



VOLUME 8

MERI NADIA MARQUES GERLIN

Competência leitora e competência em informação:

saberes e fazeres necessários ao acesso da
informação (hiper)textual no século XXI





Esta obra foi selecionada para integrar a “Coleção Pesquisa Ufes”, a partir de Chamada Pública feita pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) aos programas de pós-graduação da universidade.

A seleção teve por base pareceres que consideraram critérios de inovação, relevância e impacto.

O financiamento da Coleção foi viabilizado por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de recursos do Tesouro Nacional.



**Universidade Federal
do Espírito Santo**



Editora Universitária – Edufes

Filiada à Associação Brasileira
das Editoras Universitárias (Abeu)

Av. Fernando Ferrari, 514
Campus de Goiabeiras
Vitória – ES · Brasil
CEP 29075-910

+55 (27) 4009-7852
edufes@ufes.br
www.edufes.ufes.br

Reitor

Paulo Sergio de Paula Vargas

Vice-reitor

Roney Pignaton da Silva

Chefe de Gabinete

Zenólia Christina Campos Figueiredo

Diretor da Edufes

Wilberth Salgueiro

Conselho Editorial

Carlos Roberto Vallim, Eliana Zandonade,
Eneida Maria Souza Mendonça, Fátima Maria
Silva, Graziela Baptista Vidaurre, Isabella Vilhena
Freire Martins, José André Lourenço, Marcos
Vogel, Margarete Schat Góes, Rogério Borges
de Oliveira, Sandra Soares Della Fonte, Sérgio da
Fonseca Amaral

Secretaria do Conselho Editorial

Douglas Salomão

Administrativo

Josias Bravim
Washington Romão dos Santos

Seção de Edição e Revisão de Textos

Fernanda Scopel, George Vianna,
Jussara Rodrigues, Roberta
Estefânia Soares

Seção de Design

Ana Elisa Poubel, Juliana Braga,
Samira Bolonha Gomes, Willi Piske Jr.

Seção de Livraria e Comercialização

Adriani Raimondi, Dominique Piazzarollo,
Marcos de Alarcão, Maria Augusta
Postinghel, Maria de Lourdes Zampier



Este trabalho atende às determinações do Repositório Institucional do Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufes e está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



Diretora da MC&G Editorial

Maria Clara Costa

Secretaria do Conselho Editorial

Helena Pires

Seção de Edição e Revisão de Textos

Carlos Otávio Flexa | Natalia Natalino |
Roberto Azul | Joyce Guimarães | Kdu Sena

Seção de Design

Glauco Coelho | Marcos Lourenço

Conselho Editorial

Alexandra Santos Pinheiro | UFGD | Brasil
Angélica Ferrarez de Almeida | UERJ | Brasil
Antonio Liberac C. Simões Pires | UFRB | Brasil
Arlindo Nkadibuala | UniRovuma | Moçambique
Juan Miguel González Velasco | UMSA | Bolívia
Luciano Brito | UFRB | Brasil
Maria Alice Resende | UFRB | Brasil
Núria Lorenzo Ramírez | UB-GREC | Barcelona
Rosy de Oliveira | UFRB | Brasil
Thayse Figueira Guimaraes | UFGD | Brasil

Preparação de texto

Carlos Otávio Flexa

Projeto gráfico

Edufes

Diagramação e capa

Glauco Coelho

Revisão de texto

Joyce Guimarães
Carlos Otávio

Fotografia da capa por
John-Schnobrich obtida em
<https://unsplash.com/>.

Esta obra foi composta com
a família tipográfica Crimson Text.

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

G371

Gerlin, Meri Nadia Marques.

Competência leitora e competência em informação : saberes e fazeres necessários ao acesso da informação (hiper)textual no século XXI [recurso eletrônico] / Meri Nadia Marques Gerlin. — Vitória : EDUFES ; Rio de Janeiro : MC&G, 2020.
Dados eletrônicos (e-pub) — (Coleção Pesquisa UFES ; 8).

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-88077-00-9 (coleção)

ISBN: 978-65-88077-47-4

1. Letramento informacional. 2. Ciência da Informação. 3. Ciberespaço. 4. Internet. I. Título.

CDD: 025 . 567

Elaborado por Priscila Pena Machado – CRB- 7/6971

MERI NADIA MARQUES GERLIN

Competência leitora e competência em informação:

saberes e fazeres necessários ao acesso da
informação (hiper)textual no século XXI



 **EDUFES**

Vitória, 2020

Prefácio

A obra intitulada *Competência leitora e competência em informação: saberes e fazeres necessários ao acesso da informação (hiper)textual no século XXI* fundamenta experiências investigativas que procuram dar visibilidade ao inter-relacionamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária no contexto do Departamento de Biblioteconomia e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal do Espírito Santo, não deixando de trazer à baila os meandros de uma atuação profissional acima de tudo colaborativa e desenvolvida no campo da educação, informação e cultura.

Apresenta resultados de um estudo que adota abordagens inter e transdisciplinares colocando em análise o desenvolvimento das competências leitora e em informação, buscando refletir sob a ótica dos usuários, produtores e profissionais da informação sobre a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes (competências), ao destacar a importância do atravessamento da prática da alfabetização e do letramento social em processos de (in)formação. Ao dialogar sobre o acesso à informação multimodal e acerca da utilização da ferramenta hipertextual, que culmina na produção de conhecimentos, recuperação e apropriação da informação, destaca a potencialidade do uso crítico, ético e legal da informação numa época em que muito se discute a propagação da desinformação.

Exibe uma dinâmica de escrita tradicionalmente dividida em capítulos, seções, parágrafos e frases exercitando a dinâmica da organização dos conteúdos abordados e destacando resultados da junção da teoria e da prática (práxis), que requer uma transformação que advém dos estudos da Ciência da Informação, da Biblioteconomia e de outras áreas interdisciplinares. Para isso, no lugar de afirmar (re)apresenta um conjunto de tentativas de reconhecimento de seis direcionamentos, conceituais e propositivos, que nos conduzem ao encontro das temáticas que giram em torno das competências na era digital.

Concluímos que no decorrer desta obra nos é apresentada uma ótima revisão de literatura em todos os capítulos, assim como a linguagem utilizada é muito didática e compreensível tornando o texto fluido, apresentando muitos elementos agregadores e atualizados que dialogam com as demandas informativas e sociais presentes na sociedade contemporânea. Devido ao exposto, atestamos a relevância científica e a importância deste livro tanto para a comunidade acadêmica quanto para a sociedade de uma maneira geral.

Durante a leitura da publicação visualizamos, principalmente, resultados de pesquisas realizadas pela docente do ensino superior, Meri Nadia Marques Gerlin, ao abordar a potencialidade de processos da compreensão e do uso ético da informação necessários em um momento crítico por que passa a sociedade brasileira. Parabenizamos a autora pela produção do livro e pela disponibilização de um conteúdo de leitura explicativa principalmente ao demonstrar a relação entre as competências em leitura e em informação. Por fim, agradecemos a confiança que culminou na apreciação de um trabalho importante direcionado aos usuários e produtores de informação e, em especial, aos nossos alunos e demais sujeitos “aprendentes” dispostos a aprender a aprender.

*Regina Belluzzo (Unesp), Denise Bacellar e Elmira Simeão (UnB),
Ana Cláudia B. Campos, Daniela Lucas da S. Lemos e
Marta L. da Mata (Ufes)*

Lista de quadros, figuras e ilustrações

QUADROS

Quadro 1: Tecnologias e canais de comunicação que culminam na difusão unilateral/dialógica e na interatividade centralizada, descentralizada e distribuída	21
Quadro 2: Documentos relacionados em sua maioria com a competência em informação produzidos no século XXI.....	30
Quadro 3: Objetivos e justificativas para a consolidação do modelo de competência em informação direcionada para a promoção da leitura	44
Quadro 4: Panorama da proposição do modelo das competências leitora e em informação atravessado pelo letramento	50
Quadro 5: Objetivos do modelo de desenvolvimento das competências leitora e em informação: temas e direcionamentos.....	53
Quadro 6: Acesso e uso da informação multimodal: gestão de habilidades e estratégias para a recuperação da informação.....	68
Quadro 7: Uso de diferentes modalidades de leituras: interpretação e compreensão do hipertexto	89
Quadro 8: Processo da análise temática.....	95
Quadro 9: Aprendizado colaborativo do leitor: busca da informação e produção de conhecimento de relevância social.....	109
Quadro 10: Lista de revistas científicas nacionais pertencentes à Ciência da Informação, subáreas e áreas afins	114
Quadro 11: Leitura em diversos tipos de suportes e linguagens: apropriação da informação textual, sonora e imagética.....	129
Quadro 12: Ação dialógica e colaborativa: construção de práticas e projetos de leituras (hiper)textuais.....	145
Quadro 13: Uso ético da informação: apropriação ética e legal da informação.....	161

FIGURAS

Figura 1: Componentes da competência em informação	34
Figura 2: Operadores booleanos <i>AND</i> , <i>OR</i> e <i>NOT</i>	80
Figura 3: Processo de comunicação humana.....	91
Figura 4: Repositórios institucionais de universidades federais brasileiras dividido por regiões	119
Figura 5: Atividades colaborativas presenciais e virtuais (híbridas)	134
Figura 6: Licenças da <i>Creative Commons</i>	165

ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Motor de busca <i>Google Scholar</i>	78
Ilustração 2: SciELO - <i>Scientific Electronic Library Online</i>	82
Ilustração 3: Oasis.br - Portal Brasileiro de publicações científicas em acesso aberto.....	83
Ilustração 4: Brapci - Base de Dados em Ciência da Informação.....	85
Ilustração 5: <i>Amazon Goodreads</i>	105
Ilustração 6: Página <i>Web</i> da Editora Edufes	123
Ilustração 7: Sistema de Apoio às Leis de Incentivo (<i>Salic</i>)	125
Ilustração 8: Campos de buscas - Podcast da Apple.....	140
Ilustração 9: Campo de busca do <i>Music YouTube</i>	142
Ilustração 10: Evento transmitido pelo canal do <i>YouTube</i> da REC	153
Ilustração 11: Game Trilha do Alquimista Digital.....	156

Sumário

Apresentação.....	12
Introdução.....	16

Capítulo 1

Competências leitora e em informação direcionadas ao acesso da informação multimodal e hipertextual no ciberespaço	28
---	-----------

Capítulo 2

Apresentação panorâmica dos temas direcionados para as competências leitora e em informação na era digital.....	47
O inter-relacionamento das competências leitora e em informação com a prática da leitura, da alfabetização e do letramento.....	57

Capítulo 3

Acesso e uso da informação multimodal: gestão de habilidades e estratégias para o processo de busca e recuperação	65
Direcionamento para a gestão de habilidades voltada para a recuperação do (hiper)texto	73

Capítulo 4

Uso de diferentes modalidades informativas: da interpretação à compreensão do (con)texto multimodal e hipertextual.....	87
Direcionamento para a interpretação, a compreensão e o uso da informação (hiper)textual	90

Capítulo 5

Aprendizado colaborativo: reflexão sobre a busca, a produção e o compartilhamento de conhecimento em redes digitais	107
Direcionamento para a busca efetiva da informação e a produção do conhecimento de relevância social	110

Capítulo 6

Leitura em diversos tipos de suportes e linguagens:

apropriação da informação textual, sonora e imagética..... 127

Direcionamento para a apropriação social e educativa da informação
textual, sonora e imagética no ciberespaço 131

Capítulo 7

**Ação dialógica e colaborativa: construção de práticas
de leituras (hiper)textuais e projetos educativos**

no âmbito das competências..... 144

Direcionamento para a criação de práticas e projetos em espaços de leituras
e formação no ciberespaço 147

Capítulo 8

Uso ético da informação: apropriação ética e legal

da modalidade (hiper)textual..... 160

Direcionamento para a apropriação ética e legal
da informação (hiper)textual 163

Considerações finais175

Referências.....182

Índice197

Sobre a autora199

Apresentação

Cada vez mais se torna consenso o entendimento de que vivemos na denominada era digital e/ou era da informação, enquanto ainda nos encontramos submersos pela exclusão digital, pela dificuldade do acesso à informação e pelo fortalecimento da desinformação. Os avanços científicos e tecnológicos atingem uma diversidade de sujeitos que se apropriam das tradicionais e novas mídias de informação e comunicação, da mesma forma que aqueles que não têm acesso ou são considerados “iletrados” necessitam usufruir dos seus benefícios. No final todos acabam encontrando impedimentos e graus diferenciados de dificuldades para acessar e compreender o conteúdo dos jornais e revistas, dos filmes e documentários, das obras científicas, técnicas, literárias, lúdicas e outras modalidades responsáveis pelo desenvolvimento da criatividade e criticidade.

O sujeito que na atualidade se torna usuário e, ao mesmo tempo produtor de informação, necessita aprender a utilizar equipamentos eletrônicos, acessar redes digitais e adquirir conhecimentos das regras da língua escrita, visual e oralizada apropriando-se dos códigos e das técnicas necessárias à leitura, assim como deve estar preparado para a apropriação efetiva do que é consumido e produzido com base nas suas experiências cotidianas. Cabe aos ambientes (formais e informais) de informação e educação como os

espaços virtual e comunitário, bibliotecas, escolas e universidades promoverem o desenvolvimento das competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) necessárias na sociedade contemporânea.

As competências leitora e em informação que se tornam objetos de pesquisas constantemente produzidas pela Ciência da Informação, Biblioteconomia e outras áreas de conhecimento, são destacadas de forma que se possa iniciar um diálogo necessário acerca do acesso, da seleção e da compreensão crítica da informação no século XXI, sem desconsiderar que acabam requerendo um conjunto de habilidades cognitivas e sociais que garantam o sucesso de demandas individuais e coletivas desenvolvendo-se, portanto, também no âmbito da alfabetização e do processo de letramento.

Essas competências são necessárias em processos de busca, seleção e apropriação da informação principalmente no *ciberespaço*, ambiente virtual destacado na *Introdução* desta obra junto a uma análise de temáticas que atendam especificidades da aprendizagem na sociedade da informação e do conhecimento. Para tanto, procede-se a um resgate documental, teórico e conceitual realizado em torno das competências leitora e em informação (Capítulo 1) e, em seguida, apresentam-se temáticas necessárias para uma formação colaborativa atravessada por práticas de alfabetização e constituídas no decorrer do letramento social (Capítulo 2) conduzindo-nos ao desdobramento de seis temas e direcionamentos pertencentes a um modelo reflexivo voltado para o desenvolvimento dessas competências:

- *Acesso e uso da informação: gestão de habilidades e estratégias para a compreensão do texto multimodal* (Capítulo 3);
- *Uso de diferentes modalidades de leituras: interpretação e compreensão do hipertexto* (Capítulo 4);
- *Aprendizado colaborativo do leitor: busca da informação e produção do conhecimento de relevância social* (Capítulo 5);
- *Leitura em diversos suportes e linguagens: apropriação da informação textual, sonora e imagética* (Capítulo 6);

- *Ação dialógica e colaborativa: construção de práticas e projetos de leituras multimodais* (Capítulo 7) e
- *Uso ético da informação: apropriação ética e legal da informação (hiper)textual* (Capítulo 8).

Considerando que o último direcionamento fora constituído na tentativa de esgotar a discussão sobre o uso ético da informação no âmbito da Rede de Estudos das Competências (REC) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), procura repensar em estratégias para trocas de experiências relacionadas com o tema desinformação. As “Considerações finais” revelam que muito ainda deve ser investigado a respeito das competências leitora e em informação organizadas em um modelo que se apresenta como um processo de diálogo propositivo que pode ser apropriado ou refutado, já que outros conceitos e práticas são cotidianamente estudados e apresentados aos sujeitos na sociedade contemporânea conectada por redes digitais (Internet). A organização do conteúdo apresentado a seguir carrega como pretensão colocar em análise essas competências ao refletir sobre os caminhos da pesquisa e da extensão universitária que exigem mudanças na sociedade da informação e do conhecimento.

A constituição desta obra encontra-se baseada na experiência cotidiana da academia universitária da qual faço parte e explicitada por temas e direcionamentos que se constituem como elementos norteadores para a criação e para o desenvolvimento de atividades colaborativas organizadas em redes, compartilhadas na sala de aula e, principalmente, por meio de atividades de pesquisa e extensionistas que permitem o contato com atores sociais de diferentes ambientes de informação, educação e cultura na atualidade fortalecidos pelo processo de comunicação no ciberespaço. Ao longo dos capítulos, que podem ser lidos numa sequência ou separadamente, apresentam-se, se não em sua totalidade, resultados de processos de pesquisas sobre as competências leitora e em informação que de forma alguma se caracterizam como um encontro

inflexível e solitário. Desse modo, agradeço a colaboração daqueles que muito contribuíram com o processo desta publicação e desejo antecipadamente, aos possíveis interessados pelos temas abordados, um bom aproveitamento durante a realização das (re)leituras que possam surgir.

Meri Nadia Marques Gerlin (Ufes)

Outono de 2020

Introdução

A Ciência ainda pode ser relegada ao isolamento imposto pelo pensamento positivista responsável por fortalecer a monodisciplinaridade e ao integrar os saberes de uma disciplina apenas, demandando a adoção de novas possibilidades como a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade que permitem a integração de um conjunto de disciplinas com outras áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade favorece um relacionamento entre as disciplinas que transcenda seus limites, enquanto a transdisciplinaridade viabiliza diálogos propositivos não apenas no contexto das disciplinas, mas também com as diversas áreas do saber (BICALHO; OLIVEIRA, 2011; GERLIN; SIMEÃO, 2017; PINHEIRO; LOUREIRO, 1995; PINTO, 2007). Essas abordagens representam uma postura da ciência contemporânea em contraposição ao especialismo imposto, com a expectativa de assimilação das produções de conhecimentos que consigam prever efetivamente as demandas da sociedade.

A adoção das abordagens inter e transdisciplinares solicitam a ausência de fronteiras que impossibilitam a integração entre as disciplinas e as áreas consideradas como “não científicas”, permitindo a instauração de momentos dialógicos entre pesquisadores, educadores, produtores, usuários, profissionais da informação e outros sujeitos interessados no diálogo instaurado pela Ciência da

Informação. Exigem uma práxis (teoria e prática transformadora) que possa ampliar a produção de conhecimentos oriundos de disciplinas e áreas como a Arquivologia, a Biblioteconomia, a Comunicação, a Cultura, a Documentação, a Escrita, a Educação, a História, a Literatura, a Leitura, a Oralidade e a Tecnologia.

A Ciência da Informação deve, portanto, absorver um conjunto de métodos assinalados por práticas investigativas e profissionais inerentes ao processo de organização, tratamento, mediação e disseminação da informação, permitindo a constituição de uma ciência que dialoga com a sociedade contemporânea por meio de saberes (conhecimentos) e fazeres (habilidades) informacionais, tecnológicos e sociais (ARAUJO, 2018; CAPURRO; HJORLAND, 2007). O objeto dessa ciência (a informação) se apresenta como um conhecimento inscrito, impresso, gravado, oralizado e audiovisual dotado de variados contextos que conduzem a uma constante problematização sobre o que é informação, dados e conhecimentos (LE COADIC, 2004).

A informação pode ser apresentada como a distinção entre dados e conhecimentos que não é de fácil representação do ponto de vista da diferenciação e, por outro lado, mensurável ao ser traduzida pela escrita, oralidade e audiovisualidade (LE COADIC, 2004; MCGARRY, 1999). Os dados podem ser entendidos como códigos, objetos, imagens, sons, textos e outros elementos não organizados que necessitam de sentido para se converterem em informação registrada em suportes físicos, eletrônicos e digitais.

O conhecimento envolve a compreensão da informação e a sua conversão numa produção de relevância social, científica e cultural. Ao conceito da informação agregam-se aspectos relacionados com processos de comunicação não sendo constituídos apenas como transmissão e recepção, englobando a produção de conhecimentos e o compartilhamento de produções informativas dinâmicas e interativas. O processo de comunicação da informação acadêmica, educativa, literária, tecnológica e outras modalidades demanda o registro e o armazenamento em diversos formatos.

A representação do ciclo da construção, comunicação e uso da informação representada por Le Coadic (2004), pode ser ampliada ao explicitar como as diversificadas modalidades de informações podem ser produzidas e utilizadas sem hierarquização com o auxílio das novas tecnologias na sociedade da informação. O ambiente dessa nova era, conectado por redes de colaboração, amplia o processo de comunicação viabilizando que a produção, a busca e a disseminação da informação sejam fortalecidas por meio da conexão e navegação no espaço virtual, dotando o sujeito contemporâneo de autonomia e liberdade de expressão perante as inúmeras possibilidades de produção, uso e comunicação da informação.

A flexibilização do acesso à informação textual, imagética e audiovisual é a grande marca de uma sociedade caracterizada pela utilização das ferramentas de comunicação, inovação tecnológica e científica, transformando a dinâmica da interação social presencial em decorrência da potência da conectividade das redes de colaboração centradas no usuário da informação e nos processos autônomos de mediação (CASTELLS, 2011). A sociedade da informação, caracterizada pela acentuada disponibilização das tecnologias de informação, passa por um processo acelerado de aquisição de competências para avançar de fato para a sociedade da aprendizagem e do conhecimento, requerendo o uso crítico da informação e das ferramentas educativas que conduzem ao processo de produção de conteúdo informativo e ao aprendizado permanente (ASSMAN, 2000; CASTELLS, 2011).

A mudança terminológica e prática da sociedade da informação para a sociedade do conhecimento requer infraestrutura tecnológica e competências (habilidades e atitudes) que permitam compreender criticamente conteúdos informativos cada vez mais disponibilizados e recuperados em plataformas digitais (ASSMAN, 2000; CAPURRO; HJORLAND, 2007). Apesar da dúvida instaurada que persiste na indagação da transição da sociedade da informação para a sociedade do conhecimento, essas denominações se complementam

em um cenário ideal de sociedade contemporânea que exige do usuário, produtor e profissional da informação o desenvolvimento de aprendizagens para a superação da desigualdade social que coexiste com a disponibilização das tecnologias de informação e comunicação.

A promessa de adentrar numa sociedade do conhecimento requer um diálogo sobre os saberes e fazeres provenientes das competências no âmbito da leitura e informação, conduzindo aos contextos teóricos e práticos vivenciados em bibliotecas, escolas, comunidades, universidades e *ciberespaço* também conhecido como espaço virtual. Esse novo espaço carrega a promessa de facilitação da conexão profissional, cultural e social, oferecendo ambientes diversificados de aprendizagens fortalecidos pelas ferramentas de conexões em redes de comunicação. Devido ao movimento de colaboração e ações afirmativas de diferentes grupos sociais conectados em redes digitais, “O ciberespaço tornou-se uma ágora eletrônica global em que a diversidade da divergência humana explode numa cacofonia de sotaques” (CASTELLS, 2003, p. 114-115).

O conceito de “*ciberespaço*” tem raízes na literatura de ficção científica norte-americana cunhado por William Gibson na década de 1980 e, posteriormente, trabalhado por pesquisadores como Pierre Lévy na década de 1990, ao caracterizá-lo como um espaço interconectado mundialmente por sistemas de comunicação eletrônica disseminando consideráveis quantidades de informações acumuladas em redes de conexões (GIBSON, 2016; LÉVY, 2010). De fato, esse admirável mundo novo, virtual e educacional, conduz o produtor e o usuário de informação ao acesso das tecnologias midiáticas e informacionais por meio do uso de diferentes ferramentas que ocasionam na interatividade alimentada por mídias híbridas, digitais e tradicionais.

O *ciberespaço* fortalece os processos de formações (formais e informais) no campo das competências, bem como a criação de ambientes de aprendizagens abertos de acesso à informação contínua principalmente por meio do uso de dispositivos móveis. Os “Processos de aprendizagens abertos significam processos espontâneos,

assistemáticos e mesmo caóticos, [...] possíveis porque o acesso à informação é livre e contínuo, a qualquer hora do dia e da noite” (SANTAELLA, 2010, p. 19).

Diante da constatação de que o *ciberespaço* é um ambiente de informação cultural e educacional alimentado pelo ciclo da produção, uso e comunicação da informação potencializado não apenas pelas novas tecnologias, mas também pelas tradicionais que sofrem um processo de hibridização tecnológica, a estrutura baseada na interatividade comunicacional se vê cada vez mais alimentada por mídias digitais. Esse espaço difunde informação por meio de diversos canais de comunicação que se relacionam com as mensagens recebidas e com as inúmeras alternativas de disseminação, apropriação e produção da informação (LE COADIC, 2004; LÉVY, 2010; MCGARRY, 1999).

O processo de comunicação costuma ocorrer por meio da difusão da informação unilateral (centralizada) ou por meio da difusão dialógica (de todos para todos), requerendo a participação do sujeito contemporâneo em estruturas descentralizadas ou mesmo distribuídas que as redes costumam propiciar (LÉVY, 2010). As redes sociais podem adotar estruturas de comunicação centralizadas com a qual apenas um nó (conexão) detém o poder para transmitir informação (i), descentralizadas possibilitando que um grupo delimitado comunique informações (ii) ou distribuídas de forma que todos os nós da rede possuam as mesmas potencialidades na estrutura de comunicação (iii) (RECUERO, 2009).

Os dispositivos móveis, representados na atualidade pelos celulares multifuncionais de última geração, facilitam a conexão em redes e iniciam um novo ciclo em termos de produção de conhecimento, tornando a informação acessível em qualquer espaço tempo híbrido¹

1 A expressão espaço tempo representa diversas estruturas de interações em ambientes de informação, educação e cultura, considerando as dimensões da vida social ressignificadas pelo uso das novas tecnologias na sociedade da informação e do conhecimento.

ao ampliar a esfera de comunicação de muitos para muitos em estruturas de comunicação distribuídas que a Web 2.0² proporciona. As transformações vivenciadas no processo de comunicação principalmente no final do século XX influenciam o ciclo da informação em decorrência da apropriação das tecnologias, culminando em cinco gerações em se tratando dos canais, da difusão e da interatividade dos aparatos tecnológicos: reproduzíveis (i) e difusão (ii); disponíveis (iii); acesso (iv) e conexão contínua (v) (SANTAELLA, 2010) (Quadro 1).

Quadro 1: Tecnologias e canais de comunicação que culminam na difusão unilateral/dialógica e na interatividade centralizada, descentralizada e distribuída

TECNOLOGIAS	CANAIS	DIFUSÃO	INTERATIVIDADE
REPRODUTÍVEIS E DE DIFUSÃO	Imprensa, jornal, rádio, revista, fotografia, cinema, televisão	Difusão unilateral	Comunicação centralizada
DISPONÍVEIS	Televisão a cabo, vídeo cassete, scanner, walkman	Difusão unilateral	Comunicação centralizada
CONEXÃO CONTÍNUA E DE ACESSO	Telefone, computador, internet, web (páginas web, wikis, blogs, portais etc.)	Difusão dialógica	Comunicação descentralizada e distribuída

Fonte: Adaptado de Santaella (2010) e Lévy (2011).

2 Por meio da flexibilização e da democratização dos recursos de produção, uso e comunicação da informação a Web 2.0 possibilita aos sujeitos contemporâneos um ambiente de maior interação na internet, exigindo o desenvolvimento de competências que ocasionem na intensificação dos processos de conexão e ações colaborativas.

As tecnologias reproduzíveis e de difusão são constituídas pelas tecnologias eletromecânicas (combinação de técnicas da eletrotécnica com a mecânica) caracterizadas pela “reproduzibilidade da técnica” e pelo fortalecimento do uso dos suportes impressos, imagéticos e audiovisuais que promoveram o jornal, a fotografia e o cinema, sendo que as tecnologias de difusão são demarcadas pelo uso do rádio e da televisão culminando na comunicação em massa com o poder de chegar a um grande número de receptores, mesmo que a difusão nesse caso ainda seja unilateral ocasionando um processo de comunicação centralizado.

As tecnologias disponíveis atenderam necessidades de públicos específicos por meio do uso da televisão (TV) e do vídeo casete logo substituído pelo aparelho de DVD que também se encontra praticamente obsoleto, já que com o tempo a própria TV a Cabo tornou-se pouco utilizada. Devido ao uso das tecnologias de acesso que fortaleceram a comunicação digital por meio dos recursos da *Internet*, destacam-se as ferramentas de transmissão on-line como o YouTube,³ a Netflix⁴ e a Prime Vídeo da Amazon⁵ que tiveram uma boa aceitação disponibilizando filmes, seriados, shows e documentários. Por meio do acesso à informação no *ciberespaço*, fortalecido pelas ferramentas de conexão contínua, a comunicação e a conexão constituem cada vez mais uma rede digital móvel e híbrida, [...] gestando novas subjetividades em contínua mutação, subjetividades autoprogramáveis, dotadas de meios para repensar de modo intermitente suas falhas e competências, seus limites e suas expectativas (SANTAELLA, 2010, p. 19).

As novas tecnologias viabilizam a difusão dialógica da comunicação de muitos para muitos identificada como um ideal de estrutura de comunicação em redes, porém o contrário também pode ocorrer

3 Disponível em: <https://www.youtube.com>.

4 Disponível em: <https://www.netflix.com>.

5 Disponível em: <https://www.primevideo.com>.

mesmo com a expansão do uso das tecnologias de escrita, informação e comunicação no espaço virtual: a centralização, a estagnação, a desinformação, o isolamento e o sentimento de um não pertencimento a uma era que gera grandes expectativas em termos de produção, uso e comunicação da informação. Convém questionar como ocorrerá a contribuição efetiva da inclusão digital e da promoção de espaços de desenvolvimento das competências dos usuários de informação para além das telas dos equipamentos eletrônicos, tornando-o um leitor e produtor de conhecimento nesse ambiente novo que oferece “um infinito” em termos da capacidade de disponibilização de informações fornecidas hipertextualmente. O hipertexto pode ser compreendido como uma coleção de dados e informações textuais, sonoras e imagéticas disponibilizadas em redes digitais de colaboração (LÉVY, 2011).

A informação hipertextual, constituída por elementos tradicionais como parágrafos, páginas e notas de rodapé e, por conseguinte, contemporâneos como nós, *links* e notas interativas, tende a facilitar a recuperação de obras em formatos eletrônicos e digitais como livros, vídeos, periódicos (revistas e jornais), páginas *web* e repositórios institucionais (GERLIN, 2020). Em cada tipo de suporte de informação para a leitura textual e hipertextual coexistem diferenciados modos de expressar, ler e entender o mundo, devendo o sujeito que é usuário, leitor e produtor de informação estar preparado para utilizar e compreender as variadas modalidades de linguagens comunicadas pelos pares, autores, editores, entre outros atores (FREIRE, 1997; GERLIN, 2020).

O uso das tecnologias de informação e comunicação, tradicionais e modernas, impulsionam processos de produção e distribuição dos conteúdos hipertextuais promovendo mudanças nas práticas educativas, profissionais e sociais dos consumidores de informação contemporâneos, exigindo que a aquisição de saberes e práticas almeçadas e alcançadas nas redes sociais se configurem como estruturas de comunicação e formação no ciberespaço, já que “A educação voltada

para o conceito de rede está trazendo novas alternativas de informação e comunicação e novos mercados e alternativas de trabalho” (SOUZA, 2015, p. 37).

Devido aos avanços em termos de uso e acesso da informação proporcionados pela *World Wide Web* (*Web*), ambiente de rede da *Internet*, os usuários de informação podem criar páginas *web*, *blogs*, canais no YouTube, grupos de WhatsApp e Facebook,⁶ dentre outros ambientes de geração de conteúdo, divulgação de trabalhos e comunicação hipertextual. Os sujeitos que interagem socialmente apropriam-se das novas tecnologias para ampliar a capacidade de relacionamento, trocas de experiências e o protagonismo nas redes sociais, de forma que essas estruturas possam ser definidas pelas ações dos seus atores (representados pelos sujeitos em territórios e grupos que constituem os nós da rede) e as suas conexões ampliadas com o uso das ferramentas tecnológicas (UGARTE, 2008).

Essa nova estrutura de organização de comunicação social é uma potente ferramenta de conexão, disseminação da informação e organização do conhecimento humano, por meio da apropriação das novas mídias digitais que ganham força em várias camadas da sociedade e organizações. Ao apresentar uma certa flexibilidade e adaptabilidade na sua estrutura as redes digitais permitem ao sujeito contar com inovações tecnológicas, impulsionando a comunicação de muitos para muitos em escala global delineando uma nova era marcada pela autonomia da cultura da virtualização (CASTELLS, 2003).

Em se tratando da produção, do uso e do compartilhamento de informações em uma nova sociedade interativa que recupera e produz informação alimentada por variadas linguagens (multimodalidade), as plataformas digitais de armazenamento de textos, obras de artes, imagens, artefatos e sons se alimentam dos formatos textual (texto, imagem e som) e hipertextual que conduzem aos processos de

6 Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/>.

busca e recuperação rápida e intuitiva no *ciberespaço* rompendo com a monomodalidade (utilização de uma linguagem apenas).

O domínio da monomodalidade é revertido no espaço virtual pelo fato de que os conteúdos informativos produzidos por empresas, universidades, departamentos governamentais podem com maior facilidade adquirir ilustrações coloridas, *layout* e tipografias sofisticadas (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), explorando, desse modo, a multimodalidade e as características multimídias das plataformas digitais. Nesse sentido, o termo multimodalidade assume variados sentidos que compreendem uma combinação de diferentes linguagens, dentre elas textuais, imagéticas e sonoras, possibilitando a representação da comunicação desse tipo de informação por meio de mensagens significativas tanto para o emissor quanto para o receptor que trocam de lugar constantemente (GERLIN, 2015; MCGARRY, 1999).

As plataformas digitais são entendidas como ambientes de mediação autônoma constituídas por tecnologias de escrita, informação e comunicação, nas quais são oferecidos serviços e produtos que culminam em conteúdos e processos de interações: ambientes de redes sociais; *blogs*; páginas *web*; aplicativos; portais; repositórios, dentre outras ferramentas e ambientes digitais que possibilitam a busca, a recuperação, o uso e a produção da informação (LIMA; VALENTE, 2020). O processo de busca e recuperação da informação nessas plataformas potencializa o acesso e a produção de conteúdos multimodais alimentados por uma variedade de linguagens, requerendo competências em informação e leitora em ambientes digitais e presenciais (híbridos).

Muito se tem discutido nas últimas duas décadas sobre essas competências, mas afinal de contas quais são as diferenças e as aproximações entre os conceitos da competência leitora e competência em informação? Quais práticas alimentam essas competências em instituições educativas e de acesso à informação fomentando o diálogo entre docentes, discentes, profissionais e pesquisadores ligados por conexões em redes e momentos de colaboração? Costuma-se

defender que tanto a competência leitora quanto a competência em informação compreendem conhecimentos, habilidades e atitudes destinadas ao acesso da informação confiável e necessária ao combate da desinformação e redução da desigualdade social em plena era digital.

Enquanto a competência em informação capacita o usuário da informação em estratégias de busca e recuperação conduzindo-o ao acesso, seleção e uso efetivo do (con)texto informativo, a competência leitora desenvolve a compreensão crítica das diversas modalidades de informação contidas em suportes multimodais e hipertextuais. De maneira geral, o sujeito pode ser considerado um leitor competente na medida em que adquire habilidades e técnicas necessárias para a compreensão e apropriação das diferentes linguagens recuperadas, estando desse modo preparado para produzir e compartilhar conteúdos em ambientes de informação, educação e cultura como arquivos, bibliotecas, escolas, espaços comunitários, museus, residências, universidades e *ciberespaço*.

O exposto permite compreender que essas competências se encontram inteiramente relacionadas, ocasionando em um conjunto de habilidades, técnicas e atitudes necessárias para a obtenção do sucesso individual e, principalmente, coletivo na sociedade da informação e na almejada sociedade da aprendizagem e do conhecimento. Na medida em que as competências em leitura e em informação são constituídas, por uma combinação de habilidades cognitivas e sociais, demandam a apropriação crítica do código da escrita e da leitura por meio da prática da alfabetização e, principalmente, do letramento social.⁷ A alfabetização consiste na aquisição de técnicas pertencentes a um sistema convencional de leitura, escrita e operações lógicas que ultrapassam o domínio do sistema alfabético, ortográfico e matemático, permitindo ao sujeito alcançar um nível de informação que

7 Conferir em Soares (2009), onde refere-se aos aspectos relacionados com os programas de letramento que permitem analisar as relações entre as habilidades e práticas sociais de leitura, escrita e outras linguagens socialmente constituídas.

culmina no letramento na medida em que interage socialmente por meio de diferentes linguagens e modalidades de leituras.

O desenvolvimento dessas competências solicita a criação de ações (in)formativas (formativas e informativas)⁸ que compreendam a aquisição de técnicas de busca e recuperação da informação textual e hipertextual, assim como a adequação de estratégias de seleção e avaliação das diversas modalidades demandadas em uma época de hibridização das práticas culturais, econômicas, educativas, políticas e sociais. Para se referir a essas duas modalidades informativas (textual e hipertextual) utiliza-se o termo (hiper)textual, já que o texto é considerado como um conjunto de significados linguísticos que codificam mensagens configurando-se como um meio de comunicação textual e de outras linguagens, enquanto o hipertexto, em oposição a um texto linear, é um texto remissivo estruturado em rede (LÉVY, 2010; SEVERINO, 2009). Assim sendo, as competências em leitura e em informação encontram-se relacionadas para capacitar o sujeito ao longo da vida, potencializando processos de aprendizagens significativas por meio da apropriação da informação (hiper)textual científica, técnica, literária, entre outras modalidades não citadas nesta seção introdutória ou mesmo no decorrer desta obra.

8 Utiliza-se o termo (in)formativa para se referir ao processo de formação das competências no âmbito da informação.

Capítulo 1

Competências leitora e em informação direcionadas ao acesso da informação multimodal e hipertextual no ciberespaço

Não se pode negar que as competências trabalhadas no âmbito da informação são necessárias à obtenção do sucesso, individual e coletivo, do sujeito contemporâneo na era digital.¹ Da aproximação dessas competências com os campos e com as áreas que dialogam com a Ciência da Informação e Biblioteconomia, foram criadas denominações derivadas da língua inglesa (*information literacy*) e espanhola (*alfabetización en información*). Alguns termos se destacam mais do que outros como

1 Conferir em Castells (2003) e Lévy (2010): essa era também conhecida como era da informação, fora assim caracterizada devido a intensificação da apropriação das tecnologias de informação e comunicação no final do século XX.

sinônimos (alfabetização informacional; competência em informação; competência informacional; letramento informacional) e correlatos (alfabetização digital; alfabetização midiática; competência digital; competência em leitura; competência em leitura digital; competência midiática) (BELLUZZO, 2007; 2018; CAMPELLO, 2009; CUEVAS, 2007; 2008; DUDZIAK, 2008; 2010; DUDZIAK; FERREIRA; FERRARI, 2017; GASQUE, 2011; SIMEÃO, 2006; SIMEÃO; MELO, 2009).

Entender o uso da denominação competência em informação solicita o resgate de publicações pioneiras como *The information service environment relationships and priorities* (ZURKOWSKI, 1974) e *The Library Context and the Information Context: Bridging the Theoretical* (ZURKOWSKI, 1981), do bibliotecário americano Paul G. Zurkowski. Na posição de presidente da *Information Industry Association (IIA)* e integrante da equipe da *National Commission on Libraries and Information Science* referenciou a competência em informação (*Information Literacy*) no ambiente das bibliotecas, revisitando questões relacionadas com o atendimento ao usuário e com o impacto das tecnologias de informação do século XX (DUDZIAK, 2010; ZURKOWSKI, 1974).

