

Autorização concedida ao Repositório Institucional da Universidade de Brasília pela organizadora, em 28 de agosto de 2018, para disponibilizar, no site repositorio.unb.br, o livro Competência em informação e narrativa numa sociedade conectada por redes com as seguintes condições: disponível sob Licença Creative Commons 4.0 Internacional, que permite copiar, distribuir e transmitir o trabalho, desde que seja citado o autor e licenciante. Não permite o uso para fins comerciais nem a adaptação desta.

REFERÊNCIA

GERLIN, Meri Nadia Marques (Org.). Competência em informação e narrativa numa sociedade conectada por redes. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, 2018. 364 p. (Coleção No balanço das redes: tradição e tecnologia, v. 2). Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/32703>>. Acesso em: 26 set. 2018.



**COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO E
NARRATIVA NUMA SOCIEDADE
CONECTADA POR REDES**

MERI NADIA MARQUES GERLIN
(Organizadora)

COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO E
NARRATIVA NUMA SOCIEDADE
CONECTADA POR REDES

Editora
FCI/UnB 2018



Universidade de Brasília

Reitora

Márcia Abrahão Moura

Vice-reitor

Enrique Huelva Unternbäumen

Decanato de Administração (DAF)

Decana: Maria Lucilia dos Santos

Decanato de Assuntos Comunitários (DAC)

Decano: André Luiz Teixeira Reis

Decanato de Ensino de Graduação (DEG)

Decano: Sérgio Antônio Andrade de Freitas

Decanato de Extensão (DEX)

Decano: Olgamir Amancia Ferreira

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPG)

Decana: Helena Eri Shimizu

Decanato de Pesquisa e Inovações (DPI)

Decana: Maria Emília Machado Telles Walter

Decanato de Gestão de Pessoas (DGP)

Decano: Carlos Vieira Mota

Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional (DPO)

Decana: Denise Imbroisi

Faculdade de Ciência da Informação (FCI)

Diretora:

Elmira Luzia Melo Soares Simeão

Vice-diretora:

Fernanda de Souza Monteiro



Universidade Federal
do Espírito Santo

Reitor

Reinaldo Centoducatte

Vice-reitora

Ethel Leonor Noia Maciel

Pró-Reitoria de Administração (Proad)

Pró-Reitora: Teresa Cristina Janes Carneiro

Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania (Proaeci)

Pró-Reitor: Gelson Silva Junquilha

Pró-Reitoria de Extensão (Proex)

Pró-Reitora: Angélica Espinosa Barbosa Miranda

Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progep)

Pró-Reitor: Cleison Faé

Pró-Reitoria de Graduação (Prograd)

Pró-Reitora: Zenólia Christina Campos Figueiredo

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG)

Pró-Reitor: Neyval Costa Reis Junior

**Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
(Proplan)**

Pró-Reitor: Anilton Salles Garcia

Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE)

Diretor: Rogério Naques Faleiros

Departamento de Biblioteconomia (DBIB)

Chefia: Jose Alimatéia de Aquino Ramos

Vice-chefia: Gleice Pereira

© **Meri Nadia Marques Gerlin (2018)**

Todos os direitos em língua portuguesa, no Brasil, reservados de acordo com a lei. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, incluindo fotocópia, gravação ou informação computadorizada, sem permissão por escrito da autora. Esta é uma publicação da Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília e do Departamento de Biblioteconomia da UFES, Brasil.

Revisão

Laboratório de Editoração e Normalização (UFES)

Normalização e projeto Gráfico

Denise Bacellar Nunes (UnB)

Capa

Meri Nadia Marques Gerlin (UFES)

Diagramação

Meri Nadia Marques Gerlin (UFES)

Conselho Editorial

Denise Bacellar Nunes (UnB)

Elmira Simeão (UnB)

Marta Leandro da Mata (UFES)

Comitê Científico

Adriana Alcará (UEL)

Eduardo Valadares da Silva (UFMG)

Elmira Simeão (UnB)

Iguatemi Santos Rangel (UFES)

Márcia Marques (UnB)

Marta Leandro da Mata (UFES)

Meri Nadia Marques Gerlin (UFES)

Taiguara Villela Villela (UFES)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G371c Gerlin, Meri Nadia Marques (Org.).

Competência em informação e narrativa numa sociedade conectada por redes / Meri Nadia Marques Gerlin (Org.). – Brasília: Faculdade de Ciência da Informação / Universidade de Brasília, 2018.

364 p.; Color. Coleção No balanço das redes: tradição e tecnologia (Vol. 2)

ISBN: 978-85-88130-49-4

1. Memória social. 2. Narrativa oral. 3. Competência narrativa. 4. Competência em informação. 5. Contador de histórias. 6. Rede Colaborativa. I. Título.

CDU 02:37

DEDICATÓRIA

Esta obra compõe a coleção “No balanço das redes: tradição e tecnologia” sucedendo a publicação denominada “Tecendo redes e contando histórias: competências em informação e narrativa na contemporaneidade”. Tendo em vista que o primeiro volume é uma adaptação do contexto teórico de uma tese de doutorado defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília (UnB), acrescenta-se que esta coletânea é resultado de um processo de investigação que se desdobrou em uma diversidade de outras pesquisas e, por conseguinte, que estabeleceu parcerias que levaram à constituição deste exemplar: “Competência em informação e narrativa numa sociedade conectada por redes”.

Em razão do exposto, torna-se importante dedicá-la aos atores sociais que de alguma forma contribuíram com a sua composição e aos colaboradores que organizaram artigos alimentados pelos temas de interesse da rede de colaboração do projeto “No balanço das redes dos contadores de histórias”; registrado como extensão universitária na UnB e projeto de pesquisa na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Por terem aceitado ao desafio de escrever sobre temas relacionados com os seus contextos de investigações teóricas e práticas cotidianas, organizando, com isso, um conjunto de diálogos enredados e tecidos com os fios das mais valiosas experiências. Ao que tudo indica, as suas pesquisas e os seus relatos foram tingidos com os tons de uma atuação que dia após dia fora constituída nos territórios da biblioteca, da universidade, do museu, da escola, do centro de educação infantil, do arquivo público e do ciberespaço.

Dedica-se ao mesmo tempo em que se demonstra uma especial gratidão ao “profissional, pesquisador e leitor” disposto a conhecer esta obra coletiva, esperando que gostem de ler aos artigos tanto quanto os seus autores sentiram prazer em escrevê-los. Organizá-los neste espaço de divulgação tornou-se uma consequência, perante ao desejo de uma boa leitura e um bom aproveitamento dos textos e contextos que lhes são apresentados no campo da competência em informação e da narrativa oral.

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver (BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 204).

SUMÁRIO

PREFÁCIO	10
APRESENTAÇÃO	18

PARTE I – COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: PROCESSOS INTER-RELACIONADOS COM A MEMÓRIA, ORALIDADE E CONEXÃO EM REDES	24
--	----

LEITURA, NARRATIVA E MEDIAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE MEMÓRIA, INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO	25
--	----

Maira Cristina Grigoletto

COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: QUESTÕES TERMINOLÓGICAS E CONCEITUAIS	48
---	----

Marta Leandro da Mata

A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO EM AMBIENTES DE INFORMAÇÃO, EDUCAÇÃO E CULTURA	79
---	----

Marta Leandro da Mata e Adriana Alcará

NO BALANÇO DAS REDES DOS CONTADORES DE HISTÓRIAS: A IDENTIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOS NARRADORES CONTEMPORÂNEOS	106
---	-----

Meri Nadia Marques Gerlin e Elmira Luzia Melo Soares Simeão

TROCAS DE EXPERIÊNCIAS NO CAMPO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: COLABORAÇÃO E ORALIDADE NO AMBIENTE DIGITAL DO YOUTUBE	133
---	-----

Elijance Marques dos Santos e Meri Nadia Marques Gerlin

ORGANIZAÇÃO DE DOCUMENTOS MULTIMÍDIA: PROPOSIÇÕES PARA RECUPERAÇÃO SEMÂNTICA DA INFORMAÇÃO EM AMBIENTES DIGITAIS	159
---	-----

Daniela Lucas da Silva Lemos e Renato Rocha Souza

TRANSDISCIPLINARIDADE PARA AS REDES: FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIA EM COMUNICAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMPUTAÇÃO PARA A GESTÃO DA MEMÓRIA	177
--	-----

Márcia Marques, Alzimar Ramalho, Benedito Medeiros Neto, David Renault da Silva, Joyce Del Frari Coutinho, Mônica Regina Peres, Marcelo Souza de Jesus e Tatyane Mendes Ferreira

PARTE II – COMPETÊNCIA NARRATIVA: PROCESSOS INTER-RELACIONADOS EM ESPAÇOS TEMPOS DE INFORMAÇÃO, EDUCAÇÃO E CULTURA	204
---	-----

NO BALANÇO DE QUEM SEMPRE OUVIU E CONTOU HISTÓRIAS.	205
--	-----

Silvana Soares Sampaio

NARRATIVAS E CONTOS AFRICANOS: O RESGATE DA TRADIÇÃO ORAL A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS GRIOTS 222

Ana Claudia Borges Campos, Meri Nadia Marques Gerlin, Cláudia Maria de Oliveira e Fábio Vieira Pereira

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: UM DESAFIO PARA OS BIBLIOTECÁRIOS 238

Elane Couto Uliana

TRADIÇÃO ORAL NA BIBLIOTECA ESCOLAR POR MEIO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 263

Ingrid Simões Pereira, Márcia Helena da Silva Marques e Maria Giovana Soares

SILÊNCIO! VOCÊ ESTÁ NA BIBLIOTECA: LER, CANTAR E CONTAR HISTÓRIAS NA BIBLIOTECA ESCOLAR 290

Eduardo Valadares da Silva, Fabiano de Oliveira Moraes e Marcela Lopes Mendonça Coelho Amorim

PROJETO CONTOS QUE ENCANTAM: UMA PRÁTICA DE INCENTIVO À LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS 311

Iguatemi Santos Rangel e Amanda Xavier

A PRESENÇA DE NARRATIVAS ORAIS NO ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO 331

Taiguara Villela Aldabalde e Philippe Peterle Modolo

SOBRE OS AUTORES 352

PREFÁCIO

Perante ao contexto político e educativo em que estão inseridos os sujeitos que atuam, direta ou indiretamente, em instituições de informação, educação e cultura, pensamos em iniciar o prefácio desta obra cheio de marcas e citações e recuos - é de propósito, caríssimos leitores.

Permeados por uma memória social que em alguns momentos nos coloca na posição de oprimidos e em outras de sujeitos de resistência, permitimo-nos reexistir e propor estratégias que possam gerar uma transformação no contexto social. Memórias e experiências jamais podem ser esquecidas, devem ser demarcadas pelos vestígios de sujeitos aprendentes lembrados e, sempre que possível, resgatadas por todos aqueles que um dia desejarem acessar o registro de suas narrativas e vivências.

Diante de uma reflexão que contribua com a Ciência da Informação e Educação, repensamos a condição humana e técnica de uma sociedade que busca desenvolver competências (habilidades, conhecimentos e atitudes) que permitam buscar, recuperar, acessar e trabalhar com informação multimodal (escrita, visual, oral, etc.). De opressor a oprimido, dominado a dominador que emite uma resposta, deparamo-nos com um sujeito narrador e pesquisador com um plano teórico e prático, expressado por um diálogo que se inicia com a colocação de que uma relação de dominação, de exploração e de opressão é de alguma maneira de violência que se possa sobrepujar (FREIRE, 1996).

E assim se faz habitar o sujeito contemporâneo em ambientes de educação e cultura tão bem caracterizados por Freire (1996), potentes em termos de revolução no contexto de acesso e busca de informação e produção de conhecimento na sociedade da informação. Se cada um repensarmos um pouquinho sobre as nossas paixões pessoais, essas que segundo Espinoza (2010) são as causas de todas as consequências visíveis, nos livrarmos das nossas verdades absolutas e indubitáveis e nos

vestimos dos ideais coletivos. Ideais de todos àqueles que um dia construíram o sonho de prometer tudo fazer para preservar o cunho liberal e humanista de uma diversidade de profissões que são alavancadas pelas instituições de ensino e, pelo que consta, não sendo validadas apenas pelo ensino superior.

Práticas e saberes de resistências, por conseguinte, são registradas pelos sujeitos que atuam na biblioteca, na universidade, no museu, no arquivo, na escola e em outras instituições em que coexistem a tradição e as modernas tecnologias de informação e comunicação. Nesse ínterim, bibliotecários, arquivistas, usuários, educadores, educandos, narradores e sujeitos são convidados a fazer uma revolução silenciosa no campo da pesquisa e de uma atividade extensionista que alcança a comunidade interna e externa à Universidade. Destaque para o profissional da informação, assim como nos inspira Milanesi (1986), permitindo colocar o seu papel fundamental que é o de organizar informações para desorganizar cabeças. Para empoderar a culta pena que responde, para formar a competência que abocanha, aponta e resolve, sujeitos de um novo *ethos*, onde o compromisso e a lealdade entontece, bons profissionais e também pessoas humanas cuja a bondade e o amor recolhe o que foi excluído e onde o exemplo **ARRASTA**, mas do que as palavras que o vento pode levar...

Nós pertencemos a uma geração de bibliotecários, professores e outros profissionais que interagem com as práticas que a informática, comunicação e cultura costumam engendrar. Assimilando formas diferenciadas de aprender a aprender ao longo da vida e, por conseguinte, organizando atividades pedagógicas e sociais que tenham como meta trabalhar com produções dialógicas e não no âmbito da fabricação cultural. Vimos através da nossa práxis a construção de uma democracia sofrida e a sua queda, com os desmontes de nossas estruturas de ensino, pesquisa e extensão, das nossas tão sonhadas escolas, bibliotecas e universidades equipadas e informatizadas.

No campo da organização e disseminação da informação, aprendemos com a lição de outrora: estantes vazias, poucos livros,

pouca estrutura, trabalhos manuais, fichinhas intermináveis a se colocar em gavetas; em contraposição com catalogações cooperativas, bibliotecas colaborativas, compartilhamento de informação e conhecimento. E foi assim, com a coragem desses, que se aventuraram entre os corredores de uma biblioteca carente de recursos. Numa biblioteca, mental e idealizada em nossa percepção, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira são eternos, não haverá desmonte, mas haverá uma ciência que nasce tímida, cresce e aparece e resplandece na nação o ideal, a vontade, a perseverança e a grande e imortal esperança que permite acreditar que dias melhores são conquistas cotidianas.

Em outros territórios de educação e de cultura não fora diferente, até porque em alguns momentos torna-se difícil separar as instituições educativas e culturais daquelas que organizam e disseminam a informação. Não fiquemos com medo do desmonte da universidade sonhada por Darcy e Anísio, mas nos unamos no ideal coletivo desde o Distrito Federal até o Espírito Santo, de Londrina até o Rio de Janeiro e Minas Gerais. A Universidade Pública deve e pode ser unida, a princípio pelos ideais e práticas de seus profissionais e demais membros das comunidades nas quais estão inseridas, a *posteriori* pelos ideais de construção de uma nação mais justa e solidária no que concerne ao processo de luta por uma sociedade na qual a informação e a educação são direitos que devem ser garantidos a todo e qualquer cidadão.

Os sujeitos que participaram do processo de organização e editoração dos quatorze artigos desta obra mergulharam em processos de resistências ao publicar relatos de experiências e resultados de pesquisas desenvolvidas em espaços de informação, educação e cultura. Este livro que compõe o segundo volume da coleção, “No balanço das redes: tradição e tecnologia”, não deixa de ser resultado de estratégias de profissionais inter-relacionadas com a apropriação de técnicas de narrar e formação no campo de uma competência em informação e cultura necessária aos profissionais professores, bibliotecários e arquivistas narradores, entre outros.

Esta obra coletiva é dividida em duas partes. Na primeira

abordam-se contextos inter-relacionados com a competência em informação, a saber: memória; oralidade e conexão em rede virtuais. A segunda parte apresenta, em sua maioria, relatos de experiências relacionados com uma competência de narrar desenvolvida em diferentes espaços tempos de informação, educação e cultura. O primeiro capítulo que introduz a *primeira parte*, LEITURA, NARRATIVA E MEDIAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE MEMÓRIA, INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO, é escrito por Maira Cristina Grigoletto que apresenta a leitura e a narrativa como dispositivos de saber e poder para a formação de sujeitos ativos nos percursos de elaboração e manutenção de memórias, informações e conhecimentos. Observa as transformações do ler e do narrar face ao advento das tecnologias de informação e comunicação. No segundo capítulo, intitulado COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: QUESTÕES TERMINOLÓGICAS E CONCEITUAIS, Marta Leandro da Mata explana sobre as terminologias utilizadas na área de Ciência da Informação para a tradução do termo *Information Literacy*, ao analisar suas perspectivas conceituais a partir dos vieses tratados na literatura da área, bem como, das dimensões conceituais da competência em informação. Com o terceiro capítulo, A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO EM AMBIENTES DE INFORMAÇÃO, EDUCAÇÃO E CULTURA, as autoras Marta Leandro da Mata e Adriana Alcará apresentam orientações gerais e uma amostra de padrões e indicadores que podem nortear o desenvolvimento da competência em informação em bibliotecas escolares e universitárias.

Ao identificar as competências em informação e narrativa que os contadores de histórias de Brasília possuem e que são necessárias à conexão em redes de colaboração na sociedade da informação, Meri Nadia Marques Gerlin e Elmira Luzia Melo Soares Simeão disponibilizam o quarto capítulo NO BALANÇO DAS REDES DOS CONTADORES DE HISTÓRIAS: A IDENTIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOS NARRADORES CONTEMPORÂNEOS. Em seguida, Elijance Marques dos Santos e Meri Nadia Marques Gerlin, organizam o quinto capítulo TROCAS DE EXPERIÊNCIAS NO CAMPO DA CONTAÇÃO DE

HISTÓRIAS: COLABORAÇÃO E ORALIDADE NO AMBIENTE DIGITAL DO YOUTUBE, dando visibilidade a uma pesquisa realizada junto com narradores do Estado do Espírito Santo, acerca da importância de espaços de divulgação e trocas de experiências possibilitadas em redes digitais, ao focar a utilização do *YouTube*.

Ao refletirem sobre modelos de anotação para a representação de documentos em ambientes digitais, como *tags*, atributos e relações, destacando o modelo de anotação baseado em ontologias numa perspectiva de tratamento semântico de documentos para fins de recuperação, Daniela Lucas da Silva Lemos e Renato Rocha Souza apresentam o sexto capítulo **ORGANIZAÇÃO DE DOCUMENTOS MULTIMÍDIA: PROPOSIÇÕES PARA RECUPERAÇÃO SEMÂNTICA DA INFORMAÇÃO EM AMBIENTES DIGITAIS**. Consideram a importância das anotações semânticas como uma proposição eficiente aos sujeitos de informação, principalmente para os profissionais da área da Cultura e Educação que buscam e recuperam informações com o auxílio das novas tecnologias. O sétimo capítulo **TRANSDISCIPLINARIDADE PARA AS REDES: FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIA EM COMUNICAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMPUTAÇÃO PARA A GESTÃO DA MEMÓRIA**, é disponibilizado por Márcia Marques junto com Alzimar Ramalho, Benedito Medeiros Neto, David Renault da Silva, Joyce Del Frari Coutinho, Mônica Regina Peres, Marcelo Souza de Jesus e Tatyane Mendes Ferreira. Apresentam um relato e reflexões sobre uma experiência transdisciplinar na Universidade de Brasília, efetivada por meio de um projeto acadêmico desenvolvido por um grupo bastante diverso em torno da gestão da memória da Faculdade de Comunicação. Encerram, assim, a primeira parte com este capítulo de autoria coletiva abordando competências em comunicação, informação e computação.

A *segunda parte da obra* é introduzida pelo oitavo capítulo denominado **NO BALANÇO DE QUEM SEMPRE OUVIU E CONTOU HISTÓRIAS**, escrito por Silvana Soares Sampaio que narra sua trajetória como educadora e contadora de histórias contemporânea, ao abordar aspectos relacionados com a arte de narrar, estratégias e a necessidade

de valorização da profissão desse narrador autônomo. Em seguida Ana Claudia Borges Campos, Meri Nadia Marques Gerlin, Cláudia Maria de Oliveira e Fábio Vieira Pereira, apresentam, no decorrer do nono capítulo **NARRATIVAS E CONTOS AFRICANOS: O RESGATE DA TRADIÇÃO ORAL A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS GRIOTS**. Organizam informações sobre um entendimento acerca do contexto de construção da tradição oral afro-brasileira, compreendendo como atualmente as narrativas orais são apropriadas nas comunidades afrodescendentes e refletindo quem atualmente ocupa a posição de *griots* no Brasil. Ao compreender a importância do estabelecimento de visitas em comunidades afrodescendentes para resgatar esse tipo de narrativa oral, situam uma ação desencadeada no Museu Capixaba do Negro (MUCANE) localizado no município de Vitória no Estado do Espírito Santo.

Ao abordar as narrativas orais como atividade cultural e pedagógica fundamental no processo de ensino-aprendizagem, possível de ser desenvolvida no cotidiano da biblioteca escolar e para a formação do leitor, Elane Couto Uliana apresenta o décimo capítulo **CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: UM DESAFIO PARA OS BIBLIOTECÁRIOS**. Considera o bibliotecário como mediador das práticas educacionais, de interação e de cooperação com a comunidade escolar, visando integrar a biblioteca como espaço de aquisição de conhecimento. Em seguida Ingrid Simões Pereira, Márcia Helena da Silva Marques e Maria Giovana Soares, apresentam o décimo primeiro capítulo, **TRADIÇÃO ORAL NA BIBLIOTECA ESCOLAR POR MEIO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**. Por meio das experiências profissionais em escolas situadas na cidade de Cariacica no Estado do Espírito Santo, dão visibilidade a arte de narração de histórias com a expectativa de desconstruir um cenário não condizente com a realidade de uma biblioteca escolar.

No décimo segundo capítulo **SILÊNCIO! VOCÊ ESTÁ NA BIBLIOTECA: LER, CANTAR E CONTAR HISTÓRIAS NA BIBLIOTECA ESCOLAR**, Eduardo Valadares da Silva, Fabiano de Oliveira Moraes e Marcela Lopes Mendonça Coelho Amorim destacam

e questionam o silêncio absoluto na biblioteca escolar como regra indelével. Por meio da compreensão de práticas educativas de uma bibliotecária escolar do município de Vitória no Estado do Espírito Santo, contextualizam momentos de atuação cultural com os estudantes e professores no cotidiano de atuação que se configura como um espaço-tempo de uma biblioteca escolar. No contexto do décimo terceiro capítulo PROJETO CONTOS QUE ENCANTAM: UMA PRÁTICA DE INCENTIVO À LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, Iguatemi Santos Rangel e Amanda Xavier relatam como se desenvolveu o projeto “Contos que Encantam”, uma ação de extensão vinculada ao Programa de Educação Tutorial - PET Licenciatura-UFES. Em diferentes espaços, como o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Praia do Canto em Bento Ferreira, Centro Municipal de Educação Infantil Jacyntha em Goiabeiras, Centro Municipal de Educação Infantil Rubens Duarte em Alto Itararé e Escola Educação Infantil da UFES (CRIARTE), revelam expectativas, percepções e desafios sobre a experiência de contar histórias em espaços escolares e não escolares.

Taiguara Villela Aldabalde e Philippe Peterle Modolo encerram a segunda parte desta obra com o décimo quarto capítulo A PRESENÇA DE NARRATIVAS ORAIS NO ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Nele descrevem o mapeamento das práticas de mediação cultural no Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, com enfoque particular para a identificação de práticas que registram a presença de narrativas orais, incluindo os seguintes e diversos públicos e culturas: a população afrodescendente; a cultura quilombola; os ciganos; a cultura romani; a cultura escolar; o público infantil e o público de idosos.

Os capítulos referenciados permitem destacar que uma competência narrativa é buscada pelos educadores e narradores de histórias que atuam em uma diversidade de espaços educativos e culturais, dentre elas a Universidade Brasileira, a Biblioteca Escolar, a Escola, o Museu e o Arquivo Público. Essa percepção merece uma atenção especial, coexistindo com um intercambiamento de uma competência em informação que conduz ao desenvolvimento de um

trabalho de extensão e resistência (no sentido de resistir e existir) em redes de comunicações virtuais e presenciais - potencializadas pelas tecnologias de informação e comunicação disponibilizadas pela sociedade da informação.

Diante das possibilidades de apropriação das técnicas modernas situadas no âmbito das tecnologias de escrita, informação e comunicação, bem como, das atividades artesanais desenvolvidas no campo da narrativa oral em espaços presenciais de instituições de informação, educação e cultura, registra-se o desafio de inter-relacionar as competências necessárias (informação, comunicação e computação) para que os atores sociais potencializem seu trabalho também no ciberespaço. Esperamos, com isso, que as pesquisas e experiências registradas neste volume denominado “Competência em informação e narrativa numa sociedade conectada por redes” possam ganhar visibilidade no Estado de atuação dos seus autores, pelo Brasil e Mundo afora.

REFERÊNCIAS

SPINOSA, Baruch. *Etica dimostrata con metodo geometrico*. Tradução de Emilia Giancotti. Milano: PGreco, 2010.

MILANESI, Luis Augusto. *Ordenar para desordenar*. São Paulo: Brasiliense, 1986

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

Denise Bacellar Nunes (UnB)
Elmira Luzia Melo Soares Simeão (UnB)
Conselho editorial e comitê científico

APRESENTAÇÃO

Narrativa e oralidade sustentam a prática de um sujeito contemporâneo, atravessada por uma memória social, constituída no movimento de um coletivo que preserva e dissemina cotidianamente uma diversidade de narrativas. O contexto desta obra consolida-se perante a capacidade do narrador de histórias estabelecer relações com pares, apoiadores e público em contextos presenciais e virtuais (híbridos), ao mesmo tempo em que aprende buscar, recuperar, produzir e compartilhar informações. Com isso, cresce a necessidade de aperfeiçoamento por parte do contador de histórias, de como deve acessar, avaliar e usar informações específicas de sua área de atuação no século XXI.

O exposto fornece elementos à apresentação da principal meta desta coletânea que é fomentar uma discussão em torno das “competências em informação e narrativa” direcionadas para uma conexão colaborativa em espaços híbridos. A competência narrativa é um conceito cunhado por Gerlin (2015) e que passa a ser utilizado com maior frequência. Essa competência possibilita o desenvolvimento da atividade cultural no campo da narrativa oral, sendo composta por habilidades específicas (saberes, fazeres e atitudes) adquiridas por meio da experiência e em atividades de formação promovidas em momentos de audição e leitura, seminários, chats, cursos, blogs, oficinas e outras estruturas de aprendizagens formais e informais disponíveis na sociedade da informação.

A competência em informação encontra-se inteiramente relacionada com a competência narrativa, tornando possível a pesquisa de histórias, o preparo da informação narrativa e a comunicação da narrativa oral (GERLIN, 20015). Representada como um processo de

interação e internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e habilidades específicas adquiridas ao longo da vida, a competência em informação é caracterizada por um certo compromisso do livre acesso e do uso crítico da informação e da geração de conhecimento (BELLUZZO, 2013). Esse tipo de competência acaba representando um entendimento acerca da identificação de habilidades que possibilitam a busca, a recuperação e o uso efetivo da informação narrativa.

A relação das habilidades (saberes, fazeres e atitudes), componentes das “competências em informação e narrativa” do narrador de histórias profissional (remunerado ou não), permitem a disseminação de histórias orais em regiões interioranas e urbanas. Colocam em questão um aprendizado permanente ao considerar as novas estruturas de comunicação, apreendidas por meio das redes digitais, fortalecidas pela internet/web. Atingindo bibliotecas, escolas, universidades, arquivos, centros comunitários, museus e um ciberespaço em permanente construção, a oralidade e a memória tendem a se fortalecer virtualmente sem anular uma atividade que se constituiu presencialmente por meio da mediação da informação narrativa.

Entre um “era uma vez” fortalecido por práticas presenciais (simples narrativa, expressão facial, etc.) e as mais variadas tecnologias (de escrita, informação e comunicação), o narrador de Walter Benjamin (1994) não tende a desaparecer. Pelo contrário, procura cada vez mais interagir com seu público por meio de um (con)texto diferenciado de busca de informação na página de um livro impresso, na tela de um celular ou computador. Ao acreditar que o domínio das redes digitais se apresenta como um desafio aos atores culturais do universo da narrativa oral, que durante décadas dominam os mecanismos da comunicação interpessoal nos Estados do Espírito Santo (ES) e Brasília (DF), apresentamos de maneira flexível uma diversidade de temas de interesse de sujeitos narradores, pesquisadores, colaboradores e demais

interessados pelos assuntos apresentados nesta coletânea.

A composição deste livro, por conseguinte, alimenta-se das parcerias desenvolvidas no âmbito do “Grupo de Pesquisa Formação e Práxis do Arquivista e do Bibliotecário” do Departamento de Biblioteconomia (DBIB) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), do “Grupo de pesquisa Competência em Informação” ligado ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCIInf) da Universidade de Brasília (UnB) e do “Grupo de Pesquisa Competência em Informação e processos inter-relacionados” da UFES; todos certificados pelo CNPq. Também fecha o círculo das ações do projeto de pesquisa “No balanço das redes dos contadores de histórias: competências em informação do sujeito narrador no século XXI (n. 5601/2014 PRPPG UFES)” que carrega praticamente a mesma denominação que a tese defendida no doutorado Interinstitucional firmado entre o PPGCIInf da UnB e o Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE) da UFES (Dinter UFES -UnB) (GERLIN, 2015).

Cabe, portanto, apresentar um resumo do histórico de ações estabelecidas ao longo do processo de realização das pesquisas iniciadas no ano de 2012 e encerradas no ano de 2017. Destacam-se algumas atividades de divulgação de pesquisas realizadas em parceria com os projetos extensionistas “No balanço das redes dos contadores de histórias (n. 52938 SIEX UnB)” e “Informa-Ação e Cultura (n. 401113 SIEX UFES)”. A primeira delas, realizada em 2013 no Distrito Federal (DF), na Biblioteca Demonstrativa de Brasília (BDB): “I Seminário No balanço das redes dos contadores de histórias”, registrado como atividade de extensão da Faculdade de Ciência da Informação (FCI) da UnB.

Logo em seguida o “II Seminário No balanço das Redes”, absorvido pelo “II Seminário de Integração em Ciência da Informação (II SEMINT)” realizado em 2014 no Estado do Espírito Santo (ES),

caracterizando-se como uma das atividades previstas no projeto do Dinter UFES -UnB, ao expor pesquisas e trabalhos ligados aos temas competência narrativa, competência em informação e redes de colaboração. Essa versão do seminário especificamente objetivou formar grupos de pesquisa institucionais/interinstitucionais e reconhecer tendências de pesquisa em Ciência da Informação relacionadas ao cenário capixaba e brasileiro.

Com o desenvolvimento das atividades do “II Seminário no Balanço das redes e II SEMINT”, por consequência, almejou-se consolidar espaços de diálogos entre os sujeitos pesquisadores interessados em investigar temas relacionados com a competência em informação e narrativa oral. Em torno do desenvolvimento das atividades de pesquisa e extensão, pretendeu-se criar espaços de diálogo entre profissionais da informação, docentes e discentes da Universidade e outros sujeitos de uma forma geral.

A modelagem dos referidos eventos esteve orientada ao contexto de atuação de pesquisa dos Departamentos de Arquivologia, Biblioteconomia e de instituições afins, objetivando o intercâmbio entre as instituições de formação e o estabelecimento de parcerias preparatórias à criação de um Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação na UFES, com a pretensão de dialogar sobre competências necessárias ao sujeito conectado numa sociedade em redes, bem como, discutir de maneira geral perspectivas de trabalhos no âmbito da linha de pesquisa Competência em Informação do Dinter UnB-UFES.

Com a realização do “III Seminário No balanço das redes dos contadores de histórias” em 2017, encerram-se as ações do projeto “No balanço das redes dos contadores de histórias: competências em informação do sujeito narrador no século XXI”. Nessa etapa de finalização a terceira versão desse seminário esteve atrelada ao “III

Seminário de Contadores de Histórias que por dois anos consecutivos foi sustentado pela meta de trabalhar com a socialização de produções científicas (teóricas e práticas) desenvolvidas na área da narração de histórias. A primeira edição aconteceu em 2015 e a segunda em 2016, ambas sob responsabilidade do Centro de Educação da UFES, reunindo nomes nacionais e internacionais que se dedicam ao processo de pesquisa no campo da tradição oral.

Com a junção dos dois eventos continuou-se com o processo de desenvolvimento das atividades de fortalecimento da produção de ações, estudos e pesquisas no campo da contação de histórias em instituições de educação, informação e cultura; tendo como público contadores de histórias, professores, bibliotecários e demais membros da comunidade interna e externa à UFES interessados pelos temas abordados. Nessa atividade registrou-se uma parceria estabelecida entre os sujeitos da Biblioteca Central (BC) da UFES, do Grupo de Estudos de Narrativas da Terra (GENTE), do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Culturas e Cotidianos (Nupec), projeto de pesquisa “No balanço das redes dos contadores de histórias” e extensionista “Informa-Ação e Cultura”.

Tendo em vista os movimentos gerados entre pesquisadores, narradores e trabalhadores que atuam em espaços tempos de informação, educação e cultura, reunimos nesta obra temas relacionados aos contextos investigativos de atividades de pesquisa e extensão universitária, ampliando, com isso, o processo de diálogo entre os sujeitos da comunidade interna e externa à Universidade.

Ao assumir uma perspectiva de trabalho pautado na transdisciplinaridade esta obra nos encaminha aos resultados representados neste espaço e para além das paredes da instituição de ensino superior pública. Também possibilita uma estruturação de espaços de diálogos entre os sujeitos que teceram e que ainda tecem os

textos e os contextos das práticas apresentadas e representadas nesta obra em torno das “competências em informação e narrativa.