Desde então a competência em informação passa a ser concebida como importante para a resolução de problemas e tomada de decisões em serviços de informação, destacando-se perante a proposição de modelos de aprendizados com o propósito da diminuição de lacunas informacionais e da mobilização de profissionais da informação para alcançar tal intento. Todavia, o documento *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report* (ALA, 1989) enfoca as bibliotecas como ambientes de acesso à informação pouco explorados pelos sujeitos que dela mais necessitam, ao destacar a função informativa e a importância dos programas educacionais nesses espaços. Outra publicação importante é *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (ACRL, 2000), ressaltando o uso dos padrões de competências em instituições (in)formativas como o ensino superior.

Da virada do século XX para o século XXI um considerável número de publicações acaba dando visibilidade ao campo da

competência em informação. Destacam-se publicações e ações desenvolvidas por instituições representativas e de entidades de classe, em especial da Biblioteconomia, responsáveis pela transposição da dimensão conceitual dessa competência para a prática: *American Library Association (ALA)*; *Association of College and Research Libraries (ACRL)*; *International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA)* e *Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições (FEBAB)* e *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)*. As publicações nacionais e internacionais tornam visível a dinâmica do campo teórico e prático da competência em informação, propondo desse modo princípios, diretrizes, modelos e programas para bibliotecas e outras unidades de informação e formativas (Quadro 2).

Quadro 2: Documentos relacionados em sua maioria com a competência em informação produzidos no século XXI

ANO	DOCUMENTO	ANO	DOCUMENTO
2003	The Prague Declaration: Towards an Information Literate Society	2011	Fez Declaration on Media and information Literacy
2005	Declaração de Alexandria. Competência Informacional e Aprendizado ao Longo da Vida	2012	Declaração de Havana: 15 ações de competência em informação/ALFIN por um trabalho colaborativo e de criação de redes para o crescimento da competência em informação no contexto dos países ibero-americanos
2006	Declaración de Toledo sobre la alfabetización informacional (Alfin)	2013	Manifesto de Florianópolis
2006	Guidelines on information literacy for lifelong learning	2013	Overview of Information Literacy Resources Worldwide

ANO	DOCUMENTO	ANO	DOCUMENTO
2007	Understanding Information Literacy: a primer	2014	Declaração de Lyon sobre o acesso à informação e desenvolvimento
2009	Declaração de Lima. Oficina de alfabetização informacional: formação de formadores	2014	Carta de Marília sobre a competência em informação
2010	Declaração de Múrcia: sobre a ação social e educativa das bibliotecas públicas em tempos de crise	2016	Framework for information literacy for higher education
2010	Manifesto de Paramillo: Facilitadores da alfabetização informacional	2017	Global Perspectives on information literacy
2011	Declaração de Maceió sobre a Competência em Informação	2017	IFLA Statemente on Digital Literacy

Fonte: Elaboração própria.

The Prague Declaration: Towards an Information Literate Society (UNESCO, 2003b) fora elaborada na capital da República Tcheca reunindo especialistas da área da competência em informação de 23 países, de sete continentes, definindo que engloba a necessidade de identificar, localizar, avaliar, organizar e efetivamente criar, usar e comunicar informações para a resolução de problemas ao longo da vida. Essa competência requer o desenvolvimento de programas interdisciplinares de forma a eliminar a exclusão digital e, conforme consta na *Declaração de Alexandria: Competência Informacional e Aprendizado ao Longo da Vida* (IFLA, 2005, p. 2), firma-se com o ato de aprender o compromisso necessário com indivíduos, comunidades e nações que enfrentam desafios tecnológicos, econômicos e sociais. Para tanto, organizações (não) governamentais devem criar políticas e programas para promover:

- Encontros regionais e temáticos que facilitem a adoção de estratégias de competência informacional e do aprendizado ao longo da vida dentro de regiões específicas e setores socioeconômicos;
- Desenvolvimento profissional de pessoal em educação, biblioteca, informação, arquivo, saúde e serviços dentro dos princípios e práticas da competência informacional e do aprendizado por toda a vida;
- Inclusão da competência informacional na educação básica e continuada, na elaboração de políticas governamentais e administrativas, nas práticas orientadas para os setores econômicos e de negócios, indústria e agricultura;
- Programas para incrementar as capacidades de empregabilidade e empreendedorismo das mulheres e dos menos favorecidos, incluindo imigrantes, subempregados e desempregados;
- Reconhecimento do aprendizado por toda a vida e da competência informacional como elemento para o desenvolvimento das capacidades exigidas para a certificação dos programas educacionais e de treinamentos (IFLA, 2005).

A redação da Declaração de Alexandria aponta para a importância da mobilização de diversas áreas do conhecimento e para o desenvolvimento de políticas de bem estar social, por meio da elaboração de programas da área da competência em informação (DUDZIAK, 2008; IFLA, 2005), requerendo ações dirigidas para a formação em bibliotecas, arquivos e outras unidades de informação consideradas essenciais para um aprendizado permanente. Nesse sentido, a *Declaración de Toledo sobre la alfabetización informacional (Alfin)*² (DECLARACIÓN..., 2006, p. 1, tradução nossa) menciona os profissionais

2 Reunión de expertos de la información y la educación de España asisten al Seminario de trabajo “Bibliotecas, aprendizaje y ciudadanía: la alfabetización informacional” en Toledo. Disponível em: <https://sid.uncu.edu.ar/sid/alfin/declaraciones/>.

das bibliotecas que “[...] contribuem para a manutenção e melhoria dos níveis educacionais de toda a população, graças às suas instalações, recursos e serviços, atividades de formação e promoção da leitura que executam”. Ao seguir a linha de raciocínio da Declaração de Toledo destacam-se duas importantes considerações:

1. As bibliotecas e seus funcionários contribuem para a manutenção e melhoria dos níveis de educação de toda a população, graças às suas instalações, recursos e serviços, bem como as atividades de formação e promoção da leitura que realizam;
2. Bibliotecas e centros de informação devem projetar e implementar atividades educacionais para a formação de forma eficaz e em coordenação com as instituições responsáveis pela prestação treinamento em habilidades básicas (DECLARACIÓN..., 2006).

Os documentos produzidos na primeira década do século XXI abrangem, em sua maioria, o território da biblioteca e a prática profissional nesse espaço, sem, contudo, desconsiderar outros espaços tempos como a escola responsável pela formação de saberes prévios importantes para a formação da competências em informação, efetivamente composta por habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser) que “Implicaria fundamentalmente que as pessoas tivessem a capacidade de entender suas necessidades de informação e de localizar, selecionar e interpretar informações, utilizando-as de forma crítica e responsável” (CAMPELLO, 2009, p. 13).

A publicação *Guidelines on information literacy for lifelong learning* (IFLA, 2006a) é um marco importante devido auxiliar profissionais da informação e outros sujeitos na criação de diretrizes para programas voltados para a educação básica e ensino superior. Podendo sofrer adaptações para atender a outras modalidades de formação apresenta como propósito auxiliar na estruturação de programas para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades em informação (BELLUZZO, 2007; IFLA, 2006a), colocando em questão três componentes

básicos para a competência em informação: **acesso, avaliação e uso da informação** (Figura 1).

Figura 1: Componentes da competência em informação



Fonte: Adaptado da IFLA (2006a).

Os componentes básicos representam o percurso necessário para o acesso à informação, desde o momento em que o usuário expressa a necessidade que possui até o momento em que demanda estruturação das estratégias para o uso ético que deve fazer da informação recuperada (IFLA, 2006a). “A necessidade de informação deriva da forma como a pessoa lida com as situações do cotidiano e problemas que precisam ser solucionados, considerando o papel que ela desempenha na sociedade” (GASQUE, 2020, p. 47). O reconhecimento da necessidade de informação é essencial para a identificação dos assuntos e das temáticas buscadas pelos usuários e produtores de conhecimento, de forma a capacitar os sujeitos contemporâneos na localização das fontes informativas e na definição das estratégias para a seleção e avaliação do conteúdo recuperado. A fase da avaliação possibilita a análise e a interpretação da informação, requerendo a organização e o agrupamento das informações úteis em categorias.

O uso efetivo da informação implica na recuperação e monitoração de todo o processo para encontrar soluções para problemas individuais e/ou coletivos, solicitando a aquisição de habilidades de comunicação dos conhecimentos internalizados e o respeito à propriedade intelectual durante a produção e o compartilhamento da informação (ARAÚJO JÚNIOR, 2007; GULKA; LUCAS, 2018; IFLA, 2006a). A importância do acesso, da avaliação e do uso da informação para resolver problemas sociais, políticos e comunitários é globalmente destacada em *Understanding Information Literacy: a primer*³ (HORTON JUNIOR, 2007), ressaltando a necessidade de o sujeito desenvolver outras habilidades e atitudes para saber buscar informação e produzir conhecimento.

A *Declaração de Lima: oficina de alfabetização informacional: formação de formadores*⁴ (UNESCO, 2009), a *Declaração de Múrcia: sobre a ação social e educativa das bibliotecas públicas em tempos de crise* (DECLARAÇÃO..., 2010)⁵ e a *Manifestación de Paramillo: Facilitadores em la Alfabetización Informacional* (ANABISAI, 2010),⁶ são documentos que reafirmam a necessidade dos avanços no campo da competência em informação por meio da criação de programas

3 UNESCO Information for All Programme.

4 Expertos participantes del Taller de Alfabetización Informacional: Formando a los formadores”, promovido por la UNESCO y organizado por la Pontificia Universidad Católica del Perú del 22 al 24 de enero de 2009 (DECLARACIONES..., 2020).

5 Los participantes en las Jornadas “La acción social y educativa de las bibliotecas públicas en tiempo de crisis”, realizadas los días 18 y 19 de febrero de 2010 en la Biblioteca Regional de Murcia (DECLARACIONES..., 2020).

6 Expertos pertenecientes a la Asociación Nacional de Directores de las Bibliotecas, Redes y Servicios de Información del Sector Académico, Universitario y de Investigación (ANABISAI) y la Universidad Nacional Experimental de Táchira (UNET) reunidos en el marco del X Coloquio Internacional sobre Tecnologías aplicadas al posicionamiento de los Servicios de Información. Táchira, Venezuela entre el 17 y 19 de noviembre (DECLARACIONES..., 2020).

e diagnósticos locais, regionais e nacionais em época de crise. Ao destacar a necessidade do compartilhamento de resultados e experiências envolvendo profissionais da biblioteca pública, do ensino superior e de outros seguimentos, esses documentos mostram-se preocupados com as ações de formação na biblioteca dentre outros espaços de inclusão social e aprendizado permanente (BELLUZZO, 2018; UNESCO, 2009).

A *Declaração de Maceió sobre a Competência em Informação* (FEBAB, 2011)⁷ coloca que a base para a formação e para o uso da informação é a biblioteca escolar. Esse tipo de unidade de informação especializada em educação é considerado como um centro de recursos de aprendizagens e desenvolvimento de competências. Outras instituições são citadas como as escolas de formação de Biblioteconomia e Ciência da Informação que devem estar conectadas nacionalmente e internacionalmente, de forma a compartilhar experiências em redes de colaboração e integrar conteúdos relativos à competência em informação em seus projetos político-pedagógicos. Em complementação, a publicação da *Declaração de Havana: 15 ações de competência em informação/ALFIN por um trabalho colaborativo e de criação de redes para o crescimento da competência em informação no contexto dos países ibero-americanos* (IFLA, 2012), acaba retomando aspectos chaves do ponto de vista conceitual, filosófico e propositivo para a América Ibérica. Ao resgatar aspectos relacionados com as declarações de Praga (2003), Alexandria (2005), Toledo (2006) e Maceió (2011) reafirma-se a realização de ações concretas para o trabalho colaborativo e para a criação de redes com profissionais de bibliotecas, instituições educacionais e organizações pertencentes a diferentes países ibero-americanos.

7 Publicada no Seminário Competência em Informação realizado no XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação (CBBD).

A *Carta de Marília sobre a competência em informação* (2014)⁸ propõe a continuidade do processo de reflexão sobre as publicações da Declaração de Maceió (2011) e do Manifesto de Florianópolis (2013) publicados em territórios brasileiros. Apresenta a sigla CoInfo utilizada como designação do termo Competência em informação e, no decorrer do texto, aborda a necessidade de o mediador da informação atuar em bibliotecas, arquivos, museus e centros de documentação. Essas instituições devem empreender junto com governos, instituições e comunidades ações aplicáveis à realidade brasileira no que tange ao acesso e uso da informação voltada para o exercício da cidadania, redução das iniquidades sociais e desigualdades regionais (CARTA..., 2014). O *Manifesto de Florianópolis sobre a competência em informação e as populações vulneráveis e minorias* (FEBAB, 2013)⁹ expõe a realidade das camadas mais vulneráveis e das minorias sociais, sendo o Brasil visto como um país que precisa reavaliar as políticas direcionadas ao acesso da informação e para a inclusão social devendo, portanto, considerar a informação como um direito fundamental e essencial à sobrevivência de todos (FEBAB, 2013).

A UNESCO fornece um panorama global das pesquisas realizadas na área da competência em informação na publicação *Overview of Information Literacy Resources Worldwide* (HORTON JUNIOR, 2013), sendo compreendida à luz da cultura de cada nação. Por meio de uma indicação de obras de autoras brasileiras como Adriana Dudziak, Bernadete Campello e Regina Belluzzo, torna visível termos como “letramento informacional, competência informacional e competência em informação” e, dentre as várias denominações

8 Carta de Marília. Produzida no III Seminário de Competência em Informação: cenários e tendências da Universidade Estadual Paulista (Unesp) (BELLUZZO, 2018; CARTA..., 2014).

9 Publicado no II Seminário Competência em informação: cenários e tendências, realizado durante o XXV Congresso de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação (CBB--D).

apresentadas, a competência em informação fora selecionada como mais apropriada para o contexto do acesso à informação no Brasil (HORTON JUNIOR, 2013).

Como diferencial a *Declaração de Lyon sobre o acesso à informação e desenvolvimento* (IFLA, 2014a)¹⁰ assume como princípio garantir a prosperidade socioeconômica e o bem estar social e, para isso, o acesso à informação deve apoiar o desenvolvimento, capacitação dos sujeitos, especialmente dos marginalizados e os que vivem em situação de pobreza apresentando como objetivos: exercer direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais (i); ser economicamente ativos, produtivos e inovadores (ii); aprender e aplicar novas habilidades (iii); enriquecer identidades e expressões culturais (iv); tomar parte na tomada de decisões e participar de uma sociedade civil ativa e engajada (v); criar soluções baseadas na comunidade para os desafios de desenvolvimento (vi); assegurar a prestação de contas, transparência, boa governança, participação e empoderamento (vii) e medir o progresso dos compromissos públicos e privados em se tratando de desenvolvimento sustentável (viii) (IFLA, 2014a).

Os princípios elencados pela Declaração de Lyon (2014) permitem refletir que a educação e o acesso à informação são meios pelos quais o sujeito contemporâneo se capacita de forma que possa alcançar o desenvolvimento humano, social e cultural. Desse modo, o documento *Framework for information literacy for higher education* (ACRL, 2016) apresenta um quadro em que a competência em informação é comparada a um movimento de reforma educacional devido ao seu potencial para ensino superior e, por conseguinte, dos bibliotecários acadêmicos e colaboradores que disponibilizam resultados no campo

10 Estados-Membros da Organização das Nações Unidas estabelecem um compromisso internacional para uso da agenda de desenvolvimento após 2015 para garantir que todos tenham acesso a ela, e sejam capazes de compreender, usar e compartilhar as informações que são necessárias para promover o desenvolvimento sustentável e as sociedades democráticas (IFLA, 2014).

da informação científica e tecnológica para a sociedade em geral. No entanto, a mudança rápida do ambiente de ensino superior, médio e fundamental junto ao ecossistema de (in)formações dinâmico e muitas vezes incerto, requer pensar nos direitos sociais e na responsabilidade da sociedade civil e das instâncias governamentais perante a criação de novos conhecimentos potencializados pela dinâmica do uso de informações na era digital.

Em publicações como *Global Perspectives on information literacy* (ACRL, 2017) e *IFLA Statement on Digital Literacy* (IFLA, 2017b) são apresentadas recomendações aos governos e outras partes interessadas em trabalhar com a competência digital e com as perspectivas globais sobre a competência em informação, necessitando, para tanto, promover um diálogo internacional com a intenção de reunir as vozes (manifestações) dos bibliotecários, assim como aspirar e reconhecer que esses profissionais são responsáveis em promover a aprendizagem por meio da formação de competências que compreendam diferentes culturas em espaços híbridos e digitais. Ao longo da análise dos documentos percebeu-se que o desenvolvimento das competências em informação e midiática envolve refletir sobre a exclusão social e a fragilidade do direito à informação e educação no contexto mundial, não isentando a biblioteca de assumir a sua responsabilidade no que se refere ao oferecimento de ações de formação e práticas voltadas para o desenvolvimento dessas competências (DUDZIAK; FERREIRA; FERRARI, 2017).

Percebe-se que a competência digital também denominada em algumas obras como alfabetização digital, acaba envolvendo a capacidade de apropriação das mídias digitais e da conexão em ambiente de rede ao contribuir com o compartilhamento de informações no *ciberespaço*. Já que a sociedade contemporânea exige uma habilidade integradora que se dá no campo da competência em informação, deve possibilitar ao profissional, usuário e produtor de informação por meio da competência digital “Ser capaz de entender o que significa acesso a uma rede de comunicações, seja no trabalho, em casa, em

um café ou em qualquer outro local que permita serviços de internet” (GARCÍA-MORENO, 2011, p. 42).

Na prática um sujeito competente e alfabetizado digitalmente deve ser capaz de saber o que um equipamento pode produzir, além de necessitar executar tarefas simples como entender mensagens do sistema operacional das máquinas, copiar arquivos, copiar pastas, modificar área de trabalho, imprimir, apagar, criar diretórios, guardar dados/informação, transferi-los, capturar imagens e textos digitais (GARCÍA-MORENO, 2011). Deverá igualmente saber como se conectar em redes digitais e se apropriar das novas mídias que solicitam conhecimentos e habilidades de uso de computadores e outros equipamentos importantes para a constituição da competência em informação. O processo de midiaticização da sociedade contemporânea, fortalecido pela era digital, passa a ser um ponto importante de ser analisado devido ao fortalecimento dos (novos) meios de comunicação (computador, *internet*, jornal, rádio, revista, *smartphone*, televisão, dentre outros), possibilitando que o acesso à informação multimodal efetivamente aconteça (DUDZIAK; FERREIRA; FERRARI, 2017; LE COADIC, 2004; LÉVY, 2010; MCGARRY, 1999).

O domínio das ferramentas tecnológicas e de conexão em redes digitais apresentam-se como um desafio para usuários, profissionais e produtores de informação que durante décadas dominam os mecanismos da comunicação interpessoal em espaços de informação, educação e cultura. Muitas dificuldades são ocasionadas pelo desconhecimento do uso das novas tecnologias e devido a uma certa falta de domínio das ferramentas de busca, recuperação e utilização efetiva da informação, tornando-se necessário percorrer caminhos que possam auxiliar um aprender diferenciado por meio do desenvolvimento da competência em informação (BELLUZZO, 2007; CAMPELLO, 2009; DUDZIAK, 2010; GASQUE, 2011).

A competência em informação compreende ações específicas e necessárias para viabilizar estratégias de busca e recuperação da

informação, assim como o acesso e a avaliação de diversas modalidades de conteúdo (hiper)textuais em espaços tempos de informação, educação e cultura hibridizados (presenciais e virtuais). Desse modo, essa competência pode ser definida como um conjunto de conhecimentos e atitudes necessárias à obtenção do sucesso de demandas individuais e, principalmente, constituídas por uma combinação de habilidades cognitivas, educativas e sociais (BELLUZZO, 2007), requerendo a ampliação e um relacionamento que viabiliza o acesso e o uso de (hiper)textos em contextos informativos, literários, de lazer, dentre outras modalidades (GERLIN, 2017).

A análise dos estudos, pesquisas e dos documentos publicados no século XXI conduz a constatação de que a competência em informação é importante para a aquisição de conhecimentos (saber aprender), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser) que conduzam à integração e ao bem estar social na era digital, tendo em vista que “O seu desenvolvimento capacita os indivíduos socialmente para o acesso, a seleção, a gestão e a avaliação da informação necessária à vida profissional, social e pessoal (BELLUZZO; FERES, 2015, p. 8). As instituições que orientam atividades voltadas para o acesso da informação como as bibliotecas universitárias, escolares e públicas, caracterizam-se como espaços tempos de (in)formação e de descentralização da comunicação ao orientarem e acompanharem atividades de recuperação da informação e, ao mesmo tempo, relacionadas com o oferecimento de práticas de leituras e atividades formativas que proporcionem o desenvolvimento de habilidades e atitudes no campo da informação considerando aspectos educativos, sociais e culturais (ACRL, 2017; IFLA, 2006a).

A promoção da leitura nessas e em outras instituições é primordial à dinamização da informação e ao desenvolvimento das competências estudadas no âmbito da Ciência da Informação, principalmente em territórios educativos como a biblioteca, a escola e a universidade que interagem com o sujeito contemporâneo por meio dos processos de ensino, aprendizagem, busca de informação

e contextualização de questões sociais. Para além da prática da promoção da leitura, destaca-se a necessidade do desenvolvimento da competência leitora composta por conhecimentos (saber compreender), habilidades (saber criticar) e atitudes (saber aplicar) destinadas às aprendizagens no campo da informação por meio do uso de diferentes linguagens e modalidades de leituras.

Os estudos realizados no campo da competência leitora apontam para a necessidade da apropriação e do uso crítico da informação multimodal na era digital, requerendo a ampliação do diálogo sobre uma competência leitora e competência em informação inter-relacionadas com processos educativos vivenciados em espaços de informação, educação e (*ciber*)cultura (ALVAREZ; CALICHS, 2018; CUEVAS-CERVERÓ; GARCÍA-QUISMONDO, 2007; CUEVAS, 2007; 2008; GASQUE; SILVESTRE, 2017; GERLIN, 2017; 2020). A competência leitora solicita a aquisição de técnicas e estratégias para a compreensão e leitura crítica do (hiper)texto que possibilitem a apropriação do contexto informacional, conduzindo a uma aprendizagem significativa e solicitando a aquisição de novas informações que se relacionam com o conhecimento prévio de mundo que auxilia na produção de novos conhecimentos (FREIRE, 1997; GERLIN, 2020).

O desenvolvimento da competência no âmbito da leitura depreende processos de organização da informação tanto quanto necessita de ações disseminativas em termos de constituição de projetos de leituras, para que o sujeito possa compreender uma variedade de (con)textos multimodais com diferentes linguagens e hipertextuais contendo informação remissiva, alcançando metas e objetivos propostos pelo contexto de mudança que a sociedade da informação e do conhecimento apresenta. Por meio da aquisição dessa competência é apresentada aos leitores a possibilidade de integração das diferentes tecnologias que as instituições híbridas disponibilizam perante a dinâmica do acesso à informação, que vem sendo modificada ao necessitar de saberes de como trabalhar com

ferramentas e suportes informacionais que coexistem com recursos tradicionais (GARCEZ; RADOS, 2002).

As tecnologias de escrita e leitura são atingidas pelo forte impacto da apropriação dos conteúdos digitais naturalizados no *ciberespaço*, exigindo uma tradução diferenciada e habilidades que compõem uma nova competência em leitura perpassando a necessidade, o interesse e o prazer de ler (CUEVAS-CERVERÓ; GARCÍA-QUISMONDO, 2007), desenvolvida por meio de habilidades e técnicas que capacitam ler, compreender, interpretar e avaliar criticamente diferentes tipos de textos literários, científicos e outras modalidades informativas ao solicitar a criação de estratégias de leituras individuais e/ou coletivas (ALVAREZ; CALICHS, 2018; GALLART, 1995).

O ato de ler não pode ser limitado ao exercício didático da educação obrigatória e sim fomentado por atividades de incentivo à leitura, pelo contato com os suportes de informação e pelo prazer de ler desde a educação infantil até a idade escolar. Assim sendo, a busca e a recuperação das diversas modalidades de leituras, com fins igualmente diferenciados, exigem estratégias que permitam compreender diferentes modalidades textuais, gráficas, orais, imagéticas e audiovisuais, requerendo a “[...] gestão de habilidades e estratégias que permitem compreender e interpretar um texto, com o objetivo de transformar informação em conhecimento” (GASQUE, K. C. G. D.; SILVESTRE, 2017, p. 81).

A leitura no contexto da competência leitora deve adquirir uma nova dimensão ao oferecer inúmeras possibilidades, devendo ser entendida como um ato que não se limita apenas ao livro e outros formatos tradicionais. O leitor deve ter a capacidade de acessar diferentes tipos de leitura, em mídias variadas, bem como a capacidade de discriminar, priorizar, valorizar e assimilar as diferentes linguagens oferecidas em espaços de informação presenciais e no *ciberespaço*. Ante o exposto, os componentes básicos da competência em informação (acesso; avaliação e uso), extraídos do documento *Guidelines*

on information literacy for lifelong learning (IFLA, 2006a), são apontados como base para a composição do modelo de competência em informação voltado para a promoção da leitura trabalhado por Cuevas-Cerveró e García-Quismondo (2007).

Os componentes básicos viabilizam a apresentação de um modelo no campo da competência em informação direcionado para a competência em leitura, destacando-se a função promotora das bibliotecas escolares que trabalham com essas competências (CUEVAS, 2008; CUEVAS-CERVERÓ; GARCÍA-QUISMONDO, 2007). Para que a prática da leitura se converta em soluções para os problemas no campo da informação e educação, alguns indicadores são organizados internacionalmente baseando-se em sete objetivos e justificativas que orientam o desenvolvimento da competência leitora (Quadro 3).

Quadro 3: Objetivos e justificativas para a consolidação do modelo de competência em informação direcionada para a promoção da leitura¹¹

OBJETIVOS	JUSTIFICATIVAS
1 Proporcionar que a leitura se converta na base para a formação.	O leitor reconhece a importância da competência leitora para o acesso à informação e à leitura de mundo.
2 Converter a leitura em um instrumento indispensável para a construção do conhecimento.	O leitor acessa, organiza e avalia informações autonomamente, de maneira independente e criativa.
3 Contemplar a leitura de uma maneira ampla e não reducionista.	O leitor desenvolve a capacidade de desenvolver projetos de leituras em diferentes espaços ao entender diferentes modalidades de (hiper)textos

11 Relación entre objetivos y normas en el modelo de Alfabetización en Información para la promoción a la lectura.

OBJETIVOS	JUSTIFICATIVAS
4 Fazer da leitura um instrumento de comunicação.	O leitor deve ser capaz de comunicar-se em ambientes de aprendizagens presenciais e virtuais, compartilhando experiências de maneira colaborativa.
5 Incentivar a prática da leitura como fonte de aprendizagem e enriquecimento linguístico.	O leitor deve promover a leitura e desenvolver habilidades para lidar com diferentes fontes e recursos de informação por meio de projetos.
6 Considerar a leitura como uma fonte de melhoria pessoal e coletiva, assim como para enriquecimento social e ético.	O leitor identifica por meio das leituras deveres e direitos de forma que possa manter um comportamento ético em relação à informação para a coexistência democrática.
7 Converter a prática da leitura em fonte de prazer.	O leitor avalia criticamente a leitura na mesma medida em que explora suas diferentes dimensões criativas e prazerosas.

Fonte: Adaptado de Cuevas (2008), Cuevas-Cerveró e García-Quismondo (2007).

Com base nesses objetivos coloca-se em questão a constituição de um modelo de competência leitora em que tanto a biblioteca quanto a escola e a universidade necessitam incentivar para que o leitor obtenha uma aprendizagem independente na era digital, devendo possibilitar novos meios para a apropriação e representação do conhecimento por intermédio do acesso à informação. O bibliotecário é um profissional importante no processo de desenvolvimento da competência em informação direcionado para a competência leitora.

Desse modo, compreende-se a importância da apresentação do modelo de competência em informação orientado para a competência leitora¹² apresentado por Cuevas (2008). Esse modelo é dividido em seis conjuntos de habilidades (competências) que tornam possível: o acesso, uso e avaliação da informação (i); o uso de diferentes

12 ALFINLEE: un modelo de Alfabetización en información orientado a la competencia lectora (CUEVAS, 2008).

modalidades de leitura (ii); a aprendizagem colaborativa (iii); a aprendizagem significativa (iv); a leitura em diversos suportes (v); a construção de projetos de leitura com diferentes finalidades: ler por necessidade, interesse ou prazer (vi); a adaptação em diferentes espaços de leitura (vii) e o uso ético da informação (viii).

Perante a apresentação dessas seis etapas abstraídas do modelo de Cuevas (2008) percebe-se que não apenas a biblioteca escolar passa a ser responsável pela mediação da leitura e pela disseminação da informação na era digital. Trata-se de assumir que a escola de ensino fundamental e médio, o ambiente comunitário, o arquivo público, a universidade e o *ciberespaço* também são espaços tempos de informação, leitura e interação social que conduzem os sujeitos contemporâneos aos processos de novas e antigas aprendizagens (formais e informais) dentro de um contexto de busca e compreensão da (in) formação (hiper)textual.

Capítulo 2

Apresentação panorâmica dos temas direcionados para as competências leitora e em informação na era digital

Em programas responsáveis pela formação de competências destacam-se modelos, diretrizes e outras proposições e planejamentos, com a finalidade de capacitação do sujeito para atuar autonomamente em processos de buscas e uso eficiente dos recursos informacionais. A competência em informação fornece formação em processos de recuperação permitindo uma utilização eficaz dos recursos informacionais localizados, enquanto a competência leitora intensifica o processo de aquisição do conhecimento por meio de estratégias necessárias para a leitura crítica e o entendimento da informação multimodal e hipertextual acessada e utilizada cotidianamente.

Os atores sociais se utilizam da informação no *ciberespaço* devendo se comprometer com processos de capacitação que os mantenham conectados em redes colaborativas. Dentro dessa perspectiva, considera-se a realidade de processos cada vez mais autônomos de seleção, avaliação e apropriação da informação sem a devida interação com o profissional da informação. Torna-se, portanto, importante trabalhar com ações que desencadeiam competências leitora e em informação em diferentes espaços, como a biblioteca que necessariamente não precisa ser entendida como um único centro de (in)formação, mas sim como uma instituição atuando junto com outras instâncias igualmente responsáveis pelo compartilhamento de informação e formação no âmbito dessas e de outras competências.

Para tanto, os espaços de educação de usuários e serviços de referências virtuais criados em diversas instituições devem adotar modelos que possam auxiliar no desenvolvimento das competências leitora e em informação, por meio da constituição de programas que possibilitem aprendizagens significativas. Gerlin (2017) apresenta um conjunto de temas inicialmente cunhados por Cuevas (2008), com a finalidade de fundamentar uma sequência de direcionamentos voltados para a formação dessas competências que compreendem conhecimentos, habilidades e atitudes. Os temas podem ser entendidos de maneira flexível e utilizados com base no planejamento de diferentes programas e ações direcionadas para a formação dessas competências.

Os temas do modelo cunhado por Gerlin (2017) contém diretrizes e etapas importantes para a constituição de um programa de formação das competências no contexto brasileiro, que do mesmo modo que no cenário internacional se baseiam em padrões direcionados ao acesso, à avaliação e ao uso da informação (IFLA, 2006a). Para que o sucesso do programa possa ser garantido deve-se considerar as especificidades do público-alvo da unidade de (in)formação como bibliotecas escolares, públicas e universitárias, arquivos

públicos e museus digitais, dentre outras instituições de informação, educação e cultura que exigem ações formativas no campo da leitura na era digital.

O modelo reflexivo para o desenvolvimento das competências leitora e em informação que começa a ser delineado nesta seção, inicialmente conduziu ao mapeamento das necessidades representadas de acordo com as seguintes habilidades: acesso, uso e avaliação da informação; uso de diferentes modalidades de leitura; aprendizado colaborativo e significativo; leitura em diferentes suportes; construção de projetos de leitura com diferentes finalidades (necessidade e prazer) e uso ético da informação (CUEVAS, 2008; GERLIN, 2017). A formação dessas competências exige a adoção das abordagens inter e transdisciplinares, de forma que os saberes e fazeres da Ciência da Informação, Biblioteconomia e outras ciências, disciplinas e áreas de atuação possam comungar com a Educação, Tecnologia da Informação e com variadas áreas do conhecimento com as quais o profissional, produtor e usuário da informação lida cotidianamente.

Diante da constatação de que esse tipo de modelo fornece um conjunto de diretrizes que apontam para um diálogo inicial acerca do entendimento da proposição de uma competência leitora atravessada pela competência em informação, acaba-se avançando no sentido de colocar em análise as habilidades e as atitudes componentes de uma competência em leitura que também necessita da contribuição da prática da alfabetização e do processo de letramento. Desse modo, apresentam-se diretrizes divididas em seis etapas que podem ser ampliadas para refletir e entender que as competências em leitura e em informação requisitam a aquisição de habilidades, técnicas, mobilização de conhecimentos e aprendizagens significativas que permitam o acesso à informação e uma avaliação crítica das diferentes modalidades de leituras (Quadro 4).

Quadro 4: Panorama da proposição do modelo das competências leitora e em informação atravessado pelo letramento

COMPETÊNCIA LEITORA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO
<p>Acesso e avaliação da informação: gestão de habilidades e estratégias para a compreensão do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conhecimento do sistema convencional da escrita (aquisição do código), assim como, decodificação dos códigos da escrita e da leitura; -Conhecimento e compreensão do código da escrita/leitura e domínio da língua escrita e oral abrangendo o reconhecimento das letras e dos sons; 	<ul style="list-style-type: none"> - Acesso as novas tecnologias de escrita, informação e comunicação; - Saber localizar e avaliar informações; - Domínio das ferramentas de busca e recuperação da informação; - Conhecimento sobre o manuseio de equipamentos eletrônicos ou não; - Consulta aos catálogos manuais e digitais, domínio de acesso às redes digitais e aos acervos presenciais;
<p>Uso de diferentes modalidades de leitura: interpretação e compreensão do (hiper)texto da página do livro e à tela do computador:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mobilização de uma leitura crítica (texto com contexto); -Compreensão de diversos tipos de textos, informativos ou literários; -Apropriação de leituras que perpassam a necessidade, o interesse e o prazer; 	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomia no processo de busca que acarreta no uso efetivo da informação (leitura); - Aplicação da informação recuperada perante ao contexto social (uso efetivo); - Aplicação de recursos de leituras digitais e eletrônicos; - Apropriação de mecanismos da leitura hipertextual;
<p>Aprendizado colaborativo: produção de conhecimento de relevância social durante a aplicação (apropriação):</p> <ul style="list-style-type: none"> -Capacidade de interagir socialmente com outros sujeitos leitores; -Desenvolvimento de atividades de leituras aplicadas ao contexto social (projetos sociais); 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber aplicar no contexto social a informação recuperada; - Apropriação das novas tecnologias que conduzem ao exercício de práticas de leitura e de escrita; - Leitura na tela e no papel que conduz a uma produção de conhecimentos;

continua....

COMPETÊNCIA LEITORA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO
<p>Leitura em diferentes suportes: informação textual e imagética (multimodal):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experimentação de uma estrutura de leitura que conduz o leitor ao hipertexto (letramento digital); - Integração a uma linguagem cotidiana no espaço virtual; - Atitude no âmbito da informação no caso dos conteúdos necessários para ler uma informação textual (multimodal); 	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio do acesso a informações em Wikis; Chats; Fóruns; - Compartilhamentos de textos em blogs; Web sites; Redes; - Domínio da leitura da informação em bancos de dados de bibliotecas virtuais; banco de Imagens; rede de compartilhamento de imagens, etc.
<p>Construção de projetos de leitura com diferentes finalidades: perpassando a necessidade, o interesse e o prazer:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comportamentos e práticas da área da leitura e da escrita aplicadas ao contexto social; - Trabalho com atividades que exigem uma materialização de projetos que possam gerar retorno para a coletividade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento das habilidades de saber localizar, avaliar e utilizar informações agregando valor no processo de elaboração de projetos; - Capacidade de resolver problemas perante a proposta de novas arquiteturas de projetos; - Desenvolvimento do senso crítico, criatividade, curiosidade;
<p>Uso ético da informação: materialização de projetos comprometidos com a competência em informação/leitora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho com atividades que exigem o uso ético da informação; - Geração de retorno para a coletividade por meio da promoção da consciência do uso crítico da leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitação no âmbito da competência leitora e competência em informação; - Orientação sobre o uso ético dos recursos informacionais. - Compartilhamento e apropriação ética da informação.

Fonte: Adaptado de Gerlin (2017).

O desenvolvimento das competências leitora e em informação depende de uma combinação de habilidades informacionais, cognitivas e técnicas relacionadas com a escrita adquiridas na prática da alfabetização, bem como da mobilização de leituras socialmente

constituídas no processo de letramento. Perante esse entendimento, procede-se a apresentação de um conjunto de indicadores, conforme apresentado por Gerlin (2017), conduzindo ao direcionamento da apropriação da informação multimodal e hipertextual disponibilizada na “tela” dos equipamentos eletrônicos, evidenciando mudanças e dinâmicas significativas no modo de ler e se comunicar (descentralizado e distribuído) na sociedade da informação e do conhecimento.

A leitura do (con)texto digital tem sido alvo de reflexão sobre usos pedagógicos e sociais no campo da leitura e da escrita na sociedade contemporânea, motivo pelo qual solicita conhecimentos e habilidades que viabilizem a busca, a recuperação, o acesso e a seleção da informação hipertextual, conduzindo ao protagonismo entendido como uma conduta na tomada de decisões que vão ao encontro das necessidades informacionais de um coletivo (GOMES, 2019; LE COADIC, 2004). O protagonismo social pode ser entendido como “[...] um modo de existência que envolve todas as esferas da vida humana, nas suas diversas dimensões, incluindo a dimensão cultural, compreendendo-se cultura como produção humana, na qual se inclui o objeto informação” (GOMES, 2019, p. 12).

Diante da possibilidade da leitura prazerosa à investigativa apresentam-se seis temas e direcionamentos que se apresentam nos próximos capítulos como componentes do “modelo reflexivo de desenvolvimento das competências leitora e em informação”, sendo atravessado pelo processo de letramento social e pela prática da alfabetização. Esse modelo apresenta como meta trabalhar com os seguintes indicadores dos temas e direcionamentos nele compreendidos: (i) acesso e uso da informação multimodal: gestão de habilidades e estratégias para a recuperação e compreensão da informação; (ii) uso de diferentes modalidades de leituras: interpretação e compreensão do hipertexto; (iii) aprendizado colaborativo do leitor: busca da informação e produção do conhecimento de relevância social; (iv) leitura em diversos suportes e linguagens:

apropriação da informação textual, sonora e imagética; (v) ação dialógica e colaborativa: construção de práticas e projetos de leituras e (vi) uso ético da informação: apropriação ética e legal da informação (hiper)textual (Quadro 5).