REFERÊNCIAS

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Competência em informação: vivências e aprendizados. In: BELLUZZO, Regina Célia Baptista; FERES, Glória Georges (Org.). *Competência em informação: de reflexões as lições aprendidas*. SP: FEBAB, 2013.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

GERLIN, Meri Nadia Marques. *No balanço das redes dos contadores de histórias: competência narrativa e competência em informação no século XXI*. 2015. 325 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

Meri Nadia Marques Gerlin

Organizadora



PARTE I

COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: PROCESSOS INTER-RELACIONADOS COM A MEMÓRIA, ORALIDADE E CONEXÃO EM REDES

LEITURA, NARRATIVA E MEDIAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE MEMÓRIA, INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO

Maira Cristina Grigoletto¹

RESUMO

Este trabalho trata a memória, a informação e o conhecimento como resultado de processos de mediação, levando em conta os agenciamentos sobre os diversos suportes de informação e as (im)possibilidades de relações e interações dos indivíduos com os mesmos. Apresenta a leitura e a narrativa como dispositivos de saber/poder para a formação de sujeitos ativos nos percursos de elaboração e manutenção de memórias, informações e conhecimentos. Além disso, observa as transformações do ler e do narrar face ao advento das Tecnologias da Informação e da Comunicação. Resultado de estudo teórico, apresenta reflexões a partir da obra *Fahrenheit 451*. Objetiva destacar as características da mediação em uma sociedade autoritária, enquadrada por rótulos, narrativas e imagens que estabelecem discursos para a manutenção de uma realidade moldada e controlada. Considera as formas e os limites da construção do conhecimento em meio a processos de mediação cerceados por um regime totalitário que destrói seus pontos de referência. Deste modo, aponta para os agenciamentos bem como para os dispositivos de saber/poder acionados para a preservação ou destruição de referenciais em meio a jogos ideológicos e transformações sociais, culturais, espaciais e tecnológicas. Demonstra a importância da manutenção de suportes de informação/memória como recurso para garantir apropriações e construções de conhecimentos.

Palavras-chave: Leitura. Narrativa. Mediação. Memória.

¹ Doutora em Ciência da Informação; Departamento de Arquivologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, Brasil. e-mail: magrigo@hotmail.com

LEITURA E NARRATIVA: AS POSSIBILIDADES DA MEMÓRIA NOS PERCURSOS DA MEDIAÇÃO

Para mim as palavras numa página dão coerência ao mundo. Quando foram atacados por uma doença parecida com amnésia, em um dia dos seus cem anos de solidão, os habitantes de Macondo perceberam que seu conhecimento do mundo estava desaparecendo rapidamente que poderiam esquecer o que era uma vaca, uma árvore, uma casa. O antídoto, descobriram, estava nas palavras. A fim de lembrar o que o mundo significava para eles, fizeram rótulos e os penduraram em animais e objetos: “Isto é uma árvore”, “Isto é uma casa”, “Isto é uma vaca e dela se obtém o leite, que, misturado com café, nos dá café com leite”. As palavras nos dizem o que nós, como sociedade, acreditamos que é o mundo (MANGUEL, 2002, p.13).

O pensamento de Manguel foi possível a partir de uma passagem da obra “Cem anos de solidão” (GARCÍA MÁRQUEZ, 2003, p.45), que narra a ocorrência da peste da insônia em Macondo e o pânico da índia Visitación frente a esta questão. Para essa personagem, o mais temível da doença não era o fato de não se poder dormir, “mas a inexorável evolução de uma manifestação mais crítica: o esquecimento”. Isso porque o doente, ao acostumar-se com o estado de vigília, começava a apagar

[...] da sua memória as lembranças da infância, em seguida o nome e a noção das coisas, e por último a identidade das pessoas e ainda a consciência do próprio ser, até se afundar numa espécie de idiotice sem passado (GARCÍA MÁRQUEZ, 2003, p.45).

Apesar dos habitantes de Macondo terem descoberto o antídoto contra a peste, García Márquez (2003, p.48) narra que passaram a viver

“numa realidade escorregadia, momentaneamente capturada pelas palavras, mas que haveria de fugir sem remédio quando esquecessem os valores da letra escrita”.

A possibilidade de compreender o mundo e as coisas ao nosso redor por meio da leitura, mediação e apropriação da informação. Almeida Júnior apresenta que:

Ler é decodificar palavras; ler é o processo que permite a relação entre nós e o mundo; a leitura nos proporciona o conhecimento; a realidade só se apresenta integralmente por meio da leitura; a leitura, assim como a escrita, é a expressão máxima da inventividade, da criatividade e da intelectualidade do homem; a leitura nos leva a uma viagem pelo imaginário; ler é se apropriar do acervo de conhecimentos e experiências da humanidade; a leitura é a possibilidade da fruição do belo, da estética; ler é se nutrir da tradição e da memória do homem; a leitura é proeminentemente prazer; a leitura é a representação maior da virtualidade; ler é caminhar pelos espaços do sonho; a leitura possibilita a vivência momentânea dos desejos, das vontades e dos anseios reprimidos ou impossíveis de serem concretamente realizados; a leitura permite ser o outro, estar no outro; ler é se apropriar de um dos mais importantes instrumentos de opressão, a escrita (ALMEIDA JÚNIOR, 2007, p.33).

O significado do mundo, das coisas, das palavras, das narrativas; os nossos pontos de referência. As tantas leituras possíveis: de um texto, de um prédio, de uma imagem. Nossas lembranças, o valor que atribuímos aos objetos, sentimentos são, em muitos sentidos, resultado de uma série de mediações.

Seria difícil pensarmos em um mundo dado, pronto, sem

relações, conflitos, embates e acordos. Isso não quer dizer que o campo do pensar individual, da inovação não exista, mas o fato é que mesmo o mais inovador dos pensamentos foi possível por meio de referenciais. Assim, o que vemos, lemos, sentimos é parte de variadas mediações, processos nos quais os indivíduos tornam-se sujeitos ativos. Como dito, as coisas não estão prontas, mas foram construídas em dados momentos e em função de uma série de agenciamentos sociais, culturais que configuram a maneira de ser, viver e pensar de dadas sociedades em certas historicidades.

Essas questões em muitos pontos permitem-nos recorrer à obra *Fahrenheit 451*². Enquadrada no gênero ficção-científica apresenta uma sociedade totalitária onde: quaisquer tipos de livros são proibidos, a palavra escrita está ausente e a leitura é um ato criminoso. Em *Fahrenheit 451*, a função dos bombeiros é queimar livros, ao invés de apagar incêndios como em nossa sociedade usual. O número 451 representa a corporação de bombeiros e, na escala Fahrenheit, corresponde a 233 graus Celsius - temperatura necessária para que o fogo queime o papel e, no caso, os livros. As personagens protagonistas são: Montag (o Bombeiro), Linda (esposa de Montag) e Clarisse (professora) (SILVA, 2003).

Uma das alegorias bastante marcante nessa obra é a do esquecimento e da ideia de aprofundamento em uma “idiotice sem passado”, representação do estado de imersão e hipnose vivido pela personagem Linda frente a um aparelho de TV (GARCÍA MÁRQUES, 2003, p.45). Outra questão é a dificuldade do personagem Montag de ler um livro depois de muito tempo sem contato com a palavra escrita. O que dizemos, então, da ideia de um mundo sem livros e da diminuição de muitos dos suportes necessários para nos “nutrir da

² A obra literária *Fahrenheit 451* é de autoria de Ray Bradbury (1953) e sua filmagem foi feita pelo diretor François Truffaut, em 1966.

tradição e da memória do homem”? (ALMEIDA JÚNIOR, 2007, p.33).

Esse cenário leva-nos a perceber que houve a partir do advento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TCI) certa sobreposição de uma cultura eletrônica (sincrônica e de multiperspectivas) a uma cultura tipográfica fundamentada na escrita (diacrônica e linear) (ORTIZ, 1991). Podemos, assim, pensar em uma nova proposta de indivíduo, na reconfiguração do ler, do escrever e do narrar, no reconhecimento de variados suportes para informação e nas múltiplas formas de coleta, organização, disponibilização, busca e acesso.

Se em um momento podíamos nos transportar a outro mundo através das narrativas orais, passamos a fazê-lo pela leitura das páginas de um livro, pela visualização de uma história na tela do cinema e nos tornamos os próprios personagens desse mundo na tela do computador. No entanto, temos que ter claro que um processo não elimina o outro, apenas traz novas possibilidades, sensibilidades e maneiras para entrarmos em contato com a grande massa de registros produzidos pela humanidade; para nos envolvermos e compreendermos as tantas formas e suportes para representação e apresentação do “real”/usual.

Almeida Júnior (2007) apresenta a ideia de que somos alfabetizados apenas em relação à palavra escrita e que a escola nos torna decodificadores da palavra, leitores da palavra escrita. Entretanto, pontua que hoje esse instrumento é insuficiente. Isso porque contamos com uma série de outros elementos para serem decodificados. A multimídia, por exemplo, possui vários outros segmentos além do texto escrito, entre tantos: imagem fixa, imagem em movimento e som. Para o autor, uma vez que desconhecemos a linguagem dessas mídias, lidamos com elas de maneira intuitiva. Assim, temos dificuldade de compreender e nos apropriar desses elementos. Podemos dizer que, como no caso da personagem Linda, acabamos sendo capturados por esses

dispositivos.

Os desafios decorrentes da velocidade e das inovações técnicas em nosso cotidiano partilham de um momento histórico específico e possibilitam uma nova forma de consciência, na qual a percepção do mundo exige novas habilidades sensoriais, métodos para percepção de variadas mídias, meios para decodificação; elementos necessários para redefinir o tempo efêmero e o espaço global que são reduzidos, “fáceis” e simultaneamente, a tela de uma TV ou computador.

Sevcenko (2001) aborda esses pontos à luz das transformações tecnológicas ao fazer uma analogia entre as sensações e efeitos provocados por estes adventos e os experimentados em um passeio de montanha-russa.

A primeira fase da montanha-russa mostrada pelo historiador é a da subida, da ascensão, representada pelo período que vai do século XVI até meados do século XIX, fase do início do desenvolvimento tecnológico. A segunda etapa seria a da precipitação em uma queda vertiginosa, momento que teria ocorrido ao redor de 1870, com a chamada Revolução Científico-Tecnológica; e do mergulho no vácuo, no espasmo caótico e destrutivo provocado pela Segunda Guerra Mundial. A terceira fase, nessa imagem da montanha-russa, é mostrada pelo loop, representação do atual período, assinalado por um novo surto dramático de transformações, a Revolução Microeletrônica. Para o autor, o problema que se coloca, pois, frente à aceleração das inovações tecnológicas não é nem a técnica, nem a crítica sobre estas mudanças - a contrapartida cultural diante da técnica, “mas a síndrome do loop, que emudece a voz da crítica, tornando a técnica surda à sociedade” (SEVCENKO, 2001, p.18).

Para Sevcenko (2001, p.19), “nesse momento tumultuoso, em que a celeridade das mudanças vem sufocando a reflexão e o diálogo”,

é necessário mais do que nunca adotar uma estratégia que permita: 1. “Desprender-nos do ritmo acelerado das mudanças atuais” para estabelecermos um discernimento crítico sobre a questão; 2. Recuperarmos o tempo histórico, “aquele que nos fornece o contexto interior do qual podemos avaliar a escala, a natureza, a dinâmica e os efeitos das mudanças em curso, bem como quem são seus beneficiários e a quem elas prejudicam”; 3. Sondarmos “o futuro a partir da crítica em perspectiva histórica, ponderando como a técnica pode ser posta a serviço de valores humanos beneficiando o maior número de pessoas”.

Na atualidade, quando tudo parece fugidio, efêmero, descartável e, em contraposição, quando impera a problemática de como lidar com a imensa e crescente quantidade de informações nem sempre nos atentamos aos processos que constituíram essas evidências: as problemáticas e facilidades geradas, por exemplo, pelas novas formas de armazenamento e pela ilusão do rápido acesso à informação. Não percebemos, ainda, que fizemos com que a realidade entrasse em crise e precisássemos de tantos instrumentos e suportes para preservá-la (SANTOS, 1997).

Podemos pensar que parte dessa problemática existe porque ao longo dos tempos houve o interesse de produzir e guardar registros e/ou bens culturais porque tais elementos passaram a ser valorizados. Em linhas gerais, pelas suas potencialidades para a construção de uma sociedade “erudita” ou para a preservação da memória, construção da história e da identidade de muitas nações. Além de serem recursos necessários às atividades econômicas, políticas e administrativas correntes. Este pensamento nos aproxima das ações institucionais do Estado-Nação e, por que não dizermos - dadas as circunstâncias e particulares, pelo Estado Cultural, principalmente, devido ao interesse de manter pontos de referência para o desenvolvimento das sociedades em momentos de transformações ideológicas, espaciais, culturais,

sociais, políticas, econômicas, tecnológicas, etc.

Na proposta de análise de Silva (2010), a escrita, a palavra escrita, teria sido o primeiro salto tecnológico de ruptura e continuidade com a oralidade e tornou possível o contato entre os seres humanos ao longo dos tempos, dos espaços. Para o autor, com os recursos tecnológicos, as formas e as categorias de elementos a serem disseminados foram ampliadas, trazendo, pois, preocupações a respeito do tratamento da informação para atender às demandas de uma política globalizada de informação, embasada nos direitos de todos os cidadãos ao acesso à informação.

Direito do cidadão a que informação? Direito a quais lembranças? Direito a que memória? Qual a importância que atribuímos, então, ao tratamento, disseminação e preservação dos nossos suportes informacionais para manutenção de pontos de referência, para a construção do nosso saber, de nossos conhecimentos? Quais os instrumentos necessários para vivermos e sentirmos em momentos de rápidas transformações, ampliação de recursos/produtos informacionais e, em contrapartida, de desvalorização e afastamento de muitos de nossos referenciais?

Almeida Júnior (2007) apresenta que os profissionais da informação não podem limitar os suportes com os quais lidam somente ao livro ou aos que sustentam a palavra escrita, pois isso implicaria em contradizer o seu objeto de estudo, pesquisa e trabalho. Para o autor, a leitura está no cerne da apropriação da informação – reafirmamos que isto não se aplica somente a leitura da palavra escrita. Outra questão colocada por ele é que tanto a informação quanto a leitura não existem *a priori*, não existem antecipadamente. Ou seja, por ser intangível, a informação precisa do documento para ser veiculada e apropriada. Portanto, a informação é resultado de um processo que vai desde a comunicação, via documento, até a transformação do conhecimento de

uma pessoa; percurso que o autor denomina “mediação da informação”.

Essa ideia sustenta a colocação inicial que fizemos a respeito de que o mundo, as coisas, as palavras, os sentimentos e tantos outros elementos são construções possíveis somente porque, antecipadamente, houve uma série de mediações. Processos e procedimentos que foram incorporados e por meio dos quais é possível a emergência de novas evidências, acontecimentos, apropriações e produção de conhecimentos.

Com base em Latour, verificamos que o

[...] “conhecimento” não é algo que possa ser descrito por si mesmo ou por oposição à “ignorância” ou “crença”, mas apenas por meio do exame de todo um ciclo de acumulação: como trazer as coisas de volta a um lugar para que alguém as veja pela primeira vez e outros possam ser enviados para trazer mais outras coisas de volta (LATOURE, 2000, p.357).

Deste modo, por meio de agenciamentos sobre os documentos (de diversas naturezas) é que começamos a pensar a informação, a memória e o conhecimento bem como a importância da preservação dos elementos – materiais, imateriais ou materializados – que permitem o reconhecimento dos processos e procedimentos de medições. Enfim, a informação e a leitura são elementos *a posteriori* e resultado de agenciamentos, relações e interações que se concretizam no processo de mediação. Por meio deste, pode-se apontar a emergência, garantia e contemplação da memória e da informação bem como dos direitos correlatos.

Com base na obra *Fahrenheit 451* elucidaremos essas questões à luz das preocupações da preservação e da mediação (cultural e da informação). A proposta é percebermos de que maneira um mundo

pode ser mediado por rótulos, enquadrado por palavras ou imagens, determinado por valores pré-estabelecidos. Enfim, um mundo construído por certos discursos, mediações e conhecimentos para manter uma “realidade escorregadia” e estruturada pela racionalidade; sem vínculos para identidades, pertencimentos e apropriações.

MEMÓRIA, LEITURA E CONTROLE: O DISCURSO COMPETENTE DE UMA SOCIEDADE DO ESQUECIMENTO

As próximas reflexões terão como fio condutor as colocações de Silva (2003) sobre *Fahrenheit 451*, que propõe analisar: “aspectos relativos aos livros e à memória”; “questões referentes à proibição e à destruição de livros por regimes totalitários”; “a trajetória do personagem Montag e sua transformação em defensor dos livros”; e “as características da sociedade retratada no filme, especialmente seu apego à imagem e à informação oral” (SILVA, 2003, p.78).

Em *Fahrenheit 451* existe a tentativa de construção de uma sociedade utópica, na qual todos os habitantes são felizes, com sentimentos previsíveis e controlados. Nessa tentativa de busca e concretização da felicidade, é construída uma sociedade totalitária, na qual todos estão sob vigilância do Estado e sob a pressão de uma autovigilância. Na trama parece ser necessário afastar qualquer elemento que possa atrapalhar esse grande projeto. Assim, verificamos a ação do Estado e de suas “agências” na tentativa de concretizar o ideal de uma sociedade feliz.

Nessa obra, pode ser observado o controle constante. A caixa de informações que serve para que vizinhos, amigos e os próprios familiares possam denunciar os que subvertem a lei por terem livros em sua posse mostra um pouco desse cerceamento.

Silva (2003) destaca o poder que é atribuído ao livro nessa sociedade a ponto de serem considerados os elementos responsáveis

pela infelicidade humana. Vistos como um dos tantos suportes da memória, os livros poderiam auxiliar no desencadeamento de lembranças e contribuir para que as pessoas tivessem contato com sentimentos do passado e outros talvez nunca vividos.

Como exemplificado pela autora, no século VII a.C., Nabonassar projetava apagar a memória destruindo todos os registros que pudesse encontrar na Babilônia, o que demonstra a relação entre as bibliotecas, os livros e o poder.

[...] o poder das bibliotecas não se situa apenas no mundo das palavras e dos conceitos. Como Alexandria já o significava claramente, o domínio da memória escrita e da acumulação dos livros não deixam de ter significações políticas. Eles são signo e instrumento de poder (JACOB, 2000, p.14 apud SILVA, 2003, p.79-80).

Nessa perspectiva, Frohmann (2001) pontua que:

O “poder da escrita” que “captura e fixa” indivíduos não é o poder de simplesmente transcrever os indivíduos, não é o poder de simplesmente transcrever o pré-existente, características individuais objetivas em forma de escrita, assim permitindo que a informação sobre o indivíduo seja comunicada. Em vez disso, o poder da escrita é uma parte essencial do mecanismo da disciplina; ou aparatos disciplinares pelos quais indivíduos são construídos como objetos do conhecimento (FROHMANN, 2001, p.7, tradução nossa).

No intuito de garantir o adequado funcionamento de uma sociedade utópica, qualquer incerteza com relação à vida, aos sentimentos, ao poder dos governantes deveria ser afastada. Todavia, para construir um novo indivíduo, o recurso utilizado não estava mais

vinculado à palavra escrita, mas a imagem; as tantas imagens produzidas e transmitidas por televisores que habitavam as casas e até faziam parte da família das pessoas.

François Truffaut apresenta, no recorte de sua produção cinematográfica, uma sociedade na qual a oralidade impera em detrimento da palavra escrita, a imagem e o ato de ver superam tanto o livro quanto a ideia que temos de leitura. Os números e as cores passam a funcionar como dispositivos para nomear e qualificar as coisas. Isso pela crença de que representavam racionalidade. O cerne da questão: os indivíduos não deveriam ficar expostos a quaisquer elementos que pudessem gerar contestações.

Com base em Foucault, compreende-se o dispositivo como um termo técnico,

[...] um conjunto absolutamente heterogêneo que implica discursos, instituições, estruturas arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em resumo: tanto o dito como o não dito, eis os elementos do dispositivo (FOUCAULT, 1994, p. 301 apud AGAMBEN, 2009, p. 28)

Nesse ponto, podemos pensar que a problemática mostrada pela obra está na substituição da narrativa escrita pela imagem e no preparo dos indivíduos dessa sociedade ideal para se desenvolverem a partir de uma nova proposta de mundo, de valores e de meios de representação. Por meio de uma proposta autoritária e totalitária, configurava-se a impossibilidade de aceitação da não-felicidade. Ser competente nos termos propostos no mundo de *Fahrenheit 451* era aceitar as imposições, construir uma felicidade pautada no esquecimento. Logo, aceitar o regulamentado, estruturado e transmitido pelos

agenciamentos de um governo utópico, que bane, destrói, queima os referenciais que possibilitariam novas apropriações e construções de conhecimento.

Um trecho selecionado por Silva (2003, p.82-83) ajuda-nos a elucidar esta colocação. Neste, o Capitão dos bombeiros relata a Montag que, ao menos uma vez na carreira, os bombeiros desejam saber o que há nos livros. Em continuidade, afirma que não há nada nos livros, que eles não têm nada a dizer, que são todos romances sobre gente que nunca existiu. Sua conclusão é a de que as pessoas que os leem ficam infelizes com as próprias vidas e tem o desejo de viver de modos que nunca serão possíveis. O Capitão dissemina um discurso que visa manter a “paz de espírito”; uma paz que, como veremos pela ação posterior de Montag, é tão escorregadia quanto o sentido das palavras no mundo de Macondo.

Em concordância com estas afirmações, Montag que, ao longo da narrativa passa a se encontrar com a personagem Clarisse - professora favorável e defensora dos livros, dissemina o pensamento ensinado pela corporação de bombeiros. Argumenta, por exemplo, que os livros são bobagens e deixam as pessoas antissociais.

Porém, Clarice estimulará Montag a repensar sobre as suas convicções. Durante uma conversa, questiona-o sobre o fato da profissão dos bombeiros no passado ser a de apagar incêndios e não os causar. Ignorante sobre a questão, Montag acha a ideia muito estranha, uma vez que não tem nenhum conhecimento do passado. Como mostra Silva (2003), para Montag o dever do bombeiro era destruir o conhecimento, pois em *Fahrenheit 451* as pessoas deveriam ser “ignorantes” para que a sociedade fosse igualitária.

As colocações de Clarisse fizeram com que Montag, aos poucos, tivesse vontade de conhecer o conteúdo dos livros e cada vez mais aumentava seu interesse de “pôr em dia as lembranças do passado”

(SILVA, 2003, p.85). Ao ler, Montag seguia em busca do passado e não mais da “felicidade”, como era proposto na sociedade de *Fahrenheit 451*. Mesmo frente à indignação de sua esposa Linda, continuava seu empenho, passando a acreditar que os livros eram sua família e que atrás de cada um deles havia um homem. Para Silva (2003), foi esse interesse de Montag pela memória que estava perdida que o levou a se transformar num instrumento para a preservação da memória.

Como argumenta Silva (2003), a principal questão da obra não parece ser a proibição e queima de livros, mas a falta de memória da sociedade. *Fahrenheit 451* é uma sociedade oral, mas não uma sociedade voltada à transmissão oral. Ou seja, pode ser considerada uma sociedade oral do esquecimento, sendo o próximo passo: o silêncio, o esquecimento da palavra.

O motivo que leva essa sociedade a eliminar seus registros é o interesse de esquecer o passado, um passado que traz sofrimento. Nesse cenário, os livros são considerados a representação do passado, do saber, de certo conhecimento, da história, do uso da fantasia; dos elementos que podem atrapalhar o projeto autoritário de uma sociedade “feliz”. Em *Fahrenheit 451* tudo deve ser esquecido, todos os vestígios do passado devem ser apagados. O que restará? Memórias vagas, lembranças sem vinculação, um mundo de certezas? (SILVA, 2003).

Chauí (2003) apresenta considerações relevantes para compreendermos o funcionamento da sociedade ficcional de *Fahrenheit 451*. O primeiro ponto é percebermos que se trata de uma sociedade construída por meio de bases ideológicas e sustentada pela transmissão e incorporação de um discurso ideológico.

Nos termos de Chauí (2003), podemos entender ideologia como um corpo sistemático de representações e de normas que nos “ensinam” a conhecer e a agir. Esse *corpus* é a forma específica do

imaginário social moderno pela qual os agentes sociais representam para si mesmos o aparecer social através de uma ação de ocultamento e dissimulação do real. O discurso ideológico seria o elemento para unificação de pensamentos, linguagens e realidade; instrumento necessário para apagar diferenças, garantir a coerência social e uma suposta veracidade com força suficiente para manter o que é proferido – isso na tentativa de afirmação de uma classe dominante. A ideologia está, nesse sentido, no campo do conhecimento, do saber instituído. Assim, deve negar o não-saber, ou o saber instituinte a fim de neutralizar a história, desarmar as interrogações, abolir as diferenças.

Em *Fahrenheit 451*, o Estado percebe os “perigos” do campo do saber, de novos pensamentos – construídos com base em conhecimentos do passado; perigos estes que podem destruir ou enfraquecer o projeto político e social vigente. Como mostra Machado,

Não há saber neutro. Todo saber é político. E isso não cai nas malhas do Estado, é apropriado por ele, que dele se serve como instrumento de dominação, descaracterizando seu núcleo essencial. Mas porque todo saber tem sua gênese em relações de poder. O fundamental desta análise é que saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder (MACHADO, 1979, p. XXI).

Nessa sociedade ficcional percebemos que o “discurso competente” impera. Um discurso que pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro ou autorizado porque perdeu os laços com o lugar e o tempo de sua origem; perdeu seus referenciais a ponto de ser moldado e transformado por aqueles que têm o poder de dizer o que é válido e verdadeiro. Dessa maneira, está enquadrado em lugares e

circunstâncias pré-determinadas, nas quais o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência (CHAUÍ, 2003).

Sobre essa questão, Foucault apresenta que

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como sanciona uns e outros; as técnicas e procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, p.12).

A aceitação sem contestação, um discurso que assume o *status* de discurso do conhecimento – o discurso do especialista, proferido a partir de pontos de vista determinados. Um discurso que não se inspira em ideias e valores, mas na suposta realidade dos fatos e na suposta eficácia dos meios de ação; um discurso instituído, uma ciência institucionalizada que não é – e nem pode ser - um saber instituinte e inaugural. Esse discurso tem o papel de dissimular, sob a capa da cientificidade, do bem-estar social e da paz de espírito a existência real da dominação (CHAUÍ, 2003).

Por meio deste pensamento é importante percebemos que, pelos critérios do discurso competente, “não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância”. Para que haja discurso competente é necessário que haja a afirmação e aceitação, mesmo que tácita, da incompetência. Assim, compreendemos que não são os seres, os indivíduos, as pessoas que por

si determinam o seu viver e estar no mundo, mas as normativas, os modelos científicos. Em outras palavras, os milhares de artifícios mediadores que dão lugar às experiências individuais e internalizadas (CHAUÍ, 2003, p.10).

Dessa forma, é necessário que os indivíduos incorporem as regras do discurso competente de sua sociedade para que possam viver e não serem vistos como “incompetentes, anormais, a-sociais, detritos, lixos” (CHAUÍ 2003, p.13). Como no mundo de *Fahrenheit 451*, antissocial e infeliz era o homem que não cumprisse a determinação de ficar distante dos livros e dos registros escritos e “livres” do passado.

O esquecimento do passado e dos pontos de referência de uma sociedade é o dispositivo utilizado em *Fahrenheit 451* para garantir a manutenção e validação do regime de verdade anunciado pelo Estado.

Segundo Pimenta (2009, p.128), são os “usos políticos do passado” e sua instrumentalização que viabilizam as práticas de controle da memória coletivizadas pelas instituições que escolhem qual será a informação, o conhecimento a ser guardado e qual será a experiência de passado que atenderá aos interesses comuns.

Nestes termos, a memória (lembança e esquecimento) pode ser analisada como um mecanismo de esquecimento programado. Para Meneses (2007, p. 24), lugares chamados de “casa de memória” poderiam também ser chamados de “casa de esquecimento”, na medida em que o que está fora “é muito mais numeroso que o que está dentro” (MENESES, 2007, p. 24). Portanto, as instituições de memória, de estoques de informação, operacionalizam o esquecimento e, através de mecanismos de administração, tentam diminuir os estoques excedentes, reformatar ou fragmentar a estrutura da memória (BARRETO, 2000).

É nesse ponto que voltamos a pensar nos direitos de cada cidadão, em específico, o direito à memória e à informação, que foram retirados da sociedade retratada em *Fahrenheit 451*. Nesse mundo

ficcional, não foram eliminados somente os estoques excedentes, mas qualquer tipo de documento escrito que carregasse informações sobre o passado.

Os suportes de memória, institucionalizados ou não, podem servir como passaportes para embarcarmos em mundos paralelos; mundos que permitem o reencontro com um tempo perdido – não no sentido do eterno retorno do mesmo -, mas na ideia de um tempo que começa novamente, que traz novos aprendizados tanto para o presente quanto para o futuro (BRESCIANI; NAXARA, 2004). A partir da doutrina clássica dos lugares e das imagens, foram formuladas regras mnemônicas, que enfatizam a importância dos suportes nos processos de recordar (LE GOFF, 2003).

Quando colocamos estas questões frente aos lugares/suportes de memória e pensamos no livro como um desses recursos somos novamente encaminhados ao mundo ficcional de *Fahrenheit 451*. Nessa realidade, lidamos com a destruição dos livros, dos suportes externos da memória e com o retorno das informações, do conteúdo informativo para um suporte interno, tácito: para a mente humana.

Pensar em lugares de memória, em suportes de memória é apontar, na linha de pensamento de Nora (1993, p.8), que “se ainda habitássemos a nossa memória não teríamos necessidade de lhe consagrar lugares”. O historiador francês, de certo, anunciou que a memória passou a não habitar mais os indivíduos e que estes, paulatinamente, passaram a necessitar de tantos outros instrumentos para nomear suas experiências e para representar o mundo e o vivido; tantos outros suportes para ancorar e registrar seus conhecimentos e visões de mundo.

Em *Fahrenheit 451*, o livro, esse lugar de memória, foi eliminado e a reação contra esta ação autoritária foi a incorporação, a memorização individual do conteúdo presente nesses suportes de

memória. Segundo Dodebei,

Fahrenheit 451 estabelece uma nova relação da memória com a oralidade, quando verifica que a sociedade da escrita está ameaçada de desaparecer. A rede de pensamento organizada pelos livros seria humanizada, protegida pela disseminação oral do conhecimento. Embora os “homens-livros” se preocupassem com a integridade da obra e do autor, sabiam também que o processo de transmissão oral não garantiria essa integridade (DODEBEI, 2009, p.135).

A partir de Dodebei (2009), verificamos que uma sociedade paralela foi constituída por homens-livros, homens-memórias; por um grupo de pessoas resistentes ao sistema de controle social imposto pelo regime das mídias televisivas que queimava livros. Foi criado um mundo onde cada pessoa se comprometia a memorizar uma ou mais obras da literatura e se responsabilizava por sua transmissão oral. Após a memorização, queimavam os livros para não serem punidos em função de sua posse. No entanto, estes homens tinham a consciência de que a forma para manutenção do conhecimento que utilizavam, memorização individual e internalizada, não era segura e que muito do conteúdo presente nos livros seria perdido ao longo do tempo e de sua transmissão oral.

CONCLUSÕES

A leitura e a narrativa das palavras escritas, de imagens, de documentos de diversas naturezas. Os olhares e questionamentos que lançamos sobre o mundo e as coisas são diversos mediante a experiência de cada um e o contexto de sua inserção.

A cada época pontos de referência são consagrados, preservados ou descartados, o que reflete nas formas, possibilidades e limites da produção de conhecimento. A questão em torno da memória e da informação perpassa pela compreensão das condições do conhecimento frente aos processos de mediação. Isso coloca em cena os diversos suportes de informação e as relações dos indivíduos com estes referenciais.

Neste trabalho, propusemos refletir sobre estas questões à luz de uma sociedade que teve os referenciais do passado eliminados e que foi capturada por certos dispositivos, cuja finalidade era a validação de um regime de verdade; de um discurso que determinasse como viver, sentir e pensar.

Por meio dessas reflexões foi possível percebermos que vivemos em um mundo mediado por diversas relações e agenciamentos. Mais, que é por meio dessas mediações, da apropriação pelo indivíduo de dispositivos de saber/poder - como a leitura e a narrativa, que são configuradas as condições para a manutenção da memória, para a harmonia entre lembrança e esquecimento, para a aceitação do saber e do não-saber. Nestes termos, verificamos as alocações de mediações possíveis, atentando para a interação, a emergência da informação, a possibilidade de relações e contraposições, a latência e interiorização de novas experiências e conhecimentos.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Leitura, mediação e apropriação da informação. In: SANTOS, Jussara Pereira dos (Org.). *A leitura como prática pedagógica na formação do profissional da informação*.

Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007.

BARRETO, Aldo de Albuquerque. Os Agregados de informação - memórias, esquecimento e estoques de informação. *DataGramaZero*, v.1, n.3, p. A01-0, 2000. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/brapci/v/a/789>>. Acesso em: 29 set. 2017.

BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia. Apresentação. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Org.). *Memória e res(sentimento): indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Editora Unicamp, 2004.

CHAUÍ, Marilena Sousa. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2003.

DODEBEI, Vera. Novos meios de memória: livros e leitura na época dos weblogs. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, n. esp., p. 129-142, 1. sem. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/15182924.2009v14nesp1p129/19839>>. Acesso em: 29 set. 2017.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FROHMANN, Bernd. Discourse and documentation: some implications for pedagogy and research. *Journal of Education for Library and Information Science*, Oak Ridge (EUA), v.42, n.1, 2001.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *Cem anos de solidão*. Rio de Janeiro: Biblioteca Folha, 2003.

LATOUR, B. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5 ed. Campinas: Unicamp, 2003.

MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. VII-XXII.

MANGUEL, Alberto. *No bosque do espelho: ensaios sobre as palavras e o mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. Os paradoxos da memória. In: *Memória e cultura: a importância da memória na formação cultural humana*. São Paulo: Edições SESC SP, 2007.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n.10, p.7-28, dez. 1993. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>> . Acesso em: 29 set. 2017.

ORTIZ, Renato. *Cultura e modernidade*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PIMENTA, Ricardo Medeiros. Construindo conhecimento através do espaço sindical francês: um olhar sobre a informação e o papel do arquivo junto a uma política de memória militante. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v.14, n. especial, p. 120-132, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v14nspe/a09v14nspe.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2010.

SANTOS, Laymert Garcia dos. Considerações sobre a realidade virtual. In: FERREIRA, Leila da Costa (Org.). *A sociologia no horizonte do século XXI*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1997.

SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI*. No loop da montanha-russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, Terezinha Elizabeth da. Montag e a memória perdida: notas sobre Fahrenheit 451 de François Truffaut. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v.8, n.1, p.78-87, jan./jun. 2003. Disponível

em:<<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/376/194>>. Acesso em: 29 set. 2017.