Quadro 5: Objetivos do modelo de desenvolvimento das competências leitora e em informação: temas e direcionamentos

TEMAS	DIRECIONAMENTOS	OBJETIVOS
Acesso e uso da informação multimodal	Gestão de habilidades e estratégias para a recuperação e compreensão da informação.	Conhecer e gerir estratégias de busca direcionadas para o acesso da informação multimodal; Compreender e interpretar a informação (hiper)textual recuperada no ciberespaço;
Uso de diferentes modalidades de leituras	Interpretação e compreensão do hipertexto.	Compreender e interpretar diversas modalidades de leituras; Analisar e utilizar diversos tipos de textos científicos, literários, dentre outras modalidades.
Aprendizado colaborativo do leitor	Busca da informação e produção do conhecimento de relevância social.	Desenvolver atividades de leituras diferenciadas aplicadas ao contexto social do leitor com o auxílio das novas tecnologias; Produzir e compartilhar conteúdo (hiper)textual relevante em ambiente digital;
Leitura em diversos tipos de suportes e linguagens	Apropriação da informação textual, sonora e imagética.	Dominar habilidades e técnicas de leitura colaborativa de diversos tipos de suportes de informação; Compartilhar e experimentar uma estrutura de leitura multimodal que conduza ao processo de aprender a aprender;

continua....

TEMAS	DIRECIONAMENTOS	OBJETIVOS
Ação dialógica e colaborativa:	Construção de práticas e projetos de leituras.	Planejar ações colaborativas de leituras (hiper)textuais perpassando a necessidade, o interesse e o prazer de ler e aprender; Desenvolver a capacidade de diálogo em redes de colaboração conduzindo à autonomia em processos de recuperação e produção da informação;
Uso ético da informação	Apropriação ética e legal da informação (hiper) textual.	Desenvolver habilidades e utilizar técnicas relacionadas com questões éticas em processos de busca e compartilhamento de contextos hipertextuais; Conhecer normas que conduzam ao uso ético da informação e a legislação relacionadas com os direitos autorais.

Fonte: Elaboração própria.

Tendo em vista que os objetivos deste modelo se desdobram em seis temas trabalhados por Gerlin (2020), o primeiro deles, “Acesso e uso da informação”, consubstancia-se na gestão de habilidades de leitura que auxiliam na compreensão de diversos tipos de textos, tais como: os narrativos, de dissertação, de descrição e de exposição compostos por informação remissiva e interligada por textos e contextos multimodais, admitindo que assim como o modelo é constituído pelo desenvolvimento das competências leitora e em informação, também é atravessado pelo letramento que consiste em refletir sobre uma nova perspectiva para a prática social da leitura (SOARES, 2009).

O processo de busca e recuperação da informação deve estar em consonância com a disponibilização de diferentes linguagens de leituras, ao considerar interesses particulares, necessidades e desejos do usuário de informação na era digital. Assim sendo, o tema “Uso de diferentes modalidades de leituras” conduz ao processo de reflexão de que o uso de recursos hipertextuais requer habilidades para

a sua interpretação, compreensão e domínio de como utilizar um computador ou outro equipamento eletrônico (alfabetização digital). Ao dominar estratégias de buscas em sistemas de recuperação da informação como catálogos, bancos de imagens e internet (ARAÚJO JÚNIOR, 2007), o leitor poderá compreender e interpretar textos alimentados pela escrita e por outros tipos de linguagens: sonora; imagética; gráfica; gestual; etc.

Já o tema “Aprendizado colaborativo do leitor” envolve a capacidade de o sujeito leitor interagir culturalmente e socialmente em atividades de formação e atividades extensionistas, alcançando a comunidade dentro e fora dos espaços de informação. Ao partir dessa temática compreende-se que as competências em leitura e em informação devem culminar em um saber fazer voltado para a formação de usuários leitores e para o oferecimento de ações colaborativas, garantindo a coexistência da diversidade de culturas e identidades de uma sociedade multicultural que se apropria das novas tecnologias. A apropriação das tecnologias de informação e comunicação deve ocasionar em aprendizados colaborativos, bem como em processos de formações e ações específicas organizadas em redes com relevância social que respeitem diferenças identitárias. Essas ações, se desenvolvidas, culminam em aprendizagens significativas por meio das conexões dos usuários de informação em redes sociais e digitais (CASTELLS, 2011).

A apropriação de conteúdos disponibilizados em redes de comunicação requer o estabelecimento de contato com diferentes culturas e ambientes de aprendizagens que disponibilizam variados tipos de leituras (hiper)textuais em: bancos de imagens; bibliotecas digitais; *ciberespaço*; espaços comunitários; repositórios; salas de aulas remotas; salas de leituras virtuais; etc. Perante o exposto, o tema “Leitura de diversos suportes e linguagens” requer entender a importância da contribuição da biblioteca referenciada juntamente com o potencial dos serviços e produtos digitais, eletrônicos e virtuais em diversos ambientes. Destaca-se nesse sentido o serviço de referência presencial

e virtual da biblioteca universitária que, na atualidade, fundamenta suas ações para o atendimento híbrido demandando conhecimentos advindos da área de estudo da Tecnologia da Informação. A era digital requer a disponibilização da informação exigindo espaços de planejamento dialógicos e estratégias educativas relevantes em variados níveis sociais (ASSMANN, 2000), solicitando técnicas que possam agregar valor ao processo de elaboração de projetos no campo das competências direcionados para a coletividade.

O tema “Ação dialógica e colaborativa” encontra-se ligado ao processo de construção de práticas que procuram garantir o oferecimento de atividades de leitura com diversas finalidades, passando a criação de ações culturais e educativas, requerendo o planejamento e a ação cultural são ferramentas comumente utilizadas em bibliotecas escolares e públicas, motivando a formação de leitores competentes por meio do oferecimento de atividades informativas, educativas e culturais. “Dada as diferenças culturais que a sociedade contemporânea reúne cabe aos mediadores e aos leitores desenvolver o senso crítico, a ética, a criatividade e a curiosidade a realizar projetos de leituras com finalidades informacionais, culturais e sociais” (GERLIN, 2020, p. 731).

O tema “Uso ético da informação” subentende a compreensão de que o produtor e o usuário da informação devem contribuir para que o direito da autoria da informação multimodal e hipertextual seja garantida e, conseqüentemente, para que o risco de plágio seja eliminado com a orientação acerca das leis e normalizações subjacentes ao uso apropriado dos recursos informacionais (GULKA; LUCAS, 2018). A realidade imposta pela era digital solicita considerar que as competências em informação e em leitura estão inteiramente relacionadas com as práticas de construção de projetos de leitura e com o uso ético da informação.

As pesquisas no campo da Ciência da Informação e áreas afins devem colocar em análise aspectos da competência leitora em articulação com a competência em informação destacados no modelo

apresentado, assim como analisar a relevância dos temas e seus respectivos direcionamentos que serão apresentados nos próximos capítulos. Por conseguinte, a análise deve estar comprometida com os direcionamentos do “modelo reflexivo de desenvolvimento das competências leitora e em informação”, ao colocar em questão processos de capacitação de multiplicadores conectados colaborativamente. Para isso, é importante trabalhar com ações que desencadeiam competências em diferentes ambientes, como as bibliotecas, comunidades, escolas, universidades e *ciberespaço*, requerendo para isso o diálogo com áreas de conhecimento como a Educação e a Tecnologia da Informação.

O referido modelo aponta para o inter-relacionamento das competências leitora e em informação e para a necessidade de trabalhar com o delineamento de diretrizes que resultam em uma combinação de habilidades informacionais e técnicas, estando também relacionadas com habilidades cognitivas e técnicas relacionadas com a leitura e a escrita (alfabetização), junto a mobilização de práticas de leituras socialmente constituídas (letramento) em uma diversidade de espaços de informação, educação e cultura (GERLIN, 2017; 2020).

O INTER-RELACIONAMENTO DAS COMPETÊNCIAS LEITORA E EM INFORMAÇÃO COM A PRÁTICA DA LEITURA, DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

Estando as competências em leitura e em informação ligadas a uma determinada capacidade de o sujeito localizar, recuperar e compreender criticamente as informações que busca em diversos formatos e modalidades, deve desenvolver habilidades e atitudes para integrar as novas tecnologias a sua realidade de vida e trabalho no momento em que se apresenta como usuário, leitor e produtor de conteúdos informativos. No que tange ao aproveitamento das inúmeras possibilidades de comunicação oferecidas pelo *ciberespaço*, acaba necessitando se conectar em redes digitais para que haja a ressignificação

das relações profissionais, sociais e cidadãs exigidas na contemporaneidade (CASTELLS, 2011; LÉVY, 2010). Com um tempo diferenciado em termos de cooperação, as ferramentas de escrita, informação e comunicação solicitam um conhecimento diferenciado sobre o uso das tradicionais e novas tecnologias, de forma que possibilitem a aquisição de habilidades e a efetivação das atitudes no campo da informação e da leitura multimodal.

No campo da informação destaca-se o contexto da alfabetização digital necessária para o uso dos equipamentos eletrônicos que conduzem ao processo de conexão em redes e à formação da capacidade de leitura com significado e entendimento do mundo (FREIRE, 1997; GARCÍA-MORENO, 2011). O domínio dos equipamentos eletrônicos, como o computador e o celular e os mecanismos de conexão *ciberespaço*, requer uma estrutura visualizada na tela aberta para a leitura, escrita, audição e visualização das páginas do novo código, na medida em que se escreve, narra ou lê eletronicamente e/ou digitalmente compartilhando o que é produzido e consumido em redes de colaboração. No entanto, antes de tudo deve-se considerar cada experiência de leitura, escrita e produção multimodal como um processo educativo que conduz a um tipo de letramento típico da *cibercultura*. Esse termo contempla temas relacionados com o *ciberespaço* solicitando um diálogo acerca dos fenômenos que se encontram associados com as novas formas de comunicação e recuperação da informação (hiper)textual mediadas pela rede mundial de computadores (Internet).

Os estudos realizados sobre o acesso à informação na era digital identificam que produtores e usuários devem saber se conectar e navegar na *Web* com desenvoltura, ainda que sejam identificadas dificuldades cognitivas e técnicas inerentes ao processo de apropriação das novas tecnologias que possibilitam conexões em redes. A leitura do hipertexto que exprime diferentes situações da vida acadêmica, profissional, escolar, social e humana, acaba constituindo-se como uma importante ferramenta para a inserção do sujeito na era da

informação. Cavalcante e Souza (2016, p. 2) refletem “[...] acerca das competências necessárias para a construção de um leitor/letrado digitalmente, inserido na sociedade da informação”, abordando a necessidade de repensar a presença das tecnologias digitais e a apropriação da leitura por parte dos seus leitores que se deparam com diferentes mecanismos de busca no universo digital.

As mudanças impulsionadas pelas tecnologias de informação e comunicação são citadas tanto por Cavalcante e Souza (2016) quanto por Gerlin (2015) que fazem referência à expressão “ler na tela”, subentendendo a necessidade de apropriação das novas ferramentas de leitura e delineando um cenário de mudança e de aceitação de outras perspectivas para o sujeito leitor. Ao entrar em contato com o gênero textual na tela de um computador integra-se à linguagem cotidiana e se adquire inúmeras conotações no campo da informação.

O ato de ler permite o acesso a um mundo de vivências sociais, científicas, históricas, culturais, políticas, psíquicas, geográficas e ambientais, tornando possível que a leitura de mundo seja aliada aos textos e contextos que registram experiências, informações e conhecimentos humanos na forma da oralidade, do registro de imagens e assim por diante (LEFFA, 1996). Por sua vez Freire (1997, p. 11) evoca a lembrança de que o ato da leitura do mundo precede a leitura da palavra já que “[...] primeiro, a “leitura” do mundo do pequeno mundo em que se movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo da sua escolarização, foi à leitura da palavra mundo”.

Os fragmentos textuais abstraídos das obras de Leffa (1996) e Freire (1997) permitem um diálogo com a área da Educação remetendo a um processo de reflexão acerca da necessidade de considerar a experiência humana para além da aquisição da técnica da leitura e escrita. Outros fatores podem ser elencados na medida em que Chartier (1994) desvela que a primeira revolução da leitura durante séculos esteve relacionada com a técnica. Em meados do século XV, esse autor coloca em análise como a técnica de reprodução textual

culminou na produção do livro dinamizado por meio dos caracteres móveis e da prensa de imprimir.

A descrição da prática do registro da escrita rememorada por Chartier (1994) evoca que a revolução possibilitada por Gutenberg transforma até os dias atuais a reprodução e estruturação gráfica do texto, oferecendo na atualidade uma diversidade de suportes direcionados para comunicação da informação. Assim sendo, o monitor do computador revolucionou processos de escrita e leitura constituindo-se como um recurso que substituiu o códice conduzindo a uma mudança nos modos de organização, estruturação e recuperação dos suportes de informação alimentados pelas novas estratégias de leitura. Não se trata, porém, de uma substituição e sim de uma nova forma de apropriação e transmissão da leitura e da escrita fortalecida pela era digital, no momento em que ler em um monitor diferencia-se da prática de ler em um livro impresso.

As tecnologias de informação e comunicação são extremamente importantes para a socialização de suportes de leitura como o livro, o jornal e o *website*, quando se faz necessário compartilhar experiências relacionadas à comunicação e ao tratamento da informação digital (SIMEÃO, 2006). A revolução das novas formas de transmitir informação resultam numa revolução no que diz respeito ao texto escrito, estando relacionada ao perfil de duas tipologias de leitores. A primeira configura-se como leitor intensivo “[...] confrontado com um corpus limitado e fechado de textos lidos e relidos, memorizados e recitados, ouvidos e sabidos de cor, transmitidos de geração a geração” (CHARTIER, 1994, p. 189) e, a segunda, o leitor extensivo consome em grande quantidade variados (hiper)textos que possibilitam lê-los com maior rapidez e avidez por meio de um processo no qual se exerce a atividade de leitura (GERLIN, 2018; SIMEÃO, 2007).

Durante a leitura intensiva a absorção dos conteúdos de um texto impõe regras e normas ao leitor que é confrontado com um número restrito de possibilidades que perpetuam os mesmos textos

e os mesmos formatos, fornecendo referências idênticas e conteúdos que são mais reconhecidos por meio de uma prática tradicional do que lidos e propriamente compreendidos (SIMEÃO; MELO, 2009). As tecnologias da eletrônica e informática aliadas às telecomunicações (com destaque para a *Internet*), possibilitam a divulgação da leitura digital gerando o constante aparecimento de novas linguagens.

O *ciberespaço* possibilita ao leitor um manancial em termos das inúmeras possibilidades da leitura extensiva não se tratando apenas de entender essa nova relação pelo prisma da aquisição da técnica, mas sendo necessário enfocar um processo dinâmico em termos de aquisição de conhecimento e aprendizagem. Para que a mediação e a disseminação da informação sejam constituídas por padrões e códigos, numa relação mais próxima estabelecida entre o leitor solitário e um espaço aberto para a imaginação, a leitura de uma revista ou um jornal *on-line*, por exemplo, deve dotar o leitor da capacidade criativa. “Essa intimidade do leitor agora integra um espaço de ‘convivência virtual’ onde os internautas e seus pares compartilham experiências e saberes para além dos espaços convencionais” (SIMEÃO; MELO, 2009, p. 59).

Para que a leitura extensiva e crítica possa ocorrer o leitor e produtor de informação costuma ser considerado letrado, devendo necessariamente desenvolver competências voltadas para a apropriação e compreensão das diversas modalidades de leituras disponibilizadas, tendo em vista que o século XXI trouxe consigo um desafio que é a expansão da prática da leitura digital principalmente devido ao uso dos smartphones e ao não apenas do computador que solicita um constante processo de aperfeiçoamento da competência leitora (CÔRTE; BANDEIRA, 2011). Tendo em vista que “Na sociedade contemporânea, todo indivíduo está inserido em um meio letrado¹ e faz uso da leitura e da escrita de acordo com suas necessidades”

1 Conferir em Soares (2009), pois caracteriza o sujeito que além de saber ler e escrever faz uso frequente e competente da leitura e escrita.

(BELLUZZO, 2007, p. 50), a competência em informação encontra-se ligada à prática da alfabetização e do letramento apoiando diretamente no desenvolvimento das habilidades de saber localizar, avaliar e utilizar informações.

A apropriação conceitual da denominação da prática da alfabetização perpassa a apropriação da definição da palavra pelo senso comum e a sua relação com o estudo da sua práxis no contexto da ação e de um saber fazer que requer conhecimentos e habilidades. A definição da “ação” e a “capacidade” de se tornar alfabetizado comumente é confrontada com o estado do analfabetismo, ou seja, como uma condição de “estar” e “ser” analfabeto devido ao fato de não conhecer o alfabeto e não sabe ler e/ou escrever. A alfabetização resulta na aquisição da técnica de um sistema convencional de leitura e escrita, sendo comumente entendida como a aquisição do sistema convencional da escrita que se diferencia do letramento “[...] entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura” (SOARES, 2004, p. 97).

O conceito de letramento apresenta aproximações e diferenciações com a prática da alfabetização atravessando a constituição das competências leitora e em informação. Ao ultrapassar o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita e falada, o letramento transcende a aquisição do código da escrita, leitura e oralidade na medida em que os sujeitos interagem por meio de práticas sociais em espaços tempos de educação e informação formais e informais. “O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura” (TFOUNI, 2010, p. 12) restrita e/ou generalizada se analisadas em consonância com práticas psicossociais e letradas.

Soares (2009, p. 23-24) exemplifica a prática da alfabetização por meio da identificação da aprendizagem da leitura e da escrita ou sobre o grau de alfabetismo e analfabetismo que pode ser identificado por

região, gênero, idade, época, etnia, nível econômico e outros vetores. Esse tipo de pesquisa se diferencia dos estudos sobre o letramento que “[...] buscam identificar os usos e práticas sociais de leitura e escrita em determinado grupo social (por exemplo, em comunidades de nível socioeconômico desfavorecido, ou entre crianças, ou entre adolescentes)”. O processo de letramento engloba comportamentos e práticas sociais letradas e não letradas contribuindo para que a alfabetização, comumente entendida como um sistema convencional se desenvolva por meio da aprendizagem dos sistemas de escrita e de leitura relacionados com o contexto da sociedade atual.

O conceito de alfabetização transcende a decodificação do código escrito conduzindo aos ambientes alfabetizadores dos espaços tempos tanto escolares quanto não escolares como o *ciberespaço*, contribuindo com o desenvolvimento das competências que acabam requerendo a apropriação de textos impressos, digitais e eletrônicos disponibilizados em suportes os mais variados possíveis. Nesse sentido, deve-se pensar no âmbito de diversos contextos (residencial, comunitário, alfabetizador e outros) em que as práticas diárias favorecem ao desenvolvimento de pessoas letradas, o que tem implicação direta com a construção de outros tipos de letramentos (RIBEIRO, 2012). No caso da prática da leitura potencializada pelo letramento social solicita-se o desenvolvimento de competências que conduzam aos estoques de informações e a apresentação de modelos de desenvolvimento das competências.

O letramento é constituído por meio de práticas articuladas com o meio social e através dos eventos em que elas são experimentadas, exercendo uma influência sobre a sociedade ao organizar e oferecer estratégias para que o estado de “letramento” efetivamente aconteça. “Considerando que letramento designa o estado ou condição em que vivem e interagem indivíduos ou grupos sociais letrados, pode-se supor que as tecnologias de escrita, instrumentos das práticas sociais de leitura (...)” (SOARES, 2002, p. 148) fornecem elementos para o desenvolvimento de competências no âmbito da leitura e informação,

colocando em questão processos de avaliação, apropriação e uso ético da informação multimodal e hipertextual.

Nos capítulos subsequentes procura-se privilegiar a apresentação de textos e contextos relacionados com saberes e fazeres que perpassam o estudo e a aplicação de direcionamentos que se constituem como diretrizes pertencentes ao “modelo reflexivo de desenvolvimento das competências leitora e em informação”. Enfoca-se com isso a articulação dessas competências com o processo de letramento de forma que se possa analisar o uso das diferentes modalidades de leituras disponibilizadas na era digital, culminando em um aprendizado colaborativo necessário ao leitor que necessita aprender autonomamente.

O questionamento sobre as diferentes modalidades de leituras viabilizadas no *ciberespaço* e que podem ser acessadas pelo sujeito letrado e iletrado por meio do uso de diversos suportes e linguagens multimodais, conduz a um processo de diálogo sobre as redes colaborativas que conectam usuários, profissionais e produtores de conteúdos em ambientes digitais, solicitando o uso ético da informação recuperada de forma que possa haver uma apropriação da informação e que sejam considerados aspectos legais que corroboram com a disseminação da informação confiável e com o combate da desinformação.

Capítulo 3

Acesso e uso da informação multimodal: gestão de habilidades e estratégias para o processo de busca e recuperação

O sujeito contemporâneo necessita de técnicas e atitudes que o conduza ao acesso da informação em sistemas de recuperação com o auxílio das novas tecnologias, devendo obter conhecimentos sobre como manusear equipamentos eletrônicos e se munir de estratégias para a apropriação da informação multimodal. O acesso à informação solicita a gestão de habilidades e estratégias no campo das competências, da alfabetização e do letramento social que viabilizem processos de recuperação, requerendo a adoção de um conjunto de orientações que conduzam à utilização efetiva dos conteúdos disponibilizados em suportes digitais que se configuram como “novos tipos de leituras e de escritas coletivas” conforme expõe Lévy (2011).

O domínio da linguagem apreendida durante a prática da alfabetização acaba desenvolvendo a capacidade de síntese (i) e análise (ii) do usuário da informação (GERLIN, 2020). A síntese ocorre no momento em que se parte das unidades menores da língua (os fonemas, as sílabas – em direção às unidades maiores – a palavra, a frase, o texto: método fônico, método silábico) e a análise acontece na etapa em que a parte das unidades maiores são portadoras de sentido (a palavra, a frase, o texto – em direção às unidades menores: método da palavração, método da sentencição, método global). “Em ambas as opções, porém, a meta sempre foi a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita; embora se possa identificar, na segunda opção, uma preocupação também com o sentido veiculado pelo código” (SOARES, 2004, p. 98).

A aquisição do código da escrita contempla outras linguagens preciosas no processo de letramento abrangendo a leitura do mundo e as necessidades educativas dos sujeitos letrados e iletrados, dotando-os de condição para interagir com o meio social por meio da apropriação da linguagem escrita, oral, imagética, sinalizada, entre outras. A prática da leitura multimodal e hipertextual é fortalecida pelo acesso às tecnologias de informação e comunicação, permitindo que por meio da utilização de um equipamento eletrônico seja acessado um novo espaço tempo de produção de escrita e leitura que compreenda “[...] não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento” (SOARES, 2002, p. 152).

O conhecimento do sistema convencional da escrita conduz ao domínio da linguagem e à aplicação lógica de recursos utilizados para a recuperação da informação, como os operadores booleanos que auxiliam leitores conectados em redes de cooperação a desenvolverem a capacidade de recuperar, julgar e analisar a informação de acordo com o conhecimento de mundo. Consequentemente, a prática da alfabetização comumente

conceituada e estudada pela área da Educação fortalece o letramento e o desenvolvimento das competências, possibilitando o alcance do domínio de saberes (conhecimentos) e fazeres (habilidades) direcionados para a seleção, a análise, a inferência e a síntese dos conteúdos recuperados.

Compreender diversos tipos de textos (narrativos, dissertação, descrição, exposição, etc.) e hipertextos (informação remissiva e interligada com textos, palavras, imagens, sons, etc.) torna-se uma necessidade, assim como identificar aspectos relacionados com o tratamento de dados e informações para alimentar catálogos, portais, repositórios digitais, web sites e outros ambientes de busca e recuperação da informação disponibilizados no *ciberespaço* (ARAÚJO, 2014; ARAÚJO JÚNIOR, 2007).

O tema acesso e uso da informação multimodal contempla um direcionamento comprometido com a gestão de habilidades e estratégias para a compreensão da informação recuperada em sistemas de informação (Quadro 6). A prática da organização e representação dos conteúdos que se encontra relacionada com a indexação (representação temática) e catalogação (representação descritiva), é necessária devido sustentar o armazenamento nos sistemas de recuperação da informação (SRI) definidos por operações interligadas com a meta de identificação das informações úteis de acordo com a demanda dos seus utilizadores (usuários da informação).

Quadro 6: Acesso e uso da informação multimodal: gestão de habilidades e estratégias para a recuperação da informação

COMPETÊNCIA LEITORA	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Acesso, avaliação e uso da informação (hiper)textual com contextos diferenciados; - Conhecimento de técnicas e estratégias de leitura (seleção, análise, inferência, síntese etc.); - Compreensão e interpretação de textos multimodais alimentados pela linguagem multimodal (escrita, sonora, imagética, gráfica, gestual etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do sistema convencional da escrita (aquisição do código), assim como, decodificação dos códigos da leitura; - Compreensão dos códigos que possibilitam o domínio da língua escrita, oral e imagética abrangendo o reconhecimento das letras, dos sons e de elementos visuais; - Aprendizagem significativa do sistema da escrita e da leitura relacionado com o contexto social do leitor; - Capacidade para apreciar e julgar a informação, ao adquirir habilidade reflexiva acerca da informação recuperada em espaços híbridos e virtuais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio das estratégias de buscas e das ferramentas de recuperação da informação; - Consulta aos catálogos e outras bases de dados; domínio do acesso às redes e aos acervos digitais, etc.; - Localização e avaliação de informações multimodais e (hiper)textuais; - Conhecimento sobre o manuseio de equipamentos eletrônicos; - Busca, recuperação e acesso da informação (hiper)textual por meio das novas tecnologias de escrita, informação e comunicação.

Fonte: Elaboração própria.

Os sistemas de recuperação da informação são compostos pela indexação (formas de descrição dos conteúdos), pelo armazenamento (operação que consiste em acomodar a informação dentro de uma ordem pré-estabelecida) e pelo processo de busca (que requer a representação dos conteúdos de informação) (ARAÚJO JÚNIOR, 2007; GUINCHAT, 1994). Com a finalidade de proporcionar uma recuperação eficiente e eficaz¹ da informação, os sistemas de recuperação como os catálogos de bibliotecas, bases de dados bibliográficas e motores de busca são disponibilizados no *ciberespaço*, possibilitando que obras bibliográficas, imagéticas, documentos e outros itens de informação possam ser recuperados (GASQUE, 2020).

Os processos de busca nesses sistemas solicitam conhecimentos, habilidades e atitudes que giram em torno do acesso e da compreensão da informação, sendo que os requisitos necessários para a efetivação da busca devem ser definidos pelo próprio usuário autonomamente ou com o auxílio do profissional da informação. O demandante necessitará autonomamente da sua própria experiência, do auxílio dos pares em redes de colaboração ou do apoio de um profissional da informação como o bibliotecário.

Os sistemas de recuperação da informação podem ser entendidos por meio de um conjunto de regras e procedimentos executados a partir da ação humana e/ou de máquinas englobando as atividades destacadas a seguir. Formulação da busca: elaboração de questões precisas que devem representar as lacunas relacionadas com as necessidades informacionais devido aos fatores internos (cognitivos) e externos (sociais) (i); Busca: confrontação de questões formuladas com representações dos conteúdos de informação que conduzam à utilização de ferramentas de buscas apropriadas visando sanar as necessidades de informação (ii); Retroalimentação: ação também conhecida como *feedback* que acontece por meio da repetição das

1 Conferir em Araújo Júnior e Grogan (2007): Do ponto de vista da completude do processo de referência esses dois polos não se separam.

operações e/ou modificações introduzidas nas respostas, a fim de avaliar os resultados dos processos de buscas relacionados com a recuperação da informação (iii) (ARAÚJO JÚNIOR, 2007; GERLIN, 2020).

Os profissionais que atuam no campo da informação detêm conhecimentos relacionados com as atividades de indexação (representação de conteúdos) e construção de linguagens de indexação (geração de regras de representação), auxiliando diretamente em processos de buscas nos sistemas de recuperação da informação (ARAÚJO JÚNIOR, 2007; GUINCHAT, 1997). Os catálogos coletivos de bibliotecas e os motores de busca (buscadores) da internet são exemplos do exposto, devido proporcionarem processos de buscas por meio da conexão em redes e a recuperação da informação por meio de computadores conectados no espaço digital no século XXI.

O *Online Public Access Catalogue* (OPAC) fora umas das primeiras ferramentas de acesso à informação remota no século XX, caracterizado como um banco de dados alimentados e conectados em redes, auxiliando na localização de recursos bibliográficos, mapas, teses, dissertações, coleções especiais, recursos audiovisuais, dentre outros materiais disponibilizados. Na atualidade, essas bases de dados se configuram como um recurso tradicional e, ao mesmo tempo, moderno utilizado por bibliotecas, arquivos e outras instituições preocupadas em contribuir com a localização da informação disponibilizada e acessada no *ciberespaço*. Os catálogos possibilitam a recuperação de diversos tipos de informações descritas sobre os itens indexados como autor, título, assunto, dentre outras informações remetendo ao conteúdo completo armazenados em outros bancos de dados com obras completas (GASQUE, 2020).

Por meio de buscas autônomas recuperam-se informações armazenadas em catálogos, repositórios temáticos e acervos de bibliotecas, museus e arquivos digitais, demandando a imersão do usuário contemporâneo em processos de recuperação e compreensão do (hiper)texto. As buscas hipertextuais exigem necessariamente o (re) conhecimento do sistema convencional da escrita (alfabetização) e a

capacidade de realização de diversas leituras que não apenas se fundamentam na linguagem escrita, permitindo que os sujeitos alfabetizados, (semi)analfabetos ou com necessidades educativas possam adquirir competências necessárias para a aplicação das práticas sociais por meio do letramento.

A procura pela informação é movida por motivos internos e/ou externos como a necessidade de realização de uma pesquisa científica, a indicação de um trabalho escolar ou o prazer de buscar um texto literário conduzindo à recuperação da informação desejada. A expressão utilizada para denominar esse momento de busca é conhecida como “necessidade informacional”, conduzindo o sujeito ao serviço de referência autônomo ou com o auxílio de um profissional durante o processo de “[...] localizar documentos e itens de informação que tenham sido objeto de armazenamento, com a finalidade de permitir o acesso dos usuários aos itens de informação, objetos de uma solicitação” (ARAÚJO JÚNIOR, 2007, p. 65).

O processo de referência possibilita a busca e a recuperação da informação numa biblioteca ou em outros espaços tempos que demandam esse tipo de orientação (GROGAN, 2007; ARAÚJO JÚNIOR, 2007). Denominado por Grogan (2007) como “Processo normal de referência” é constituído por oito etapas: problema; necessidade de informação; questão inicial; questão negociada; estratégia de busca, processo de busca; resposta e solução. Essas etapas são divididas dentro de um contexto de “comunicação intra e interpessoal”, no qual o usuário depois de dialogar consigo mesmo estabelece contato com o bibliotecário ou outro profissional durante o atendimento no serviço de referência.

Em tese, esse serviço deve ser realizado pelo bibliotecário e outros trabalhadores que atuam em unidades de informação. Na atualidade o processo de referência passa a ser cada vez mais conduzido autonomamente sem o apoio de um profissional da informação, devendo o usuário, para tanto, dispor da habilidade de cooperação e colaboração, auxiliando seus pares a lidar com linguagens naturais e

controladas disponibilizadas em catálogos *on-lines*, páginas *web*, portais e repositórios de forma que todos possam ter um melhor desempenho durante o processo de planejamento e de operacionalização da estratégia de busca (LOPES, 2002).

A prática da recuperação (individual e/ou coletiva) nas plataformas de colaboração é precedida pela operacionalização das estratégias de buscas durante o “processo de referência” (GROGAN, 2007), desencadeado com a identificação do “problema” de pesquisa e passando etapas preliminares, como a configuração da “necessidade de informação” que acontece por meio da observação e/ou da procura das respostas necessárias que conduzirão às respostas (que necessariamente não precisam ser positivas mas sim propositivas). O reconhecimento da necessidade de informação é importante para a estruturação do processo de busca e tomada de decisões, sendo necessário definir a natureza da informação e delimitá-la o que não é um procedimento simples (GASQUE, 2020).

Durante a formulação da “questão inicial” as perguntas são delineadas de maneira mais nítida, retratando a fase em que as questões levantadas podem ser melhor definidas e formuladas de maneira que a necessidade de informação seja compreendida. Essas etapas conduzem o usuário e o produtor da informação ao processo de negociação, ou seja, ao estabelecimento de um diálogo consigo mesmo (autonomamente) ou com um profissional sobre a “questão negociada” que poderá ou não requerer esclarecimentos e ajustes perante o contato com uma linguagem controlada de um catálogo de arquivo, uma base de dados de artigos científicos ou uma página de curadoria digital de um museu que mesmo com uma linguagem natural deverá conduzir a busca efetiva do documento e/ou item de informação (hiper)textual.

A “estratégia de busca” consiste numa fase que apresenta a identificação da melhor condução para a análise do tema, assunto e/ou obra a ser consultada, momento no qual identificam-se conceitos (tradução do enunciado de busca apropriado) e elaboram-se estratégias (seleção de categorias, fontes específicas e pontos de acesso), requerendo

o domínio da língua escrita, visual e/ou verbalizada socialmente (alfabetização e letramento). A fase final é definida como “processo de busca” o que não significa a finalização da estratégia com a “resposta” e a “solução” da busca em específico, já que a retroalimentação e o monitoramento de todo o processo, devem ser sistemáticos culminando em uma avaliação flexível com a meta de refinar a estratégia de busca sempre que necessário (GROGAN, 2007; ARAÚJO JÚNIOR, 2007).

DIRECIONAMENTO PARA A GESTÃO DE HABILIDADES VOLTADA PARA A RECUPERAÇÃO DO (HIPER)TEXTO

A recuperação da informação no *ciberespaço* requer que os programas e as práticas de capacitação acompanhem a expansão do uso das novas tecnologias, sendo preciso observar que as unidades de informação, principalmente as bibliotecas universitárias, disponibilizam serviços e produtos para dar conta do atendimento virtual. Essas instituições atendem à demanda de criação de programas direcionados para o desenvolvimento das competências nas modalidades síncronas e assíncronas por meio da utilização de wikis, e-mails, chats, tutoriais e cursos *on-line* no *moodle*. O atendimento com o auxílio das tecnologias de informação e comunicação é denominado como Serviço de Referência Virtual, demandando uma formação igualmente diferenciada no *ciberespaço* para atender ao sujeito contemporâneo.

A transição da formação do usuário no serviço de referência do contexto presencial para o virtual, acaba sendo considerada como metodológica e paradigmática devido demandar práticas e investigações transgressoras preocupadas com a dinâmica da recuperação e do uso da informação em ambientes virtuais (FURTADO; OLIVEIRA, 2015; GERLIN; SIMEÃO, 2017). Apesar das instituições de informação e educação na maioria das vezes não utilizarem a denominação competência em informação ou mencionarem uma formação voltada para a competência leitora em específico, os serviços

de atendimento das necessidades de informação permitem perceber uma preocupação com o oferecimento de formações no âmbito dessas competências na medida que disponibilizam momentos de capacitações de usuários.

A realidade de que os usuários e produtores da informação necessitam aprender fora do ambiente da biblioteca universitária e de outras unidades de informação como as bibliotecas escolares e públicas, os encaminham ao processo de busca autônomo no espaço virtual que disponibiliza os próprios bancos de dados das bibliotecas e outras infinidades de produtos informacionais. Esse processo muitas vezes requer o domínio do uso dos motores de busca (buscadores) que possibilitam a recuperação da informação generalizada e, por conseguinte, um diferencial a busca e a recuperação se bem utilizados.

Criados no final do século XX os motores de buscas mais conhecidos são o *Google* e o *Yahoo*. O *Google Search*,² gerenciado pela empresa homônima fora criado nos EUA na década de 1990, viabilizando pesquisas sobre qualquer tipo de assunto devido aos algoritmos de busca de informações em todos os endereços da internet. Da mesma forma funciona o *Yahoo Search*³ que já fora conhecido como o maior motor de busca dos Estados Unidos da América (EUA). Em decorrência da intensificação do monitoramento de dados no século XXI cresce a necessidade de usar buscadores que promovam uma maior privacidade, como o *Bing*⁴ da *Microsoft*, o *Ask*⁵ e o *DuckDuckGo*.⁶ Enquanto o *Google Search* oferece como diferencial uma eficiência monitorada com a promessa de buscar qualquer tipo de assunto e conteúdo textual, imagético e sonoro publicado na internet, o *Bing*, que chegou a superar o *Yahoo* perdendo apenas para o *Google* e o *DuckDuckGo*, se

2 Disponível em: <https://www.google.com>.

3 Disponível em: <https://br.search.yahoo.com>.

4 Disponível em: <https://www.bing.com>.

5 Disponível em: <https://search.ask.com>.

6 Disponível em: <https://duckduckgo.com>.

coloca na disputa com a garantia de privacidade por não registrar as informações buscadas pelo usuário.

Essas ferramentas de busca recuperam arquivos armazenados em servidores da rede de computadores mundial (*Internet*) sendo que o mais conhecido e utilizado é o *Google*, mesmo existindo muitos outros buscadores no mercado da informação apesar de pouco explorados. Os buscadores utilizam um método de organização, classificação e gerenciamento que facilita ao usuário a tarefa de encontrar a informação de maneira rápida e intuitiva, o que não significa a obtenção da especificidade desejada em processos de busca e recuperação. A enorme quantidade de documentos geralmente recuperados que não correspondem a necessidade de informação do usuário, torna o processo de recuperação com os motores de busca uma tarefa nada fácil de executar. Apesar da melhoria que trouxeram, ainda costumam recuperar um número enorme de informação (exaustividade e não especificidade) muitas vezes desnecessária e não confiável.

A questão que aparece nesse momento é o motivo da preferência pela utilização de um motor de busca no lugar de um banco de dados confiável como os portais de periódicos, catálogos de bibliotecas e repositórios temáticos institucionais. A resposta para essa questão conduz a identificação de uma certa funcionalidade, facilidade e flexibilidade que os buscadores de pesquisas generalizadas oferecem, sem, contudo, desconsiderar que como qualquer ferramenta de busca exigem um conjunto de operações necessárias para a obtenção das respostas às perguntas formuladas (o mesmo acontece em qualquer outro tipo de sistema de recuperação da informação).

A empresa *Google*, além de oferecer a modalidade *Google Search*, disponibiliza outros tipos de buscadores especializados, como *Google Imagens*, *Google Maps*, *Google Videos*, *Google Livros* e *Google Scholar* (*Google Acadêmico*) responsáveis pela popularização da recuperação da informação multimodal no século XXI. As opções de busca da informação, proporcionadas por essas modalidades de buscadores, despertam para o fato de que essas tecnologias facilitam a leitura de

diferentes linguagens na era digital exigindo, com isso, novos conhecimentos, habilidades e atitudes no campo de uma competência leitora atravessada pela competência em informação.

O *Google Scholar* tornou-se um dos motores de busca mais utilizados nacionalmente e internacionalmente, atestando e conferindo visibilidade em termos de recuperação e citações de publicações científicas. Essa ferramenta possibilita pesquisas rápidas, amigáveis e flexíveis em artigos científicos, livros, anais de eventos científicos, teses, dissertações e outras publicações disponibilizadas na íntegra por editoras, revistas científicas, base de dados, repositórios temáticos de universidades e outras organizações (MUGNAINI; STREHL, 2008).