SILVA, Armando Malheiro da. *Recursos de Informação e/ou Comportamento Informacional* (Texto de Apoio – Disciplina: Tópicos Especiais – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação Unesp-Campus de Marília). 2010. 90p. (versão digital)

COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: QUESTÕES TERMINOLÓGICAS E CONCEITUAIS

Marta Leandro da Mata³

RESUMO

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma breve explicação sobre as terminologias utilizadas na área de Ciência da Informação para a tradução do termo *Information Literacy*, analisar suas perspectivas conceituais a partir dos vieses tratados na literatura da área, bem como, das dimensões conceituais da competência em informação. Por meio da realização de uma pesquisa teórica, considera-se que até o presente momento não há consenso sobre a terminologia ideal para a tradução de *Information Literacy*. A partir de diversas pesquisas e experiências práticas, a própria questão terminológica e, conseqüentemente, conceitual vêm agregando diferentes sentidos à competência em informação.

Palavras chave: Competência em Informação. *Information Literacy*. Dimensões conceituais.

³ Doutora em Ciência da Informação; Departamento de Biblioteconomia da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, Brasil. e-mail: martaleandrodamata@gmail.com

INTRODUÇÃO

A área de Biblioteconomia sofreu diversas transformações no decorrer de sua trajetória, inclusive na abordagem referente aos usuários. Houve uma mudança paradigmática em relação à concepção das atividades de formação de usuários para utilização dos recursos informacionais desenvolvidas junto aos usuários nas bibliotecas, passando-se da perspectiva do sistema de informação - com a educação de usuários – para uma perspectiva direcionada ao desenvolvimento de habilidades informacionais nos usuários - a competência em informação.

No Brasil, por volta da década de 1970, iniciaram-se diversas ações para auxiliar os usuários a utilizarem a biblioteca, seus recursos e serviços, recebendo variadas nomenclaturas, a saber: educação de usuários, formação de usuários, treinamento de usuários, instrução de usuários, orientação de usuários e educação de usuários.

Ao abranger muitos conceitos diferentes, essa terminologia evoluiu além dos primeiros esforços de instrução aos usuários para o uso de bibliotecas e os programas com foco em habilidades em informação até o conceito atual de Desenvolvimento de Habilidades em Informação (DHI) (LAU, 2007, p. 9).

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma breve explanação sobre as terminologias utilizadas na área de Ciência da Informação para a tradução do termo *Information Literacy*, analisar suas perspectivas conceituais a partir dos vieses tratados na literatura da área, bem como das dimensões conceituais da competência em informação. Neste trabalho adotou-se o termo competência em informação.

QUESTÕES TERMINOLÓGICAS

A *Information Literacy* ao ser traduzido da língua inglesa para a língua portuguesa recebeu variadas terminologias no Brasil, tais como competência em informação, competência informacional, letramento informacional, alfabetização informacional e habilidades informacionais. Em Portugal, passou a ser utilizado *literacia em informação* ou *literacia informacional*. Na Espanha, utiliza-se *alfabetización informacional* (ALFIN) e *competência informacional*, com significados e objetivos distintos. Em outros países de língua espanhola da América Latina, além destes, utiliza-se *desarrollo de habilidades informacionales* (DHI). Na França, usa-se *mâitrise de l'information*. Para Lau (2007, p. 9),

[...] a tradução do termo em inglês a outras línguas é difícil, de modo que os profissionais da informação dos diferentes países deveriam considerar quais as palavras que irão lhe conferir o correto significado para evitar um problema semântico por parte das comunidades de aprendizagem.

Entretanto, muitas traduções foram dadas nos mais diversos países, conseqüentemente, “[...] a definição do termo ainda traz consigo inúmeras discussões na literatura especializada, tanto nacional quanto internacional” (BELLUZZO, 2017). Contudo, Marzal (2012) argumenta que desde a sua origem a alfabetização em informação, sob diferentes termos e variedades conceituais, já tem uma trajetória espetacular.

No contexto brasileiro, Gasque (2010) defende que estes conceitos, embora inter-relacionados, possuem diferenças, e que, por tal motivo, não devem ser empregados como sinônimos, na medida em que representam ações, eventos e ideias distintas. A autora apresenta a diferenciação entre alguns termos, sendo o Letramento Informacional um processo de ensino-aprendizagem, composto por etapas, tais como:

a alfabetização informacional, a Competência em Informação e as Habilidades Informacionais. Tais definições foram traçadas considerando-se suas pesquisas e trajetória nas áreas de Educação e de Ciência da Informação, conforme será visto adiante.

Caregnato (2000) publicou o primeiro artigo no Brasil sobre o tema, utilizando o termo Alfabetização em Informação. Em 2001, teve-se a primeira dissertação defendida por Elisabeth Adriana Dudziak, que preferiu utilizar o termo *Information Literacy*, discorrendo que sua tradução é um “[...] desafio concernente a especialistas em linguística” (DUDZIAK, 2001, p. 8). Em 2010, a autora faz uma reflexão acerca destas terminologias:

[...] no país, a alfabetização tem seu significado fortemente associado às fases iniciais da educação, ao passo que a literacia e o letramento ligam-se predominantemente ao universo das palavras, é preciso refletir sobre a terminologia mais adequada e representativa. A adoção da tradução do conceito como *competência informacional* ou *competência em informação* parece ser a melhor escolha, por ter significado mais abrangente, além de ser aceita e valorizada tanto na área educacional quanto nos círculos profissionais. (DUDZIAK, 2010, p. 8).

Simeão e Costa (2016), ao realizarem uma pesquisa na Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação dados (BRAPCI) e no Banco de Teses e Dissertações (BDTD), identificaram dez interpretações do conceito em 90 produções recuperadas a partir do descritor *Information Literacy*, extraídas dos títulos e dos resumos das produções. Essa terminologia variava entre os conceitos interpretativos e suas derivações, e o conceito matricial. Os resultados mostraram que há uma tendência em traduzi-lo como “competência”, encontrando-se 152 o termo “Competência

Informacional” e I18 “Competência em Informação”.

Neste sentido, Belluzzo (2014, p. 55, grifo do autor) defende o termo “Competência em Informação” como o mais apropriado para ser utilizado no Brasil:

A opção em torno do termo mais adequado para figurar como a tradução do termo em inglês [*information literacy*] é para ‘Competência em Informação’ por ser também reconhecido e por não apresentar adjetivações do ponto de vista semântico. Além disso, salienta-se que, recentemente, conta-se com a indicação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) na publicação de autoria de Horton Júnior (2013), que definiu como sendo essa terminologia a mais indicada para representar a tradução do termo para o português do Brasil, inserindo essa expressão oficialmente em seu logo de representação dos diferentes países envolvidos com essa temática.

No evento “III Seminário de Competência em Informação: cenários e tendências”, que ocorreu em 2015, na cidade de Marília-SP, realizado pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Universidade de Brasília (UnB) e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), em plenária do evento, oficializou-se a utilização da sigla Colnfo para o termo Competência em Informação.

Em pesquisa realizada por Mata e Alcará (2016) constatou-se que nos eventos voltados para os profissionais da informação, CBBB e SNBU⁴, há uma confusão terminológica acerca do tipo de atividade praticada em relação ao termo usado para designá-las⁵, por exemplo, aplica-se competência em informação para atividades de educação de

⁴ Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação (CBBB) e Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias (SNBU).

⁵ As autoras não se aprofundaram em questões terminológicas.

usuários e vice-versa. Neste sentido, Dudziak (2010, p. 7-8) argumenta que a competência em informação “Algumas vezes, é usada para substituir expressões já conhecidas como a educação de usuários e conceitos subordinados (orientação bibliográfica, treinamento de uso da biblioteca, visita orientada).”

Bernadete Campello (2003), nos primórdios da investigação acerca do tema no contexto brasileiro menciona o termo “competência em informação”. Posteriormente, em sua tese defende que a terminologia utilizada para a sua tradução deveria ser “letramento informacional” (CAMPELLO, 2009).

Considera-se que até o presente momento não há consenso entre os estudiosos do assunto sobre a melhor terminologia para a tradução de *Information Literacy*. A partir de diversas pesquisas, com viés teórico, prático e metodológico, a própria questão terminológica e, conseqüentemente, conceitual vêm agregando diferentes sentidos à competência em informação. A seguir, busca-se trazer reflexões voltadas para o seu conceito.

QUESTÕES CONCEITUAIS

A competência em informação é mencionada pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1974, pelo bibliotecário americano Paul Zurkowsk no relatório *The Information Service Environment relationship and Priorities*. Apontava-se que as pessoas instruídas na aplicação dos recursos informacionais em ambientes de trabalho poderiam ser denominadas competentes em informação, já que elas aprendem técnicas para utilizar uma ampla gama de recursos informacionais visando à resolução de problemas (ZURKOWSKI, 1974).

Nos anos seguintes, a competência em informação foi discutida em diferentes perspectivas. Dudziak (2003) delinea o percurso

histórico-conceitual da competência em informação a partir de três períodos. Complementarmente Bruce (2000) traça um quarto momento, que condiz com a fase atual, a saber:

- Os precursores, que ocorre na década de 1970, trazendo uma noção ligada ao uso da informação para a resolução de problemas e para a tomada de decisão devido ao cenário de mudanças previsto. O conceito esteve relacionado à questão da cidadania, envolvendo a responsabilidade social, havendo uma percepção de que a informação estava se tornando fundamental e, para utilizá-la, eram necessárias certas habilidades.
- Os exploradores, na década de 1980, com dois momentos: no primeiro, a competência em informação é ligada fortemente às tecnologias de informação e comunicação, com ênfase instrumental. No segundo, é relacionada à educação, com sua integração ao currículo e o amplo acesso aos recursos informacionais. Neste período, teve-se maior preocupação com sua conceituação e com as habilidades informacionais que as pessoas deveriam adquirir.
- Na busca de caminhos, na década de 1990, os profissionais da informação procuravam fundamentação teórica e metodológica para a competência em informação, com a elaboração de modelos de competência em informação. Várias instituições especializadas no tema foram criadas.
- A fase de expansão, de 2000 em diante, caracterizado pela realização de pesquisas aplicadas e na prática (BRUCE, 2000 apud CAMPELLO, 2009).

Campello (2009) salienta que os esforços empreendidos até o momento, por viés do âmbito dos estudos acadêmicos (que produziram os modelos de competência informacional), do estabelecimento de estruturas e/ou esquematizações para o ensino de habilidades, de listas

de habilidades a serem atingidas e avaliadas, foram necessários para a compreensão do conceito e avanço da questão.

Infere-se que por meio das mudanças decorrentes da sociedade, do amplo uso dos recursos tecnológicos para a produção e disseminação da informação, do amadurecimento das pesquisas e do desenvolvimento de práticas em instituições, a competência em informação adquire novos significados e abrange outras competências, como, por exemplo, digitais e midiáticas.

Neste sentido, este trabalho apresenta o conceito de competência em informação a partir de três vieses identificados na literatura da área. Para tanto, baseia-se em três perspectivas apontada por Mata (2014) e por Mata, Casarin e Marzal (2016), a saber: conjunto de competências, processo de ensino-aprendizagem e como uma área disciplinar, que serão explanadas a seguir.

A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO COMO UM CONJUNTO DE COMPETÊNCIAS

A competência em informação pode ser entendida como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes ligadas aos processos informacionais, como, por exemplo: definir as necessidades informacionais, acessar, buscar, interpretar, utilizar e comunicar a informação de maneira ética (ABELL et al., 2004), em ambientes híbridos (com materiais impressos e digitais).

A partir disso, compreende-se que em um primeiro momento, o indivíduo adquire conhecimentos acerca do universo informacional e sobre as fontes de informação. No segundo, desenvolve habilidades informacionais para utilizar a informação em variados contextos. Já terceiro, aplica seus conhecimentos e habilidades para resolver questões referentes ao uso da informação em ambientes educacionais, profissionais e sociais.

Considera-se que desde as primeiras noções de competência em informação ela foi delineada em torno de um conjunto de competências a serem desenvolvidas pelos indivíduos. Por exemplo, ressalta-se a definição dada pela *American Library Association* (ALA, 1989), elaborada por um grupo de bibliotecários e educadores, que ficou conhecida em escala mundial entre os estudiosos do tema:

Para ser competente em informação, uma pessoa deve reconhecer quando uma informação é necessária, e deve ter a habilidade de localizar, avaliar e utilizar efetivamente a informação. Isto é, as pessoas competentes em informação são aqueles que aprendem a aprender. Elas sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar a informação e como usá-la de forma que outras pessoas aprendam a partir dela (ALA, 1989).

Para Dudziak (2003, p. 28), a competência informacional pode ser entendida como “[...] o processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessário à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida”. Na perspectiva da autora, os componentes que sustentam o conceito de competência informacional são o processo investigativo, o aprendizado ativo, o aprendizado independente, o pensamento crítico, o aprender a aprender e o aprendizado ao longo da vida.

De acordo com a Abell et al. (2004), a competência em informação implica no desenvolvimento de variadas habilidades a serem desenvolvidas pelos indivíduos. De modo complementar, Lau (2007) aponta que essas habilidades projetam atenção às atitudes informacionais. Assim, com base em Abell et al. (2004) essas habilidades são detalhadas a seguir:

- a) Determinar o alcance das informações necessárias: é ser capaz de saber por que e de qual informação precisa; qual, quanta e que tipo de informação requer, bem como as limitações para consegui-la (como tempo, acesso, formato, atualidade, dentre outras); reconhecer que a informação está disponível em uma ampla gama de formato em várias localizações geográficas e virtuais. Sob este aspecto, a habilidade de articular uma pergunta e respondê-la é importante;
- b) Compreender a disponibilidade: ser capaz de identificar que recursos estão disponíveis para sua exploração, onde estão disponíveis, como acessá-los, o mérito de cada recurso, e o quanto é apropriado utilizá-lo.
- c) Compreender como encontrar informação: refere-se à habilidade de buscar os recursos adequados com eficácia e identificar a informação relevante. A busca pode ser realizada em diversos meios, utilizando-se de índices no final dos livros, de revistas de resumo e de índices, de listas de discussão na internet, de operadores booleanos e de truncamento, por meio dos campos de dados, etc.;
- d) Compreender a necessidade de avaliar os resultados: avaliar a informação pela sua autenticidade, correção, atualidade e valor. Também devem ser avaliados os meios pelos quais se obtiveram os resultados para poder assegurar que o planejamento realizado não produz resultados equivocados e incompletos. Nesse sentido, está incluída uma série de fatores para avaliar a informação, tais como: autoria, propósito, atualidade, consistência, facilidade de navegação, acesso, uso, entre outros;
- e) Compreender como trabalhar com os resultados e como explorá-los: analisar e trabalhar com a informação para oferecer resultados de pesquisa corretos e apresentáveis ou para desenvolver um novo conhecimento e compreensão. Isto inclui compreender, comparar, combinar, anotar e aplicar (usar) a informação encontrada, e também reconhecer quando há necessidade de uma nova busca por mais informação;

- f) Compreender a ética e a responsabilidade na utilização: diz respeito ao porquê de a informação carecer de uma utilização responsável e ética (profissional, econômica e pessoal). Respeitar a confidencialidade e reconhecer o trabalho de outras pessoas. Podem-se mencionar as questões referentes ao plágio, propriedade intelectual, etc.;
- g) Compreender como se comunica e se compartilha a informação: a habilidade de comunicar/compartilhar a informação de uma maneira ou formato adequado ao público que se dirige e conforme a situação;
- h) Compreender como administrar a informação: refere-se à aplicação de métodos para o armazenamento e administração da informação adquirida, bem como de uma reflexão sobre todo o processo de busca das fontes encontradas, de forma a aprender a utilizar a informação.

A Competência Informacional envolve ainda outros princípios, como o aprender a aprender, que possibilita o aprendizado ao longo da vida, um dos preceitos do século XXI, indicado no relatório Delors (1998) e por muitos educadores preocupados com a aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos.

De modo geral, acredita-se que o conceito tenha evoluído à medida que as necessidades de conhecimento da sociedade se modificaram em função de diferentes facetas ligadas à atualidade, como por exemplo a tecnologia da informação, o que sugere a ideia de um *continuum* (LANGFORD, 1998 apud CAMPELLO, 2009). Neste sentido, Campello (2009, p. 83) discorre que:

[...] a maioria dos autores concorda que competência em informação não seja um objetivo fixo a ser alcançado, mas um *continuum* de habilidades, familiaridade e eficiência relativas ao uso da informação, representado por graus crescentes de

domínio, mostrando que apenas mudar termos (competência, fluência, etc.) para tentar definir melhor o conceito não ajuda a esclarecer sobre o fenômeno que ele representa.

Vitorino e Piantola (2009, p. 135) discorrem sobre aumento de pesquisas e da consequente mudança de perspectiva conceitual acerca da competência em informação.

Hoje, a ideia inicialmente aceita de que a competência informacional consiste essencialmente em conjunto de habilidades individuais ligadas à manipulação da informação em um suporte digital constitui apenas uma das muitas dimensões sugeridas pelo termo, que vem crescendo em complexidade à medida que as pesquisas sobre o tema evoluem.

A competência em informação engloba um conjunto de competências relacionadas aos processos de busca, avaliação, uso e comunicação da informação de maneira ética e legal, visando que os indivíduos desenvolvam conhecimentos (saber ser), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber agir) no que tange ao universo informacional.

A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO COMO UM PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Na década de 1980, a competência em informação esteve fortemente ligada à educação, a partir da tese de Carol Kuhlthau e de Doyle, com a integração da competência em informação ao currículo; o amplo acesso aos recursos informacionais; integração do trabalho desenvolvido por bibliotecários, docentes e educadores em geral; e a implementação de programas desta natureza nas instituições de ensino (DUDZIAK, 2003).