Devido ao compromisso social das bibliotecas projetarem e implementarem atividades formativas por meio do desenvolvimento de habilidades básicas no campo das competências (DECLARACIÓN..., 2006), o sistema de recuperação do *Google Scholar* é utilizado em programas de formação de bibliotecas universitárias brasileiras e outras instituições que trabalham com a disseminação de publicações científicas. O trabalho desenvolvido pelo Programa de Desenvolvimento de Competência Informacional em Ambiente Virtual (PDCIAV) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), torna-se referência ao oferecer oficinas e outras atividades de formação adotando como meta o aprendizado sobre o uso desta ferramenta (MARIANI; FRANÇA; SANTOS; GRIGÓRIO, 2020).⁷

A pesquisa no *Google Scholar* ou em qualquer outro tipo de ferramenta de recuperação da informação, solicita o domínio de técnicas de buscas igualmente utilizadas em catálogos dos acervos de bibliotecas digitais e em outras bases de dados. Exige um nível de conhecimento sobre os termos da linguagem natural e específicos de linguagens controladas descritos nos campos de descritores dos sistemas de recuperação da informação: títulos; autoria;

⁷ *Google Scholar*. Material didático do SIB UFES. Disponível em: <http://www.biblioteca.ufes.br/google-scholar>.

ano de publicação; termos de classificação; conceitos compostos ou simples e palavras-chave que podem receber o acréscimo de caracteres no meio dos termos, dentre outros recursos de recuperação (LOPES, 2002).

O quanto mais claro o problema estiver formulado mais próximo o usuário estará da informação, selecionando as respostas que melhor remetem às bases de dados confiáveis, relevantes e apropriadas durante a realização da pesquisa com o auxílio da estratégia de busca. A formulação dessa estratégia requer a definição de descritores (palavras-chave) que melhor representarão um assunto, uma obra, um tema, um artefato, um título, uma autoria, uma imagem, uma música, um vídeo, uma localização, dentre outras necessidades informativas.

O processo de busca realizado no Google Scholar requer um direcionado para a recuperação de informações científicas, possibilitando pesquisas na língua portuguesa ou em outros idiomas (Ilustração 1). Como outros motores de buscas se utiliza da indexação automática requerendo estratégias que conduzam a uma melhor combinação dos temas a serem pesquisados. Obtida a definição da base de dados mais apropriada, uma lista com descritores pertinentes para cada estratégia de busca que deve ser organizada por palavras simples ou compostas já que não basta digitar a palavra na janela indicada. Com a finalidade de obter uma busca satisfatória e no menor tempo possível pode-se utilizar estratégias que os sistemas de busca muitas vezes disponibilizam ou mesmo os operadores booleanos (SILVA; MENEZES, 2001).

Ilustração 1: Motor de busca *Google Scholar*



Fonte: *Google Scholar*.⁸

Para localizar obras científicas relacionadas com temas abrangentes cresce o uso dos mecanismos de busca que permitem localizar páginas de revistas e documentos contidos em sistemas de recuperação na Internet. Para tanto, pode-se inicialmente recorrer aos operadores não booleanos (+, -, * e “”) e booleanos (AND, OR e AND NOT) que variam de acordo com a lógica de utilização de cada sistema (AMATO, 2006; SILVA; MENEZES, 2001). Para auxiliar no planejamento da busca (estratégia de busca), o usuário também poderá recorrer aos momentos de formações e/ou solicitar o auxílio de um profissional da informação que tenha conhecimento de como utilizar os sinais de inclusão (+), exclusão (-), aspas (“”) e asterisco (*) (SILVA; MENEZES, 2001).

O uso das aspas permite que durante a busca se considere as palavras compostas ou que fazem parte de uma frase, como o termo “*competência leitora*”. O uso do sinal de mais (+) é usado antes de uma palavra ou frase para informar ao sistema de busca que deve selecionar os documentos que tenham a obrigatoriedade de recuperar todas as palavras

⁸ Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

precedidas pelo sinal: <**competência+“competência leitora”**>. O uso do sinal de menos (-) é utilizado antes de uma palavra ou frase para informar ao programa de busca que ele não deve incluir os documentos que contenham determinada palavra e/ou frase: <**+competência-“competência em informação”**>. O uso do asterisco (*) solicita ao sistema que busque todos os documentos que contenham a parte inicial da palavra (até o asterisco) com qualquer terminação: <**informa***> permitindo, nessa simulação, recuperar temas relacionados com informação, informacional, informativa, entre outras terminações.

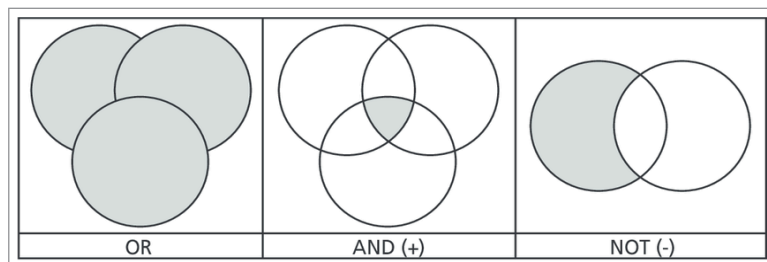
Esses sinais podem ser combinados e utilizados de forma lógica, possibilitando que a primeira palavra ou frase seja sempre a de inclusão: <**+“competência leitora”-“competência em informação”**>. Nesse caso o buscador ou outro sistema de recuperação trará como resultado da pesquisa uma lista que resulte na expressão “*competência leitora*” sem que contenha termos relacionados com a “*competência em informação*”. Existem ainda outras possibilidades como o uso de parênteses para agrupar várias palavras ligadas por conectivos e outras estratégias disponibilizadas pelas próprias plataformas digitais.

O planejamento do processo de busca envolve desde a seleção da ferramenta até a elaboração da estratégia para que se possa responder a uma pergunta específica em um processo autônomo de navegação na internet, de modo que esse processo acaba requerendo conhecimentos especializados relacionados com os idiomas e conhecimento da estrutura da organização da informação. A linguagem indexada no banco de dados se configura como um “(...) instrumentos de auxílio para identificação da terminologia a ser usada, lógica booleana e demais recursos disponibilizados para a obtenção dos resultados esperados pelo solicitante” (LOPES, 2002, p. 67).

A relação lógica entre os termos de busca e a denominada “expressão booleana” é estabelecida pelos operadores lógicos conhecidos como operadores booleanos (Figura 2). Derivam da teoria de conjuntos, sendo de uso universal no que se refere ao processo de recuperação da informação em base de dados nacionais e internacionais. A lógica da

utilização dos operadores booleanos “AND, OR e NOT” permite observar três tipos de relações entre os descritores (AMATO, 2006; GUINCHAT, 1994; LOPES, 2002; SILVA; MENEZES, 2001).

Figura 2: Operadores booleanos AND, OR e NOT



Fonte: Amato (2006).

O operador booleano “AND” (E) é o mais utilizado em buscas por facilitar a identificação de assuntos dentro de áreas de conhecimentos convergentes e/ou divergentes, expressando a relação de interseção que permita relacionar (combinar) dois descritores ou mais. O uso do operador “OR” (OU) permite a relação de união dos temas selecionados, ampliando dois ou mais descritores, resultando em temas/assuntos que possuam qualquer um dos termos pesquisados (sozinho ou em conjunto). O uso do operador booleano “NOT” (NÃO) resulta na subtração do assunto que não for o principal e a relação de exclusão possibilita relacionar dois descritores, sendo que o primeiro deve estar presente e o segundo ausente.

Conforme uma simulação da estratégia de busca no Google Scholar com os operadores booleanos toma forma, os elementos que constituem uma linguagem documental podem ser divididos em palavras que descrevem as informações (descritores) extraídas da linguagem natural traduzidas gramaticalmente (simples ou composto) e as palavras de linguagem natural relacionadas aos descritores correspondentes por meio de remissivas recuperadas por meio

de arranjos. O arranjo pode ser alfabético ou decimal (representado em tabelas de classificações) (GUINCHAT, 1994), exigindo tanto o uso da linguagem natural como documental que necessitam da compreensão do código da linguagem e das operações lógicas adquiridas no processo de alfabetização e letramento.

Os operadores (não) booleanos são explorados em atividades de capacitação com a meta do uso do *Google Scholar* e outras ferramentas de recuperação de conteúdo científico na *Web*, disponibilizando ainda um sistema de busca avançada que viabiliza a recuperação de títulos com todas as palavras, com a frase exata e com no mínimo uma das palavras nas modalidades “em qualquer lugar do artigo” e “no título do artigo”, assim como artigos por “autoria”, “revistas” e “período de publicação”.

Os operadores booleanos são comumente utilizados em processos de busca da informação no meio acadêmico, científico e tecnológico de diversas áreas do conhecimento incluindo a Biblioteconomia e a Ciência da Informação. O usuário da informação também poderá se beneficiar dessa estratégia diretamente em bases de dados de acesso aberto como: Brapci (Base de Dados em Ciência da Informação); Catálogo do Ibict, e-Lis (*Eprints in Library and information Science*); Oasis.br e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Outras ferramentas de busca de dados científicos como a Scopus (*SciVerse Scopus*)⁹ disponibilizada pela Elsevier e o Portal de Periódicos da Capes¹⁰ oferecem a modalidade de acesso restrito, já que os usuários dependem da autorização das instituições que possuem convênio.

A SciELO caracteriza-se como uma biblioteca eletrônica *on-line* de acesso aberto disponibilizando coleções de diversos países, principalmente da América Latina, incluindo em seu banco de dados publicações científicas de variadas áreas brasileiras. Durante o processo de recuperação, possibilita sistemas de busca simples aos mais avançados, oferecendo filtros por coleções de periódicos, título, idioma,

9 Disponível em: <https://www.scopus.com/home.uri>.

10 Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>.

ano de publicação, áreas temáticas, modalidade (tipo) de literatura como artigo, editorial, resenha, relato, revisão, comunicação, resumo, dentre outros.

Ao selecionar o país na página inicial da SciELO identificam-se as opções “pesquisa de artigos” que disponibiliza os operadores booleanos “END, OR e AND NOT” e “pesquisa por títulos” de periódicos que orienta não digitar esses operadores entre as palavras, mas sim símbolos de truncagem próprios do sistema de recuperação. Também proporciona o modo de seleção da opção “todas as palavras” restringindo o escopo da pesquisa da mesma forma que o operador “AND” e a opção “qualquer palavra” com a qual se somam as palavras tal como com a função do operador “OR” (Ilustração 2).

Ilustração 2: SciELO - Scietific Electronic Library Online

The screenshot displays the SciELO search interface. At the top, there are tabs for 'periódicos' and 'artigos', with sub-tabs for 'alfa', 'assunto', and 'pesquisa'. Below this is the 'Coleção da biblioteca' section, which includes a 'Base de dados' dropdown set to 'article' and a search mode selector for 'Formulário livre' and 'Formulário avançado'. The main search area is divided into two columns: 'Pesquisar' and 'no campo'. The 'Pesquisar' column contains a text input field with 'EDUCACAO', a dropdown menu with 'end' selected, and another text input field with 'INCLUSIVA'. A red arrow labeled '1' points to the 'end' dropdown, and another red arrow labeled '3' points to the 'INCLUSIVA' field. The 'no campo' column has three dropdown menus: 'Assunto', 'Assunto', and 'Todos os índices', each with a warning icon and the word 'índice' next to it. Below the search fields are three buttons: 'config', 'limpa', and 'pesquisa'. At the bottom, it states 'Search engine: IAH powered by WWWISIS' and provides contact information for BIREME/OPAS/OMS.

Fonte: SciELO¹¹

Essa biblioteca disponibiliza ainda outras modalidades de pesquisa como um resultado de atualizações desde a sua criação no final do século XX. O lançamento do projeto “SciELO Livros” e do “Canal no YouTube” corrobora com o exposto, além de ampliar o processo

¹¹ Disponível em: <https://scielo.org/>.

de disponibilização de obras científicas especializadas em diversas áreas e constituir-se como um marco no que se refere ao estímulo da disseminação da informação bibliográfica e multimodal. Do mesmo modo, destaca-se o portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto OASIS.BR desenvolvido pelo IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), configurando-se como um portal brasileiro de acesso aberto que permite uma interface flexível em termos de acesso à pesquisa de maneira simultânea em vários repositórios e periódicos científicos eletrônicos.

O Portal Oasis.Br se constitui como uma base de dados brasileira com uma única interface de pesquisa realizada em vários repositórios digitais e periódicos científicos eletrônicos, compondo o movimento do acesso aberto com apoio público e estatal principalmente do Governo Federal (SANTOS, 2015). Como resultado, durante uma busca simples utiliza como fonte repositórios institucionais, revistas de publicações científicas, dentre outras fontes provenientes de produtos e serviços de instituições públicas brasileiras como as universidades federais.

Ilustração 3: *Oasis.br* - Portal Brasileiro de publicações científicas em acesso aberto



Fonte: Ibiict (2020)¹²

12 Disponível em: <http://oasisbr.ibict.br/vufind/>.

Durante o processo de recuperação dos dados solicitados no Portal Oasis.Br a pesquisa é refinada por “título”, “assunto” e “todos esses campos juntos”, podendo-se indicar o período e, para que se possa obter um resultado mais preciso, a indicação de diferentes tipologias de publicações científicas como artigos, livros, artigo de conferências, teses e dissertações. Em busca avançada (Ilustração 3) o sistema possibilita a recuperação por “Todos os campos” (Título, Autor, Assunto, Resumo Português, Resumo Inglês, Editor e Ano de Defesa) e por “Todos os termos”, “Qualquer Termos” e “Nenhum Termo”. Também é possível limitar a busca por “Idioma”, “Tipo de Documento”, “Ilustrado” e “Ano de defesa” com campo para a digitação do período.

A Brapci¹³ é uma base de dados brasileira que possui duas décadas se constituindo como resultado de um produto de informação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), disponibilizando artigos de períodos e eventos científicos da Ciência da Informação em único portal que facilita a busca e recuperação da informação em um ambiente virtual e coletivo. O processo inicialmente proposto para a indexação dos documentos nessa base de dados parte do mapeamento e indexação dos dados para acesso, da identificação da revista (periódico), do monitoramento de novas publicações, da categorização dos dados levantados e da indexação dos campos de autoria, título, assunto, palavras-chave e, atualmente, oferece o campo de recuperação para o conteúdo completo do texto armazenado.

Os campos de buscas que podem ser selecionados pelo “título, palavra-chave e resumo”, “autores”, “títulos”, “palavras-chave”, “resumo” e “texto completo” permitem que os termos sejam digitados e recuperados de acordo com a indexação nessa base de periódicos. No lugar de campos para a realização de buscas avançadas a Brapci indica o uso dos operadores não booleanos, exemplificando que numa busca simples deve-se usar o termo exato e numa busca composta o termo exato entre aspas (“”) (Ilustração 4). Em buscas

13 Disponível em: <https://brapci.inf.br/>.

pelas variações do termo recomenda o uso do asterisco (*) e em buscas pela variação de uma letra a interrogação (?). No decorrer das buscas compostas indica que o sistema insere automaticamente o elemento booleano “OR” entre os termos e para delimitar a ocorrência dos termos com a inclusão o elemento booleano “AND”.

Ilustração 4: *Brapci* - Base de Dados em Ciência da Informação



Fonte: Brapci (2020).

A base de dados e-Lis¹⁴ com acesso aberto acaba se constituindo como o maior repositório internacional especializado em Ciência da informação, assim como o Catálogo do Ibict¹⁵ que se constitui como uma rede cooperativa com a meta de reunir informações sobre publicações periódicas no campo da informação e áreas afins como a Educação, Biblioteconomia e Tecnologia da Informação. Essas bases de dados científicas oferecem ferramentas de busca com comandos e recursos específicos da própria plataforma viabilizando que o usuário possa buscar e recuperar a informação. O processo de recuperação

14 Disponível em: <http://eprints.rclis.org/>.

15 Disponível em: <http://www.ccn.ibict.br/busca.jsf>.

com o auxílio de motores de busca como o Google Scholar ou realizado diretamente nas bases de dados apresentadas neste capítulo, requerer o desenvolvimento de competências ao solicitar “[...] pré-requisitos intelectuais e pessoais para operacionalização da mesma, por exemplo, raciocínio lógico, autoconfiança, serenidade, além de outros atributos citados na literatura especializada” (LOPES, 2002, p. 67).

As ações formativas oferecidas em unidades de informação, como a biblioteca universitária, são apropriadas muitas vezes de maneira intuitiva pelo sujeito que não tem acesso aos serviços dos programas de capacitação das competências necessárias em processos de buscas dos conteúdos informativos. A gestão do processo de recuperação em base de dados científicas torna-se necessária para a interpretação e compreensão da informação, requerendo, desse modo, de adquirir habilidades para a avaliação crítica do contexto textual e multimodal que deve estar aliada ao conhecimento de técnicas e estratégias de leitura (seleção, análise, inferência e síntese).

Capítulo 4

Uso de diferentes modalidades informativas: da interpretação à compreensão do (con)texto multimodal e hipertextual

A sociedade da informação conduz o sujeito contemporâneo ao processo de recuperação do conteúdo multimodal e hipertextual, solicitando a utilização de estratégias que possibilitam a apropriação dos conteúdos disponibilizados no espaço virtual. As leituras dos conteúdos recuperados em processos de buscas são importantes para o entendimento do (hiper)texto selecionado em diferentes fontes de informação e, da mesma forma, para a sua utilização efetiva. Todavia, com exceção da geração que nasceu no cerne dessa nova era, não são todos que podem ser considerados nativos digitais e tampouco que conseguem agir de maneira confortável com o uso das novas tecnologias.

O acesso autônomo aos serviços e produtos também pode ser um elemento dificultador em unidades de informação cada vez mais hibridizadas, contribuindo para o distanciamento da dinâmica natural da comunicação humana no serviço de referência presencial que oferece o convencional atendimento face a face (GROGAN, 2007). A estratégia de busca e o uso propriamente dito da informação perpassa a avaliação do conteúdo recuperado que dotará o sujeito de competência para interpretar e compreender a informação multimodal. Para isso, é necessário adquirir habilidades no campo da comunicação e da leitura para que se possa saber buscar e interpretar textos e contextos de uma informação (hiper)textualmente recuperada.

O processo de interpretação, compreensão e uso da informação (hiper)textual passa por transformações, devido a difusão e a apropriação das novas tecnologias disponíveis e acessadas de maneira descentralizada e distribuída (LÉVY, 2010; SANTAELLA, 2010). A recuperação da informação em redes digitais acadêmicas, culturais, educativas, investigativas, literárias e lúdicas solicita a avaliação da transmissão das mensagens compartilhadas entre diversos receptores em estruturas colaborativas, permitindo uma infinidade de interpretações sobre o material produzido e compartilhado em web sites ou portais colaborativos por exemplo, de forma que o “autor/emissor” permita a decodificação da mensagem transmitida enquanto o “usuário/receptor” no momento da leitura proceda à decodificação subjetiva e objetiva da mensagem compartilhada (GERLIN, 2020; SEVERINO, 2009).

Em ambientes digitais os sujeitos contemporâneos podem se colocar no lugar de “emissor e receptor” envolvidos em processos de comunicação extensiva, acessando e recuperando informações multimídias em plataformas digitais e, paralelamente, se conectando em redes de colaboração para recuperar, compartilhar e interagir com a informação multimodal e hipertextual (SIMEÃO, 2006). Assim sendo, o tema “Uso de diferentes modalidades de leituras” conduz ao direcionamento sobre a necessidade de obter habilidades e atitudes para a “interpretação e compreensão do hipertexto” (Quadro

7), compreendendo a importância da utilização de diferentes modalidades de leituras para a obtenção do sucesso ao utilizar conteúdos informacionais disponibilizados numa biblioteca digital ou em qualquer outra base de dados (LE COADIC, 2004; SARACEVIC, 2009).

Quadro 7: Uso de diferentes modalidades de leituras: interpretação e compreensão do hipertexto

COMPETÊNCIA LEITORA	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão e produção de diversas modalidades de leituras por meio da mobilização de processos que perpassam a necessidade, o interesse e o prazer; - Habilidade de interpretação do (hiper)texto disponibilizado da página do livro à tela do computador ou de outro equipamento eletrônico; - Conhecimento do contexto do texto e do hipertexto digital para um uso efetivo da informação oralizada, escrita, auditiva, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriação de diversos tipos de textos como científicos, informativos e literários por meio da prática da alfabetização; - Mobilização de uma leitura crítica que envolve a aquisição do código de diversas linguagens (texto multimodal com contexto); - Habilidade para processar informações simbólicas e proficiência no ato de falar, ler, representar graficamente, escrever, etc.; - Desenvolvimento do letramento por meio da habilidade técnica de como saber ler o (con) texto ao agregar valor por meio da produção de conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento de como buscar e usar recursos de leituras digitais e eletrônicos ao navegar no ciberespaço e em espaços híbridos; - Autonomia nos processos de busca, seleção e avaliação que acarretam na leitura, na compreensão e no uso da informação; - Aplicação da informação recuperada perante o contexto social do seu uso efetivo; - Uso coletivo ou individual da informação textual e/ou hipertextual.

Fonte: Elaboração própria.

O sujeito contemporâneo que assume a posição de produtor/emissor e usuário/receptor da informação precisa saber avaliar e

selecionar os conteúdos informativos, com a finalidade de alcançar, compreender e se apropriar do (con)texto recuperado. Existem critérios que devem ser considerados já que a informação pode ser avaliada de acordo com os aspectos de autoridade, objetividade, qualidade, atualização e relevância (GASQUE, 2020). Para tanto, necessita obter conhecimentos de estratégias de leitura direcionadas para a seleção, análise, inferência e síntese para saber interpretar os conteúdos em consonância com a necessidade de informação que se baseia no que é desejado e/ou conhecido durante a navegação no *ciberespaço*.

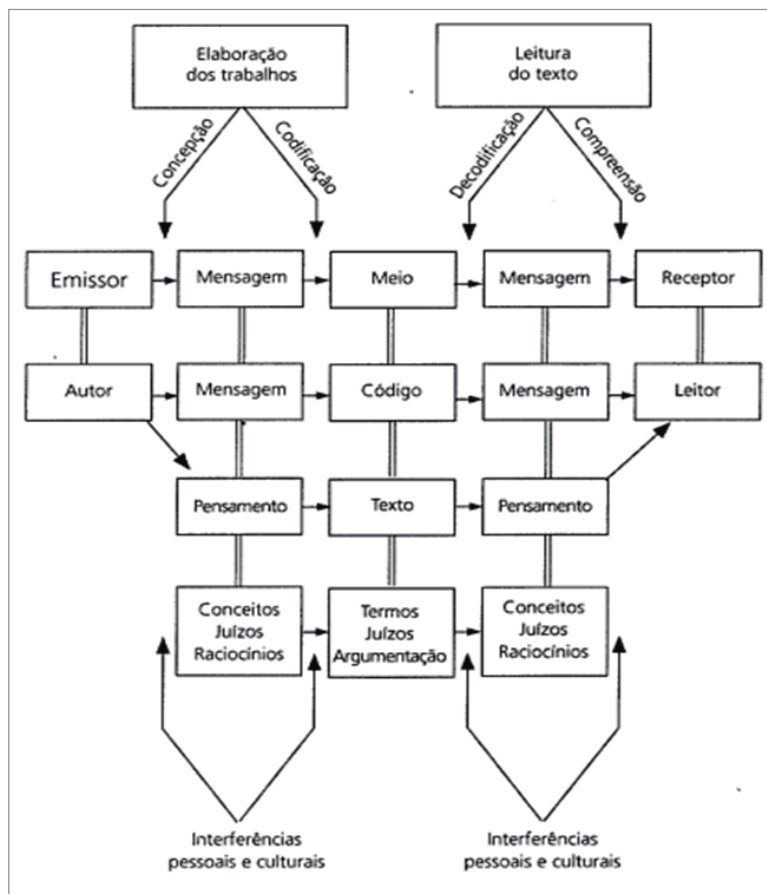
O uso efetivo da informação requer interpretação e apropriação de um novo contexto de leitura hipertextual, já que para Lévy (2011, p. 44) “[...] o hipertexto digital seria, portanto, definido como uma coleção de informações multimodais disposta em rede para a navegação rápida e ‘intuitiva’”. Esse novo cenário redimensiona modelos de competências com diretrizes criadas para melhorar a apreensão e a compreensão da informação (IFLA, 2005; 2006^a; 2012), assim como para a mobilização de uma leitura crítica que perpassa o repertório cultural dos atores sociais (CUEVAS, 2007; GERLIN, 2020). “A apreensão da informação presume a habilidade das pessoas para decodificar e processar informações simbólicas e de proficiência no falar, ler e escrever” (VARELA; BARBOSA; FARIAS, 2017, p. 282).

DIRECIONAMENTO PARA A INTERPRETAÇÃO, A COMPREENSÃO E O USO DA INFORMAÇÃO (HIPER)TEXTUAL

A atividade humana de comunicação demanda uma estrutura diferenciada durante a produção, leitura e transmissão da mensagem (hiper)textual já que durante as fases de “emissão e recepção” os sujeitos envolvidos podem sofrer inúmeras interferências (subjetivas e culturais) (Figura 3), deparando-se com ruídos tanto no processo de escrita quanto no momento da recuperação da informação multimodal e hipertextual. Por conseguinte, a leitura de um (con)texto digital

solicita a decodificação da mensagem do texto multimodal, referindo-se ao delineamento de uma etapa do processo de comunicação na qual as diferentes linguagens hipertextuais apresentam-se como uma coleção disposta para navegação rápida e intuitiva em um processo de mediação na maioria das vezes autônoma.

Figura 3: Processo de comunicação humana



Fonte: Severino (2009, p. 10).

Enquanto as diversas linguagens tornam-se a base do processo de codificação da mensagem disponibilizada pelo autor, a leitura multimodal caracteriza-se como um processo inverso e simétrico de decodificação da mensagem transmitida pelo leitor conectado na rede digital. Para que a produção e o consumo do (hiper)texto possa efetivamente acontecer, necessita-se que os programas de desenvolvimento das competências estejam relacionados com o campo da escrita, leitura e informação, ao preencher as lacunas com palavras, termos, conceitos e ideias surgidas na mente do leitor/autor alfabetizado e letrado socialmente.

Com o auxílio da prática da alfabetização e do processo de letramento social as competências no campo da informação e da leitura podem ser alcançadas por meio do domínio dos códigos da produção textual (i) e da apropriação hipertextual (ii) (GERLIN, 2020; LÉVY, 2011; SEVERINO, 2009; SIMEÃO, 2007). O **domínio do código da produção textual** requisita técnicas que permitam a aquisição do código linguístico e de outros signos como imagens, desenhos, sons, narrativas, dentre outros. Deve-se conhecer o código da língua em que o texto escrito ou outro tipo de linguagem foi produzido, assim como ter conhecimento dos elementos dos signos: significante (elemento tangível, perceptível e material do signo) e significado (elemento conceitual abstrato do signo). Os signos linguísticos carregam em seus significantes aspectos materiais como o grafema, o signo escrito, o fonema, o signo oral, as letras e/ou os sons, enquanto o significado refere-se ao lado conceitual que representa o sentido que o significante “suscitar na mente do leitor”.

O domínio do **código da apropriação hipertextual** reivindica medidas atitudinais para a realização da leitura analítica e crítica baseada na decodificação de um texto escrito, sonoro e/ou visual, conduzindo ao processo de apreensão/recepção das mensagens remissivas nas plataformas digitais. Para isso, necessita-se das habilidades no campo da informação e da leitura que culminam na apropriação crítica das palavras, imagens e sons presentes no ato de ler próprio da

era digital, assim como na identificação de termos, símbolos e ideias em torno de uma conceituação linguística pré-concebida durante a apropriação da informação multimodal.

A leitura da palavra, oralidade e imagem representa o lado visível e material da linguagem organizada de acordo com as regras gramaticais, culturais e sociais de cada língua. Os conceitos e as ideias são conteúdos mentais que correspondem ao conhecimento adquirido no decorrer da alfabetização, de forma que se obtenha o conhecimento das palavras representadas objetivamente e subjetivamente. O processo de decodificação da mensagem, captação e acompanhamento do raciocínio é produzido pelo autor do conteúdo, conduzindo ao desenvolvimento de competências em leitura e em informação necessário à compreensão da mensagem recuperada e absorvida (pensar sobre), representada e comunicada com o (con)texto hipertextual (GERLIN, 2020; LÉVY, 2011; SEVERINO, 2009).

Os conceitos são representados em sequências e proposições que formam conjuntos de raciocínios e argumentações. O texto escrito é uma mensagem codificada sob a forma linguística de um raciocínio e a sua redação configura-se como uma argumentação constituída sobre a base do encadeamento lógico dos conceitos, ideias, juízos e valores. As diversas modalidades de escrita e leitura exigem o uso de termos e conceitos em níveis diferenciados e, desse modo, a leitura de uma obra literária, jornalística ou coloquial proporciona uma compreensão clara da sequência (introdução, desenvolvimento e desfecho). Enquanto os textos científicos, jurídicos, filosóficos e pertencentes a outras áreas do conhecimento formal demandam recursos diferenciados (apropriação prévia de termos e conceitos), a atividade de leitura exige para fins de conhecimento e apropriação do conteúdo uma sequência de etapas consideradas por Severino (2009) e por Siena (2007) como essenciais: análise textual (i); análise temática (ii) e análise interpretativa (iii).

A **Análise Textual** reservada para a preparação do processo de produção e/ou apropriação de conteúdo (hiper)textuais auxilia na

decodificação da informação e na superação das interferências que possam ocorrer. Exige a delimitação da unidade de leitura necessária para a preparação (identificação da obra e autoria por exemplo) e o conhecimento acerca do tema e/ou assunto para iniciar a leitura ou produção textual. A leitura do mundo de que trata Freire (1997) é muito importante nessa fase, tendo em vista que as experiências humanas e culturais são precedidas pelas experiências adquiridas no meio social.

Existem autores e leitores que possuem conhecimento prévio necessário para que essas etapas iniciais sejam desconsideradas ou pouco repassadas, porém, para o sujeito iniciantes se configuram como um momento necessário para a aquisição de conhecimento e produções mais autônomas. A primeira iniciativa é a delimitação da unidade da leitura ou do texto a ser produzido como um livro, um capítulo ou uma seção que possa culminar numa parte contextual que forme a unidade de leitura lida ou produzida em partes (SEVERINO, 2009). Uma produção de vídeos, composição de uma música, poesia ou peça teatral também necessitam de um texto escrito ou representado mentalmente (contexto). Desse modo, torna-se possível representar o conteúdo dos blogs, sites e portais que armazenam diferentes linguagens como um vídeo do YouTube (conteúdo audiovisual), uma fotografia de uma postagem no Instagram (conteúdo visual), um verbete da Wikipédia (conteúdo temático e/ou conceitual) ou um áudio de um *Podcast* (conteúdo auditivo).

A estruturação dessa primeira etapa deve-se refletir sobre a compreensão do (hiper)texto selecionado, caso seja necessário exigindo leituras anteriores para a apropriação e/ou produção (con)textual. Alguns fatores devem ainda ser pensados antes de proceder à análise temática, tais como: a determinação do tempo para a apropriação com um aprofundamento maior ou não; a previsão da seleção de fragmentos textuais; os equipamentos necessários (computadores; tablets; lápis; papel; etc.); a definição de autoria, fonte, gênero, vocabulário e língua escrita; a delimitação de fatos históricos; a identificação de palavras, temas e conceitos; dentre outros

elementos que proporcionam uma esquematização (visão global) da modalidade (hiper)textual.

A **Análise Temática** é a fase da compreensão ou comunicação objetiva do conteúdo, não podendo ser confundida com a atividade de interpretação propriamente dita. Para isso, Severino (2009) apresenta algumas questões direcionadas para o leitor que podem ser adaptadas ao compreender a realidade daquele que recupera e/ou produz conteúdo (hiper)textual (Quadro 8). As etapas apresentadas permitem identificar questões e possíveis respostas necessárias ao processo de compreensão de uma produção de conteúdo, para que se possa identificar, para além da temática, uma audição necessária em tempo de produção e compartilhamento de notícias falsas que ocasionam em desinformação. Nesse sentido, tanto o leitor quanto o autor do material (hiper)textual é responsável por antever o que será recebido no processo de comunicação ou comunicado por meio do oferecimento de produtos e serviços nas redes digitais.

Quadro 8: Processo da análise temática

AUTOR	LEITOR
O que o autor deseja comunicar com a modalidade de produção (hiper)textual?	O que o leitor compreende sobre a obra recuperada nas redes digitais?
O que o autor pretende apresentar enquanto problemática no processo de produção?	Qual o principal problema visualizado durante o processo de leitura?
Qual a questão/hipótese que o autor pretende colocar/comprovar?	Qual a resposta buscada pelo leitor mediante ao problema identificado?
Como o autor pretende apresentar a(s) hipótese(s) que deseja comprovar?	Como o leitor identifica a(s) hipótese(s) apresentada(s) pela temática analisada?
Quais são as questões complementares que autor pretende apresentar no processo de produção?	Quais são as outras questões (objetivas e subjetivas) que o leitor identifica durante o processo de análise?

Fonte: Elaboração própria.

Ainda nessa fase procede-se ao processo de seleção das fontes complementares direcionadas para a resolução dos problemas informativos do leitor e comunicação do conteúdo proposto pelo autor. Para o sujeito que pretende assumir a posição como autor de um produto (hiper)textual deverá ainda identificar o público ao qual irá direcionar o conteúdo, bem como atentar para a necessidade de planejar estratégias que possam culminar no processo de apropriação, produção e posterior compartilhamento do conteúdo (hiper)textual.

O sujeito que se coloca na posição de autor e/ou leitor necessita adquirir habilidades e técnicas, componentes da competência leitora e possibilitadas pela prática da alfabetização atravessada pelo processo de letramento. Dessa forma, deverá ser capaz de analisar o conteúdo do (hiper)texto selecionado e/ou produzido por meio da análise textual, tanto quanto deverá saber identificar o tema que deseja selecionar e/ou produzir por meio análise temática. Essas duas fases conduzem, portanto, à **Análise interpretativa** fase em que tanto o leitor quanto o produtor (autor) da informação textual desenvolvem habilidades (saber criticar) e atitudes (saber aplicar) em relação ao que será lido/produzido.

Esse tipo de análise proporciona o posicionamento sobre o que se leu, ouviu e/ou visualizou e, para tanto, conduz o sujeito a uma visão geral que permite o domínio do conhecimento que desejou produzir e comunicar. Nesse sentido, busca-se uma compreensão do pensamento expresso na obra e a identificação dos pressupostos e a associação das ideias expostas com outras abordagens. Após esse processo, procede-se a uma análise crítica e formula-se um juízo crítico (tomada de posição) sobre o conteúdo e sobre a forma utilizada para argumentação e conclusão. A partir da interpretação deve-se realizar uma síntese conforme apresenta Rasque (2020), Gerlin (2020) e Siena (2007), necessária para compreender os diversos tipos de linguagens e decodificar os signos linguísticos (alfabetização) e sociais (letramento). Em seguida é necessário que ocorra a interpretação do texto com base em experiências

e conhecimentos de mundo relacionados com o contexto textual (FREIRE, 1997; GASQUE, 2020).

A análise interpretativa é a última fase e a mais complexa devido constituir um processo crítico em termos de aquisição da leitura e da produção (hiper)textual. Enquanto nas fases anteriores a compreensão da mensagem se dava ou comunicava por meio de elementos presentes no conteúdo produzido ou pré-concebidos pelo autor, na fase interpretativa a compreensão se dá por meio dos dados fora de um contexto pré-definido. Esse tipo de análise permite identificar o conteúdo da unidade no contexto da obra de onde ela foi extraída e/ou produzida, bem como se as ideias expostas se relacionam com as posições gerais do pensamento teórico e como elas se inserem no contexto de um pensamento reflexivo e crítico que perpassa as competências leitora e em informação atravessadas pelo letramento social.

De maneira geral a interpretação e a compreensão da informação multimodal é alcançada por meio da análise crítica que demanda considerar os seguintes objetivos: (i) Situar o pensamento na área de atuação ao contar autonomamente com o repertório cultural, com o auxílio do atendimento interpessoal dos pares, profissional da informação ou por meio da inteligência artificial; (ia) Explicitar pressupostos implicados no ato de ler ou na produção do (hiper)texto que se configuram como ideias que não são sempre claramente expostas, devendo-se ter uma coerência lógica e linguística para compreender e expor ideias; (iii) Levantar ideias associadas aos fragmentos (hiper) textuais que sejam semelhantes, convergentes ou divergentes tendo em vista a meta da análise e/ou produção do contexto multimodal; (iv) Formular críticas no processo da leitura ou produção da informação (hiper)textual expressando pontos de vistas com críticas propositivas, formulação de juízo crítico, tomada de posições e avaliação consistentes (SEVERINO, 2009).

Durante a etapa de avaliação e levantamento de problemas e hipóteses realizada no contexto da leitura e/ou da produção de conteúdos informativos, científicos, literários e outras modalidades,

esses objetivos referendam a necessidade de o sujeito compreender um (hiper)texto recuperado ou do próprio autor colocar em análise a sua produção, assim como oferecem parâmetros para a elaboração de diretrizes que podem ser adaptadas para o atendimento do público alvo, pares e comitês científicos responsáveis pela avaliação de uma variedade de produções em editoras, eventos e revistas científicas, editais de cultura e em publicações nas redes sociais. Alguns outros pontos podem ser avaliados durante o processo de leitura e produção da informação multimodal: coerência ou incoerência; contribuições sobre o tema abordado; consistência; atualidade e pertinência.

A produção textual, audiovisual e imagética visualizada na perspectiva da multimodalidade perpassa processos avaliativos e reflexivos individuais e coletivos, de maneira que as obras como artigos, livros e recursos audiovisuais sejam concebidos como produtos disponibilizados a um coletivo em grupos sociais, acadêmicos, culturais, comunitários, escolares, universitários, dentre outros. A análise interpretativa permite identificar o conteúdo recuperado e/ou publicado (hiper)textualmente ao situar e organizar o pensamento no âmbito da área de atuação do leitor e produtor de conteúdo, explicitando pressupostos teóricos e práticos (práxis) implicados no ato de entender conteúdos multimodais ou durante a produção que leva o autor a levantar e compartilhar ideias associadas aos fragmentos que buscou como leitor.

As estratégias adotadas após o processo de leitura devem ser consideradas, apesar de não aprofundadas nesta obra, de forma que se possa colocar em questão que os conhecimentos (saberes) e as habilidades (fazeres) possibilitam a organização da informação (hiper)textual e a ampliação da aquisição de conhecimento sob pontos de vistas diversificados. “Assim, o uso da informação relaciona-se à leitura (decodificação e compreensão) e à organização dos assuntos por meio de resumos, esquemas, mapas conceituais que ajudam na aprendizagem e na memorização do conhecimento” (GASQUE, 2020, p. 300).

Para além da retenção de conteúdos multimodais, a memorização deve ser considerada como um mecanismo de valorização da memória coletiva e social, conduzindo ao ato de produção dos conhecimentos necessários ao processo de escrita multimodal requerida na era digital. O exposto remete à aquisição de habilidades e atitudes no que se refere à produção e ao compartilhamento das modalidades de leituras que perpassam a necessidade e o interesse de ler no *ciberespaço*, conforme apontam Cuevas (2007) e Gerlin (2020). No que se refere a um texto acadêmico “Existe uma forma correta para a apresentação (e apropriação) dos trabalhos científicos, que deve ser estruturado de acordo com as normas solicitadas pela instituição” demandante (GASQUE, 2020, p. 319).

Os trabalhos científicos podem ser elaborados no formato de artigos, vídeos e banners sendo as fases de análises textuais, temáticas e interpretativas comumente requisitadas pelos pares, requerendo que a produção de uma diversidade de trabalhos científicos, acadêmicos e outras modalidades passem pela organização dos dados no campo da interpretação textual e que sejam orientados pelas normas produzidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) que estabelecem diretrizes no campo da informação especificamente para a produção, apresentação e publicação de livros, artigos e trabalhos acadêmicos.

O material produzido pela ABNT¹ comumente é utilizado pelos programas de capacitação e desenvolvimento de competências das bibliotecas, universidades e escolas. Apesar do fato de que as normas de elaboração de referências (NBR 6023) e de citação em documentos (NBR 10520) são as mais utilizadas durante as formações, destacam-se outras normas de igual importância como as NBRs que orientam a elaboração de: Artigos em publicações científicas (NBR

1 Coleção ABNT da UFES. Normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e Mercosul (AMN). Fonte: <http://www.abntcolegao.com.br/ufes/>.

6022); Citação em documentos (NBR 10520); Livros e folhetos (NBR 6029); Projetos de pesquisa (NBR 15287); Publicação periódica técnica e científica (NBR 6021); Referências (NBR 6023); Relatórios técnicos e científicos (NBR 10719); Trabalhos acadêmicos (NBR 14724); dentre outras modalidades que dependendo da meta e do objetivo de produção do conteúdo informativo podem ser utilizadas com rigidez ou com uma certa flexibilidade.

Destacam-se normas como a NBR 6022 que estabelece um sistema para a apresentação de elementos de artigos em publicação científica periódica, a NBR 6029 que apresenta princípios para a apresentação dos elementos que constituem o formato dos livros e a NBR 14724 que especifica princípios para a elaboração de trabalhos acadêmicos como teses, dissertações e outras modalidades científicas, tecnológicas e técnicas. Essas normas podem ser aplicadas em outros contextos de escrita, encaminhando o autor/leitor a um processo de reflexão sobre a importância do uso das NBR's em instituições de ensino, pesquisa, informação e (ciber)cultura.

Dado o conhecimento acerca das especificidades das NBRs 6022, 6029 e 14724 e procurando, com isso, não desconsiderar cada objetivo em se tratando da normalização das tipologias documentais, depreende-se que essas normas possuem em comum a exigência da estruturação dos **elementos pré-textuais** que são as partes que antecedem a obra (autoria, ficha catalográfica, folha de aprovação, ISBN², ISSN³, palavras-chave, prefácio, resumo, sumário, título, etc.), **textuais** que se constituem como a parte em que o conteúdo

2 *International Standar Book Number* (ISBN) é um código numérico que os livros (físicos ou digitais entre outros formatos) recebem com a finalidade de certificação e simplificação de buscas e atualização bibliográfica. Fonte: <https://servicos.cbl.org.br/isbn/>.

3 *International Standard Serial Number* (ISSN) é um código numérico que constitui um identificador único para revistas e periódicos, não necessariamente científicos, extensivo aos blogs que também podem receber certificação. Fonte: <https://galoa.com.br/blog/issn-para-que-serve-o-codigo-das-revistas-cientificas>.

é organizado (introdução, desenvolvimento, conclusão etc.) e **pós-textuais** que sucedem e complementam as produções em formatos impressos, eletrônicos e digitais (anexos, apêndices, glossário, índices, referências etc.).

Os artigos científicos apresentados e publicados por intermédio dos eventos acadêmicos permitem a visualização da importância do uso das referidas normas. “Nesses eventos, a interação informal com os colegas e outros pesquisadores é tão importante quanto participar das apresentações orais” (GASQUE, 2020, p. 208). Esse tipo de comunicação oral culmina na organização da informação textual que se configura como um momento no qual discentes, docentes, pesquisadores, profissionais e cientistas registram apresentações de trabalhos, compartilhando questões e problemas formulados, requerendo, desse modo, uma avaliação dos pares que compreende estratégias de análises textuais e metodológicas desde a análise temática até a análise interpretativa do (con)texto produzido e normalizado segundo normas exigidas. Em decorrência os autores organizam os conteúdos científicos e explicitam hipóteses e problematizações por meio de estudos descritivos, exploratórios e/ou empíricos que culminam nos resultados das pesquisas.

As publicações submetidas em eventos científicos *a priori* solicitam a análise por parte dos autores no processo de produção e, posteriormente, a análise dos pareceristas que devem garantir a qualidade em termos de escrita, normalização e enquadramento em linhas de pesquisas relacionadas com temas de interesse. Por meio da análise crítica o produtor do conteúdo submetido torna-se competente para identificar os objetivos de leitura e a produção da escrita de forma que possa avaliar anteriormente (antes da submissão) se o raciocínio fora eficaz/eficiente, podendo comprovar as hipóteses e/ou responder questões investigativas levantadas no decorrer do processo de escrita que contempla a argumentação de maneira coerente. Em trabalhos acadêmicos e científicos a crítica pessoal do autor deve muitas vezes vir acompanhada de uma

sustentação teórica e referenciada, de forma a corroborar com a hipótese comprovada ou refutada, assim como ao leitor cabe investir no processo de apropriação crítica para que sua experiência intelectual se consolide de forma que possa igualmente produzir conhecimento relevante para a sociedade em que vive (FREIRE, 1997; SEVERINO, 2009).

A produção e a apropriação de trabalhos acadêmicos, científicos e técnicos da Ciência da Informação requer que se possa situar o pensamento teórico e crítico no âmbito da área de atuação do leitor/autor que conta com seu repertório cultural e/ou com o auxílio da colaboração dos pares, de um pesquisador, professor ou profissional da informação. O auxílio ao processo autônomo de escrita e produção de conteúdo pode contar com o auxílio da inteligência artificial que possibilita o tratamento, o armazenamento e o compartilhamento das obras em redes de colaboração no espaço virtual. A produção de um artigo, livro e outros formatos considerados como suportes tradicionais, acabam demandando o uso de normas que permitam a organização de elementos externos como capa, contracapa, lombadas e orelhas seguidos do conteúdo pré-textual, textual e pós-textual direcionado para impressão bibliográfica. Já a produção de obras no formato de *e-books* e outras modalidades de suportes digitais e eletrônicos exigem uma nova formatação, de forma que possam ser compartilhados com maior facilidade na *Web*. A publicação de um *e-book* exige o conhecimento da plataforma de publicação e dos procedimentos de editoração, compreendendo a inserção de *links* e mídias digitais que esse tipo de obra requer e permite indicar para o acesso do (hiper)texto no espaço virtual.

Em qualquer modalidade de publicação deve-se evitar a inconsistência de conteúdo, erros ortográficos e de digitação, problemas relacionados com a formatação e indicação de *links* que não abrem, imagens distorcidas e incorretamente compactadas, dentre outros detalhes requeridos para garantir a qualidade da obra no processo de diagramação e editoração. É necessário que se obtenha a capacidade

de utilizar equipamentos eletrônicos, aplicativos e conectar-se às redes sociais por meio de mídias digitais, requerendo igualmente, para isso, a compreensão e a apropriação das diversas modalidades de (hiper)textos que perpassam a competência leitora que capacita o leitor com as habilidades de seleção, interpretação e análise crítica voltadas para uso coletivo das plataformas digitais.

O conhecimento de como analisar e produzir conteúdos para o compartilhamento no *ciberespaço* perpassa a prática da alfabetização na era digital e, acima de tudo, as experiências de leituras possibilitadas pelo letramento social que conduz ao compartilhamento da informação. Por meio do uso da plataforma Wattpad⁴ publica-se autonomamente⁵ livros digitais permitindo a modalidade de acesso gratuito das obras, disponibilizando mecanismos de busca de diversos gêneros literários, reais e fictícios, para os leitores e autores cadastrados. Essa plataforma em específico admite a publicação de imagens, sons e vídeos, sendo também reconhecida pelos concursos e premiações literárias ao lançar obras de jovens e experientes autores.

Apesar da dúvida em relação a qualidade das publicações da Plataforma Wattpad, devido a autonomia do autor no processo de publicação, funciona como uma ferramenta de incentivo à produção da informação multimodal e, por meio do seu uso, autores e consumidores das obras publicadas podem utilizar e acessar (hiper)textos com a intervenção de *links*, vídeos e fotografias disponibilizadas no decorrer dos capítulos das obras. A possibilidade de comunicação é estabelecida entre os autores e usuários por meio de chats e avaliações. Além dos gêneros literários reconhecidos destaca-se a publicação de *Fanfic* que são narrativas ficcionais escritas, consumidas e divulgadas por fãs de filmes, quadrinhos, *videogames* e livros de autores reconhecidos nacionalmente e internacionalmente.

4 Disponível em: <https://www.wattpad.com/>.

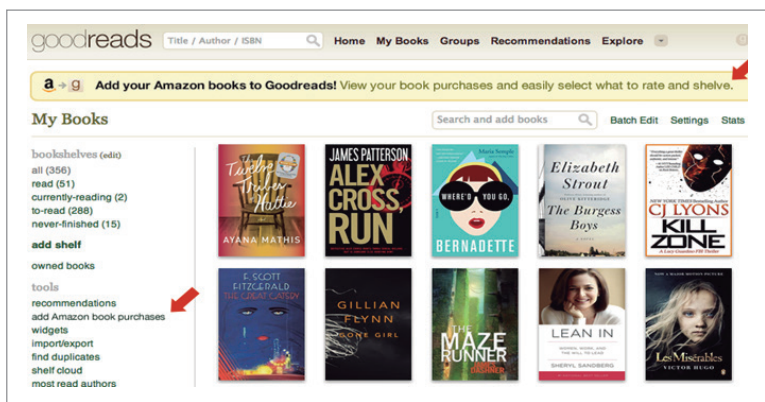
5 Disponível em: https://www.wattpad.com/?locale=pt_PT.

Em algumas ocasiões a *Wattpad* torna-se responsável por lançar obras que migram para a plataforma da *Amazon*⁶ com a finalidade de comercialização e/ou reconhecimento do produtor como autor de obras literárias. A editora da *Amazon*, por meio do uso do aplicativo *Kindle*, permite a publicação autônoma e comercialização de *e-books* e livros impressos possibilitando também o acesso de obras gratuitas já que o autor tem autonomia para disponibilizar a obra com o acesso livre. Ao possibilitar o armazenamento de obras de diversas procedências (literárias, técnicas, educativas, acadêmicas etc.), o autor também assume toda a responsabilidade pelo conteúdo armazenado durante o processo de submissão da obra na plataforma. A avaliação dos leitores sobre as obras muitas vezes ocasiona na retirada e na revisão da publicação caso seja identificada que não possui a devida qualidade.

Ambas as plataformas (gratuita e comercial) publicam obras autorais de seus leitores que se tornam conhecidos na medida em que adquirem habilidades de escrita, lançando, desse modo, autores anônimos e renomados no mesmo ambiente. Outras plataformas podem ser citadas como ambientes colaborativos para leitores e novos escritores que trocam sugestões e criam grupos de compartilhamento de produções e leituras (hiper)textuais. A plataforma da *Amazon Goodreads* funciona como um site de catalogação social internacional no qual os usuários registram livros, geram catálogos de bibliotecas e listas de leituras, podendo criar grupos e *blogs* de discussões e espaços de sugestões de leituras (Ilustração 5).

6 Disponível em: <https://www.amazon.com.br>.

Ilustração 5: Amazon Goodreads



Fonte: Goodreads⁷

O protagonismo oferecido pelas plataformas digitais que divulgam modalidades (hiper)textuais literárias, técnicas, científicas, lúdicas e tecnológicas, permitem refletir que a aquisição de estratégias para uma leitura crítica envolve inicialmente o respeito aos diferentes repertórios culturais e visões de mundo do sujeito contemporâneo (FREIRE, 1997). O processo de análise, decodificação, produção e compartilhamento das obras é necessário em ambientes colaborativos como wikis, blogs, bancos de imagens e bancos de dados de editoras e revistas científicas, portais de eventos, bibliotecas digitais e outras plataformas disponibilizadas na *Web*. A análise dos pares, pareceristas, editores, ou mesmo do público ao qual o conteúdo é direcionado, fortalece o oferecimento da informação em linguagens textual, sonora e imagética, corroborando com a importância do contexto de utilização das normas e do uso de padrões que atestam a qualidade dos conteúdos disponibilizados.

7 Disponível em: <https://www.goodreads.com/blog/show/458-easily-add-books-you-purchased-from-amazon-to-your-goodreads-shelves>.

Mais importante do que saber utilizar as normas é a valorização do processo criativo desencadeado pela análise temática e pela apropriação crítica da informação multimodal. Então, as obras analisadas e o caráter das produções em contextos híbridos de diversas áreas são referenciadas juntamente com o potencial da mediação cultural e informativa no contexto das instituições de ensino e informação como escolas, universidades, bibliotecas, espaços comunitários e outros territórios de aprendizagens (formais e informais) como o *ciberespaço* em que os leitores/autores podem acessar os conteúdos e, ao mesmo tempo, se dedicar ao processo de análise, produção, avaliação e (re)apropriação da informação (hiper)textual.

*Aprendizado colaborativo:
reflexão sobre a
busca, a produção e
o compartilhamento
de conhecimento em
redes digitais*

O estado transacional das instituições culturais, informativas e educativas (formais e informais) que trabalham com a formação das competências de um sujeito que produz, recupera e compartilha conteúdos informativos, contribuíra para que as ações educativas passassem a ser consideradas como híbridas devido a potencialidade da produção de conhecimentos e da disseminação da informação no espaço virtual (GARCEZ; RADOS, 2002; MAZON, 2020). Para que uma unidade de informação e/ou educativa seja considerada híbrida é necessário que haja uma flexibilização em termos da mediação e do

oferecimento de produtos e serviços, como no caso das bibliotecas universitárias e das escolas que oferecem a modalidade de educação a distância compreendendo, desse modo, o uso dos suportes tradicionais e digitais em um momento de transição por que passa a sociedade contemporânea.

Para tanto, os espaços tempos como as bibliotecas, as universidades, as escolas e o *ciberespaço* devem propor estratégias de formação das competências leitora e em informação, devendo fazer emergir processos colaborativos em se tratando da criação de diretrizes e modelos que desenvolvam conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitem aprendizagens no campo da informação e da leitura (hiper)textual. Essas competências devem promover formações que propiciem estratégias direcionadas para a utilização híbrida ou totalmente virtual de sistemas de recuperação da informação (com foco nos processos de busca) e ações direcionadas para a produção de conhecimento de relevância social (requerendo análise e apropriação da informação), de maneira que a informação possam ser armazenada e recuperada em banco de dados de produções científicas, culturais, educativas, literárias, técnicas, dentre outras modalidades.

A sociedade da informação e do conhecimento possibilita a construção de competências que tornem os sujeitos contemporâneos capazes de produzir e identificar conteúdos de relevância social importantes para si mesmo e para o meio social em que vivem. Desse modo, os sujeitos necessitam de condições sociais e tecnológicas para se tornar protagonistas envolvidos em processos de produção de conhecimentos e em contextos de busca e recuperação da informação, constituindo-se como leitor, usuário, autor e coautor de conteúdos que disseminam informações num movimento de colaboração em redes digitais. O tema “Aprendizado colaborativo do leitor”, ligado ao direcionamento sobre a “busca da informação e produção de conhecimento de relevância social” (Quadro 9), consubstancia-se perante a capacidade de interação cultural e social com pares e

agentes culturais, alunos, autores, bibliotecários, editores, professores e outros protagonistas que precisam desenvolver programas e ações de competências em leitura e em informação.

Quadro 9: Aprendizado colaborativo do leitor: busca da informação e produção de conhecimento de relevância social

COMPETÊNCIA LEITORA	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de atividades de leituras relevantes aplicadas no contexto social do leitor; - Capacidade de interagir culturalmente e socialmente com outros sujeitos por meio de ações que envolvem práticas de busca da informação e produção de conhecimento; - Aprendizagens significativas por meio das leituras e das conexões dos sujeitos leitores em redes sociais e digitais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Obtenção de sucesso das demandas individuais e sociais perante a apropriação do código da escrita, da leitura e da linguagem imagética; - Motivação, atitudes, emoções e outros componentes sociais que conduzem ao processo de letramento; - Conhecimento de como saber recuperar, produzir, aplicar e compartilhar o conteúdo (hiper) textual buscado e recuperado em redes no contexto social do leitor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades de leitura na tela dos equipamentos eletrônicos e em obras impressas que conduzam a uma produção colaborativa de conhecimentos; - Apropriação das novas tecnologias que conduzam ao exercício das práticas colaborativas de busca, leitura e escrita de diversas modalidades; - Habilidades para conexão em redes e participação/interação efetiva num ambiente híbrido (presencial e virtual) e digital; - Técnicas em processos de busca e recuperação em diferentes suportes a fim possibilitar o uso e a produção de conhecimento de relevância social.

Fonte: Elaboração própria.

A proposição das atividades colaborativas no *ciberespaço* requisita um direcionamento para a aquisição de habilidades, técnicas e atitudes que garantam a produção de conhecimento ao mesmo tempo em que viabiliza a recuperação da informação em espaços tempos de informação, educação e cultura como as bibliotecas, museus e arquivos públicos digitais, universidades, residências e espaços comunitários. As instituições de informação, educação e cultura passam a trabalhar com a produção de conteúdo por meio da geração de ações colaborativas, culminando em um retorno para a coletividade, devendo, para isso, conduzir o educador, o profissional, o usuário e o produtor da informação ao processo de letramento social que os conduzirá ao aprendizado permanente por toda a vida.

O desenvolvimento das competências leitora e em informação atravessadas por um processo de letramento que perpassa as práticas no campo da alfabetização (textual e digital), acaba dotando o sujeito com capacidades para interpretar, produzir e compartilhar a informação e, nesse sentido, oferece a esse indivíduo e ao coletivo, condições para que possam interagir com o meio social em que vivem por meio da apropriação da linguagem oral, escrita e imagética (SOARES, 2002). A aquisição dessas competências é imprescindível para que o processo de busca colaborativa efetivamente aconteça requerendo análise e interpretação da informação multimodal do mesmo modo que a produção e a comunicação da informação, já que o uso de uma estrutura de compartilhamento dos conteúdos em redes digitais permite a transmissão e distribuição da informação de todos para todos (redes distribuídas) (LE COADIC, 2004; LÉVY, 2011).

DIRECIONAMENTO PARA A BUSCA EFETIVA DA INFORMAÇÃO E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DE RELEVÂNCIA SOCIAL

A atitude de buscar, ler e produzir os conteúdos compartilhados nas redes digitais deve ser fortalecida pela colaboração proporcionada

pelos sujeitos que se apropriam das novas tecnologias e pelos equipamentos eletrônicos que tornam a tela do smartphone e do computador um espaço de escrita, leitura e acesso à informação, requerendo para isso trabalhar com novas formas de adquirir habilidade para criar, ler e consumir o que tem sido produzido e compartilhado na web. Convém destacar que o uso dos equipamentos eletrônicos e a prática da conexão nas redes digitais deve permitir que o sujeito contemporâneo obtenha competências para analisar e avaliar criticamente a informação multimodal, conforme requer um programa de formação no âmbito da informação e leitura na sociedade do conhecimento.

Com o uso das novas tecnologias a produção e o oferecimento de conteúdos científicos, literários, culturais e educativos passaram a ser disponibilizados com maior força no formato de revistas e jornais eletrônicos, repositórios de trabalhos acadêmicos, *sites*, *blogs* e outras bases de dados colaborativas. O processo de produção e acesso à informação passa por um momento de democratização e flexibilização, contribuindo para que as diversas modalidades de informação sejam produzidas em diferentes instituições e por variados sujeitos muitas vezes sem nenhum tipo de limitação.

Le Coadic (2004, p. 9) aponta que a produção do “(...) conhecimento sobre determinado assunto, em determinado momento, é representado por uma estrutura de conceitos ligados por suas relações: nossa ‘imagem’ do mundo”. Os conhecimentos científicos foco da abordagem desse autor, assim como de outras modalidades de produções (hiper)textuais, são registrados e comunicados por meio da escrita, oralidade, imagens e outras linguagens. Gasque (2020) permite apontar, por meio da análise dos processos de construção, comunicação e uso da informação, que a informação compartilhada pode ser tipificada como científica, tecnológica, especializada, atualidade, popular e didática.

A informação científica pode ser produzida e compartilhada por pesquisadores e cientistas no contexto das instituições de pesquisas

e ensino superior como as universidades, assim como a informação tecnológica e especializada pode ser objeto desses mesmos pesquisadores e cientistas ou pertencentes a outros campos e organizações. A informação didática é compreendida no campo de produção e comunicação dos pesquisadores e professores que trabalham com atividades formativas, enquanto, que as informações classificadas como atualidades e populares podem ser produzidas e disseminadas por usuários, jornalistas, bibliotecários e outros especialistas e sujeitos que de uma maneira geral utilizam *blogs*, *sites* e redes sociais (GASQUE, 2020).

Ao partir da abordagem inter e transdisciplinar trabalhada no contexto da Ciência da Informação (GERLIN; SIMEÃO, 2017), a tipificação apresentada por Gasque (2020) não pode ser analisada de maneira inflexível já que os saberes e fazeres de alunos, cientistas, docentes, especialistas, pesquisadores, profissionais e de outros sujeitos podem ser considerados como válidos em qualquer modalidade de produção de conhecimento. De fato, a produção científica e outras modalidades devem garantir que os conteúdos sejam produzidos e que a informação seja comunicada no formato da escrita ou oralmente, impresso ou digital contribuindo para que a disseminação em redes de colaboração efetivamente aconteça (LE COADIC, 2004).

Gasque (2020) divide o processo de produção do texto científico em dois grupos permitindo que se possa estender essa classificação para outras modalidades: (i) narrativos e (ii) dissertativos. A estrutura narrativa descreve um fato ou uma história, já que a “A narração contém personagens, cenário, ação e ocorre em determinado tempo e espaço”, enquanto a estrutura dissertativa apresenta argumentos com maior objetividade possível (GASQUE, 2020, p. 330). A estrutura narrativa é tão importante para o contexto de uma comunicação científica quanto a dissertativa devido possibilitarem a exposição de acontecimentos e/ou notícias constituindo-se como uma importante estratégia de transmissão de informações.

Gerlin (2019, p. 2), expõe que a estrutura narrativa se alimenta “[...] de fatos fictícios e/ou reais fortalecendo a criação de materiais e suportes informacionais como livros, periódicos, vídeos e outros que se apropriam da linguagem textual, sonora e imagética”. A informação contida em uma narrativa oral ou escrita, acaba auxiliando em processos criativo de obras científicas, literárias, entre outras modalidades de informações impressas, eletrônicas e digitais. Em específico a produção da informação (hiper)textual reclama a articulação das ideias do autor com a teoria/experiência selecionada, demandando a construção de um texto bem articulado e coerente, assim como solicita que o conhecimento do código da escrita e da leitura (alfabetização) esteja fundamentado em demandas sociais (letramento). “Um texto é bem articulado, quando possui coerência textual e coesão. A coerência textual refere-se à organização lógica das ideias e sentido e a coesão refere-se à vinculação entre as partes dos textos” (GASQUE, 2020, p. 332).

Os textos dissertativos solicitam conhecimento aprofundado sobre o tema que o autor se propõe a escrever, da teoria ou da experiência que irá utilizar e do domínio da língua multimodal adotada, assim como uma boa organização semântica dividindo o texto três partes segundo orienta as NBRs: introdução, desenvolvimento e conclusão. O desenvolvimento de um texto acadêmico requer a estruturação da introdução que consiste na parte inicial onde conta a delimitação do assunto, objetivos e outros elementos, desenvolvimento (exposição ordenada do assunto tratado dividido em sessões e subseções) e conclusão (parte final apresentando considerações finais correspondentes com os objetivos propostos).

Gasque (2020) expõe que a produção das informações científicas é dividida em áreas de conhecimento e avaliadas pelos pares, ou seja, pelos próprios especialistas e cientistas que publicam artigos em revistas, livros em editoras e comunicam experiências em eventos acadêmicos. Em se tratando da produção de conhecimento e geração de informação armazenada nas bases de dados das revistas que

gerenciam a publicação dos periódicos científicos, destaca-se o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER)¹ do IBICT ao permitir a submissão, a avaliação, a revisão, a publicação e a recuperação com qualidade e uma maior rapidez no que se refere ao fluxo das informações. Trata-se, portanto, de colocar em análise um software recomendado pela CAPES e desenvolvido pelo *Public Knowledge Project (Open Journal Systems)*, da Universidade British Columbia², tendo uma boa aceitação devido ao bom desempenho para a gestão de uma revista científica de publicação periódica eletrônica e por contemplar ações essenciais com campos de busca no que se refere à automação das atividades de editoração como a demanda da análise às cegas pelos pareceristas.

Quadro 10: Lista de revistas científicas nacionais pertencentes à Ciência da Informação, subáreas e áreas afins

REVISTA	ÁREAS	ACESSO
AtoZ: Novas Práticas em Informação e Conhecimento	Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação com aplicações interdisciplinares	https://revistas.ufpr.br/atoz/issue/archive
Biblionline	Biblioteconomia, Arquivologia, Ciência da Informação e Museologia	https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio/issue/view/1002
Brazilian Journal of Information Science: research trends	Ciência da Informação, Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia	http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/bjis/about

1 Disponível em: <http://sitehistorico.ibict.br/pesquisa-desenvolvimento-tecnologico-e-inovacao/sistema-eletronico-de-editoracao-de-revistas-seer>.

2 Disponível em: http://labcoat.ibict.br/portal/?page_id=1.5

REVISTA	ÁREAS	ACESSO
Ciência da Informação	Ciência da informação e Tecnologia da Informação	http://revista.ibict.br/ciinfi
Comunicação & Informação	Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Cinema, Audiovisual, Ciência da Informação e Gestão da Informação	https://www.revistas.ufg.br/index.php/ci/index
Em Questão	Ciência da Informação e Comunicação	https://seer.ufrgs.br/EmQuestao
Encontros Bibli	Ciência da Informação, Biblioteconomia, Arquivologia, Museologia e área correlatas	https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb
Incid: Revista de Ciência da Informação e Documentação	Discussões interdisciplinares e interinstitucionais de temas informacionais	http://www.revistas.usp.br/incid/index
Link em Revista	Dossiês temáticos na área da informação, ciência e tecnologia	http://revista.ibict.br/liinc
Perspectiva em Ciência da Informação	Ciência da Informação, Arquivologia, Biblioteconomia, Museologia e áreas afins	http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci
Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia (PBCIB)	Ciência da Informação, Biblioteconomia e Tecnologias	https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/pbcib/about
Ponto de Acesso: Revista do Instituto de Ciência da Informação	Ciência da Informação, Gestão de informação e conhecimento	https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaici

REVISTA	ÁREAS	ACESSO
Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina	Ciência da Informação, Arquivologia, Museologia e Documentação	https://revista.acbsc.org.br/racb/index
RBBB - Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação	Biblioteconomia, Ciência da Informação e conhecimentos de associações e outras instituições ligadas à área	https://rbbd.febab.org.br/rbbd
Rebecin: Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação	Educação em Ciência da Informação que compreende a Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia	https://portal.abecin.org.br/index
RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação	Biblioteconomia, Ciência da Informação incluindo a perspectiva tecnológica, social, econômica, política e do usuário	https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/
Revista do Arquivo Público do Espírito Santo	História, Arquivologia, Ciências Sociais, Geografia, Biblioteconomia	https://periodicos.ufes.br/revapees
RICI: Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação	Ciência da informação e áreas correlatas	https://www.periodicos.unb.br/index.php/RICI/index
Transinformação	Ciência da Informação, da Biblioteconomia, da Arquivologia, da Museologia e de áreas afins	http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo

Fonte: Elaboração própria.

As revistas nacionais sob a responsabilidade das instituições de ensino superior públicas e/ou privadas comumente encontram-se sob a responsabilidade editorial dos cursos de graduação e pós-graduação, laboratórios e grupos de estudos, assim como das associações, conselhos regionais, federais e outras entidades de classe. O processo da

gestão envolve a manutenção da revista, coordenação do processo de avaliação do material submetido, processo de editoração e publicação dos periódicos que alimentam as bases das revistas científicas da Ciência da Informação, Arquivologia, Biblioteconomia, Documentação, Museologia e áreas interdisciplinares como a Comunicação Social e a Tecnologia da Informação (Quadro 10).

Devido ao uso das tecnologias de acesso à informação e ao processo de indexação dessas bases de dados científicas, torna-se possível oferecer campos com informações sobre a revista, “notícias” e informações “sobre” a equipe editorial, submissões e contatos. O campo de “acesso” ao conteúdo fornece orientações para a criação de login e a senha para acesso ao sistema como leitor, autor e ou avaliador e, por conseguinte, o campo “pesquisa” possibilita a consulta simples ou por termos das categorias de autor, título, resumo, texto completo, documentos, suplementares, data, termos indexados, área do conhecimento, assunto, cobertura de todos os outros com o campo “todos” para a obtenção da combinação de vários termos de indexação.

Do lado direito da arquitetura da plataforma geralmente encontram-se disponibilizados um resumo dos campos de pesquisa com ou sem escopo de busca, palavras-chave, janela para acesso, dentre outras informações. As bases de dados das revistas que armazenam a produção científica de periódicos internacionais geralmente seguem os mesmos parâmetros ou estruturas diferenciadas em termos de processos de busca e recuperação da informação, de maneira geral sendo necessário levar em consideração as especificidades de cada estado, país e instituição responsável pela editoração e gerenciamento da revista.

A incorporação das tecnologias de informação e comunicação na estrutura de armazenamento desse tipo de produção e na rotina das instituições responsáveis por disseminar a informação e compartilhar o conhecimento produzido traz benefícios e transformações esperadas e inesperadas para a sociedade da informação,

desencadeando com isso a relevância social perante as possibilidades de criação de novas práticas desenvolvidas em ambientes educativos e informativos no contexto da busca e recuperação da informação (hiper)textual.

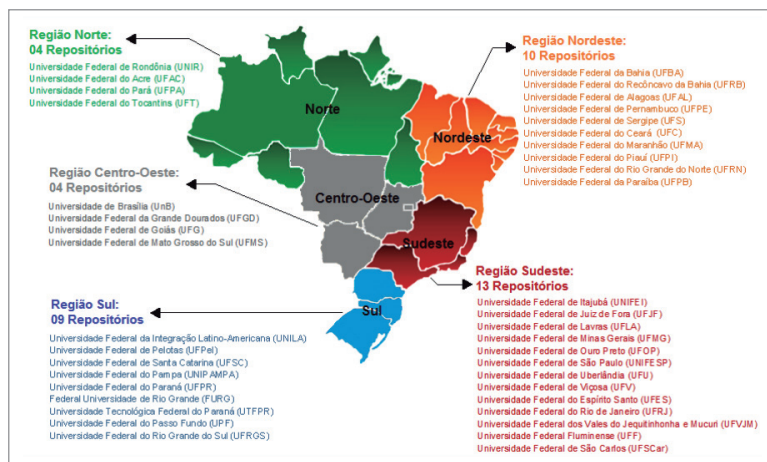
Essa nova estrutura exige critérios de seleção e avaliação da informação e a verificação da informação recuperada, como a fonte consultada na *web* (autoria, instituição etc.), a atualidade das informações disponibilizadas e se o tipo de linguagem é apropriado para o resultado que se espera da pesquisa textual, sonora e/ou imagética (gramática, sonoridade e qualidade da imagem, etc.). A busca por informação com a finalidade de compartilhamento científico deve manter como parâmetro a avaliação e a identificação das datas em que as informações foram produzidas e publicadas e o quanto de inovações foram trazidas sobre a temática acessada para posterior apropriação.

A procedência da informação pode ser verificada por meio dos mecanismos de avaliação das próprias instituições que disponibilizam a informação. Como no caso dos serviços e produtos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES), permitindo, desse modo, destacar a expansão do compartilhamento da produção acadêmica e científica por meio da disseminação gratuita de artigos, livros, dissertações e teses em repositórios institucionais. Os repositórios institucionais foram constituídos em convênio com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com a finalidade de possibilitar o acesso aberto às publicações acadêmicas.

O Brasil aderiu oficialmente a esse movimento no início do século XXI por meio de parcerias estabelecidas principalmente com o IBICT. “O acesso aberto proporcionou a criação de repositórios institucionais por meio de incentivo e apoio do IBICT às universidades brasileiras, que receberam assistência técnica e kits compostos de estação de trabalho e com *softwares*”, por meio de editais públicos de forma que se pudesse oferecer condições

(equipamentos, *software* e treinamentos) para a construção e implantação de repositórios institucionais (RODRIGUES; CASTRO FILHO, 2018, p. 50).

Figura 4: Repositórios institucionais de universidades federais brasileiras dividido por regiões



Fonte: Rodrigues e Castro Filho (2018).

Esses repositórios geralmente oferecem um sistema de busca e alimentação das produções direcionado para a comunidade acadêmica, autores, áreas de estudo e produção de documentos recentes. Além do exposto, são instrumentos de coleta e organização da produção científica e intelectual das universidades federais, configurando-se como uma ferramenta confiável para que o produtor e o usuário da informação possam saber localizar e armazenar a informação em um ambiente virtual. No caso da produção acadêmica e científica as bases de dados dos repositórios institucionais das universidades públicas costumam reunir produtos variados (artigos, capítulos de livros; livros completos; teses; dissertações; monografias; etc.) produzidos pela comunidade interna à instituição, permitindo que a sociedade de

maneira geral tenha acesso gratuito aos conteúdos, a garantia da qualidade do material e de que as referências são confiáveis (Figura 4).

A região Centro-Oeste (80%), Sul (75%) e Sudeste (68,5%) foram as que mais puderam se dedicar ao planejamento e a implantação de repositórios no âmbito das instituições públicas de ensino superior. Observa-se um menor número, porém expressivo, na Região Nordeste (55%) e atenta-se para a necessidade de criação desse tipo de banco de dados na Região Norte (4%) (RODRIGUES; CASTO, 2018). Esses números demonstram a contribuição das políticas públicas de acesso à informação científica direcionada para os processos de busca e recuperação de informação confiável. O Repositório Institucional da UFES (riUfes),³ assim como os outros divididos em regiões brasileiras, disponibiliza obras como artigos científicos publicados em revistas científicas, capítulo de livros, livros, manuais, procedimentos técnicos, relatórios de pesquisa, manuais, tutoriais, patentes, dissertações, teses e monografias. O depósito das obras requer do autor a declaração de que o documento é original e que o mesmo concede os direitos de publicação. Ao usuário é disponibilizado campos de buscas e links das redes sociais como o Facebook, portais como o Oasis.br e que remetem aos eventos científicos realizados pela UFES e ao acesso à informação sobre direitos autorais e o Creative Commons (CC) Brasil.

Assim como no caso da UFES, o Repositório da UnB (RIUnB)⁴ disponibiliza dados sobre a licença criativa CC, organizando as produções armazenadas em campos de busca divididos em coleções e comunidades como “programas de pós-graduação”, “faculdades”, “centros”, entre outras esferas que alimentam essas bases de dados. Como diferencial o Repositório Institucional da UFSC⁵ apresenta material audiovisual no campo de busca <Videoaulas> com a finalidade de contribuir com o desenvolvimento habilidades no campo da normalização de

3 Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/>.

4 Disponível em: <https://repositorio.unb.br/>.

5 Disponível em: <http://www.repositorio.ufsc.br/>.

trabalhos acadêmicos, esclarecendo nesse caso em específico a importância da referência bibliográfica para a integridade da informação científica, apresentando orientações das normas NBR da ABNT.⁶

O Repositório Institucional da UFPA (RI)⁷ fornece acesso às produções científicas por meio do oferecimento de produtos como a BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações,⁸ assim como o Guia de Elaboração de Trabalhos Acadêmicos⁹ e o serviço FICAT – Módulo de Elaboração de Ficha Catalográfica¹⁰ com produção de vídeo contendo um tutorial. Enquanto o Repositório da UFBA (RI)¹¹ disponibiliza manuais e tutoriais contendo imagens e informações textuais sobre políticas para a submissão da produção científica¹² e para submissões dos conteúdos no repositório.¹³ A gestão dos repositórios institucionais citados envolve estratégias que conduzem ao acesso aberto à informação, aumentando a visibilidade das publicações dos pesquisadores, potencializando o processo de comunicação das experiências em termos de comunicações científicas e disponibilizando em uma interface única com obras científicas tradicionais e hipertextuais como os vídeos publicados no YouTube e em outras redes sociais.

A produção colaborativa e o uso efetivo da informação com relevância social compreende a aquisição de habilidades e atitudes que conduzam aos sistemas de informação até o momento citados, sendo necessário compreender que o processo de produção científica,

6 Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/208971>.

7 Disponível em: <http://www.repositorio.ufpa.br>.

8 Disponível em: <http://www.repositorio.ufpa.br/jspui/community-list>.

9 Disponível em: <http://bc.ufpa.br/wp-content/uploads/2019/08/Guia-de-Trabalhos-Academicos-2019.pdf>.

10 Disponível em: <http://bcficat.ufpa.br/>.

11 Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/>.

12 Disponível em: http://www.sibi.ufba.br/sites/sibi.ufba.br/files/manual_de_uso_ri_ufba_2.pdf.

13 Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/about/Tutorial_revisado.pdf.

cultural, literário e outras modalidades demandam conhecimento do mundo exterior para que a informação possa ser buscada, produzida e compartilhada (LE COADIC, 2004; MACGARRY, 1999). MacGarry (1999) permite refletir sobre a importância da produção da informação e sobre como a oralidade, a escrita e as novas tecnologias influenciam na criação de produtos e serviços na sociedade da informação. Desse modo, essa análise se encaminha para além da produção das comunicações científicas divulgadas com certa rigidez entre a comunidade de pesquisadores que segundo Le Coadic (2004) atuam em instituições de natureza social organizados em academias.

Coloca-se em questão a produção de gêneros variados como contos, romances e poesias que podem ser submetidos em editais de publicação de livros de literatura, tornando-se importante citar que esse tipo de produção é importante para o desenvolvimento da competência leitora do sujeito contemporâneo (CUEVAS, 2007; GERLIN, 2017). Nesse sentido, a publicação do livro de gêneros variados passa a se constituir como um produto de promoção da transformação social (no decorrer das páginas e letras impressas e digitais), conduzindo a um mundo de ideias, imagens e ilustrações que se constituem como produtos recuperados, analisados, lidos e relidos através de gerações e gerações (VOGT, 2008).

Ilustração 6: Página Web da Editora Edufes



Fonte: Edufes.¹⁴

A Editora da Universidade Federal do Espírito Santo (EDUFES) além de se dedicar à publicação de livros técnicos e científicos produzidos por docentes, discentes e técnicos administrativos desta instituição, acaba contribuindo com a difusão do conhecimento para comunidade interna e externa ao prover outras modalidades de leituras de abrangência nacional submetidas ao Edital Prêmio UFES Literatura, criado com a meta de incentivar e divulgar a produção de obras literárias¹⁵ como poesias, contos e crônicas, romance, literatura infantil, dramaturgia e literatura juvenil recuperadas em campos de busca da editora (Ilustração 6). Para tanto, as propostas são avaliadas por um conselho editorial e por um comitê científico composto por membros internos e externos, analisando desse modo a viabilidade técnica e o mérito das obras submetidas.