Conforme Dudziak (2003, p. 32), a competência em informação voltada para a educação (*Information Literacy Education*) é entendida como aquela que:

[...] socializa o acesso à informação, ao conhecimento e ao aprendizado. Incentiva a participação ativa da comunidade (ou seja, seu comprometimento) na definição de metas e objetivos educacionais. Busca o aprendizado, enquanto processo, de conteúdos significativos. Enfatiza a integração curricular e a educação baseada em recursos. Adota práticas pedagógicas voltadas para a construção de conhecimento, o aprendizado independente e o aprendizado ao longo da vida, a partir da elaboração de projetos de pesquisa e a resolução de problemas. O desenvolvimento da competência em informação deve ter um lugar durante toda a vida dos cidadãos e, especialmente, em seu período de educação, momento em que os bibliotecários, como parte da comunidade de aprendizagem e como especialistas na gestão da informação, devem ou deveriam assumir o papel principal no ensino das habilidades em informação (LAU, 2007, p. 4).

A competência em informação pode ser desenvolvida em vários ambientes, desde o ensino fundamental ao ensino superior, sendo oferecidas aos alunos, aos professores e demais profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Chakravarty (2008 apud ALVES, 2016, p. 50) observa que a

[...] competência em informação é o primeiro passo para alcançar outros objetivos educacionais e deve ocorrer em todas as etapas da vida de um cidadão, em especial nos anos de escolarização, começando pela educação básica.

Existe uma perspectiva conceitual da competência em informação como um processo de ensino-aprendizagem por alguns autores, como, por exemplo, Uribe Tirado (2009) e Gasque (2013). O primeiro autor apresenta uma macro-definição com o objetivo de uso em diferentes contextos e níveis de formação e investigação, a saber:

A competência em informação é o processo de ensino-aprendizagem que busca que um indivíduo e seu coletivo, devido ao apoio profissional e de uma instituição educativa ou uma biblioteca, empregando diferentes estratégias de ensino e ambientes de aprendizagem (modalidade presencial, virtual ou mixta – blend learning), alcance as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) digitais, comunicacionais e informacionais, de forma que lhes permitam, depois de identificar suas necessidades informacionais, utilizando diferentes formatos, meios e recursos físicos, eletrônicos ou digitais, poder localizar, selecionar, recuperar, organizar, avaliar, produzir, compartilhar e divulgar (comportamento informacional) adequada e eficientemente essa informação, com uma posição crítica e ética, a partir de suas potencialidades (cognitivas, práticas e afetivas) e conhecimentos prévios (outras competências), e alcançar uma interação apropriada com outros indivíduos e grupos (prática cultural/ inclusão social), de acordo com os diferentes papéis e contextos que assume (níveis de ensino, pesquisa, desempenho de trabalho ou profissional) e, finalmente, com todo esse processo, alcançar e compartilhar novos conhecimentos e ter as bases para o aprendizado ao longo da vida para benefício pessoal, organizacional, comunitário e social para as demandas da sociedade da informação (URIBE TIRADO, 2009, p. 14, tradução nossa).

O autor complementa que essa definição propicia uma compreensão de que a competência em informação é um processo holístico, que é constituída de determinados comportamentos e integrada a outras competências, isto é, ratifica as tendências de estudos atuais voltados para as multicompetências, metacompetências ou transcompetências em âmbito mundial.

Conforme Mata (2014, p. 63), para analisar este conceito proposto pelo autor, pode ser utilizada as questões: “o que é”, “por quê”, “onde”, “quando”, “como” e “quem”, detalhadas a seguir:

- O que é? Um processo de ensino-aprendizagem visando à construção de competências digitais, comunicacionais e informacionais;
- Por quê? Para alcançar e compartilhar novos conhecimentos, ter as bases para o aprendizado ao longo da vida visando ao benefício pessoal, organizacional, comunitário e social conforme as demandas da sociedade da informação;
- Onde? Em uma instituição educacional ou em bibliotecas;
- Quando? Durante os ciclos de ensino;
- Como? Trabalhando com diversas fontes de informação em diferentes meios, recursos físicos, eletrônicos ou digitais, por meio de ambientes de aprendizagem presenciais e/ou portais de educação à distância, com vistas a empregar estratégias didáticas diversificadas;
- Quem? Indivíduos e/ou coletivos.

A partir da macro-definição de Uribe Tirado (2009) é possível identificar um processo de ensino-aprendizagem contendo as etapas de planejamento e de implementação dos programas desta natureza, aspectos referentes às estratégias didáticas, os locais de aplicação das

instruções, a responsabilidade social do formador – bibliotecário – e as potencialidades que se espera que os indivíduos alcancem.

Neste viés, Gasque (2013) utiliza o termo letramento informacional para a tradução de *Information Literacy*, que a compreende como um processo de ensino-aprendizagem. Assim, propõe uma visão direcionada para o sistema educacional e para o desenvolvimento de competências acerca do universo informacional, a saber:

[...] processo de aprendizagem voltado para o desenvolvimento de competências para buscar e usar a informação na resolução de problemas ou tomada de decisões. O letramento informacional é um processo investigativo, que propicia o aprendizado ativo, independente e contextualizado; o pensamento reflexivo e o aprender a aprender ao longo da vida. Pessoas letradas têm capacidade de tomar melhores decisões por saberem selecionar e avaliar as informações e transformá-las em conhecimento aplicável. (GASQUE, 2013, p. 5).

A autora aponta as três etapas constituintes do processo de letramento informacional. A primeira, a alfabetização informacional, referente ao contato inicial com as unidades de informação, com as ferramentas, produtos e serviços informacionais. A segunda, a competência informacional, alude à capacidade do aprendiz de mobilizar o próprio conhecimento que o ajuda a agir em determinada situação, porquanto, durante este processo são desenvolvidas competências para manuseio do universo informacional. A terceira etapa, a habilidade informacional, é a realização de ações específicas e necessárias para alcançar determinadas competências (GASQUE, 2013).

A competência em informação pode ser trabalhada na perspectiva do processo de ensino-aprendizagem acerca do universo informacional, por meio de programas ofertados pelas bibliotecas

juntamente com uma equipe de apoio da instituição, por meio de disciplinas e/ou atividades que a instituição considerar pertinente devido as suas características e necessidades, contando com a colaboração de professores, da administração e demais envolvidos no ambiente educacional.

Os objetivos do programa devem possibilitar aos indivíduos obterem uma aprendizagem significativa, compreensão sobre a forma de organização do conhecimento, sobre as características e funções das fontes de informação, bem como o desenvolvimento de habilidades referentes aos processos de busca, avaliação, uso e comunicação da informação por meios dos princípios éticos e legais. “É necessário que a educação que se ofereça, os aprendizes que se promovam, contribua para o objetivo de formar cidadãos capazes de acessar o conhecimento durante toda a vida, de viver em sociedade, de criar” (GARIBALSI, 2003, p. 2).

A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO COMO UMA ÁREA DISCIPLINAR

Johnston e Weber (2007) consideram que a competência em informação como uma disciplina funcional e aplicada, com grande relevância social. Os autores a compreendem como “[...] a adoção de um comportamento informacional adequado para a identificação, através de qualquer canal ou meio, de uma informação que corresponda às suas necessidades informacionais, conduzindo ao uso inteligente e ético da informação na sociedade”. (JOHNSTON; WEBBER, 2007, p. 495, *tradução nossa*).

A competência em informação é considerada uma experiência pessoal de identificação de necessidades e de satisfação das mesmas, bem como uma atividade socializada. “[...] uma pessoa competente em informação é um ser socialmente e autoconsciente e não um simples

repositório de habilidades e conhecimentos” (JOHNSTON E WEBBER, 2006, p. 112).

Os autores apontam uma série de fatores que possibilitam caracterizar a competência em informação como uma disciplina, a saber: a existência de padrões, periódicos científicos, seções de associações profissionais ligadas à promoção do tema e eventos. Acrescenta-se a estes elementos as declarações publicadas em diversos países e os grupos de pesquisa certificados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A título de exemplo, podem ser mencionados os padrões da *Association of College & Research Libraries (ACRL)*, cujo título é *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, publicados em 2000 (ACRL, 2000). Atualmente, têm-se uma nova versão destes padrões condizente com as transformações ocorridas na última década, o *Framework for Information Literacy for Higher Education* (ACRL, 2015).

Quanto aos periódicos científicos especializados no assunto, encontra-se o *Journal Information Literacy*⁶, de natureza profissional da *The Library and Information Association (CILIP)*, lançado em 2007, contando com 11 volumes e com sistema de publicação semestral.

Há muitos eventos em nível mundial sobre a temática, destacam-se alguns deles, a saber: a *Global Media and Information Literacy Week*, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que ocorre anualmente em vários países; a conferência *Librarians' Information Literacy Annual Conference*, organizado pela *CILIP's Information Literacy Group*, no Reino Unido; “Seminário de Competência em Informação”, promovido pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação (ANCIB), no Brasil.

⁶ <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/>

Também têm as subdivisões de associações profissionais dedicadas ao tema, como por exemplo, a *Information Literacy Section* da *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA); a *Information Literacy Group* da CILIP; a *Association of College & Research Libraries* (ACRL), a Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários e Cientistas da Informação (FEBAB).

Outro fator impactante foram as declarações publicadas em diversos países, destacando-se a Declaração de Praga (2003), com o tema “Por uma Sociedade Informacionalmente Alfabetizada”; Declaração de Alexandria (2005) sobre “Competência Informacional e Aprendizado ao Longo da Vida”; Declaração de Maceió (2011) sobre “Competência em Informação”; Declaração de Havana (2012) sobre “15 ações de Competência em Informação”, entre outras.

No Brasil, existem diversos grupos de pesquisa sobre competência em informação (ou com uso de outras nomenclaturas), que são credenciados pelo CNPq, tais como: “Comportamento e competências informacionais”, da Unesp; “Competência em Informação”, da UnB; GPCIn – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Competência em Informação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); “Aprendizagem, Comportamento e Letramento informacional”, da UnB; “Competência em Informação e Processos Inter-relacionados”, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); “Competência em Informação: suas múltiplas relações”, da Universidade Estadual de Londrina (UEL); “Competência e mediação em ambientes de informação”, da Universidade Federal do Ceará (UFC), entre outros (CNPq, 2017).

A partir desta breve análise da conjuntura mundial, observa-se uma ampla preocupação sobre a competência em informação, com a produção de uma variedade de documentos, pesquisas e relatos de experiência, corroborando para o debate e a troca de informações entre

os especialistas, pesquisadores, profissionais e interessados no tema. Assim sendo, aponta-se uma movimentação favorável aos preceitos propostos por Johnston e Webber (2006), em que situa a competência em informação como uma disciplina. Shanbhag (2006 apud VITORINO; PIANTOLA, 2009) compartilha desta concepção afirmando que a competência em informação desenvolveu de um conceito para uma disciplina, reunindo múltiplas competências, múltiplas habilidades em uma variedade de contextos.

Na Espanha, observa-se uma ênfase neste este viés, visto que a Alfabetização em Informação (Alfabetización Informacional - ALFIN) é vista como uma área disciplinar no ambiente acadêmico e a competência informacional (competencias em información) como uma prática no âmbito profissional. No primeiro caso, para questões teóricas e investigativas, designa-se uma área disciplinar cujo objeto seria o desenvolvimento de padrões, modelos pedagógicos, critérios de avaliação e estratégias políticas para a melhoria das competências informacionais dos cidadãos (GÓMEZ HERNÁNDEZ, 2007).

Marzal (2012) argumenta que em sua dimensão acadêmica, a alfabetização em informação está incorporada como uma metodologia na educação formal de uma instituição educacional, por intermédio de uma disciplina curricular. Tal disciplina deve ter um campo; um objeto (competência em informação), objetivos (inferência da informação para o conhecimento e para o conhecimento em rede), um método (normas), uma metodologia (modelos) e técnicas (instrumentos de gerenciamento de conteúdos para leitura e escrita).

A competência em informação no âmbito profissional refere-se aos serviços planejados pela biblioteca com a finalidade de facilitar que os usuários adquiram essas habilidades informacionais (GÓMEZ HERNÁNDEZ, 2007). Isto é, o desenvolvimento de programas desta natureza em instituições variadas.

A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO COMO UMA ÁREA DISCIPLINAR

A competência em informação foi tratada sob vários ângulos por alguns autores: por meio de três concepções (DUDZIAK, 2003); de sete faces (BRUCE, 2003); de quatro dimensões (VITORINO; PIANTOLA, 2011), de modo a propiciar um aprofundamento de seu significado e de sua aplicabilidade em determinados contextos, conforme será visto a seguir.

Para Dudziak (2003) a competência em informação possui a concepção em informação, que tem ênfase na tecnologia de informação; a concepção de conhecimento, que tem ênfase nos processos cognitivos; e a concepção de inteligência, com ênfase no aprendizado ao longo da vida, a saber:

- A concepção em informação possui ênfase nas tecnologias de informação, priorizando a abordagem do ponto de vista dos sistemas. Está ligada ao processamento e à distribuição da informação com base no desenvolvimento de habilidades no uso de ferramentas e suportes. Enfatizá-la deste modo é reduzi-la ao aprendizado de mecanismos eletrônicos (DUDZIAK, 2003).
- A concepção de conhecimento possui ênfase nos processos cognitivos, na realização de busca da informação para a construção do conhecimento, envolvendo seu uso, interpretação e significado. Procura-se a construção de modelos mentais, sendo foco o indivíduo em seus processos de compreensão da informação e o uso que deste faz em situações particulares (DUDZIAK, 2003).
- A concepção de inteligência possui ênfase no aprendizado ao longo da vida, e está ligada às habilidades e conhecimentos sobre o universo informacional e a valores ligados à dimensão social e situacional. Pressupõe a incorporação de um estado permanente de mudança, a própria essência do aprendizado como fenômeno

social. A partir dessa visão, percebe-se o indivíduo como ator social e como cidadão (DUDZIAK, 2003).

Bruce (2003) traçou as sete faces da competência informacional voltadas para ensino superior:

- A concepção baseada nas tecnologias de informação é entendida como a capacidade de uso das tecnologias de informação pelos indivíduos no sentido de recuperá-las e comunicá-las, sendo vista como uma relação de condicionamento às tecnologias como requisito para manter-se informado e conectado à sociedade atual.
- A concepção baseada nas fontes de informação é entendida como a capacidade de utilização de variadas fontes de informação, exigindo dos indivíduos conhecimento das mesmas e de sua estrutura. Esta utilização deve dar-se com flexibilidade, seja de forma independente ou com auxílio de um intermediário.
- A concepção baseada na informação como processo caracteriza-se pela aplicação de estratégias para encontrar a informação e utilizá-la como recurso para enfrentar uma situação nova. Ou seja, esta concepção entra em cena quando o indivíduo identifica uma nova necessidade informacional em decorrência da falta de conhecimento de algo e utiliza-se de estratégias para buscar a informação desejada visando preencher essa lacuna.
- A concepção baseada no controle da informação é entendida como aquela em que as informações são armazenadas através do registro manual, através da memória por meio de várias classes de conexões e associações ou, ainda, através de meios eletrônicos, permitindo se assim sua recuperação, ou seja, possibilitando haver um controle da informação. O intuito é que os indivíduos saibam utilizar diferentes meios para armazenar a informação por seu provável valor para uso futuro.
- A concepção baseada na construção do conhecimento parte da noção de construção de uma base pessoal de conhecimentos em

uma nova área de interesse. A ideia da base de conhecimentos vai além do armazenamento de informações, implica a adoção de perspectivas pessoais, alcançadas por meio da análise crítica do que se lê e seu uso efetivo.

- A concepção baseada na extensão do conhecimento se refere ao uso da informação envolvendo a capacidade de intuição e introspecção criativa, o que resulta no desenvolvimento de novas ideias ou soluções criativas. Está centrada não mais na construção do conhecimento, mas em sua extensão.
- A concepção baseada no saber significa o uso inteligente de informação, o que implica a consciência dos próprios valores, atitudes e crenças pessoais, colocando a informação num contexto mais amplo. Como requisito é necessário possuir também a consciência dos valores éticos. De modo resumido, é a utilização inteligente da informação em benefício dos demais.

Vitorino e Piantola (2011, p. 102) traçam as dimensões da competência em informação a partir de reflexões educacionais e filosóficas, a saber: dimensão técnica, estética, ética e política. Para as autoras, “Uma dimensão é compreendida [...] como uma face, uma parte de um todo que não se mantém sozinha ou sobrevive sem a outra face ou outras partes – dimensões”.

A primeira dimensão possui um viés pragmático, porquanto “[...] o termo técnica pode ser definido como uma habilidade ou forma requerida para a realização de determinada ação ou para a execução de um ofício.” (VITORINO; PIANTOLA, 2011, p. 102). A segunda dimensão, a estética, está ligada à arte, que por sua vez, tem relação com a sensibilidade, criatividade, intuição, harmonia e beleza. A dimensão ética está relacionada ao cumprimento de leis visando-se viver em sociedade, com ações que propiciam viver em um determinado contexto. A dimensão política refere-se à cidadania, aos direitos e

deveres dos cidadãos, a sua participação nas decisões e transformações na vida social (Quadro I).

Quadro I - Síntese das dimensões da Competência em Informação de Vitorino e Piantola.