Os editais de fomento e incentivo à cultura de publicações de obras bibliográficas e audiovisuais, geralmente apoiam a uma diversidade de seguimentos pertencentes às áreas de artes, música,

¹⁴ Disponível em: <http://edufes.ufes.br/institucional>.

¹⁵ Disponível em: <http://edufes.ufes.br/iv-prmio-ufes-de-literatura>.

patrimônio e memória, audiovisual, livro e leitura, podendo manter uma conexão com metas relacionadas com o incentivo à leitura e com o desenvolvimento das competências leitora e em informação em bibliotecas e arquivos públicos. A meta dos editais de cultura é tornar possível uma interseção entre política pública e capital cultural em benefício da sociedade (GRUMAN, 2010), podendo promover o uso do livro e de outras modalidades de leituras de relevância social, como no caso das Leis de Incentivo à cultura municipais, estaduais e federais.

Os editais publicados pela Lei Federal de Incentivo à Cultura “Lei Rouanet”,¹⁶ pela Lei Rubem Braga da Prefeitura Municipal de Vitória (ES)¹⁷ e pelo “Fundo de Cultura do Estado do Espírito Santo” (FUNCULTURA),¹⁸ são direcionados ao fomento no âmbito federal, estadual e municipal fomentando o planejamento da criação e distribuição de produtos e serviços culturais que compreendem, nesse caso, a submissão de obras bibliográficas avaliadas por uma comissão. Como um diferencial das editoras universitárias os editais de cultura compreendem a produção de obras no campo das: artes cênicas; música e dança; arquitetura e urbanismo; arquivos, bibliotecas e museus; audiovisual, arte digital, visuais e design; cultura afro-brasileira, indígena e popular; inovação e tecnologia; patrimônio material e imaterial; dentre outras áreas.

O processo de submissão de obras científicas, acadêmicas e culturais em editais requer a elaboração de projetos que atualmente são armazenados em plataformas digitais, como no caso das propostas submetidas ao Sistema de Apoio às Leis de Incentivo (Salic)

16 Conferir em Gruman (2010); a antiga “Lei Sarney” atualmente denominada como “Lei Rouanet” tem como meta atrair investimentos das empresas privadas na área de cultura.

17 Disponível em: <https://www.vitoria.es.gov.br/prefeitura/lei-rubem-braga>.

18 Regido pela Lei Complementar n. 458 de 21 de outubro de 2008 (ESPÍRITO SANTO, 2008).

(Ilustração 7). O projeto submetido nessa e em outras plataformas geralmente deve conter introdução, justificativa, objetivos, desenvolvimento, cronograma com plano de execução da proposta, orçamentos e contrapartida social demonstrando a relevância social da produção multimodal. Com isso, ao longo do texto poderá conter a informação de que a publicação de livros com recursos audiovisuais irá culminar na doação de exemplares para bibliotecas públicas contribuindo com a criação de práticas de incentivo à leitura. O exposto comprova que além de demonstrar competências no que se refere ao processo de produção da obra, elaboração de projetos e captação de recursos, o autor, bibliotecário e/ou produtor cultural deverá saber utilizar as plataformas digitais.

Ilustração 7: Sistema de Apoio às Leis de Incentivo (Salic)



Fonte: Salic (2020) ¹⁹

A era digital solicita a criação de espaços de formação que consigam prever o desenvolvimento de competências que potencializem a

¹⁹ Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/n62z78rjip4fqlt/Captura%20de%20tela%202020-09-28%2018.08.37.png?dl=0>.

autonomia necessária durante a produção (hiper)textual e no decorrer do processo de compartilhamento das obras em redes de cooperação, em repositórios temáticos e portais de periódicos, em catálogos coletivos de bibliotecas digitais, em coleções históricas digitalizadas em arquivos públicos e museus que disponibilizam e-books, periódicos e jornais eletrônicos, coleções especiais contendo livros raros, obras de artes, objetos e artefatos, mapas, slides, bibliografias, coleções audiovisuais com documentações raras, gravações de áudio e vídeo de diversas áreas do conhecimento.

A lista contendo a relação de diferentes obras de relevância social e de ferramentas que possibilitam a sua recuperação parece não ter fim, portanto, a produção e o uso de diversificadas modalidades de leituras técnicas, lúdicas, informativas e literárias demanda o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que ocasionam em análises interpretativas e na compreensão da informação compartilhada no *ciberespaço*, mobilizando, para isso, tradicionais e novas tecnologias direcionadas para a obtenção do sucesso durante a apropriação e produção de conteúdo com as linguagens textuais, sonoras e imagéticas.

Capítulo 6

Leitura em diversos tipos de suportes e linguagens: apropriação da informação textual, sonora e imagética

Os programas de competências contemplam estratégias de busca e recuperação dos conteúdos disponibilizados em plataformas de incentivo à leitura literária e científica, exigindo do sujeito contemporâneo conhecimento do código da escrita, interpretação de diversas modalidades e uma capacidade de análise crítica. A leitura pode ter, entre outras finalidades, a meta de contribuição com processos de buscas da informação e o entendimento do conteúdo recuperado, não deixando, porém, de requerer ações formativas necessárias para a produção de estratégias colaborativas. Com a formação voltada para a compreensão da informação (hiper)textual o sujeito competente em leitura e em informação obtém repertório novo aliado aos conhecimentos prévios acumulados, requerendo acessar um conjunto de informações sobre cultura geral e informativa de forma que

seja possibilitada a ampliação de conhecimentos científicos, técnicos, literários, filosóficos e outras modalidades demandadas em atividades científicas, recreativas e formativas em escolas, universidades, bibliotecas, espaços comunitários e no *ciberespaço*.

Conforme apontado constantemente, a apropriação da informação multimodal requisita estrutura tecnológica e espaços de aprendizagens para que o sujeito contemporâneo possa dominar técnicas e habilidades de leitura em ambientes como portais, *web sites*, *blogs*, bancos de dados de bibliotecas digitais, bancos de imagens de arquivos e museus que permitem o livre acesso aos documentos digitalizados, eletrônicos e virtuais. As habilidades de produção de conhecimento e acesso às informações em *Wikis*, *Chats* e *Fóruns* são necessariamente importantes, assim como o compartilhamento da informação textual, sonora e imagética em redes de colaboração.

O movimento de acesso à informação potencializado pelo acesso aberto transcende os avanços alcançados pelo desenvolvimento das *Wikis*, o acesso aos artigos científicos e obras literárias em meio digital. No campo da produção científica destaca-se o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER) como um potente exemplo de acesso livre no âmbito da disseminação da informação acadêmica e científica (SANTOS, 2015). A literatura também destaca como exemplos programas que tiveram uma boa aceitação no cenário brasileiro, principalmente na área educacional como pode ser observado com ambientes de aprendizagens como o Moodle¹ e o Teleduc,² adotados em instituições de ensino superior e outras modalidades que trabalham com formação no ambiente virtual.

1 Moodle é o acrônimo para *Modular Object Oriented Distance Learning* conhecido como Ambientes de aprendizagem virtual com código aberto. Disponível em: <https://moodle.org/>.

2 Ambiente de aprendizagem virtual aberto e gratuito. Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/teleduc/>.

Quadro 11: Leitura em diversos tipos de suportes e linguagens: apropriação da informação textual, sonora e imagética

COMPETÊNCIA LEITORA	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Apropriação e leitura da informação textual, sonora e imagética em diversos suportes; - Utilização de habilidades e técnicas que possibilitem a leitura (hiper)textual no espaço virtual; - Estabelecimento de contato com uma estrutura colaborativa de leitura tanto no espaço híbrido quanto no <i>ciberespaço</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Integração com os códigos de uma linguagem cotidiana com a linguagem do espaço presencial e virtual; - Experimentação de uma estrutura de leitura dependente de processos de alfabetização e letramento que conduz o leitor ao hipertexto; - Atitudes direcionadas para o relacionamento social requerido em processos de uso, compreensão e compartilhamento dos conteúdos (hiper)textuais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades de acesso à informações e leitura de diversos textos e contextos em <i>Wikis; Chats; Fóruns</i>; etc. - Compartilhamentos da informação textual, sonora e imagética em <i>blogs; Web sites; Redes</i>; etc. - Domínio de conhecimentos para a busca e a recuperação em bancos de dados de bibliotecas virtuais; banco de Imagens; rede de compartilhamento de imagens, etc.

Fonte: Elaboração própria.

O tema “Leitura em diversos tipos de suportes e linguagens” direciona-se para a “apropriação da informação textual, sonora e imagética” (Quadro 11), perpassando a experimentação de uma estrutura que possibilita a busca, a recuperação e o acesso às leituras disponibilizadas em espaços híbridos e virtuais. Com o acesso aos diferentes suportes de informação possibilitados pela integração cotidiana com o *ciberespaço*, percebe-se que “[...] os formatos impressos estão sendo cada vez mais substituídos por textos virtuais [...], que introduzem múltiplas possibilidades nas práticas de leitura, fornecendo

um cenário complexo de diferentes linguagens” (CAVALCANTE; RASTELI, 2013, p. 166).

Os avanços trazidos pela *Web 2.0* conduz o sujeito a um processo de utilização de ferramentas tecnológicas com a finalidade de produzir e divulgar produtos e serviços, já que a internet é um ambiente novo e, ao mesmo tempo, extremamente potente no que concerne à viabilização da comunicação entre sujeitos em redes livres e autônomas. Essa tecnologia viabiliza a produção do conhecimento que se configura como “[...] um fenômeno social que se desenvolve a partir de interações comunicativas complexas realizadas em estruturas sociais” (JOHNSON, 2011, p. 23).

Com a finalidade de apropriação devida da informação recuperada o leitor deverá desenvolver habilidades, conhecimentos e atitudes para se apropriar autonomamente de diferentes conteúdos textuais, sonoros e imagéticos, bem como precisará aprender a estabelecer contato com uma estrutura de leitura hipertextual disponibilizada pela *Web* na Internet. “A abertura da arquitetura da Internet foi a fonte de sua principal força: seu desenvolvimento autônomo, à medida que usuários se tornam produtores da tecnologia e artífices de toda rede” (CASTELLS, 2003, p. 28). Não se pode negar que a *Web* se constitui como uma grande ferramenta tornando possível o acesso na rede digital aos bancos de dados, novos sistemas de telecomunicações e *softwares* de consolidação de informações.

Enquanto nos capítulos anteriores a linguagem textual foi bastante explorada por conta da proximidade com a comunidade acadêmica, privilegia-se, nesse momento, o direcionamento da apropriação da informação multimodal permitindo compreender diferentes tipos de habilidades que se tornam necessárias para a apropriação da informação e a integração cotidiana do leitor/autor com o espaço presencial e virtual (híbrido) de experimentação de uma nova estrutura de uso dos suportes informacionais, educativos e culturais.

Nesse sentido, as competências em leitura e em informação devem possibilitar de fato um saber fazer voltado para a formação

de usuários leitores e produtores de informação e, por conseguinte, para o encaminhamento de ações colaborativas que sejam aplicadas em diversos contextos da vida social, profissional, escolar e acadêmica do sujeito contemporâneo. As ações colaborativas devem culminar em aprendizagens significativas por meio das leituras e das conexões desses sujeitos em redes sociais e digitais (CASTELLS, 2011) que possibilitam processos de recuperação, uso e (re)produção da informação, requerendo o desenvolvimento de atividades e programas de competências para a efetivação da aplicação de planejamentos de ações no campo da leitura e da informação em diversos contextos.

DIRECIONAMENTO PARA A APROPRIAÇÃO SOCIAL E EDUCATIVA DA INFORMAÇÃO TEXTUAL, SONORA E IMAGÉTICA NO CIBERESPAÇO

A evolução tecnológica permite a inserção de sistemas interativos no meio social facilitando o compartilhamento e a apropriação da informação textual, sonora e imagética em ambientes de informação, educação e (*ciber*)cultura. Dentre as inúmeras tecnologias apresentadas para apoio à educação, cultura e produção científica no *ciberespaço* destaca-se o software de acesso livre Moodle³ e outras ferramentas que não foram desenvolvidas com propósito educacional, porém que podem auxiliar da mesma forma no processo educacional. Os ambientes de colaboração como o Facebook, Instagram e Whatsapp são compreendidos como redes de comunicação social que podem igualmente auxiliar no processo de desenvolvimento das competências e na apropriação social da informação (letramento). Em vista de que essas ferramentas são exploradas por educadores e bibliotecários, “[...] compreendem um desafio para os educadores e o processo de

3 Moodle é o acrônimo para *Modular Object Oriented Distance Learning* conhecido como Ambientes de aprendizagem virtual com código aberto. Disponível em: <https://moodle.org/>.

ensino-aprendizagem, que passa a exigir desses profissionais a extensão do olhar e dos usos dos dispositivos tecnológicos, aliados às práticas pedagógicas cotidianas” (CAVALCANTE; SOUZA, 2016, p. 3).

De fato, a *cibercultura* mudou o modelo de disseminação dos conteúdos anteriormente centrados no processo de transmissão presencial, fortalecendo a hibridização que se populariza por meio dos processos de aprendizagens e compartilhamento da informação multimodal como uma tendência da era digital. A popularização das ferramentas de compartilhamento e apropriação dessa informação pode ser analisada à luz de uma ferramenta popularizada pelo *G Suite for Education* via credenciamento à conta Google (SILVA; CLERICUZI; CARVALHO, 2017). A ferramenta *Google Classroom*⁴ configura-se como uma plataforma online que permite o relacionamento educativo e o compartilhamento da informação multimodal (SILVA; CLERICUZI; CARVALHO, 2017), contemplando o acesso aos diversos aplicativos Google (Google Docs, Drive, Notícias, Calendário, Agenda, Blogger, Podcasts, Youtube, etc.) que promovem atividades educacionais e auxiliam em proporção comunidades escolares, bibliotecas, universidades e outras instituições mundial que usam seus serviços disponibilizados gratuitamente ou com limitação.

Com a utilização dessa ferramenta do *Google* destaca-se a facilidade de acesso e uso por parte do usuário da informação que também poderá contar com o auxílio de outros recursos importados das redes sociais que podem ser compartilhadas por meio de *links*, vídeos, imagens e outras modalidades. O *Google Classroom*, desenvolvido para uso comercial fora recentemente concedido para escolas e universidades públicas para o gerenciamento de conteúdo educativo, requerendo que desenvolvam a competência digital para um amplo aproveitamento. As habilidades concernentes a essa competência são contempladas pelas competências em leitura e em informação,

4 *Google Accounts – Google Classroom*. Disponível em: www.classroom.google.com.

permitindo que as práticas de formação sejam caracterizadas como estratégias que devem dar suporte para os saberes e fazeres relacionados para o uso do equipamento eletrônico e das ferramentas adotadas para o acesso das mídias digitais.

Como um diferencial o Moodle trata-se de um software “*open source*” (código aberto) com licenciamento livre, podendo ser executado pelos usuários gratuitamente e colaborativamente. Utilizado por diversas instituições se constitui como uma plataforma de uso colaborativo apresentando estratégias interativas e inúmeras possibilidades de acesso à informação, produção de conhecimento e comunicação humana. No caso das instituições educativas pode-se organizar o conteúdo em formatos de livros, glossários, *wikis*, *chats*, fóruns, questionários e outros recursos que disponibilizam produções multimodais organizadas textualmente e no formato de *links*, vídeos, sons, imagens, entre outras linguagens e recursos de acessibilidade.

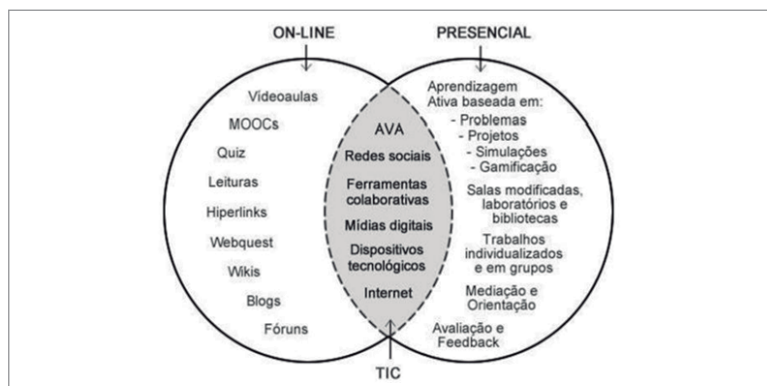
Por meio da tecnologia do *Moodle* usuários, produtores e profissionais da informação e educação navegam no *ciberespaço* experimentando uma tecnologia inovadora e tornando-se sujeitos competentes para utilizar os recursos dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Geralmente esses espaços tornaram-se propícios para práticas que visam o compartilhamento de informações e a troca de experiências entre estudantes e professores, tendo em vista a comprovação da eficiência no que se refere a transferência do conhecimento no campo da educação (DEL PRETE; CABERO ALMENARA, 2019; GIGLIO; SOUZA. SPANHOL, 2005), podendo também ser utilizados por qualquer outra área de atuação que queira possibilitar ambientes de treinamento e programas de formação inclusive no campo da competência leitora e em informação.

Esse ambiente de aprendizagem permite a incorporação de ferramentas colaborativas síncronas e assíncronas no processo ensino aprendizagem: correio eletrônico, videoconferência e recursos de compartilhamento de tarefas contemplando o recebimento de arquivos textuais e audiovisuais (em diversos formatos) (AURÉLIO, 2017; DEL

PRETE; CABERO ALMENARA, 2019). Por meio do uso do AVA da UFES torna-se possível compartilhar informação multimodal com a comunidade interna, ao utilizar recursos como criação de cursos (disciplinas) com a finalidade de formação híbrida no ensino superior.

As dimensões híbridas do AVA podem ser visualizadas por meio da integração de atividades presenciais como as atividades colaborativas realizadas em laboratórios de informática e bibliotecas presenciais e/ou com o auxílio das tecnologias de informação e comunicação permitindo a conexão por meio das redes sociais, trabalhos colaborativos de leituras e trabalhos acadêmicos em wikis, blogs e fóruns de discussão efetivamente aconteçam (MAZON, 2020).

Figura 5: Atividades colaborativas presenciais e virtuais (híbridas)



Fonte: Mazon (2020, p. 192).

Aliado ao AVA e ao *Classroom* destaca-se o trabalho em plataformas digitais que possibilitam o desenvolvimento das atividades de pesquisa e extensão que exploram a linguagem multimodal utilizando-se dos recursos democratizados pelas redes sociais, ao incluir os sujeitos da comunidade externa à universidade, bibliotecas e outras instituições em ações (in)formativas (Figura 5) (MAZON, 2020). Diante da possibilidade agregadora e acolhedora do AVA destacam-se outras

iniciativas de aprendizagens (in)formais contemplando as metas das instituições do século XXI que se encontram voltadas para o trabalho educativo remoto e a distância, ao prover um ambiente livre e aberto para educação universitária e outras modalidades de ensino e pesquisa mantidas por uma comunidade colaborativa cujo conceito baseia-se nas estratégias de colaboração (GIGLIO; SOUZA; SPANHOL, 2005):

- **Ebah:** Criado pelos alunos da Escola Politécnica da USP disponibilizando uma rede social gratuita que se dedica ao compartilhamento acadêmico, sendo composta por professores e estudantes que acessam conteúdos distribuídos por cursos e possuindo vínculo com outras universidades no Brasil. Por meio dela compartilha-se apostilas, *e-books*, *slides* de aula, entre outros tipos de materiais multimodais acadêmicos.⁵

- **Edmodo:** Ambiente para colaboração e compartilhamento de conteúdo multimodal distribuído por categorias (estudantes, professores, aplicativos, pais, comunidades etc.), possuindo os benefícios da *web 2.0* que permite a conexão às redes sociais de relacionamento como Facebook, Twitter e Google. Por meio desse ambiente é possível enviar mensagens, compartilhar materiais e tornar o aprendizado remoto acessível em qualquer espaço tempo.⁶

- **ClassDojo:** Disponibilizado gratuitamente para professores, pais e estudantes é voltado para a gestão da sala de aula. Nele é possível dar feedbacks sobre as habilidades mais importantes a serem desenvolvidas pelos estudantes (motivação) e envolver os pais no processo através do compartilhamento de relatórios e mensagens instantâneas.⁷

- **ExamTime:** ambiente conectado ao Facebook e ao Google, com diversas ferramentas para acesso da informação multimodal no formato de mapas mentais, *flashcards*, *quizzes* e notas, enfocando

5 Disponível em: <http://www.ebah.com.br/>.

6 Disponível em: <https://www.edmodo.com/?language=pt-br>.

7 Disponível em: <https://www.classdojo.com/pt-br/?redirect=true>.

diversos assuntos e exames como ENEM, Vestibular, OAB, entre outros.⁸

• **Remind** - Plataforma gratuita de troca de mensagens entre professores, pais e estudantes, podendo ser acessada de computadores, *tablets* ou celulares conectados ao *Google Drive* e *Google Classroom*.⁹

Com o uso dessas ferramentas e com o desenvolvimento do acesso aberto à informação na *Web*, torna-se possível que os processos formativos sejam alavancados pela apropriação das linguagens multimodais e hipertextuais disponibilizadas nas plataformas sociais. O usuário e o produtor de informação devem, para tanto, observar as mudanças ocasionadas pelas diversas modalidades de plataformas digitais ao “[...] vislumbrar um cenário que aponta para ambientes de aprendizagem inovadores baseados no conceito de educação em rede com a criação de experiências, ou seja, uma educação a distância muito mais próxima e interativa” (GIGLIO; SOUZA; SPANHOL, 2005, p. 115).

As plataformas digitais podem ser divididas em três grandes grupos: as redes sociais (i); de produção de conteúdo (ii) e comerciais (iii). As redes sociais como o *Facebook*, *Instagram*¹⁰ e *Twitter*¹¹ se constituem como meios de comunicação que reúnem bilhões de pessoas com a finalidade de relacionamentos pessoais e profissionais, enquanto as redes de conteúdos colaborativos como o *YouTube*, *Myspace*,¹² *Wikipedia*¹³ apresentam um potencial tendo em vista as metas de produção de material textual, narrativo e imagético. As redes comerciais

8 Disponível em: <https://info.examtime.com/>.

9 Disponível em: <https://www.remind.com/>.

10 Disponível em: <https://www.instagram.com/>.

11 Disponível em: <https://twitter.com/>.

12 Disponível em: <https://myspace.com/>.

13 Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/>.

como o *eBay*,¹⁴ *Amazon* e *Groupon*,¹⁵ conforme a própria denominação indica, comercializam produtos e serviços que possuem como a maior característica a colaboração. Em se tratando do uso social, cultural, informativo e educacional das mídias digitais torna-se difícil dividir quais plataformas sociais possuem ou não fins lucrativos, já que mesmo aquelas com acesso gratuitos como *Facebook*, *Twitter*, *YouTube* e *LinkedIn*¹⁶ podem levar o usuário de informação a ser inserido numa dinâmica de monetização (VAN DIJCK, 2013).

A segunda categoria de plataforma digital diz respeito aos ambientes de rede que possibilitam a geração de conteúdos pelo usuário “[...] apoiando a criatividade, ativando atividades culturais e promovendo a troca de conteúdo amador e profissional (... como) o *YouTube*, *Flickr*, *Myspace*, *GarageBand* e *Wikipedia*” (VAN DIJCK, 2013, p. 8, tradução nossa). Os ambientes de redes costumam promover o contato interpessoal, seja entre indivíduos ou grupos, permitindo que sejam estabelecidas conexões pessoais, profissionais ou geográficas e incentivando que os laços sociais sejam criados. Apesar das tipologias apresentadas por Van Dijck (2013) se confundirem devido as redes apresentadas possuírem um potencial de rede de relacionamento e produção, as plataformas do *Myspace*, *YouTube* e a *Wikipedia* possuem um maior potencial colaborativo no que se refere a produção de conteúdos audiovisuais.

Cada uma delas possui o seu diferencial já que o *YouTube* direciona os seus serviços para a produção de conteúdos audiovisuais e a Wikipédia textuais, fornecendo uma estrutura em termos de criação de enciclopédia colaborativa. A *Myspace* oferece serviços e produtos mais diversificados possibilitando que o usuário possa compartilhar boletins, mensagens, vídeos, aplicativos, *blogs*, grupos, fotografias, músicas e vídeos, dentre outros serviços e produtos compartilhados

14 Disponível em: <https://www.ebay.com/>.

15 Disponível em: <https://www.groupon.com/>.

16 Disponível em: <https://www.linkedin.com/>.

por seus usuários. As redes comerciais como *eBay*, *Amazon* e *Group* são mais fáceis de identificar devido serem caracterizadas como meios de comunicação e colaboração voltados para a comercialização de uma diversidade de produtos: livros; eletrodomésticos; equipamentos eletrônicos; recursos audiovisuais; jogos; dentre outros.

As plataformas digitais que se configuram como redes de relacionamento como o Facebook oferecem a capacidade de interagir cultural e socialmente com outros sujeitos por meio de ações que envolvem práticas de leituras e compartilhamento de informação (hiper)textuais diferenciadas em termos de compartilhamento de informação multimodal. O Instagram limita as publicações ao compartilhamento de fotografias, enquanto o Twitter mantém uma estrutura de publicações textuais que giram em torno de opiniões, porém todas elas não deixam de potencializar aprendizagens significativas por meio das leituras e das conexões dos sujeitos nessas redes.

Em se tratando das redes sociais que potencializam a produção de conhecimento e o compartilhamento de informação, as wikis caracterizam um movimento mundial de produção de mídias digitais com acesso aberto, livre e voluntária que se organiza em um sistema de fundação sem fins lucrativos e que tomou uma dimensão internacional, tendo com carro chefe a Enciclopédia Livre (*Wikipedia*) (SOUZA, 2015). “Um exemplo importante do fenômeno de reconfiguração constante da rede, característica da web de segunda geração, é o do movimento de acesso aberto e o crescimento da *Wikipedia*” (SANTOS, 2015, p. 30).

Atualmente a *Wikipedia*¹⁷ têm as páginas mais acessadas da Internet para consulta de informações e conceitos via sites de busca e meta-busca na própria página, ganhando rapidez no processo de recuperação e de atualização da informação que culmina em resultados eficientes e eficazes, já que essa rede voluntária de contribuições da enciclopédia passa a ser rigorosa quanto ao conteúdo e citação

17 Disponível em: <https://br.www.whatsnew.com/2014/03/wikipedia-testa-funcao-para-ver-outros-artigos-sem-abandonar-a-pagina/>.

das fontes utilizadas na composição dos verbetes. Como se trata de uma mídia digital interativa acaba possuindo a facilidade e a rapidez de atualização e correção do conteúdo, sobressaindo-se também no aspecto econômico por conta da característica gratuita e de acesso público na *Web 2.0* (SOUZA, 2015).

A *Wikipedia* disponibiliza uma diversidade de referências que remetem aos próprios verbetes da sua enciclopédia colaborativa, assim como a outras plataformas disponibilizando milhões de links e conteúdos que podem ser consultados culminando na ampliação do conhecimento sobre vários temas e assuntos. A dinâmica de abrir uma janela que leva a outra é a característica da multimodalidade e da hipertextualidade da *Web* que se constitui como a sua maior marca. Destaca-se que em algumas páginas da *Wikipedia* também se pode recuperar conteúdo visual como imagens, vídeos do *YouTube* e *Podcasts*¹⁸ fornecendo explicações sobre os verbetes. A apropriação de uma antiga tecnologia baseada na oralidade constitui os *Podcasts* que se baseiam na prática das emissoras de rádios, configurando-se como uma produção de áudio sem imagem ou texto.

18 Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Podcasting>.

Ilustração 8: Campos de buscas - Podcast da Apple



Fonte: *Apple Podcasts*.¹⁹

Por meio desse recurso auditivo o usuário tem a oportunidade de ouvir áudios produzidos sobre variados assuntos informativos e de entretenimento, podendo o sujeito estar em qualquer lugar e desenvolvendo outras atividades ao acessar esse tipo de informação sem que precise ler ou visualizar imagens. Ao clicar na opção de ouvir *on-line* ou baixar o áudio no seu equipamento eletrônico com o auxílio de um smartphone, pode facilmente se locomover e acessar uma variedade de aplicativos como o *Google Podcasts*²⁰ e o *Apple Podcasts* (Ilustração 8) que se configuram como um agregador dessa tecnologia lançada no século XXI e que pode ser utilizada por meio do acesso a um sistema operacional *Android*, *iOS* e *web*. Conforme exposto, os temas e assuntos podem ser os mais variados possíveis.

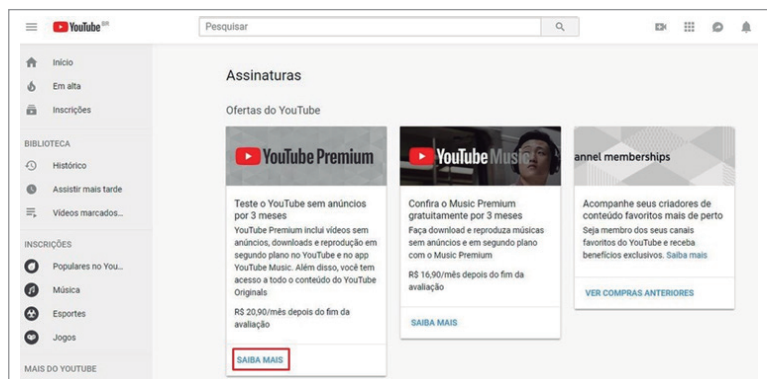
19 Disponível em: <https://support.apple.com/pt-br/guide/podcasts/pdf17151dc/1.0/mac/10.15>.

20 Disponível em: <https://podcasts.google.com/>.

O uso do recurso audiovisual em processos educativos e colaborativos necessita levar em consideração a atualidade, a procedência, a relevância da linguagem multimodal (narrativa, visual e textual), assim como solicita ser complementado por outras modalidades compartilhadas em banco de dados ligados à área da formação educativa, cultural ou científica. Por meio da crescente apropriação de materiais pertencentes às artes cênicas e dramatizações caseiras, cinematográficas e produções caseiras de curtas, *shows* musicais e o canto iniciante que viraliza em uma *live* no Youtube, cresce o uso das manifestações que se encontram dispostas no ambiente virtual.

O ambiente digital que armazena desde pequenas produções até a “obra de arte reconhecida em sua totalidade” (*Gesamtkunstwerke*) conjuga informação textual, sonora e imagética em plataformas digitais que fornecem desde artigos científicos até opiniões pessoais em *blogs*, música e teatro em plataformas de compartilhamento de vídeos, canto e dança, expressão corporal e facial, ilustrações e artes plásticas, dentre outras variedades de modalidades disponibilizadas para a leitura multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). A autonomia em processos de busca e recuperação acarretam na leitura e no uso efetivo da informação multimodal e (hiper)textual, requerendo a aplicação da informação recuperada no contexto social de forma que possa culminar no seu uso efetivo no coletivo ou individualmente.

Ilustração 9: Campo de busca do *Music YouTube*



Fonte: *Music YouTube*²¹

Destacam-se os recursos audiovisuais fortalecidos pela arte da produção de filmes e, logo em seguida, disponibilizados em vídeos, bem como a influência das músicas populares e eruditas democratizadas no *Amazon Music*²² *Spotify*,²³ *Google Play Music*²⁴ e o canal recentemente criado *Music YouTube* (Ilustração 9). O YouTube é conhecido como uma importante plataforma de compartilhamento de imagens, com a qual o usuário, produtor e leitor pode se apropriar das informações multimodais. A esse processo requer a análise dos conteúdos que serão publicados, já que a produção organizada em algum tipo de suporte deve ter clareza, concisão e encadeamento de ideias (coerência e coesão em termos das ideias levantadas), precisão e originalidade de forma que possam ser compreendidas durante o compartilhamento. No caso de a produção não decorrer de uma ideia original deve-se citar a fonte dos autores

21 Disponível em: <https://music.YouTube.com/>.

22 Disponível em: <https://music.amazon.com.br/home>.

23 Disponível em: <https://www.spotify.com/br/>.

24 Disponível em: <https://play.google.com/music/listen#/recents>.

para evitar o plágio e ferir a propriedade intelectual das obras que armazenam as informações recuperadas.

O movimento de acesso aberto permite o compartilhamento de uma infinidade de conteúdos de relevância social sem restrições, permitindo que as informações *on-line* sejam acessadas livre de qualquer cobrança de taxas, pagamento de licenças ou necessidade de assinaturas. O acesso aberto é compatível com o direito à informação garantido ao cidadão, porém os direitos autorais e a propriedade intelectual devem ser respeitados durante a apropriação dos textos e contextos multimodais. A utilização e as oportunidades das plataformas apresentadas e muitas outras que não foram citadas ocasionam em um aprendizado colaborativo e, por conseguinte, possibilitam a seleção de diversas linguagens e modalidades de leituras digitais envolvendo os sujeitos em processos colaborativos independente das diferenças sociais e de gênero, raça, idade e instituição a qual estejam vinculados.

Para que o protagonismo social e a autonomia aconteça, principalmente, no que se refere aos processos individuais e coletivos de seleção, avaliação e uso direcionados para um uso efetivo da informação (hiper)textual e para uma posterior aplicação social, reflete-se sobre a “[...] posição de sujeito social ativo, que age e reage com e em relação ao outro (presente ou não na cena da ação). Enfim, o protagonista é aquele que age, que reage, que se ergue, que se coloca em relação aos interesses do coletivo” (GOMES, 2019, p. 13). O protagonismo social se caracteriza como elemento fundante e essencial do processo democrático na era digital, tornando-se necessário a apropriação dos diversos tipos de (con)textos informativos por meio do desenvolvimento das competências atravessadas pelo letramento social que conduz ao direcionamento de como saber ler, avaliar, usar, produzir e agregar valor ao (hiper)texto recuperado.

*Ação dialógica e
colaborativa: construção
de práticas de leituras
(hiper)textuais e projetos
educativos no âmbito
das competências*

Com o avanço das novas mídias e plataformas digitais surgem inúmeras possibilidades de trabalhos envolvendo ações educativas em estruturas de colaboração e efetivando processos formativos das competências. As mídias digitais permitem a disseminação das modalidades de leituras alimentadas pela linguagem oral, imagética e textual (multimodal), abrangendo um ambiente global com informações produzidas pelo próprio usuário que também é visto como autor. As plataformas digitais de compartilhamento dos mais variados suportes, promovem as práticas de leituras dos sujeitos que se apropriam

das tecnologias de informação e comunicação ocasionando no protagonismo em redes com relevância social.

Enquanto o uso dos equipamentos eletrônicos, como smartphones e computadores, impulsionam a conexão em redes digitais, os progressos no campo da busca, recuperação e disseminação da informação e no âmbito da leitura hipertextual exigem uma gestão colaborativa em se tratando das estruturas sociais que ocasionam na criação de produtos e serviços no campo do ensino, da pesquisa e da extensão universitária. Nesse momento, parece apropriado refletir sobre o tema “ação dialógica e colaborativa” ligado ao direcionamento da “construção das práticas e projetos de leituras (hiper)textuais”, consubstanciando-se perante a criação de espaços de incentivo às leituras multimodais e perpassando o planejamento de ações (in)formativas (Quadro 12).

Quadro 12: Ação dialógica e colaborativa: construção de práticas e projetos de leituras (hiper)textuais

COMPETÊNCIA LEITORA	ALFABETIZAÇÃO LETRAMENTO	COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Construção de projetos de leitura com diferentes finalidades; - Dinamização de ações culturais de leituras perpassando a necessidade, o interesse e o prazer de ler. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamentos e práticas da área da leitura e da escrita aplicadas ao contexto social; - Desenvolvimento do senso crítico, criatividade e curiosidade por meio do letramento; - Trabalho com atividades de promoção da leitura que exijam a materialização de projetos dialógicos que possam gerar retorno para a coletividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento das competências de (saber) localizar, avaliar e utilizar informações agregando valor no processo de elaboração de projetos de leitura; - Capacidade de resolver problemas perante a proposta de novas arquiteturas de processos de busca e recuperação da informação.

Fonte: Elaboração própria.

O direcionamento da construção das práticas e projetos de leituras solicita a valorização dos conhecimentos e das atitudes (saber criticar e aplicar) voltadas para o desenvolvimento das competências leitora e em informação. O planejamento e a implantação das atividades (in)formativas fortalecem a construção de ações que conduzam à compreensão do novo contexto social e cultural fomentado pela era digital, do mesmo modo que a criação das práticas de leituras auxiliam o sujeito contemporâneo buscar, usar e compreender a informação autonomamente.

Em decorrência do exposto as técnicas de planejamento e a adoção da abordagem da ação cultural são ferramentas relevantes para o atendimento das demandas em diferentes níveis de aprendizagens no campo das competências na sociedade da informação (ASSMANN, 2000; CAVALCANTE; RASTELI, 2013; COELHO NETTO, 2002). A cultura, nesse sentido, não pode ser entendida apenas como “(...) sinônimo de manifestação artística e dissociada do cotidiano e do próprio entendimento e compreensão da maioria da população” (ALMEIDA JÚNIOR, 1994, p. 3), mas sim como um conjunto de conhecimentos, crenças e expressões culturais que possibilitam a criação de condições necessárias para engendrar transformação social (COELHO NETTO, 2002; GERLIN, 2018).

A criação das práticas formativas que assumam a abordagem da ação cultural não implica na ausência de projetos conforme exposto por Coelho Netto (2002). Pelo contrário, as etapas de elaboração dos projetos são extremamente necessárias, ao contemplar modelos tradicionais sem desconsiderar a importância de estimular o trabalho coletivo e a integração ao contexto cultural (CEREZUELA, 2015). Um projeto deve apresentar “introdução” contendo aspectos relacionados com a relevância social e motivações dos sujeitos (i), “justificativa” com as necessidades do público alvo consubstanciada por questões diagnosticadas e pelo levantamento de problemáticas (ii), “objetivos” divididos em geral e específicos respondendo ao problema levantado (iii), estrutura do “desenvolvimento” com descrição

das etapas, insumos necessários, cronogramas, dentre outros elementos (iv) e “resultados esperados” resultando em etapas flexíveis e avaliativas alteradas ou não durante o processo de diálogo entre os envolvidos (v).

A ação cultural e a elaboração de projetos são importantes para que protagonistas como profissionais, produtores e usuários da informação proponham atividades que possam convergir com o respeito aos direitos sociais, dentre eles o acesso à informação e a liberdade de expressão garantidos pela Constituição Brasileira (BRASIL, 1998). A prática que adota essas ferramentas busca atingir metas educativas e informativas, devendo contar com uma equipe inter e transdisciplinar que possa trabalhar com o oferecimento de produtos e serviços em programas de formação das competências. O desenvolvimento de habilidades e técnicas relacionadas com saberes e fazeres produzidos em instituições educacionais, científicas, culturais e informativas direcionam-se para a utilização da informação multimodal recuperada e avaliada criticamente, necessitando que a elaboração de projetos empreenda esforços para suprir questões demandadas pela coletividade.

DIRECIONAMENTO PARA A CRIAÇÃO DE PRÁTICAS E PROJETOS EM ESPAÇOS DE LEITURAS E FORMAÇÃO NO CIBERESPAÇO

O direcionamento voltado para práticas e projetos no campo da formação das competências requer uma equipe de preferência transdisciplinar, com a finalidade de gerenciar o processo de planejamento desde a criação até o oferecimento dos produtos e serviços demandados. Solicita, para isso, uma ação dialógica e colaborativa em grupos de estudos, palestras, oficinas, atividades culturais, entre outras estruturas que possam contemplar a criação de práticas de leituras e informativas. Diante do exposto, o sujeito e/ou a equipe responsável pela atividade de planejamento na área da (in)formação necessita se

colocar na posição de um mediador e colaborador que considere os participantes como sujeitos do processo e não como meros objetos que são convidados a consensuar (COELHO NETTO, 2002).

O colaborador assume um compromisso junto com o coletivo durante todas as etapas do processo de planejamento, implantação e desenvolvimento, não necessitando utilizar a denominação da ação cultural para que possa alcançar a característica dialógica e participativa elencada pela adoção dessa abordagem. O planejamento das ações regionais, nacionais e internacionais se analisadas na área da informação, devem ser entendidas como uma ferramenta de diálogo e experimentação das atividades necessárias ao desenvolvimento das competências leitora e em informação. Ante o exposto, coloca-se em análise as atividades da Rede de Estudos das Competências (REC)¹ ligada ao “Grupo de Pesquisas Competência Leitora e Competência em Informação” certificado pelo CNPq e registrada pelo “Projeto de Extensão Informa-Ação e Cultura” da UFES, reunindo em uma equipe inter e transdisciplinar de pesquisadores, docentes, discentes e profissionais da informação, educação e cultura e outros sujeitos da comunidade interna e externa à universidade.

A REC congrega integrantes registrados e outros colaboradores ligados (ou não) institucionalmente ao grupo de pesquisa e ao projeto de extensão, como alunos e professores do Departamento de Biblioteconomia e do PPGCI, bibliotecários do Sistema Integrado de Bibliotecas (SIB) da UFES e das prefeituras municipais de Cariacica, Vila Velha, Vitória e Viana que atuam em espaços comunitários (bibliotecas públicas) e em escolas (bibliotecas escolares) do Estado do Espírito Santo (ES). Destaca-se, portanto, a contribuição dos atores

1 A REC é ligada a esse Grupo de Pesquisa e, por conseguinte, ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da Ufes, obtendo o registro de atividade de pesquisa e extensionista por meio do Projeto de Extensão Informa-Ação do Departamento de Biblioteconomia. Disponível em: <https://projetos.ufes.br/>.

envolvidos e comprometidos com o planejamento e com a organização das atividades administrativas, formativas, investigativas e culturais realizadas virtualmente pela Rede de Estudos.

Com a finalidade de trabalhar com a formação das competências essa rede utiliza os direcionamentos do “modelo de desenvolvimento das competências leitora e em informação”, tendo como meta o planejamento de ações que possam trabalhar com os temas: acesso e uso da informação (i); uso de diferentes modalidades de leituras (ii); aprendizado colaborativo do leitor (iii); leitura em diversos suportes e linguagens (iv); ação dialógica e colaborativa (v) e uso ético da informação (vi) (GERLIN, 2020). Para fortalecer a organização dos espaços de formação e diálogos que giram em torno dos estudos das competências, os sujeitos dessa rede colaborativa planejaram atividades realizadas remotamente com o auxílio das novas tecnologias. A formação e o trabalho remoto foram definidos como uma atividade realizada fora do espaço da universidade, ao contar com o uso de equipamentos e tecnologias de informação e comunicação.

Partindo do princípio de que o planejamento evita desperdício de tempo e permite a organização de atividades de gestão e pesquisa, os sujeitos da REC procederam a uma pesquisa (avaliação diagnóstica) para compreender o perfil dos seus componentes em parceria com o Programa Institucional de Iniciação Científica (PIIC) da UFES com o financiamento do CNPq (GERLIN; RIBEIRO, 2020), sendo possível identificar que a rede é composta em sua maioria pelo gênero feminino e por profissionais que atuam em bibliotecas escolares (em maior número), seguido por docentes e alunos do Curso de Biblioteconomia da UFES. Com a pesquisa identificou-se o interesse em abordar temas relacionados com as competências leitora e em informação culminando no plano de trabalho.

De maneira geral, desenvolveu-se uma proposta de viabilização e flexibilização do trabalho de formação remotamente, tendo em vista que com a intensificação do uso das ferramentas de comunicação não

instantânea, de videoconferências e de gestão de tarefas os sujeitos utilizam cada vez mais as novas tecnologias no espaço virtual. Por conseguinte, apresenta-se como uma estratégia a estruturação do plano de ação (BEHR; MORO; ESTABEL, 2008; GERLIN; RIBEIRO, 2020)² do grupo de estudos das competências, tendo como base as seguintes etapas:

Levantamento do problema (o quê): considerando os problemas relacionados com a formação das competências e ocasionados pelo teletrabalho que altera a rotina dos sujeitos da rede de formação, identificou-se a necessidade de trabalhar com a orientação sobre o uso das ferramentas tecnológicas necessárias para as atividades de formação, comunicação, armazenamento de informações e gestão das tarefas;

Espaço tempo (onde fazer): identificando que o cenário de formação seria o *ciberespaço*, selecionaram-se plataformas digitais necessárias ao contexto formativo como as ferramentas Conferência Web; *Google Meet*; *YouTube* etc.;

Identificação do objetivo (o que fazer): tendo como meta planejar e oferecer espaços de formação das competências leitora e em informação no *ciberespaço*, a rede trabalhou com a implantação de atividades (in)formativas como grupos de estudos, palestras e conferências etc.;

Estratégias (como fazer): considerando as necessidades coletivas da REC (identificadas no diagnóstico) procedeu-se ao planejamento das ações de formação ao oferecer espaços de estudos mensalmente e eventos formativos contando com a colaboração de pesquisadores e profissionais renomados da Ciência da Informação, Biblioteconomia, Tecnologia da Informação e outras áreas de conhecimento;

2 A elaboração do plano de ação da REC teve como base a ferramenta 5W2H cuja sigla significa: What? (O quê?), Why? (Por quê?), Who? (Quem?), Where? (Onde?), When? (Quando?), How? (Como?) e How much (Quanto?).

Cronograma (quando fazer): após trabalhar na descrição dos passos necessários para a consecução da ação planejada com a devida identificação do período em que seriam realizadas as atividades, criou-se um cronograma anual das atividades do grupo disponibilizado na página *web* da REC;

Recursos humanos (quem irá fazer): por meio de convite enviado aos pesquisadores, profissionais e colaboradores do ES e de outros estados brasileiros também citados na página *web* da REC, a equipe de formação gentilmente atendeu às etapas previstas para as atividades formativas tendo um caso ou outro de necessidade de adaptação;

Outros insumos (com que fará): perante o fato de que a indicação e a previsão dos recursos materiais, financeiros, informacionais e outros despendidos para a realização do plano de ação fora arcado por cada participante em situação de teletrabalho, na descrição do projeto não houve necessidade para detalhar esse tipo de recurso.

Na atualidade o plano de ação do trabalho cultural e educativo da REC contempla o levantamento da problemática do produtor, usuário e profissional da informação envolvido com processos de recuperação da informação (hiper)textual, que necessita trabalhar com temas relacionados com as competências em leitura e em informação, o acesso à informação e o compartilhamento de notícias falsas. O planejamento desse programa de competências que adota a abordagem de orientação educativa, acabou se aproximando da definição da ação cultural necessária para a criação de atividades de combate à desinformação já que uma prática formativa não deve ser apenas dirigida e depender de um único sujeito para acionar o processo de diálogo.

Ao contemplar necessidades sociais e informativas dos membros da rede e de outros sujeitos interessados da comunidade externa à universidade (que participam das formações disponibilizadas no canal do YouTube), os eventos de formação permitem dialogar com pesquisadores

de diversas instituições reconhecidas nacionalmente³ sobre temas como competências, acesso à informação e desinformação por meio:

(i) Da apresentação das diretrizes do modelo de desenvolvimento das competências em leitura e em informação;

(ii) Da realização de grupos de estudos sobre a competência crítica, mediação da informação, cenário da pós-verdade, desinformação e uso ético da informação;

(iii) Das conferências sobre educação, relações étnicas e raciais, novas mídias e tecnologias;

(iv) Das palestras sobre narrativa oral, textual e imagética e sobre a atuação profissional no campo da informação, educação e cultura;

(v) Dos relatos de experiências sobre a saúde coletiva e o trabalho colaborativo na biblioteca, arquivo, museu, universidade e escola, dentre outros temas abordados.

Os eventos de formação como palestras e conferências são transmitidos ao vivo por meio do canal da rede no *YouTube* com o auxílio da ferramenta *StreamYard*.⁴ A imagem disponibilizada a seguir exemplifica um momento de formação intitulado “Competência Leitora, relações éticas no âmbito da informação e produção de saúde durante a pandemia”.⁵ A conferência planejada no formato de *webinar* envolveu pesquisadores da UFES, UFSC e do IBICT no momento de formação disponibilizado para o mesmo da comunidade interna e externa à universidade, instituição esta que acolhe a rede de formação (Ilustração 10).

3 As atividades de formação contam principalmente com a colaboração de pesquisadores externos de instituições como Ibict, UFC, Ufes, UFMG, UFRJ, UFScar, UFSC, UnB, Unesp e Unirio. Disponível em: <https://projetoinformacaoocultura.blogspot.com/2020/06/programacao-das-atividades-da-iirec.html>.

4 Disponível em: <https://streamyard.com/>.

5 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mDDUj53iKTg>.

Ilustração 10: Evento transmitido pelo canal do *YouTube* da REC



Fonte: *YouTube*⁶

Por meio do planejamento dos eventos essa rede propõe atividades no âmbito da formação e dos estudos sobre o desenvolvimento das competências e temas correlatos, conduzindo a uma combinação de pesquisas, atividades de extensão e estudos organizados no campo da Ciência da Informação, Biblioteconomia e áreas afins ao contar com ferramentas para a comunicação virtual e para a implantação do programa de competência que culmina no desenvolvimento de atividades que na atualidade tomam forma de eventos como palestras (no formato de *lives*) com abordagens livres e conferências (no formato de webinar) que procuram trabalhar com temas geradores e problemáticas elencadas pela comunidade interna e externa à universidade.

O planejamento do programa de formação da REC permite pensar na necessidade de ampliar o oferecimento das atividades, cuja realização exige a materialização de projetos no campo da competência

6 Canal da REC - Rede de Estudos das Competências da UFES. Disponível em: <https://www.YouTube.com/channel/UC1aJbAMBx8T6jQe10EO88A?reload=9>.

leitora e competência em informação gerando retorno para a coletividade por meio de temas de relevância social. A ação no campo dessas competências não se sustenta como uma formação que se baseia apenas na transmissão de conhecimentos, acaba por também fornecer elementos para pensar em propostas que envolvam discentes, docentes, pesquisadores, profissionais e outros sujeitos da comunidade externa à universidade dispostos a trabalhar com estruturas dialógicas. Assim sendo, torna-se urgente dialogar com diversas áreas de conhecimento e especialidades a fim de produzir planejamentos com contextos sociais evocados pela leitura do mundo que possa com a abordagem transdisciplinar, transgredir a leitura de textos acadêmicos e científicos (FREIRE, 1997; GERLIN; SIMEÃO, 2017).

O método utilizado pela rede de colaboração citada passa a ser a tônica da era digital no que se refere ao desenvolvimento das habilidades e técnicas para potencialização das competências que o sujeito deve adquirir para acessar informação (hiper)textual. Destaca-se nacionalmente e internacionalmente as ações colaborativas desenvolvidas pela Organização Não Governamental (Ong) RECODE,⁷ que promove um tipo de empoderamento digital importante para diminuir as desigualdades sociais existentes. Oferece atividades formativas empreendendo o uso de ferramentas digitais, estimulando o uso ético da informação por meio do acesso às tecnologias de informação e comunicação.

Estando presente em vários países, a Ong RECODE se destaca no território brasileiro ao ampliar as oportunidades de pessoas em situação de vulnerabilidade social, motivando a criação de um Programa de Bibliotecas que se encontra sintonizado com políticas públicas direcionadas para as competências da leitura e informação apesar de não utilizar essa denominação. O programa citado é orientado pelas metas estabelecidas pelo Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), Plano Nacional de Cultura (PNC) e pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (ODS) e, por conseguinte, com destaque para o Conecta

7 Organização Não Governamental RECODE. Fonte: <https://recode.org.br/>.

Biblioteca que tem o apoio do Departamento de Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas (DLLLLB), do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP) e patrocínio da Fundação Bill & Melinda Gates.

A RECODE utiliza a tecnologia como uma ferramenta para geração de oportunidade de desenvolvimento social e competências no século XXI e, com isso, proporciona a autonomia no que se refere ao uso das tecnologias de informação e comunicação. A metodologia de trabalho se baseia nos seguintes eixos: redes e conexões (i); metodologias e tecnologias (ii); oportunidades (iii); articulação (iv) e sustentabilidades (v).

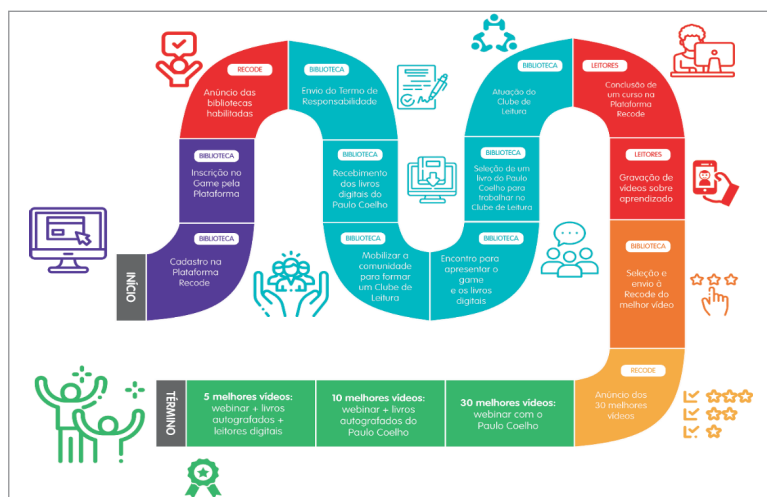
O trabalho desenvolvido baseia-se na meta de desenvolvimento de aprendizado contínuo do jovem a transformar (reprogramar) a sua realidade e ser multiplicador inspirados em Paulo Freire e nos conceitos de uma Educação Integral e, ao mesmo tempo, da Cultura Digital. Com base na teoria desse educador e nos eixos apresentados pela metodologia do planejamento, acaba por contemplar quatro dimensões para potencializar as ações: motivação para ler o mundo (reconhecer sentido da vida em um contexto maior); compreender para agir (olhar sob diferentes perspectivas em busca de soluções) e planejar para impactar (antecipar a atuação da intervenção do mundo real por meio do planejamento) e experimentar para avaliar (experimentar o desenvolvimento da ação e avaliar os resultados alcançados).

A metodologia criada pela RECODE busca estimular a criatividade (capacidade de invenção, inovação e de enxergar questões sob novas e diferentes perspectivas), colaboração (habilidade para conviver e desenvolver atividades, em um processo interativo, com outras pessoas de diversas crenças, culturas e contextos sociais), comunicação (capacidade de argumentação, de expressão clara e empática e de escuta ativa, utilizando diferentes mídias) e resolução de desafios (habilidades para identificar desafios e oportunidades e o pensamento crítico, para desenvolver soluções inovadoras e éticas).

A Construção de projetos de leitura com diferentes finalidades remete a necessidade de trabalhar com a competência leitora e com práticas da área da leitura e da escrita, com aplicabilidade no contexto

social que requer alfabetização e letramento e a competência digital. Nesse sentido, a RECODE em parceria com o escritor Paulo Coelho idealizou um jogo voltado para o incentivo do uso das tecnologias e fomento à leitura em bibliotecas (Ilustração 11). A imagem contida na Ilustração 10 expressa uma atividade lúdica que indica a realização do cadastro na RECODE, remetendo à inscrição no jogo que poderá ser feito pela plataforma e, por conseguinte, remete ao recebimento de livros digitais do autor com a meta de mobilizar a comunidade para a formação de clube de leituras, realização de cursos, produção de vídeos e premiações para a produção audiovisual.

Ilustração 11: *Game Trilha do Alquimista Digital*



Fonte: RECODE.⁸

Dentre as bibliotecas participantes da Região Sudeste do Brasil constam a Biblioteca Municipal de Domingos Martins (destaque

8 Disponível em: <https://recode.org.br/alquimista/>.

nacional)⁹ e a Biblioteca Pública Municipal Madeira de Freitas de Cariacica,¹⁰ ambas pertencentes ao Estado do Espírito Santo (ES) que no ano de 2015 foram contempladas pelo edital do “Projeto CDI Bibliotecas” direcionado para unidade de informação públicas por meio da iniciativa do Comitê para a Democratização da Informática (CDI) com o apoio da instituição *The Bill & Melinda Gates Foundation*. O projeto posteriormente fora reformulado ao constituir o Programa Conecta Biblioteca da RECODE (BORGES; QUEIROZ; ROCHA; SERRA, 2019).

Com o objetivo de trabalhar com o empoderamento digital e aproximar a comunidade da biblioteca atraindo novos usuários para essas unidades de informação, o “Conecta Biblioteca” apresenta a meta de fortalecer habilidades dos profissionais de bibliotecas fornecendo momentos de formações sobre estratégias de comunicação e gestão participativa.¹¹ Para além da participação dos profissionais em momentos de capacitação destacam-se atividades de acesso à informação, inclusão digital, incentivo à leitura e a prática da escrita e o apoio em atividades didáticas tendo em vista que essas unidades também atendem ao público escolar.¹²

Posteriormente, outras unidades de informação também puderam se apropriar dos produtos e serviços disponibilizados pela RECODE como é o caso das bibliotecas públicas municipais de Jaguaré, Jeronimo Monteiro, Nova Venécia, Viana e Vitória

9 Biblioteca Municipal de Domingos Martins é destaque nacional. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/colunas/leonel-ximenes/biblioteca-municipal-de-domingos-martins-e-destaque-nacional-0218>.

10 Bibliotecas participantes do RECODE. Disponível em: <https://recode.org.br/conectabiblioteca/>.

11 Programa em bibliotecas. Disponível em: <https://recode.org.br/conectabiblioteca/>.

12 Biblioteca Municipal de Domingos Martins recebe prêmio internacional. Disponível em: <http://www.domingosmartins.es.gov.br/noticia/itemlist/tag/Biblioteca%20Municipal%20Domingos%20Martins.html>.

(BORGES; QUEIROZ; ROCHA; SERRA, 2019) e, na atualidade, destaca-se a participação em cursos de capacitação de alguns profissionais da Rede de Bibliotecas Escolares da Prefeitura Municipal de Vila Velha (ES) em parceria com bibliotecas públicas. O exposto remete a análise de uma ação nacional e internacional de desenvolvimento das competências leitoras na era digital, compreendendo a necessidade de desenvolver a capacidade de resolver problemas perante a proposta de novas arquiteturas de processos de busca e recuperação da informação.

Os projetos elencados nesse capítulo são baseados em metodologias participativas ao considerar a importância da criação de planejamentos, programas e ações culturais que possam desenvolver a competência leitora e em informação na era digital. Tendo em vista que a REC apresenta como meta a elaboração de um plano de ação que permite o compartilhamento de saberes e fazeres que giram em torno das competências na biblioteca, universidade, escola e outros espaços, acaba permitindo um direcionamento sobre a importância da troca de experiências dos atores sociais que atuam em diversas áreas e que precisam compartilhar aspectos pouco explorados em seu campo de atuação (GERLIN; RIBEIRO, 2020).

Em vista do exposto, compreende-se que tanto o planejamento da RECODE quanto da REC contempla a formação de usuários, produtores e profissionais que atuam em instituições educativas e informativas, possibilitando, desse modo, a produção de práticas de formação no campo dessas competências e convidando-os para dialogar regionalmente e nacionalmente. Depreende-se, por conseguinte, a importância da utilização das ferramentas da ação cultural e da elaboração de projetos que possam dar conta das especificidades dos espaços tempos em que trabalham com formação no campo das competências na sociedade da informação e do conhecimento. Assim como os momentos de formação da RECODE apontam para o fato de que as bibliotecas públicas necessitam de programas de formação no campo da competência digital e leitora, as ações formativas elencadas

pela REC corroboram para o fato de que o trabalho colaborativo no *ciberespaço* necessita de parâmetros no campo das competências e do letramento social que cada vez mais perpassa o uso ético e colaborativo da informação multimodal e hipertextual.

Uso ético da informação: apropriação ética e legal da modalidade (hiper)textual

A apropriação da informação solicita o desenvolvimento das competências em informação e leitora, requerendo a proposição de práticas relacionadas principalmente com processos de uso, apropriação e compartilhamento da informação. O produtor e usuário da informação, deve, para tanto, adquirir habilidades e técnicas relacionadas com a citação dos autores e das obras consultadas, ao reconhecer a propriedade intelectual e os direitos do autor das obras recuperadas em ambientes como plataformas digitais, bibliotecas, repositórios e base de dados virtuais e/ou híbridas.

No que se refere ao produtor de obras científicas, literárias, técnicas, dentre outras modalidades, torna-se essencial o conhecimento das leis e das ferramentas que asseguram os direitos autorais, a garantia de direitos morais, os aspectos econômicos e as questões

comerciais em termos de exploração dos produtos e serviços criativos. Para além das garantias dos registos e legislação em se tratando dos direitos autorais para produtos de acesso livre ou comercializados, também é necessário obter uma segurança no que se refere a exploração das obras criadas. No que toca ao uso propriamente dito, das obras recuperadas por parte do usuário, este deverá estar atendo ao dever assumido no decorrer do processo de busca ao citar apropriadamente a obra utilizada.

Quadro 13: Uso ético da informação: apropriação ética e legal da informação

COMPETÊNCIA LEITORA	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento de ações, produtos e serviços eticamente comprometidos com a competência leitora; - Comprometimento com preceitos éticos durante a realização de atividades no âmbito da leitura em espaços de informação, educação e cultura; - Citação de autores e obras consultadas ao reconhecer como leitor os direitos dos autores dos (hiper) textos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de atividades que exigem a articulação do código da escrita e da leitura com o uso legal da informação (hper) textual; - Geração de retorno para a coletividade por meio da apropriação crítica e da conscientização acerca do uso ético da informação; - Apropriação, uso e compartilhamento ético e legal da informação em processos de letramento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientação ao leitor sobre o uso ético dos recursos informacionais e sobre a legislação vigente; - Conhecimento do uso das normas de elaboração de referências, citações de autoria, trabalhos acadêmicos e projetos; - Desenvolvimento de habilidades e técnicas relacionadas com questões éticas em processos de busca, acesso, uso, apropriação e compartilhamento de recursos (hiper) textuais.

Fonte: Elaboração própria.

Para isso, existem normas que procuram garantir os direitos autorais do produtor de conteúdos e, ao mesmo tempo, evitar o uso

indevido como o plágio comumente identificado nos meios acadêmicos e nas redes sociais. O uso da informação requer habilidades e conhecimentos no campo da normalização em se tratando de elaboração de referências, citações de autoria em blogs, web sites, portais, artigos, livros, trabalhos acadêmicos, projetos, serviços e produtos multimodais e hipertextuais.

Na era digital mais do que nunca o tema “Uso ético da informação” subentende um direcionamento para a “apropriação ética e legal da informação (hiper)textual” (Quadro 13), necessitando que o sujeito contemporâneo possa desenvolver competências ao entender que a recuperação da informação se relaciona com o uso responsável e com o compartilhamento de dados confiáveis. Por mais que as competências em leitura e em informação e da prática da alfabetização não sejam citadas diretamente ao longo do texto deste capítulo, o tecido da sua escrita subtende o desenvolvimento de técnicas e atitudes por meio de atividades de capacitação atravessadas pelo letramento social e pela articulação do código da escrita e leitura ética.

Os produtos e serviços como obras científicas e literárias utilizadas em projetos no campo das produções textuais e audiovisuais, devem estar comprometidos com o desenvolvimento da competência leitora. Por mais que se solicite um comportamento ético e legal com o uso e o compartilhamento do material produzido em base de dados e redes sociais, a condução da seleção e do uso da informação requer espaços de formações das competências necessárias para compreender que o uso apropriado do conteúdo recuperado propicia um compartilhamento ético no *ciberespaço*.

O desenvolvimento de habilidades e técnicas relacionadas com questões éticas em processos de busca, recuperação, apropriação e compartilhamento de recursos (hiper)textuais torna-se condição essencial para o uso e a produção da informação multimodal, cabendo aos usuários, autores, bibliotecários e demais profissionais da informação e educação atuarem coletivamente na construção de

espaços de formações voltados para o acesso e uso ético do (hiper) texto e contribuindo para que a autoria dos textos consultados seja respeitada em ambientes acadêmicos, escolares e colaborativos como o *ciberespaço*.

Para tanto, deve-se conhecer a legislação, citar autores e obras consultadas ao reconhecer a propriedade intelectual e os direitos autorais, tanto quanto conferir a procedência da informação (hiper) textual ao identificar fontes originais por meio de princípios éticos, verificando se o conteúdo fora criado com a intenção de contribuir com o acesso à informação ou desinformar deturpando o maliciosamente. Assim sendo, o direcionamento apresentado a seguir compreende a abordagem de questões convergentes com o tema “uso ético e legal da informação” tais como o conhecimento da legislação de direitos autorais, da licença “Creative Commons” (CC) e das normas necessárias para citação das obras autorais.

DIRECIONAMENTO PARA A APROPRIAÇÃO ÉTICA E LEGAL DA INFORMAÇÃO (HIPER)TEXTUAL

Perante o fenômeno do movimento de acesso livre à informação *on-line* diversos são os programas, plataformas e softwares de relevância social disponibilizados para a democratização e popularização do uso dos produtos e serviços fomentados pelas tecnologias de informação e comunicação. Se por um lado torna-se possível acessar vídeos, artigos e livros científicos, literários e outras modalidades sem restrições ou pagamento de licenças e assinaturas, por outro é necessário que a produção intelectual dos autores seja preservada. “Neste sentido, o movimento conteudista de acesso livre se articula e se confunde com o movimento de software livre e, às vezes, com a participação também de ferramentas de domínio público” (SANTOS, 2015, p. 31).

O uso do termo “software livre” compreende a liberdade dos usuários para executar, copiar, distribuir, estudar, alterar e melhorar

um software, sendo possível classificar a apropriação em “quatro tipos de liberdade para usuários de software” (STALLMAN, 2020): Liberdade de executar o programa seja qual for o propósito (Liberdade 0); Liberdade de estudar como o programa funciona e adaptá-lo perante as necessidades sendo que o acesso ao código-fonte é um pré-requisito (Liberdade 1); Liberdade de redistribuir cópias para auxiliar os pares, usuários, docentes, discentes, etc. (Liberdade 2) e, por fim, Liberdade para melhorar o programa e publicá-lo para o bem de todos na comunidade, sendo o acesso ao código-fonte um pré-requisito (Liberdade 3).

O uso de Softwares livres proporciona que usuários desfrutem da liberdade de uso de forma que possa redistribuir cópias com ou sem modificações e gratuitamente para qualquer pessoa e em qualquer lugar. “Desfrutar dessa liberdade significa, entre outras coisas, não ter que pedir permissão ou pagar por isso. Além disso, deve-se estar livre para fazer modificações e usá-las em particular [...]” (STALLMAN, 2020, p. 152), em ambientes profissionais, acadêmicos, culturais, científicos e comunitários.

Para garantir o respeito aos direitos autorais de obras disponibilizadas gratuitamente existem os registros do *Creative Commons* (Criatividade Comum), um tipo de licença que permite o uso acadêmico, com finalidades de pesquisa e consultas variadas desde que as obras sejam devidamente citadas (SANTOS, 2015). As licenças *Creative Commons* possibilitam o gerenciamento de todos os materiais criativos sob proteção autoral, permitindo que um material seja compartilhado e reutilizado em termos flexíveis estando juridicamente seguros. Esse projeto oferece um conjunto central de seis licenças de direito autoral e, por não existir uma “licença *Creative Commons*” única, é importante identificar qual das seis licenças deve-se articular e aplicar para cada tipo de material.¹

1 Disponível em: <https://br.creativecommons.org>.

Figura 6: Licenças da Creative Commons

Símbolo ⇅	Descrição ⇅	Sigla ⇅
	Libera conteúdo globalmente sem restrições	CC0
	Atribuição	BY
	Atribuição + Compartilhualgal	BY-SA
	Atribuição + NãoComercial	BY-NC
	Atribuição + SemDerivações	BY-ND
	Atribuição + NãoComercial + Compartilhualgal	BY-NC-SA
	Atribuição + NãoComercial + SemDerivações	BY-NC-ND

Fonte: *Wikipedia*.²

As licenças recebem “Atribuição” (BY) do criador quando o seu material pode ser usado e compartilhado, sendo que alguns licenciantes podem selecionar essa modalidade de licença exigindo a atribuição ao criador como a única condição para a reutilização do material. As outras tipologias de licenças combinam a atribuição BY com um ou mais dos três elementos de licença adicionais: “NãoComercial” (NC) que proíbe o uso comercial do material; “SemDerivações” (ND) proibindo o compartilhamento de alterações do material e “Compartilhualgal” (SA) exigindo que as obras derivadas do material sejam lançadas sob a mesma licença. Existe ainda a opção “Libera conteúdo sem restrições” (CC0) (Figura 5).

Em respeito as obras autorais o leitor e produtor contemporâneo necessitam aprender a usar normas técnicas subjacentes ao

2 Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Creative_Commons.

compartilhamento apropriado de recursos como e-books, periódicos científicos, vídeos, gravações musicais, dentre outros formatos multimodais que podem ser compartilhados no *ciberespaço*. “A normalização é uma forma de garantir a autoridade das fontes consultadas para a elaboração de um trabalho científico (dentre outras modalidades), e seu tratamento correto evita questões como plágio e omissão de autoria” (GULKA; LUCAS, 2018, p. 229).

A forma de organização e apresentação de trabalhos acadêmicos, científicos, culturais, empresariais e com outras características recebem orientações oriundas de diversas fontes: normas de publicações científicas nacionais e internacionais, comitês e conselhos de aplicação em áreas específicas. As normas são direcionadas para estudantes, pesquisadores, professores, escritores de diferentes gêneros e profissionais que necessitam organizar trabalhos empresariais, acadêmicos, técnicos, educativos e outras modalidades para apresentação, publicação ou submissão em bancas examinadoras, revistas científicas, editais de captação de recursos, editoras, projetos culturais, dentre outras demandas. A uniformização da organização dos trabalhos acadêmicos segue as orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), um fórum nacional que normaliza a organização de trabalhos por meio das Normas Brasileiras de Redação (NBRs) (SIENA, 2007).

Outras normas nacionais e internacionais poderiam ser citadas já que existem instituições que contam com normas específicas, como a extinta Revista DatagramaZero que publicava normas condizentes com a dinâmica do espaço virtual ou mesmo instituições internacionais que adotam normas como a American Psychological Association (APA). Entretanto a ABNT tem uma aceitação muito grande ao se constituir como uma agência reguladora e normalizadora de publicações técnicas, elaboradas por Comissões de Estudos na área da “Informação e Documentação” no campo das publicações periódicas como artigos, livros e trabalhos acadêmicos:³

3 Disponível em: <http://www.abntcolegao.com.br/ufes/>.

NBR 6022: Informação e Documentação – Artigo em Publicação Periódica Científica Impressa – Apresentação (2003): Estabelece um sistema para a apresentação dos elementos que constituem o artigo em publicação periódica científica impressa.

NBR 6023: Informação e Documentação – Referências – Elaboração (2002): Estabelece elementos a serem incluídos em referências ao fixar a ordem dos elementos das referências e estabelecer convenções para a transcrição e apresentação da informação originada do documento e/ou outras fontes de informação.

NBR 6029: Informação e Documentação – Livros e Folhetos – Apresentação (2002): Estabelece princípios gerais para a apresentação dos elementos que constituem livros e folhetos.

NBR 10520: Informação e documentação – Citações em Documentos – Apresentação (2002): Especifica as características exigíveis para a apresentação de citações em documentos, como a menção de uma informação extraída de outra fonte e acerca das citações (diretas e indiretas) baseadas nas obras dos autores consultados.

NBR 14724: Informação e Documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação (2011): Especifica os princípios gerais para a elaboração de trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e outros), visando sua apresentação à instituição (banca, comissão examinadora de professores, especialistas e/ou outros).

Essas normas orientam aspectos relacionados com a utilização ética das obras dos autores selecionados no processo de organização de livros, por exemplo, permitindo, por meio da habilidade técnica da normalização que os direitos autorais sejam preservados. Em se tratando da organização e produção da informação multimodal e (hiper)textual compartilhada nas redes digitais, pode-se aplicar as mesmas normas e regras com suas especificidades na citação de fragmentos (diretos e indiretos) de obras autorais textuais, sonoras e imagéticas. A apropriação e o compartilhamento da informação,

por conseguinte, acaba solicitando o conhecimento da legislação vigente que protege a produção intelectual dos autores.

A Lei n.º 9.610/1998 regula o uso das obras de autores brasileiros e estrangeiros domiciliados no Brasil. A Lei de direitos autorais, como é conhecida, para efeitos legais considera: como publicação oferecimento de obras literárias, artísticas ou científicas ao conhecimento do público, com o consentimento do autor, ou de qualquer outro titular de direito do autor, por qualquer forma ou processo (i); como transmissão ou emissão a difusão de sons ou de sons e imagens, por meio de ondas radioelétricas, sinais de satélites, fio, cabo ou outro condutor, meios óticos ou qualquer outro processo eletromagnético (ii) e como retransmissão a emissão simultânea da transmissão de uma empresa por outra (iii). Com esses direcionamentos de proteção do direito autoral, percebe-se que a informação (hiper) textual é considerada no âmbito de três modalidades (literárias, artísticas e científicas) ao promover a difusão (unilateral e dialógica) para um público que deve se apropriar eticamente da linguagem multimodal (LÈVY, 2010).

Com a distribuição da obra autoral a Lei n.º 9.610/1998 considera que a disponibilização ao público pode ocorrer por meio dos originais ou cópias de obras literárias, artísticas ou científicas, interpretações ou execuções fixadas e fonogramas, mediante a venda, locação ou qualquer outra forma de transferência de propriedade de posse (iv); como comunicação ao público prevalece o ato por qualquer meio ou procedimento que consista na distribuição de exemplares (v); como reprodução a cópia de um ou vários exemplares de uma obra literária, artística ou científica ou um fonograma, de qualquer forma tangível, deve incluir qualquer armazenamento permanente ou temporário por meios eletrônicos ou qualquer outro meio de fixação que venha a ser desenvolvido (vi) e como infração a reprodução não autorizada (vii) (BRASIL, 1998).

As normas e a legislação de proteção do conteúdo autoral também regulam o uso da informação (hiper)textual, já que ao citar

eticamente e legalmente a fonte dos fragmentos referenciados os destaques diretos e indiretos poderão ser utilizados para a produção de *e-books*, artigos e projetos publicados em bancos de dados *on-line* e em outros tipos de suportes. O conteúdo publicado em plataformas digitais como sites, blogs e redes sociais geralmente não recebe o mesmo tratamento e cuidado no que se refere ao uso das normas, podendo conduzir o sujeito contemporâneo a uma navegação baseada pelo plágio condenado pela Lei de direitos autorais e ao acesso de notícias falsas que conduzem à desinformação.

Coloca-se em questão, portanto, a reprodução e a difusão das obras literárias, trabalhos acadêmicos, projetos, verbetes de enciclopédias como na Wikipédia e uma variedade de dicionários *on-line* que costumam disponibilizar informações sem a devida citação. As composições musicais, obras audiovisuais, jogos, desenhos, pinturas, gravuras, fotografias e obras de outras naturezas sonoras e imagéticas costumam correr o mesmo risco, sendo constantemente citadas sem a devida referência e/ou autorização do autor que detém a propriedade intelectual da obra. O fato de que a conteúdo está sendo compartilhado na Internet não autoriza a cópia sem a devida autorização e referência do autor.

Torna-se cada vez mais comum encontrar a mesma referência em vários sites ou nas redes sociais citadas sem a mudança de uma vírgula sequer e sem a devida atribuição de autoria. A realidade exposta solicita que o profissional, produtor e usuário da informação proceda a uma investigação em busca da identificação da autoria quando necessário, visto que o espaço virtual, potencializado pela internet, requer regulação no que se refere ao conteúdo compartilhado de forma que se possa garantir o direito do autor/produtor da informação (hiper)textual ao mesmo tempo em que o acesso à informação e a liberdade de expressão sejam garantidos ao sujeito contemporâneo no século XXI sem que se fortaleça a desinformação.

Conhecida como Marco Civil da Internet, a Lei n.º 12.965/2014 regula o uso dessa rede de computadores ao estabelecer princípios,

garantias e deveres, procurando assegurar o direito de conexão e recuperação da informação. Essa Lei fomenta inovação tecnológica e modelos de acesso e uso perante a adesão de padrões abertos que permitam a comunicação, a acessibilidade e a interoperabilidade entre aplicações de dados, reconhecendo o uso da internet como essencialmente importante para a liberdade de expressão e a comunicação do pensamento (BRASIL, 2014).

O Marco Civil da Internet se configura como uma lei incentivadora de iniciativas públicas de fomento à cultura digital, ao se considerar o acesso à rede mundial como uma ferramenta capaz de reduzir desigualdades sociais em diferentes regiões brasileiras (BRASIL, 2014). Em decorrência da ausência da criação de políticas públicas suficientes e que estejam em consonância com as práticas de conexão exercidas na Era Digital, os direitos relacionados com o acesso e a disseminação da informação enfrentam o fenômeno da desinformação fortalecida pelo compartilhamento de notícias falsas e manipuladas requerendo a criação de novas legislações, políticas e ações instituintes em consonância com as necessidades das redes acadêmicas, educativas, informativas, da área da saúde e, principalmente, dos espaços comunitários.

De maneira geral o “Manifesto da IFLA sobre a Internet” (2002) declara que a informação é essencial para a liberdade, a igualdade e o entendimento mundial, enfatizando que o acesso à internet, fortalecido por produtos e serviços disponibilizados por bibliotecas e outras unidades de informação, contribui para que as barreiras que impedem a circulação da informação sejam removidas e para que a liberdade intelectual seja um direito de todos de fato. Para além da estrutura social e tecnológica citada por Castells (2003; 2011) e destacada ao longo desta obra, torna-se necessário questionar como as dimensões do conhecimento enraizadas na comunidade, na cultura e na identidade social estão sendo acessadas nos textos e contextos, com o aporte tanto da legislação de proteção aos direitos autorais quanto pelas publicações do Marco Civil e do Manifesto sobre a Internet nas duas primeiras décadas do século XXI.

A Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) publica o documento *Da sociedade da informação à sociedade do conhecimento* (UNESCO, 2003a),⁴ produzido com a finalidade de garantir que a sociedade da informação evolua para sociedades do conhecimento para acessar e trocar informações de qualidade e, igualmente, relevantes para o desenvolvimento humano. Nessa direção, reflete-se que o uso das novas tecnologias deve estar vinculado ao reconhecimento de que o conhecimento é importante para que sejam trabalhadas as dimensões políticas, culturais e institucionais necessárias para o desenvolvimento social e respeito aos direitos humanos que subintendem o uso ético e legal da informação (hiper)textual largamente difundida pela internet (GERLIN, 2020; UNESCO, 2003a).

Perante o desafio de diminuir as disparidades ocasionadas pela exclusão digital, garantir o livre fluxo e acesso às informações na sociedade da informação, surge a necessidade de pensar em princípios para o desenvolvimento da sociedade do conhecimento baseados na liberdade de expressão, acesso universal à informação e educação para que o sujeito possa expressar a sua diversidade cultural (UNESCO, 2003a). Em complemento ao exposto, destacam-se as “Diretrizes para o manifesto da internet da IFLA/UNESCO” (IFLA, 2006b)⁵ que são baseadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), considerando as mudanças tecnológicas e o impacto do acesso e do uso da *internet*.

As diretrizes desse manifesto preza pelos valores da biblioteca digital que deve estar voltada para as demandas sociais, liberdade de expressão e acesso à informação na Internet (IFLA, 2006b), sendo seguida da publicação do Manifesto da Internet (IFLA, 2014b) que praticamente uma década depois reitera que todos os recursos dessa rede devem ser consistentes com a Declaração Universal dos Direitos

4 From the Society to Knowledge Societies.

5 IFLA/UNESCO Internet Manifesto Guidelines.

Humanos das Nações Unidas (ONU), assegurando todos tenham direito à liberdade de opinião e expressão na rede digital. Esse direito inclui a liberdade de manter opiniões sem interferência e de buscar, receber e transmitir informações e ideias por meio de qualquer mídia e independentemente de fronteiras, assim como as “barreiras ao fluxo de informações devem ser removidas, especialmente aquelas que impedem os indivíduos de aproveitarem oportunidades que melhorem sua qualidade de vida e possam resultar em desigualdade e pobreza” (IFLA, 2014b).

A Publicação nas redes sociais do infográfico “Como identificar notícias falsas” (IFLA, 2017a) disponibiliza estratégias de fácil compreensão para a percepção do que é uma notícia falsa. Desse modo, essa instituição e outras instituições criam ações/diretrizes para coletivamente trabalhar com critérios que contribuam com a promoção da disseminação de uma informação de qualidade e confiável, disponibilizando, por exemplo, orientações relacionadas com estratégias que conduzem a verificação da informação compartilhada. Orientações simples como a necessidade de avaliar as fontes de informação ao verificar a proveniência, confiabilidade, autoria e localização temporal tornam-se significativas, contribuindo para evitar o compartilhamento das notícias falsas e enganosas que prejudiquem as tomadas de decisões no âmbito da política, informação, educação e saúde (IFLA, 2017a).

A situação de desinformação por que passa a sociedade fortalece as dificuldades de acessar informações confiáveis e conhecer os seus direitos como cidadão que cada vez mais se impedido de ser contemplado pelo estado de direito de bem estar social que tese deveria garantir liberdade de expressão, educação, saúde, cultura e informação. As discussões sobre notícias falsas recebem um novo foco requerendo tanto a aquisição de habilidades no campo da alfabetização da língua quanto da alfabetização digital que conduz ao uso apropriado da mídia digital. De maneira mais ampla, percebe-se a necessidade de uma ação formativa mais efetiva no campo das competências ao

passo que se consiga desenvolver atitudes e conhecimentos relacionados com um pensamento crítico e uma “habilidade crucial ao navegar na sociedade da informação” (IFLA, 2017a). A Declaração da IFLA sobre notícias falsas (2018) apresenta recomendações para instituições governamentais e unidades de informação (com destaque para as bibliotecas) combater esse fenômeno, atestando para o fato de que o “impacto das ‘notícias falsas’ e as motivações daqueles que as criam e as compartilham permanecem limitadas e precisam de atualização constante para refletir as mudanças sociais, políticas e tecnológicas”.

Diante da necessidade de rediscutir processos de busca e uso ético da informação não se poderia deixar de focar a situação de crise sanitária instaurada mundialmente no final da segunda década do século XXI. Apesar de este tema não ser abordado nesta obra em seu último direcionamento deve ser colocado em análise o antes e o durante o isolamento social, de forma que se possa visualizar o crescimento das estratégias de acesso à informação e de combate à desinformação.

A autonomia em processos de buscas galgada pelo usuário contemporâneo requer o conhecimento da legislação e das normas que combatam a desinformação e a propagação de notícias falsas, uma vez que a formação no campo das competências deve extrapolar a dinâmica das capacitações presenciais comumente realizadas em unidades de informação como bibliotecas universitárias, escolares e públicas. Esse tipo de formação deve ser caracterizado na contemporaneidade por meio das abordagens inter e transdisciplinares ocasionando no oferecimento de atividades reflexivas que consigam prever as necessidades dos usuários e produtores de informação que necessitam aprender cada vez mais autonomamente, para poder melhor buscar a informação multimodal e hipertextual no *ciberespaço*. Torna-se necessário não apenas o oferecimento de palestras, oficinas, cursos, manuais e “tutorias” *on-line*, entre outros serviços e produtos que possam compor uma dinâmica formativa diferenciada, mas que sejam pensados programas de formação das competências leitora e

em informação que consigam dialogar com as demandas sociais em processo de transformação.

O desenvolvimento das competências leitora e em informação viabilizam o acesso ao conteúdo multimodal e hipertextual dentro e fora do contexto das instituições educativas e que trabalham com a disseminação da informação, tornando-se condição essencial para garantir a participação do usuário e produtor de informação em redes colaborativas, proporcionando o compartilhamento de experiências e aprendizagens que são acumuladas ao longo da vida comunitária, profissional, escolar e acadêmica “nossa de cada dia”.

Considerações finais

Com a meta de identificar saberes (conhecimentos) e fazeres (habilidades) requeridos no processo de busca, acesso e compreensão da informação (hiper)textual, destaca-se o inter-relacionamento das competências leitora e em informação com o letramento social necessário durante a recuperação, produção e compartilhamento dos conteúdos informativos no *ciberespaço*. Para isso, fora apresentado ao longo das considerações finais desta obra o esboço de um modelo contendo diretrizes criadas para atender as especificidades de formação no âmbito dessas competências, demandando colocar em análise o desdobramento de seis temas e direcionamentos resultantes da constituição das ações de ensino, pesquisas e extensão universitária.

Por meio de uma investigação inicialmente exploratória caracterizada como bibliográfica e documental, realizada no cenário nacional e internacional, identifica-se a importância que é dada aos indicadores, programas e ações de formação no campo da competência em informação, enquanto que se verifica a insuficiência principalmente de documentos publicados no campo da competência leitora no âmbito da Ciência da Informação. Em se tratando das ações educativas em bibliotecas universitárias percebe-se que privilegiam o trabalho de capacitação/competência em informação com a finalidade de desenvolver com maior afinco habilidades e técnicas em processos

de busca, seleção e uso da informação necessários ao pesquisador, docente, discente e demais membros da comunidade acadêmica e externa que tenham em comum os mesmos objetivos. Essa instituição possui uma rede que disponibiliza ações formativas direcionadas ao uso da informação em catálogos, portais de periódicos, repositórios institucionais e motores de buscas, podendo contribuir com outras estruturas de colaboração com as experiências acumuladas.

Por outro lado verifica-se que a competência leitora é mais trabalhada em bibliotecas escolares e públicas devido à demanda de trabalho com o incentivo à leitura requerida pelas missões desses ambientes de informação, educação e de produção cultural que atualmente necessita gerir estratégias de produções e buscas que possam conduzir o leitor à identificação, análise e apropriação da informação recuperada em periódicos, livros, vídeos e áudios e outros contextos multimodais e hipertextuais demandados no *ciberespaço*. Além das redes de bibliotecários escolares e das bibliotecas públicas poderem contribuir com essa competência em redes colaborativas hibridizadas (formadas por sujeitos que atuam em diversas áreas), também podem se beneficiar com as formações realizadas no âmbito da competência digital e em informação proporcionadas por outras esferas de atuação.

No decorrer da apresentação dos temas e direcionamentos componentes do “modelo reflexivo de desenvolvimento das competências leitora e em informação”, depreende-se que o sujeito contemporâneo deve ser incentivado ao exercício de uma leitura crítica adquirida por meio de um aprendizado colaborativo em processos de construção de práticas/projetos de leituras e das questões relacionadas com o uso ético e legal da informação que cada vez mais depreendem da combinação de habilidades, conhecimentos, técnicas e atitudes adquiridas na sociedade da informação e do conhecimento.

Com o desdobramento das temáticas e direcionamentos componentes do modelo das competências leitora e em informação fora permitido colocar em questão: o acesso e o uso da informação em

conformidade com o direcionamento sobre a gestão de habilidades e estratégias para a compreensão do texto multimodal”; o uso de diferentes modalidades de leituras: interpretação e compreensão do hipertexto; o aprendizado colaborativo do leitor: busca da informação e produção de conhecimento de relevância social; a leitura em diversos suportes e linguagens: apropriação da informação textual, sonora e imagética; ação dialógica e colaborativa: construção de práticas e projetos de leituras; uso ético da informação: apropriação ética e legal da informação (hiper)textual.

O tema que gira em torno do acesso e uso da informação permitiu que se colocasse em questão a gestão de habilidades e estratégias específicas para a recuperação e compreensão do texto multimodal. Com esse tema e seu direcionamento pôde-se reconhecer a importância do tratamento intelectual da informação, do armazenamento da informação em sistemas de recuperação e da gestão das estratégias de busca, como a utilização dos truncamentos e operadores booleanos, direcionadas para o acesso da informação multimodal, assim como se pôde melhor compreender a necessidade da análise e interpretação crítica da informação recuperada na sociedade contemporânea.

O texto é tradicionalmente denominado como um recurso de leitura e escrita constituído por palavras, frases, parágrafos e sentidos constituindo-se por meio de diversas linguagens na atualidade. Desse modo, diante da variedade de suportes e modalidades de leituras pode-se aferir a importância dos textos que procuram articular a linguagem escrita, oralizada, sonora, imagética e outras. Coloca-se, então, em questão processos de busca e uso de variados tipos de leituras e linguagens, analisando que a formação das competências leitora e em informação devam acontecer por meio de um trabalho desenvolvido em redes colaborativas (presenciais e virtuais) na sociedade da informação e do conhecimento.

A recuperação da informação e a produção de conhecimento são processos interligados que concedem, a *priore*, uma formação integral e, a *posteriore*, uma transformação social por meio da aquisição

de atitudes e habilidades constituídas em torno do ato de ler de uma maneira diferenciada na era digital. Certo pensar que durante o ato de leitura o sujeito necessita da aquisição de um vocabulário, de adquirir conhecimentos das regras da língua e do seu uso, entretanto para além da aquisição da técnica (alfabetização), há uma necessidade da aquisição de noções e conceitos sobre o texto a fim de possibilitar a compreensão do que é lido, articuladas com as noções de mundo que o sujeito possui.

Com a temática sobre o uso de diferentes modalidades de leituras apresentou-se um direcionamento importante para a interpretação e compreensão da informação multimodal e hipertextual, demandando refletir sobre a necessidade da prática da alfabetização e do processo de letramento social que provê o sujeito de habilidades e técnicas requeridas para a análise textual, temática e interpretativa que dá base para a compreensão e produção de diversas modalidades de leituras. A análise e utilização de variados tipos de textos científicos, literários, dentre outros, é direcionada ao acesso dos suportes eletrônicos e digitais na sociedade da informação, requerendo com isso processos de mediação autônoma e/ou conduzidos por profissionais como arquivistas, bibliotecários, mediadores culturais, professores e outros profissionais da informação, educação e cultura conectados em redes para alcançar de maneira colaborativa os preceitos da sociedade do conhecimento.

O tema que gira em torno do aprendizado colaborativo do leitor é acompanhado do direcionamento sobre a produção de conhecimento de relevância social, objetivando o desenvolvimento de atividades de leituras diferenciadas aplicadas ao contexto social do leitor com o auxílio das novas tecnologias, da produção e do compartilhamento de conteúdo (hiper)textual relevante em ambiente digital. Enquanto que o tema leitura em diversos tipos de suportes e linguagens compreende ao direcionamento apropriação da informação textual, sonora e imagética, com a meta de dominar habilidades e técnicas de leitura colaborativa de diversos tipos de suportes de

informação e compartilhar e experimentar uma estrutura de leitura multimodal que conduza ao processo de aprender a aprender, o tema ação dialógica e colaborativa aliado ao direcionamento da construção de práticas e projetos de leituras culmina na reflexão sobre o planejamento de ações colaborativas envolvendo leituras (hiper)textuais e perpassando a necessidade, o interesse e o prazer de ler e aprender e desenvolver a capacidade de diálogo em redes de colaboração.

Esses direcionamentos conduzem à autonomia em processos de recuperação e produção da informação e pode ser visualizado no contexto de trabalho da Rede de Estudos das Competências (REC) que direciona suas ações de planejamento para a produção de atividades formativas no campo das competências leitora e em informação que compreendem o uso ético da informação durante o período da pandemia. Por conseguinte, o tema uso ético da informação requereu o direcionamento apropriação ética e legal da informação (hiper)textual, objetivando desenvolver habilidades e utilizar técnicas relacionadas com processos de busca e compartilhamento de textos e contextos hipertextuais. Conforme colocado esse tema acolhe docentes, discentes, bibliotecários e demais interessados pelas temáticas estudadas, tornando-se necessário repensar o formato de publicação no *ciberespaço* sem a devida citação dos direitos autorais dos autores de conteúdos multimodais que necessitam ter sua produção intelectual protegida.

Ao recorrer às normas que padronizam a elaboração de referências, citações de autoria, trabalhos acadêmicos e projetos compreende-se, portanto, que a realidade imposta pela sociedade da informação e do conhecimento permite considerar que os conceitos que giram em torno da competência, da informação e da leitura estão inteiramente relacionados com as práticas de construção de projetos de leituras multimodais, demandando o uso ético da informação em consonância com as normas e leis vigentes. Por conseguinte, as pesquisas no campo da Ciência da Informação e áreas afins como a Educação e a Tecnologia de Informação, devem colocar em análise aspectos

pertinentes às competências relacionadas com o desenvolvimento de ações no âmbito do letramento em diversos espaços de educação, informação e cultura.

As competências em leitura e em informação tornam o profissional, usuário e produtor da informação capazes de ler e interpretar criticamente os variados contextos do mundo, antes mesmo dos textos multimodais e hipertextuais necessários ao combate das notícias falsas (*Fake News*) e desinformação numa sociedade não totalmente letrada e digitalmente conectada, requerendo, desse modo, competência na área da informação que conduzem ao uso de normas, leis e estratégias de compartilhamento da informação confiável não deixando de depender do código da escrita (alfabetização) e da interação com o meio social em que vive (letramento) que compreende.

Perante a necessidade de o usuário contemporâneo buscar a informação autonomamente, destacam-se saberes e fazeres necessários para criar estratégias de acesso e utilizar ferramentas de busca potencializadas pelas tecnologias de informação e comunicação, tornando possível perceber que muito ainda deve-se pesquisar sobre as competências leitora e em informação. Portanto, a obra não apresenta temas e direcionamentos que pesquisadores, docentes, discentes, usuários e profissionais da informação devam de maneira inflexível seguir. Pelo contrário, os direcionamentos apresentam-se como uma forma de dialogar partindo de uma abordagem inter e transdisciplinar, permitindo que conhecimentos e habilidades produzidas em espaços de (in)formação na academia e em outros ambientes estejam inter-relacionados com as práticas constituídas cotidianamente no campo da Literatura, Comunicação, Educação, Biblioteconomia, Tecnologia, Legislação, entre outras áreas e campos de conhecimento. A organização do conteúdo apresentado nesta obra carrega como pretensão colocar em análise de forma despreziosa os caminhos da pesquisa e da extensão universitária que tocam em aspectos de uma prática informativa que passa por expressivas mudanças na sociedade da informação e do conhecimento.

Uma atividade fundamentada na ação cultural se constitui como um processo planejado, porém, sem etapas intermediárias e finais pelas quais os sujeitos devam concretizar de maneira inflexível. Os participantes assumem uma função ativa no decorrer das ações e, para além da diversão, no processo de construção a atividade cultural possibilita práticas reflexivas que podem gerar importantes transformações. Numa interação embasada na animação cultural o grupo envolvido não participa do processo de produção ou da efetivação do planejamento dialogado, como um processo de interação pautado na ação cultural que inclui manifestações dos grupos sociais que se organizam em torno das suas necessidades e não apenas em torno de um sujeito que apresenta a proposta da atividade proposta (serviço ou produto).

Tanto a competência leitora quanto a competência em informação requisitam uma combinação de habilidades cognitivas e técnicas, procedimentos relacionados com a leitura e a escrita (alfabetização) e a mobilização de práticas de leituras socialmente constituídas (letramento). A amplitude das práticas de leituras requer um conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias para a obtenção do sucesso de demandas individuais e coletivas. Por conseguinte, as ações de implementação de programas dessas competências acabam requerendo o uso das ferramentas de planejamento, ações culturais e educativas que visam ao desenvolvimento de capacidades e habilidades necessárias para buscar, recuperar, avaliar e compreender informações relevantes para o contexto social do leitor.

Referências

ACRL. ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. **Information Literacy Competency Standards for Higher Education**. Chicago: ACRL/ALA, 2000.

ACRL. ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. **Framework for information literacy for higher education**. Chicago: ACRL, 2016.

ACRL ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. **Global perspectives on information literacy: fostering a dialogue for international understanding**. Chicago: ACRL, 2017.

ALA. AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Presidential Committee on Information Literacy: Final Report**. Chicago: ALA, 1989.

ALVAREZ, Y. R.; CALICHS, E. L. El desarrollo de la competencia lectora en la Universidad de Pinar del Río. **Biblioteca Universitaria**, v. 21, n. 1, enero-junio 2018, p. 3-14.

AMATO, A. C. M. Pesquisa na internet. 2006. In: **Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: Roca, 2010.

ANABISAI. ASOCIACIÓN NACIONAL DE DIRECTORES DE BIBLIOTECAS, REDES Y SERVICIOS DE INFORMACIÓN DEL SECTOR ACADÉMICO, UNIVERSITARIO Y DE INVESTIGACIÓN. *Manifestación de Paramillo: Facilitadores em la Alfabetización Informacional*. 2010.

ARAÚJO, C. A. A. **Arquivologia, Biblioteconomia, Museologia e Ciência da Informação: o diálogo possível**. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2014.

ARAÚJO, C. A. A. **O que é Ciência da Informação**. Belo Horizonte, MG: KMA, 2018.

ARAÚJO JÚNIOR, R. H. **Precisão no processo de busca e recuperação da informação**. Brasília: Thesaurus, 2007.

ASSMANN, H. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000.

AURÉLIO, R. P. Novas tecnologias e ensino superior: uma experiência num curso de especialização GPPGER – UFES. *In: Relatos de experiências do II Encontro Educação em Rede – EDUCAR*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2017. p. 92-96. *In: Relatos de experiências do II Encontro Educação em Rede – EDUCAR*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2017. p. 78-81.

BELLUZZO, R. C. B. **A competência em informação no Brasil: cenários e espectros**. SP: Abecin Editora, 2018.

BELLUZZO, R. C. B. **Construção de mapas: desenvolvendo competências em informação e comunicação**. 2. ed. Bauru, SP: Cá Entre Nós, 2007.

BELLUZZO, R. C. B.; FERES, G. G. Competência em informação, redes de conhecimento e as metas educativas para 2021: reflexões e inter-relações. *In*: BELLUZZO, R. C. B.; FERES, G. G.; VALETIM, M. L. P. (Org.). **Redes de conhecimento e competência em informação**. Rio de Janeiro: Interciência, 2015.

BEHR, A.; MORO, E. L. da S.; ESTABEL, L. B. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 37, n. 2, p. 32-42, maio/ago. 2008.

BICALHO, L. M.; OLIVEIRA, M. de. Aspectos conceituais da transdisciplinaridade e a pesquisa em Ciência da Informação. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 21, n. 2, p. 87-102, maio/ago. 2011.

BRASIL. Lei n.º 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 36, seção 1, 20 fev. 1998.

BRASIL. Lei n.º 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil.

BORGES, F. S. D.; QUEIROZ, M. S. C.; ROCHA, R. S.; SERRA, J. A. S. O programa Conecta Biblioteca e as mudanças na Bibliotecas Públicas Capixabas de acordo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (ODS) 4 e 8. *In*: CBBB - CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 25., 2019, Espírito Santo, ES, **Anais...** Espírito Santo: CBBB, 2019.

CAMPELLO, B. **Letramento informacional**: função educativa do bibliotecário na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAPURRO, R.; HJORLAND, B. O conceito de informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 121, n. 1, p. 148-207, jan./abr. 2007.

CARTA de Marília sobre a competência em informação. 2014. Realização: Unesp, UnB e IBIC.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CASTELLS, M. **A Sociedade em rede**: a era da Informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

CAVALCANTE, L. E.; RASTELI, A. A competência em informação e o bibliotecário mediador da leitura em biblioteca pública. **Encontros Bibli**: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, v. 18, n. 36, p. 157-180, 2013.

CAVALCANTE, L. E.; SOUZA, L. F. de. Leitura, letramento digital e competência em informação. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 17, p. 1-12, 2016.

CEREZUELA, D. R. **Planejamento e avaliação de projetos culturais**: da ideia à ação. São Paulo: Sesc, 2015.

CHARTIER, Roger. Do códice ao monitor: a trajetória do escrito. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 185-199, 1994.

COELHO NETTO, J. T. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

CÔRTE, A. R.; BANDEIRA, S. P. **Biblioteca escolar**. Brasília: Briquet de Lemos, 2011.

CUEVAS, A. Competencia lectora y alfabetización en información: un modelo para La biblioteca escolar en la sociedad del conocimiento. **Revista Ibero-americana de Ciência da Informação (RICI)**, Brasília, v.1, n.1, p.3-20, jan./jun. 2008.

CUEVAS, A. **Lectura, alfabetización en información y Biblioteca escolar**. Gijón: TREA, 2007.

CUEVAS-CERVERÓ, Aurora; GARCÍA-QUISMONDO, Miguel Ángel Marzal. La competencia lectora Como Modelo De Alfabetización En Información. **Anales de Documentacion**, n. 10, 2007, p. 49-70.

DECLARAÇÃO de Múrcia. Sobre a ação social e educativa das bibliotecas públicas em tempos de crise. 2010.

DECLARACIÓN de Toledo sobre la alfabetización informacional (Alfin). Toledo, Espanha, 2006.

DECLARACIONES Alfin. Sistema Integrado de Documentación (SID). 2020.

DEL PRETE, A.; CABERO ALMENARA, J. Las plataformas de formación virtual: algunas variables que determinan su utilización. **Apertura**, v. 11, n. 2, p. 138-153, out. 2019.

DUDZIAK, E. A. Competência Informacional: análise evolucionária das tendências da pesquisa e produtividade científica em âmbito mundial. **Informação & Informação**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 1-22, dez. 2010.

DUDZIAK, E. A. Os Faróis da Sociedade de Informação: uma análise crítica sobre a situação da competência em informação no Brasil.

Informação & Sociedade: Estudos, João Pessoa, v. 18, n. 2, p. 41-53, maio/ago. 2008.

DUDZIAK, E. A.; FERREIRA, S. M. S. P.; FERRARI, A. C. Competência informacional e midiática: uma revisão dos principais marcos políticos expressos por declarações e documentos. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 13, n. especial, p. 213-253, jan./jul. 2017.

ESPÍRITO SANTO. Governo do Estado do Espírito Santo. Lei Complementar nº 458. Dispõe sobre a criação do Fundo de Cultura do Estado do Espírito Santo – FUNCULTURA, de 21 de outubro de 2008. **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**, Vitória, 2008.

FEBAB. FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS, CIENTISTAS DA INFORMAÇÃO E INSTITUIÇÕES. **Declaração de Maceió sobre a Competência em Informação**, 2011.

FEBAB. FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS, CIENTISTAS DA INFORMAÇÃO E INSTITUIÇÕES. **Manifesto de Florianópolis sobre a competência em informação e as populações vulneráveis e minorias**, 2013.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005.

GALLART, I. S. El placer de ler. **Revista Latino Americana de Lectura**, ano 3, n. 3, set. 1995.

GARCEZ, E. M. S.; RADOS, G. J. V. Biblioteca híbrida: um novo enfoque no suporte à educação à distância. **Ci. Inf., Brasília**, v. 31, n. 2, p. 44-51, maio/ago. 2002.

GARCÍA-MORENO, M. A. As tecnologias da informação e comunicação no contexto da alfabetização digital e informacional. In: CERVERÓ, A. C.; SIMEÃO, E. **Alfabetização informacional e inclusão digital: modelo de infoinclusão social**. Brasília, DF: Thesaurus, 2011. p. 39-53.

GASQUE, K C. G. D. Arcabouço conceitual do Letramento Informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 39, p. 83-92, 2011.

GASQUE, K. C. G. D.; SILVESTRE, F. de M. Competência leitora nas bibliotecas escolares. **Em questão**, v. 23, n. 3, set./dez. 2017.

GASQUE, K. C. G. D. **Manual do Letramento Informacional: saber buscar e usar a informação**. Brasília: FCI / UnB, 2020.

GERLIN, M. N. M. G. Biblioterapia e literatura oral: leituras terapêuticas em espaços de informação, educação e cultura. **Biblionline**, João Pessoa, v. 15, n. 3, p. 2-10, 2019.

GERLIN, M. N. M. Entre a teoria e a prática: a constituição de uma rede de formação das competências em leitura e em informação. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, v. 13, n. 2, p. 720-735, 2020.

GERLIN, M. N. M. A informação contida nas lendas capixabas: o trabalho com a competência leitora tendo como aporte a oralidade da Região Metropolitana da Grande Vitória (ES). In: DUQUE, C. G. (Org.). **Ciência da informação: estudos e práticas**. Brasília: Thesaurus, 2015. p. 7-28.

GERLIN, M. N. M. Produção de competência leitora em espaços tempos de informação, educação e cultura. In: SEMINÁRIO HISPANO BRASILEÑO: INVESTIGACIÓN EM INFORMACIÓN, DOCUMENTACIÓN Y SOCIEDADE, 5., 2017, Aracajú, SE. **Anais eletrônicos...** Aracajú, SE: EDUNIT; UCM; UnB, 2017.

GERLIN, M. N. M. **Tecendo redes e contando histórias:** competências em informação e narrativa na contemporaneidade. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, 2018. 210 p. (Coleção No balanço das redes: tradição e tecnologia, v. 1)

GERLIN, M. N. M.; S. D. C., RIBEIRO. A contribuição dos modelos de desenvolvimento das competências em leitura e informativas para a sociedade da informação e do conhecimento. **Revista Múltiplos Olhares da Informação**, v. 10, p. 1-17, 2020.

GERLIN, M. N. M.; SIMEÃO, E. Transgressões no campo da Ciência da Informação: abordagens de uma prática científica em permanente constituição. **Em Questão**, v. 23, p. 34-58, 2017.

GIBSON, W. **Neuroromancer**. 5. ed. SP: Editora Aleph, 2016.

GIGLIO, K.; SOUZA, M. V. de.; SPANHOL, F. J. Redes sociais e ambientes virtuais: reflexões para uma educação em rede. In: SOUZA, M. V. de.; GIGLIO, K. **Mídias digitais, redes sociais e educação em rede:** experiência na pesquisa e extensão universitária. SP: Blucher, 2015.

GOMES, H. F. Protagonismo social e mediação da informação. **Logeion: filosofia da informação**, v. 5, n. 2, p. 10-21, 2019.

GROGAN, D. **A prática do serviço de referência**. Brasília: Briquet de Lemos, 2007.

GRUMAN, M. Nem tanto ao céu, nem tanto a terra: limites e possibilidades da lei de incentivo fiscal à cultura. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 107, abr. 2010.

GULKA, J. A.; LUCAS, E. R. O. O bibliotecário enquanto personagem na contribuição para a ética em periódicos científicos. In: MATOS, J. C. Org. et al. **Reflexões sobre ética na gestão da informação**. Florianópolis, SC: UDESC, 2018.

GUINCHAT, C.; MENOU, M. **Introdução geral às ciências e técnicas da informação e documentação**. 2. ed. Brasília: IBICT, 1994.

HORTON JUNIOR, F. W. **Understanding Information Literacy: a primer**. Paris: Information Society Division, Communication and Information Sector, 2007. (UNESCO Information for All Programme)

HORTON JUNIOR, F. W. **Overview of Information Literacy Resources Worldwide**. Paris: Information Society Division, Communication and Information Sector, 2013. (UNESCO Information for All Programme)

IFLA. INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Declaração de Alexandria**. Competência Informacional e aprendizado ao longo da vida. 2005.

IFLA. INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Declaração de Havana**: 15 ações de competência em informação/ALFIN por um trabalho colaborativo e de criação de redes para o crescimento da competência em informação no contexto dos países ibero-americanos. 2012. Tradução do espanhol para o português (Brasil) por Regina Célia Baptista Belluzzo.

IFLA. INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Declaração de Lyon sobre o acesso à informação e desenvolvimento**. 2014a.

IFLA. INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Guidelines on information literacy for lifelong learning**. 2006a.

IFLA. INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATION AND INSTITUTIONS. **How to spot Fake News**. 2017a.

IFLA. INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATION AND INSTITUTIONS. **IFLA Statement on Digital Literacy**. 2017b.

IFLA. INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. IFLA/UNESCO. **Internet Manifesto Guidelines**. 2006b.

IFLA. INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Internet Manifesto**. 2014b.

IFLA. INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Manifesto da IFLA sobre Internet**. São Paulo: FEBAB, 2002.

IFLA. INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Statement on Fake News**. 2018.

JOHNSON, J. D. **Gestão de redes de conhecimento**. São Paulo: Editora Senac, 2011.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**. The modes and media of contemporary communication. London: Hodder Arnold, 2001.

LE COADIC, Yves-François. **A ciência da informação**. Brasília: Briquet de Lemos, 2004.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, P. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34 Ltda, 2011.

LIMA, M, F. U. M. de; VALENTE, J. C. L. Regulação de plataformas digitais: mapeando o debate internacional. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, maio 2020.

LOPES, I. L. Estratégia de busca na recuperação da informação: revisão da literatura. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 31, n.2, p. 60-71, maio/ago. 2002.

MARIANI, A. M. M.; FRANÇA, C.; SANTOS, L. D. B.; GRIGÓRIO, E. Google Scholar: material didático do SIB UFES. [2020]. Programa de desenvolvimento de competência informacional em ambiente virtual (PDCIAV).

MAZON, M. Sala de aula invertida mediada pelas TIC: proposições para implementação no ensino superior. *In*: SANTOS, R. A. dos (org.). **Digitalização da educação**: desafios e estratégias para a educação da geração conectada. Campo Grande, MS: Editora Inovar, 2020. p. 188-200

MCGARRY, K. **O contexto dinâmico da informação**. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.

MUGNAINI, R.; STREHL, L. Recuperação e impacto da produção científica na era Google: uma análise comparativa entre o Google Acadêmico e a Web of Science. **Enc. Bibli.** R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf., Florianópolis, n. esp., 1º sem. 2008.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948.

PINHEIRO, L. V. R.; LOUREIRO, J. M. M. Traçados e limites da ciência da informação. **Ciência da Informação**, v. 24, n. 1, 1995.

PINTO, V. B. Interdisciplinaridade na Ciência da Informação: aplicabilidade sobre a representação indexal. *In*: PINTO, V. B.; CAVALCANTE, L. E.; SILVA NETO, C. (org.). **Ciência da Informação: Abordagens Transdisciplinares, Gêneses e Aplicações**. Fortaleza: Edições UFC, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/10285?mode=full> Acesso em: 20 maio 2020.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RIBEIRO, A. E. Percepções de adultos e crianças (ainda) analfabetos sobre multimodalidade e discurso visual em jornais impressos. *In*: DUQUE, C. G. (org.). **Ciência da Informação estudos e práticas**. Brasília: THESAURUS, 2012.

RODRIGUES, A. S.; CASTRO FILHO, C. M. de Castro. Universidades federais brasileiras: influência das políticas públicas de informação na criação de seus repositórios. **Páginas a&b: Arquivos & Bibliotecas**, s. 3, n. especial, p. 46-58, 2018.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?. **ReCeT: Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, v. 2, p. 17-22, 2010.

SEVERINO, A. J. **Como ler um texto de filosofia**. SP: Paulus, 2009.

SIENA, O. **Metodologia da pesquisa científica**: elementos para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos. Porto Velho: [s.n.], 2007.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração da Dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2001.

SILVA, S. S.; CLERICUZI, A. Z.; CARVALHO, J. N. Aplicação do Google Classroom como ferramenta auxiliadora na busca da melhoria interdisciplinar do aprendizado. *In: Relatos de experiências do II Encontro Educação em Rede – EDUCAR*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2017. p. 92-96.

SIMEÃO, E. L. M. S. **Comunicação extensiva e informação em rede**. Brasília: UnB, DCID, 2006.

SIMEÃO, E. L. M. S.; MELO, C. O. Alfabetização em informação para a capacitação do agente comunitário de saúde no Brasil: proposta de mediação baseada no modelo extensivo e colaborativo. **RECIIS – R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde.**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 58-66, set., 2009.

SOARES, M. Alfabetização e letramento, caminhos e descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica**, p. 96-100, fev. 2004.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. BH: Autêntica, 2009.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUZA, M. V. de. Mídias digitais, globalização, redes e cidadania no Brasil. In: SOUZA, M. V. de.; GIGLIO, K. **Mídias digitais, redes sociais e educação em rede**: experiência na pesquisa e extensão universitária. SP: Blucher, 2015.

STALLMAN, R. La definición de software libre. **Communiars**. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social, n. 3, p. 151-154, 2020.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

UGARTE, D. **O poder das redes**: manual ilustrado para pessoas, organizações e empresas, chamadas a praticar o ciberativismo. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Lima**. Oficina de alfabetização informacional: formação de formadores. 2009.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **From the Society to Knowledge Societies**. 2003a.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **The Prague Declaration**. "Towards an Information Literate Society". Praga: UNESCO, 2003b.

VAN DIJCK, J. **The culture of connectivity**: A critical history of social media. Oxford: Oxford University Press, 2013.

VARELA, A. V.; BARBOSA, M. L. A.; FARIAS, M. G. G. Humanismo e tecnologia na perspectiva da competência informacional e midiática. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 13, n. Especial, p. 280-300, 2017.

VOGT, C. O livro e as editoras universitárias. **ComCiência**, Campinas, n. 103, 2008.

ZURKOWSKI, P. G. **The Information Service Environment Relationships and Priorities**: related paper n.º 5. Washington: National Commission on Libraries and Information Science, DC, National Program for Library and Information Services, 1974.

ZURKOWSKI, P. G. The Library Context and the Information Contexto: Bridging the Teoretical Gap. **Library Journal**, v. 106, n. 13, p. 1381-1384, jul. 1981.

Índice

- A**
Acesso à informação, 6, 12, 18, 19,
20, 22, 25, 29, 31, 34, 38,
40, 42, 44, 45, 49, 58, 65,
66, 70, 111, 117, 120, 128,
133, 147, 151, 152, 157,
163, 169, 171, 173, 191
Alfabetização, 26, 49, 62, 66, 81,
92, 96, 103, 113, 156, 172,
178
Arquivologia, 17, 114, 115, 116,
117, 183
- B**
Biblioteconomia, 17, 28, 30, 36,
49, 81, 85, 117, 180
- C**
Ciberespaço, 19, 20, 23, 26, 39, 43,
48, 58, 63, 67, 73, 88, 90,
99, 110, 129, 133, 163, 175
- Ciência da Informação, 17, 28,
36, 41, 49, 56, 81, 84, 117,
153, 175, 179
Competência em informação, 26,
29, 31, 34, 37, 40, 47, 62,
73, 154, 175
Competência leitora, 43, 44, 47,
49, 56, 73, 76, 96, 103,
122, 133, 154, 156, 158,
162, 176
- D**
Desinformação, 23, 26, 95, 151,
169, 173, 180
- H**
Hipertexto, 23, 52, 58, 90, 149,
177
- I**

- Informação (hiper)textual, 27,
 53, 72, 88, 93, 98, 106,
 110, 118, 127, 143, 149,
 162, 163, 168, 169, 171,
 175, 179
 Informação hipertextual, 23, 88
 Informação multimodal, 65, 67,
 75, 88, 93, 97, 103, 110,
 111, 126, 128, 130, 132,
 134, 135, 138, 147, 162,
 177
 Informação textual, 27, 53, 96,
 101, 128, 129, 131, 141,
 177, 178
Internet, 14, 22, 24, 40, 55, 61,
 70, 74, 78, 130, 138, 169,
 170, 171
- L**
- Letramento, 26, 49, 52, 54, 57,
 58, 63, 66, 71, 81, 92, 96,
 97, 103, 110, 113, 131,
 143, 162, 175, 178
- M**
- Multimodalidade, 24, 43, 98, 162
- N**
- Novas tecnologias, 18, 22, 24,
 40, 57
- R**
- redes de colaboração, 18, 23, 36,
 58, 69, 102, 112, 128, 133,
 154, 179
 redes sociais, 20, 23, 25, 55, 98,
 103, 112, 120, 131, 132,
 134, 135, 136, 138, 145,
 162, 169, 172
- S**
- Sistema de recuperação, 76, 78, 79
 Sistema de recuperação da
 informação, 75
 Sistemas de recuperação da
 informação 55, 67, 69,
 76, 108
- T**
- Tecnologias de informação, 18,
 29
 Tecnologias de informação e
 comunicação, 19, 23, 55,
 58, 59, 60, 66, 73, 117,
 134, 155, 163, 180
- W**
- Web, 21, 23, 58, 81, 102, 105,
 111, 118, 130, 136, 138,
 139, 144

Sobre a autora



MERI NADIA MARQUES GERLIN é doutora em Ciência da Informação pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em Educação e bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora Adjunta do Departamento de Biblioteconomia e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE) da Ufes. Líder do Grupo de Pesquisa “Competência leitora e competência em informação: saberes e fazeres transdisciplinares no campo da Ciência da Informação” certificado pelo CNPq. Coordenadora do projeto de extensão “Informa-Ação e Cultura” e da atividade de pesquisa e extensionista “Rede de Estudos das Competências” (REC).

No campo do ensino, pesquisa e extensão demonstra interesse pelas áreas: competência em informação; competência leitora; competência narrativa (contação de histórias); leitura literária e biblioterápica; planejamento de ações culturais, educativas e informativas;

informação, saúde e sociedade; serviço de referência e informação; sistemas de recuperação da informação; tecnologias de informação e comunicação; uso ético da informação e desinformação. Autora de artigos publicados em revistas científicas, em capítulos de livros organizados por pesquisadores, em anais de eventos científicos nacionais e internacionais, em livros literários e acadêmicos, como as obras da “Coleção Tradição e Tecnologia” publicada pela Faculdade de Ciências da Informação (FCI) da UnB: “Tecendo redes e contando histórias: competências em informação e narrativa na contemporaneidade” (volume 1) e “Modelo de rede colaborativa baseado nas competências em informação e narrativa (volume 3).
Contato: meri.gerlin@ufes.br