Dimensão técnica	Dimensão estética	Dimensão ética	Dimensão política
Meio de ação no contexto da informação. Consiste nas habilidades adquiridas para encontrar, avaliar e usar a informação de que precisamos. Ligada à ideia de o indivíduo competente em informação é aquele capaz de acessar com sucesso e dominar as tecnologias.	Criatividade sensível. Capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar e ressignificar a informação. Experiência interior, individual e única do sujeito ao lidar com os conteúdos de informação e sua maneira de expressá-la e agir sobre ela no âmbito coletivo.	Uso responsável da informação. Visa à realização de um bem comum. Relaciona-se a questões de apropriação e uso da informação, tais como propriedade intelectual, direitos autorais, acesso à informação e preservação da memória do mundo.	Exercício de cidadania. Participação dos indivíduos nas decisões e nas transformações referentes à vida social. Capacidade de ver além da superfície do discurso. Considera que a informação é produzida a partir de (e em) um contexto específico.

Fonte: Vitorino e Piantola (2011, p. 109).

Observam-se diversos pontos inter-relacionados a partir das perspectivas adotadas pelas autoras Dudziak (2003), Bruce (2003), Vitorino e Piantola (2011), abordando-se o uso das tecnologias de informação e de seus recursos, de modo que possam ter acesso à variadas fontes de informação, de seu gerenciamento possibilitando sua recuperação para uso futuro, propiciando a construção de conhecimento, bem como sua mobilidade de realizar tais processos para resolução de problemas no âmbito pessoal, profissional e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante o exposto, considera-se que até o presente momento não há consenso sobre a terminologia ideal para a tradução de *Information Literacy*, recebendo diversas denominações no contexto brasileiro, como competência em informação, competência informacional, letramento informacional e alfabetização informacional. Contudo, diversas pesquisas teóricas, metodológicas e experiências de cunho prático têm sido desenvolvidas, possibilitando reflexões sobre a própria questão terminológica, conceitual e dimensional.

Nesta pesquisa, verificou-se que a competência em informação tem sido discutida em uma ampla gama de perspectivas conceituais, que a consideram como um conjunto de competências, como um processo de ensino-aprendizagem e como uma área disciplinar. Essas perspectivas são resultantes de processos investigativos, que culminam com o amadurecimento do tema.

A competência em informação pode ser considerada uma área disciplinar, com desenvolvimento de padrões, de grupos de pesquisas, de marcos referenciais advindos de declarações realizadas em eventos de âmbito mundial para fortalecimento do tema, contando com a integração entre diversas áreas do conhecimento, principalmente, a Ciência da Informação e a Biblioteconomia, bem como a Educação e a Informática.

Também pode ser tratada como um processo de ensino-aprendizagem, que propicia a formação de conhecimentos, habilidades e atitudes acerca do universo informacional nos indivíduos, com o desenvolvimento sistemático de atividades. A partir da apropriação de tais conhecimentos, o indivíduo pode aplicá-los no contexto em que está inserido, desde realizar tarefas simples até as mais complexas, como a busca de informações para a resolução de problemas pessoais, o

desenvolvimento de trabalhos escolares/acadêmicos, a avaliação de informações para verificar sua autenticidade e confiabilidade em referência a várias situações, enfim, torna-o capaz de utilizar-se da informação para agir no meio em que está inserido de forma ética.

REFERÊNCIAS

ABELL, Angela. et al. Alfabetización en información: la definición de CILIP (UK). *Boletín de Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, n. 77, p. 79-84, dez. 2004.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION - ALA. *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Washington, D.C., 1989. Disponível em:

<<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm#importance>>. Acesso em: 13 jun. 2017

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). *Information literacy competency for higher education*. Chicago: ALA, 2000. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.html>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). *Framework for information literacy for higher education*. Chicago, 2015. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

BELLUZZO, R. C. B. O conhecimento, as redes e a competência em informação (COINFO) na sociedade contemporânea: uma proposta de articulação conceitual. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, João Pessoa, v. 4, Número Especial, p. 48-63, out. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc/article/view/21274/11744>>. Acesso em: 15 out. 2017.

BELLUZZO, R. C. B. O estado da arte da competência em Informação (ColInfo) no Brasil: das reflexões iniciais à apresentação e descrição de indicadores de análise. *RBBB: Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, v. 13, p. 47-76, 2017.

BRUCE, C. Information literacy research: dimensions of the emerging collective consciousness. *Australian Academic and Research Libraries*, v. 31, n. 2, p. 91-109, 2000.

BRUCE, C. S. Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior. *Anales de documentación*, Murcia, Espanha, n.6, p. 289-294, 2003.

CAMPELLO, B. S. O movimento da Competência Informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003.

CAMPELLO, B. S. *Letramento informacional: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico*. 2009. 203 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CAREGNATO, S. E. O desenvolvimento de habilidades informacionais: o papel das universidades no contexto da informação digital em rede. *Revista de Biblioteconomia e Documentação*, Porto Alegre, v. 8, p. 47-55, 2000.

CHAKRAVARTY, R. Information literacy in the knowledge society: empowering learners for a better tomorrow. In: *TRENDS AND STRATEGIC ISSUES FOR LIBRARIES IN GLOBAL INFORMATION SOCIETY*, Chandigarh, India, 2008. *Conference paper*. [S.l.]: e-lis, 2008. Disponível em: <<http://eprints.rclis.org/11393/>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). *Diretório dos grupos de pesquisa no Brasil*. 2017. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada>. Acesso em: 15 out. 2017

DECLARAÇÃO DE ALEXANDRIA sobre Competência Informacional e aprendizado ao longo da vida. *National Fórum on Information Literacy*, 2005. Disponível em: <www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSocpt.html>. Acesso em: 14 fev. 2013.

DECLARAÇÃO DE HABANA: 15 acciones de ALFIN, 2012. Disponível em: <[http://www.alfared.org/sites/www.alfared.org/files/Declaraci%C3%B3n%20de%20La%20Habana.%20ALFIN%20desde%20Iberoam%C3%A9rica%20\(2012\).pdf](http://www.alfared.org/sites/www.alfared.org/files/Declaraci%C3%B3n%20de%20La%20Habana.%20ALFIN%20desde%20Iberoam%C3%A9rica%20(2012).pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2017.

DECLARAÇÃO DE MACEIÓ SOBRE A COMPETÊNCIA INFORMACIONAL. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 24., 2011. Maceió: FEBAB, 2011. Disponível em: <<http://www.cfb.org.br/UserFiles/File/Declaracao%20de%20Maceio%20sobre%20Competencia%20em%20Informacao.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

DECLARAÇÃO DE PRAGA: hacia una sociedade alfabetizada en información. In: REUNIÓN DE EXPERTOS SOBRE ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL, 2003. *Anais eletrônicos...* Praga: U.S. National Commission on Library, 2003. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/PragueDeclaration.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998.

DUDZIAK, E. A. *A Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas*. 2001. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

DUDZIAK, E. A. *Information Literacy: princípios, filosofia e prática. Ciência da Informação*, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003.

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, 2010.

GARIBALSI, L. *Comunicación y educación para el cambio y el desarrollo – un trabajo en equipo*. In: *COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO, CAMBIO SOCIAL Y PARTICIPACIÓN*, 2003. *Conferência...* Montevideo: UNESCO, 2003.

GASQUE, K. C. G. D. *Competência em informação: conceitos, características e desafios. AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento*, v. 2, n. 1, 2013.

GASQUE, K. C. G. D. *Arcabouço teórico do letramento informacional. Ciência da Informação*, Brasília, v. 39, n. 3, p. 83-92, 2010.

GÓMEZ HERNÁNDEZ, J. A. *Alfabetización informacional: cuestiones básicas. Anuário ThinkEPI*, p. 43-55, 2007.

JOHNSTON, B; WEBBER, S. *Como podríamos pensar: alfabetización informacional como una de la era de la información. Anales de documentación*, Murcia, n. 10, p. 491-504, 2007.

LAU, J. *Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente*. Boca del Rio, Veracruz, México: IFLA, 2007.

MARZAL, M. A. Documentalistas para la alfabetización en información en Centros de Recursos. 2012. Disponível em: <<http://www.alfared.org/content/veintitantas-experiencias-alfin-y-una-canci-n-esperanzada/los-b-sicos-de-alfin/documentalist>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

MATA, Marta Leandro da. *A inserção da competência informacional nos currículos dos cursos de Biblioteconomia no Brasil e nos cursos de Informação e Documentação na Espanha*. 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

MATA, M. L.; ALCARÁ, A. R. Análise das práticas educacionais dos bibliotecários em bibliotecas universitárias com enfoque na educação de usuários e na competência em informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 27., Salvador., 2016. *Anais eletrônicos...* Salvador, BA: ANCIB, 2016. Disponível em: <<http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/index.php/article/view/0000021895/2695545d96351c3ca7deda33023ff70a>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

MATA, M. L. M.; CASARIN, H. C. S.; MARZAL, M. A. Da educação de usuários à competência em informação: perspectivas conceituais. In: ALVES, F. M. M.; CORRÊA, E. C. D.; LUCAS, E. R. O. (Org.). *Competência em informação: políticas públicas, teoria e prática*. Salvador, BA: EDUFBA, 2016. p. 279-302

SIMEÃO, E. L. M. S.; COSTA, C. R. Information literacy: dialogicidades entre ciência da informação e educação. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 27., Salvador., 2016. *Anais eletrônicos...* Salvador, BA: ANCIB, 2016. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/enancib2016/enancib2016/paper/view/3801>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

URIBE TIRADO, A. Interrelaciones entre veinte definiciones-descripciones del concepto de alfabetización en información: propuesta de macro-definición. *ACIMED*, v. 20, n. 4, p. 1-22, 2009.

VITORINO, E.V.; PIANTOLA, D. Competência informacional: bases históricas e conceituais: construindo significados. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 38, n. 3, p. 130-141, set./dez., 2009.

VITORINO; E. V.; PIANTOLA, D. Dimensões da competência informacional (2). *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 40 n. 1, p. 99-110, jan./abr., 2011.

ZURKOWSKI, P. G. *The information service environment relationship and priorities*. Washington, D.C: National Commission on Libraries and Information Science, 1974. 30 p.

WEBER, S. Information Literacy in higher education. In: Stopar, K. and Rabzelj. (Eds.) *Information Literacy between theory and practice: The role of academic and special libraries: Proceedings*. Ljubljana: ZBDS: 2006. p. 9-20

A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO EM AMBIENTES DE INFORMAÇÃO, EDUCAÇÃO E CULTURA

*Marta Leandro da Mata*⁷

*Adriana Alcará*⁸

RESUMO

As ações para a promoção da competência em informação podem ocorrer em variados ambientes de informação, educação e cultura. Esses ambientes englobam as bibliotecas públicas, que atendem a uma comunidade heterogênea; as bibliotecas escolares, com estudantes de nível fundamental e médio e as bibliotecas universitárias, que atendem aos estudantes de graduação e pós-graduação, professores, pesquisadores. Para auxiliar no desenvolvimento de programas, cujas atividades estejam voltadas para a formação da competência em informação, recomenda-se seguir algumas orientações, indicadores e padrões, que foram elaborados com a finalidade de oferecer subsídios para o planejamento e implementação das ações para a competência em informação, bem como àqueles voltados para ajudar na elaboração de conteúdos programáticos para cada tipo de habilidade informacional a ser adquirida. O objetivo deste capítulo é apresentar algumas orientações gerais, bem como uma pequena amostra de padrões e indicadores que podem nortear o desenvolvimento da competência em informação em bibliotecas escolares e universitárias. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, cujo levantamento foi realizado em bases de dados nacionais e *google* acadêmico. De modo geral, considera-se que é necessário apresentar as bases e os parâmetros para auxiliar na promoção de programas de competência em informação no contexto brasileiro, visando o desenvolvimento de atividades sistemáticas e contínuas nas instituições de ensino, educação e cultura.

Palavras-chave: Competência em Informação. Programas de Competência em Informação. Formação de Habilidades Informacionais.

⁷ Doutora em Ciência da Informação; Departamento de Biblioteconomia da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, Brasil. e-mail: martaleandrodamata@gmail.com

⁸ Doutora em Psicologia; Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, Brasil. e-mail: adrianaalcara@gmail.com

INTRODUÇÃO

As habilidades para mobilizar conhecimentos, práticas e atitudes em relação à busca, seleção e uso da informação tornam-se cada vez mais necessárias para a formação de estudantes críticos, reflexivos e conscientes para sua inserção na sociedade. A formação e o desenvolvimento dessas habilidades informacionais tem se tornado alvo de discussões e reflexões constantes, sendo que estas vêm ocorrendo na perspectiva da competência em informação, cujos programas estão voltados para a avaliação e promoção do processo de busca e uso da informação.

A respeito das habilidades informacionais, vale destacar Hernández Serrano e Fuentes Agustí (2011) que se dizem que essas podem ser consideradas competências essenciais para a aprendizagem e que para muitos estudantes usá-las representa um desafio. Assim, é necessário orientá-los quanto ao uso das habilidades para a busca e seleção de informações, mostrando-lhes ferramentas e recursos para aprender a usar as diferentes fontes de informação, selecionar as informações principais, avaliá-las e utilizá-las de forma crítica. Para que isso de fato aconteça é imprescindível oferecer aos estudantes não só o conhecimento sobre os meios, mas também, sobre as atividades práticas para que saibam “porque”, “onde” e “como” usar cada fonte de informação e poder avaliar criticamente as informações, para finalmente fazer o uso ético das mesmas.

Quanto mais bem internalizadas essas habilidades melhores condições o estudante terá para efetivamente aprender em sala de aula e ao longo da vida. Essa é a ideia da competência em informação. De acordo com a nova proposta da *Association of College & Research Libraries* (ACRL, 2016), a competência em informação pode ser conceituada como um conjunto de habilidades integradas, englobando uma abordagem reflexiva

da informação, a compreensão de como a informação é produzida e valorizada e o uso da informação na criação de novos conhecimentos, assim como a participação de forma ética em comunidades de aprendizagem. Assim, tendo em vista a formação e o desenvolvimento dessas habilidades, evidencia-se a relevância dos programas e ações para competência em informação.

As ações para a promoção da competência em informação podem ocorrer em variados ambientes de informação, educação e cultura. Esses ambientes englobam as bibliotecas públicas, que atendem a uma comunidade heterogênea; as bibliotecas escolares, com estudantes de nível fundamental e médio e as bibliotecas universitárias, com estudantes de graduação e pós-graduação, professores e pesquisadores.

Contudo, é importante refletir sobre a forma na qual essas ações podem ser estabelecidas. Como planejar, implementar e executar as atividades de competência em informação? Que tipo de atividades desenvolver? Quem serão os responsáveis pelos programas? As atividades podem ser desenvolvidas por meio de cursos, treinamentos, projetos, disciplinas, programas, entre outros. O termo “programa” tem sido o mais utilizado pelas instituições especializadas no tema, como por exemplo, a *Association of College & Research Libraries* (ACRL, 2011). Tais atividades podem ser oferecidas de forma presencial ou à distância, utilizando-se dos novos recursos educacionais, como as plataformas de aprendizagem virtual, por exemplo, o *moodle*.

O primeiro passo é fazer um estudo do comportamento informacional dos possíveis participantes do programa, porquanto, viabilizam um diagnóstico das necessidades informacionais, dos hábitos, fragilidades e potencialidades no que se refere aos processos de busca e uso da informação (MATA; ALCARÁ, 2016).

Um dos principais responsáveis pela disseminação do programa para a instituição, assim como seu planejamento, implementação e execução é o bibliotecário. Conforme Mata (2014, p. 70)

Em tese, o bibliotecário é o profissional mais qualificado para promover ações educacionais nas bibliotecas por meio de atividades de Competência Informacional, considerando-se as competências e habilidades específicas que os graduandos de Biblioteconomia devem adquirir no decorrer do curso.

No entanto, há que se destacar a importância do trabalho integrado do bibliotecário com os demais profissionais envolvidos (professores, pesquisadores, coordenadores pedagógicos e de cursos, entre outros) com as práticas educativas.

A forma de implementação da competência em informação depende das características da instituição que será aplicado o programa, da comunidade a quem se destina e das características dos profissionais que vão conduzir o programa (MARTI LAHERA, 2007). Neste sentido, devem ser analisadas as características particulares e contextuais (sociais e demográficas) dos grupos e indivíduos que participam, de forma a ajustar o tempo, a intensidade, a metodologia e o número de participantes das atividades (URIBE TIRADO, 2014). É um fator essencial no que condiz ao Brasil, um país diversificado, com peculiaridades regionais e culturais.

O programa de competência em informação pode ser dividido por níveis de aprendizagem, sendo proporcionais à idade, ao período escolar e acadêmico ou ao nível intelectual dos estudantes. Cada nível, por sua vez, pode ser composto por módulos (unidades de ensino) que contemplem determinados recursos e processos informacionais, tendo em vista as habilidades informacionais a serem adquiridas em cada nível e módulo.

Para auxiliar no desenvolvimento dos programas recomenda-se o uso de padrões, que foram elaborados com a finalidade de oferecer

subsídios para o planejamento e implementação das ações para a competência em informação, bem como aqueles voltados para ajudar na elaboração de conteúdos programáticos para cada tipo de habilidade informacional a ser adquirida. Além disso, os padrões também orientam em relação às metodologias e às formas de avaliação da aprendizagem dos estudantes que participarão dos programas.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é apresentar algumas orientações e uma pequena amostra de padrões que podem auxiliar no desenvolvimento da competência em informação em bibliotecas escolares e universitárias. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, sendo que o levantamento foi realizado em bases de dados nacionais e no *google* acadêmico.

ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DE PROGRAMAS E AÇÕES PARA A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO EM BIBLIOTECAS ESCOLARES

As ações da biblioteca escolar quando voltadas para a competência em informação podem se constituir em importante recurso para a aprendizagem e formação do estudante, já que possibilita o desenvolvimento de habilidades para a busca, seleção e uso da informação. Assim como, incentiva os estudantes a mobilizar suas estratégias para pensar criticamente e refletir sobre os valores e atitudes éticas perante o universo informacional.

Gómez Hernández e Benito Morales (2001) discorrem acerca da competência em informação no ensino fundamental, aludindo que o ensino de habilidades informacionais deve constituir-se como um elemento básico de atenção à diversidade. Segundo os autores, a biblioteca escolar apresenta múltiplas perspectivas de conhecimento que facilitam a conexão entre diferentes disciplinas, que podem possibilitar uma visão mais coerente e integrada do saber, bem como o

desenvolvimento de valores positivos relacionado com a cultura. Considera-se um ambiente ideal para associar o humanismo e a tecnologia.

Para o ensino fundamental, tem a obra de Carol Kuhlthau (2004), que foi traduzida e adaptada por pesquisadores do Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Nesta obra, as atividades são organizadas por fases. A autora propõe uma série de atividades integradas ao currículo, a saber: Fase 1 – Preparando a criança para usar a biblioteca na escola; Fase 2 – Aprendendo a utilizar os recursos informacionais; Fase 3 – Vivendo na sociedade da informação. O programa proposto compreende crianças desde os quatro aos 14 anos de idade, isto é, desde a educação infantil até o final do ensino fundamental. As atividades devem ser adaptadas de acordo com as necessidades da instituição e dos participantes.

Conforme Gasque (2012), no que tange aos conteúdos a serem trabalhados junto aos estudantes, no que se referem à busca de informações, os estudantes precisam desenvolver conhecimentos das características das fontes de informação e dos critérios para realizarem a sua avaliação. Quanto ao uso é importante saber identificar o tipo de leitura adequada a cada gênero textual, aprender a fazer resumos, esquemas e mapas conceituais para facilitar a aquisição de conhecimento, bem como estruturar o texto em conformidade com as normas de documentação.

Também existem os padrões para o ensino fundamental – Information Literacy Standards for Learning: Standards and Indicators, publicado em 1998, que é um documento elaborado pela American Association of School Librarians (AASL) e pela Association for Educational Communications and Technology (AECT). Este documento apresenta algumas categorias com diversos indicadores em relação à

competência em informação, mostrando quais são as consequências e os benefícios de possuí-la (Quadro I).

Quadro I - Padrões de Competência em Informação para Aprendizagem: padrões e indicadores.

Competência em Informação
O estudante competente em informação acessa a informação de forma eficiente e efetiva.
O estudante competente em informação avalia a informação de forma crítica e competente.
O estudante competente em informação usa a informação de forma correta e criativa.
Aprendizagem Independente
O estudante que é um aprendiz independente é competente em informação e busca a informação referente a interesses pessoais.
O estudante que é um aprendiz independente é competente em informação aprecia e desfruta a literatura e outras formas de expressão criativa de informação.
O estudante que é um aprendiz independente é competente em informação e se esforça para buscar informação excelente e gera conhecimento.
Responsabilidade Social
O estudante que contribui positivamente para sociedade da informação é competente em informação e reconhece a importância da informação para uma sociedade democrática.
O estudante que contribui positivamente para sociedade da informação é competente em informação e pratica um comportamento ético com respeito à informação e à informação tecnológica.
O estudante que contribui positivamente para comunidade da aprendizagem e para sociedade é competente em informação e participa de forma efetiva de grupos para procurar e gerar informação.

Fonte: AASL e AECT (1998, tradução nossa).

Os padrões encontram-se no livro “*Information Power: Building Partnerships for Learning*” (AASL; AECT, 1998). Conforme Campello

(2003, p. 30), em tal obra essas instituições “[...] procuraram definir com mais clareza a função pedagógica do bibliotecário, advogando a parceria entre professores, dirigentes escolares e bibliotecários no planejamento do programa da biblioteca, de acordo com as necessidades específicas da escola”.

Estes padrões também coadunam com a missão da biblioteca escolar, que é de “promover serviços de apoio à aprendizagem e livros aos membros da comunidade escolar, oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e efetivos usuários da informação, em todos os formatos e meios” (UNESCO/IFLA, 1999).

Uribe Tirado (2014) recomenda que as práticas formativas de competência em informação sejam realizadas a partir de atividades didáticas específicas, isto é, que envolvam aprendizagem baseada em projetos, trabalhos de disciplinas, concursos, entre outros, motivando e gerando desafios aos estudantes. Neste sentido, Gasque e Tescarolo (2010) discorrem que muitas escolas têm laborado com projetos de trabalho nas escolas, voltados para o processo investigativo, isto é, para a pesquisa escolar. No desenvolvimento de tais projetos que visam a resolução de problemas, as habilidades de busca, avaliação, uso e comunicação da informação podem ser adquiridas, favorecendo o pensamento refletivo e a aprendizagem significativa. De modo complementar, Pereira e Casarin (2015, p. 286) discorrem que:

[...] a pesquisa escolar é uma estratégia interessante para ensino da competência informacional por envolver o uso de habilidades de busca de informação através do uso de fontes de informação, avaliação e interpretação das informações recuperadas, registro e organização. Neste sentido, é uma estratégia privilegiada para o ensino de diversas etapas e aspectos da competência em informação.

Os autores complementam que uma das funções da biblioteca escolar é desenvolver a competência em informação nos alunos e professores no ambiente educacional, que poderá ocorrer de maneiras distintas, como por exemplo, atividades de ensino formal, orientações para a realização de pesquisa, lazer dirigido, consultas livres (PEREIRA; CASARIN, 2015).

No que tange ao processo de pesquisa escolar e o desenvolvimento da competência em informação recomenda-se o uso do modelo de Carol Kuhlthau denominado “Processo de Busca da Informação” (*Information Search Process – ISP*), que se baseia na teoria construtivista. Para elaboração do modelo, Kuhlthau fez estudos com diversos grupos no momento da realização de uma pesquisa ou de resolução de um problema e, como resultado, observou que ocorreram mudanças nos estados afetivos (sentimentos), cognitivos (pensamentos) e físicos (ações) em usuários. O modelo final do ISP contempla seis estágios: início do trabalho; seleção do assunto; exploração das informações; definição do foco; coleta de informações; apresentação dos resultados (KUHALTHAU, 1991).

Campello (2009, p. 83) enfatiza que a implementação de programas de competência em informação implica práticas planejadas, com atividades sistemáticas e sequenciais, envolvendo não apenas o bibliotecário, mas outros membros da equipe escolar. Assim, considerando-se que o objetivo desses programas é o desenvolvimento de competências, “[...] o foco desloca-se das atividades da biblioteca para a capacitação dos alunos, o que conduz à necessidade de processos avaliativos direcionados para verificação da aprendizagem”.

Segundo Pereira e Casarin (2012) os programas de competência em informação nas escolas devem ser estruturados conforme as características da instituição, os recursos físicos e tecnológicos existentes,

bem como as necessidades informacionais dos estudantes e dos professores, estabelecendo as habilidades informacionais a serem adquiridas em cada etapa do processo de ensino-aprendizagem. De modo geral, é importante que a competência em informação faça parte da proposta educacional da escola, visto sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem e o papel significativo que tem na formação de cada indivíduo.

ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DE PROGRAMAS E AÇÕES PARA A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO EM BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS

O *Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries* (ACRL, 2011) possui um conjunto de recomendações para as bibliotecas universitárias prepararem e desenvolverem programas instrucionais para os estudantes em uma perspectiva pedagógica e logística. Este guia está organizado em duas grandes categorias, a saber:

1. Design do Programa: contém a declaração com o propósito; identificação do conteúdo instrucional; identificação dos modos de instrução; estrutura do programa; avaliação do programa e da aprendizagem dos estudantes;
2. Suporte: contempla as instalações do programa (salas e tecnologia); instalações de apoio para instrução (equipamentos, serviços, espaços físicos e virtuais); apoio financeiro (verbas adequadas para atingir os objetivos do programa); apoio à educação continuada, treinamento e desenvolvimento dos profissionais envolvidos; recursos humanos (profissionais com formação adequada, experiência e especialista na área) (MATA, 2014).

A ACRL (2012) também elaborou as *Characteristics of Programs*

of Information Literacy that Illustrate Best Practices: a Guideline (2012), que apresenta elementos que devem constituir os programas desta natureza nas instituições de ensino superior, compostos a partir da análise de políticas e programas considerados excelentes, organizados em 10 categorias, a saber:

1. Missão: deve refletir sobre a contribuição e os benefícios esperados para todos os membros da instituição;
2. Metas e objetivos: os programas devem estar em consonância com a missão, as metas e os objetivos da biblioteca e da instituição e estabelecer resultados esperados para a avaliação do programa e dos aprendizes;
3. Planejamento: consiste em organizar a missão, as metas, os objetivos e a fundamentação pedagógica do programa; em planejar os recursos humanos, tecnológicos e financeiros e em estabelecer um processo de avaliação desde o início, incluindo um cronograma para revisão sistemática;
4. Suporte administrativo e institucional: financiamento para assegurar um aprendizado contínuo para o ensino formal e informal dos estudantes, para obter os níveis adequados de profissional e para garantir o seu desenvolvimento;
5. Articulação com o currículo em programas sequenciais: deve ser incluído nos planos de ensino das disciplinas e, identificado o alcance (profundidade e complexidade) das competências a serem adquiridas ao longo da carreira acadêmica, recomenda-se que a aprendizagem seja centrada no estudante;
6. Colaboração: deve promover a colaboração entre os professores, bibliotecários e demais membros da instituição, que poderão assim centrar-se na melhoria e no desenvolvimento de habilidades para o aprendizado contínuo dos estudantes;
7. Pedagogia: utiliza-se de diversas abordagens de ensino e aprendizagem, considera o ensino diversificado e estilos de aprendizagem, centra-se no apoio aos diversos planos de ensino e trabalhos de disciplinas no uso de recursos adequados e em

- atividades de aprendizagem ativas, abarcando o pensamento crítico e reflexivo;
8. Pessoal (recursos humanos): visa à colaboração entre bibliotecários, professores, administradores, coordenadores de curso, especialistas em docência e outros segmentos, de acordo com as necessidades;
 9. Divulgação: Disseminar os programas à comunidade institucional por meio de canais formais e informais;
 10. Avaliação: rendimento do programa e dos resultados individuais dos estudantes. Consiste em verificar se as metas e objetivos do programa foram alcançados.

Estes documentos podem ser mais eficientes se utilizados em conjunto com outras recomendações e diretrizes, que podem auxiliar no processo de implementação e execução do programa. Nessa perspectiva, pode-se citar, por exemplo, a ACRL (2000) e a *Australian and New Zealand Information Literacy Framework (ANZIIL, 2004)*.

A associação americana *Association of College and Research Libraries (ACRL, 2000)* elaborou o *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, que possui cinco padrões, vinte e dois indicadores de rendimentos e diversos resultados de aprendizagem. Esses padrões servem como parâmetro para os responsáveis pelos programas no que tange à elaboração dos conteúdos instrucionais e à definição das competências e resultados de aprendizagem almejada, a saber:

- Determinar a natureza e o nível de sua necessidade de informação;
- Acessar a informação necessária, eficaz e eficientemente;
- Avaliar a informação e suas fontes de forma crítica e incorporar a informação selecionada a seus conhecimentos básicos e a seu sistema de valores;

- Individualmente ou na qualidade de membro de um grupo, utilizar a informação eficazmente para alcançar um propósito específico;
- Compreender muitos problemas e questões econômicas, legais e sociais que rodeiam o uso da informação e acessar e utilizar a informação de forma ética e legal.

As diretrizes e orientações da ANZIIL e *Council of Australian University Librarians (CAUL)* (ANZIIL, 2004), incorporam seis padrões, com resultados de aprendizagem e exemplos para cada um deles, a saber:

- Reconhecer a necessidade de informação e determinar a natureza e o nível de informação que necessita;
- Encontrar a informação que necessita de maneira eficaz e eficiente;
- Avaliar criticamente a informação e o processo de busca da informação;
- Administrar a informação coletada ou gerada;
- Aplicar a informação anterior e a nova para elaborar novos conceitos ou novas compreensões;
- Usar a informação com sensibilidade e reconhecer os problemas e questões culturais, éticas, econômicas, legais e sociais que circundam o uso da informação.

Tem-se como finalidade no ensino superior australiano inserir estes padrões em um contexto amplo de competências genéricas, em que a competência em informação é considerada um componente básico, de modo a promover entre os estudantes o acesso às fontes de informação (ANZIIL, 2004).

Lau (2007), por meio da Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA) também propôs algumas diretrizes para o desenvolvimento de habilidades informacionais e

aprendizagem permanente. Os padrões da IFLA estão agrupados em três componentes básicos, a saber: a) Acesso: para acessar a informação de forma eficaz e eficiente, o usuário precisa definir e articular a necessidade de informação e localizar a informação; b) Avaliação: avaliar a informação de maneira crítica e competente. Para tanto o usuário precisa fazer uma avaliação e organização da informação; c) Uso: usar a informação de maneira precisa e criativa e para tal deve buscar diferentes maneiras de comunicar a informação, apreender e internalizar a informação, assim como usar e comunicar a informação de forma ética. Para cada componente foram propostas diferentes habilidades que precisam ser desenvolvidas para que a pessoa seja competente em informação.

Em 2011, a *Society of College National and University Libraries* (SCONUL) atualizou o modelo *Seven Pillars Model for Information Literacy*, já existente desde 1999. Esse modelo aponta sete pilares para que um estudante possa ser competente em informação. Nesses pilares estão distribuídas as habilidades relacionadas à capacidade de localizar, acessar e usar a informação, sendo as seguintes: reconhecer a informação necessária; distinguir formas para preenchimento de lacunas; construir estratégias para localizar a informação; localizar e acessar a informação; comparar e avaliar; organizar, aplicar e comunicar; sintetizar e criar. A atualização foi realizada tendo em vista a dinamicidade e a complexidade do conceito competência em informação, sendo que necessário acrescentar às habilidades descritas a competência digital, que se refere às habilidades para o uso do recursos informacionais digitais.

Mais recentemente, a ACRL fez uma atualização nos indicadores propostos pela ALA em 2000 e já bastante disseminados na literatura científica. Esse novo documento, ainda pouco explorado nas produções científicas dada a sua recente divulgação, denominado de *Framework for Information Literacy for Higher Education* (ACRL, 2016) há uma alteração

na estrutura e na forma de apresentar o seu conteúdo. De acordo com a ACRL é um quadro ou estrutura que se baseia em um conjunto de conceitos fundamentais interligados, com opções flexíveis para implementação, diferente de um conjunto de normas ou padrões de resultados de aprendizagem ou uma enumeração prescritiva de habilidades. No núcleo desta Estrutura estão entendimentos conceituais que organizam muitos outros conceitos e ideias sobre informação, pesquisa e formação em uma totalidade coerente. São seis afirmações, para as quais foram incluídas metas de aprendizagem importantes relacionadas aos conceitos, denominadas de *práticas de conhecimento* e *disposições*, consideradas necessárias à aplicação no âmbito do ensino superior. As *práticas de conhecimento* referem-se às habilidades que os estudantes desenvolvem como resultado da compreensão dos conceitos inerentes à competência em informação. As *disposições* são orientadas para as ações atitudinais e intenções quanto à formação para a competência em informação. Estão relacionadas ao agir e ao pensar do estudante.

Na sequência, com base na ACRL (2016) apresenta-se uma breve síntese das afirmações inseridas nesse novo documento:

- a) *A autoridade é construída e contextual*: os recursos informacionais refletem o conhecimento e a credibilidade de seus criadores e são avaliados com base na necessidade de informação e no contexto em que a informação será usada. A autoridade é construída no sentido que diversas comunidades podem reconhecer diferentes tipos de autoridade. É contextual no sentido que a necessidade da informação pode auxiliar na determinação do nível de autoridade exigida;
- b) *A criação de informação é um processo*: a informação em qualquer formato é produzida para transmitir uma mensagem e é compartilhada por meio de um método de entrega selecionado. O processo interativo de busca, criação, revisão e disseminação

da informação varia, e o produto resultante reflete essas diferenças;

- c) *A informação tem valor*: a informação possui diversas dimensões de valor, incluindo como mercadoria, como meio de educação, como meio de influenciar e como meio de negociar e compreender o mundo. Interesses legais e socioeconômicos influenciam a produção e a disseminação da informação;
- d) *Pesquisa como investigação*: a pesquisa é interativa e depende de indagações cada vez mais complexas ou novas, cujas respostas por sua vez desenvolvem questões ou linhas de investigação adicionais em qualquer área;
- e) *Conversações ou diálogos acadêmicos*: comunidades de acadêmicos, pesquisadores ou profissionais se engajam em discursos sustentados com novos *insights* e descobertas ocorrendo ao longo do tempo, como um resultado de perspectivas e interpretações variadas;
- f) *Busca como exploração estratégica*: a busca de informação é geralmente não linear e interativa, exigindo a avaliação de uma gama de fontes de informação e a flexibilidade mental para seguir caminhos alternativos conforme a nova compreensão se desenvolve. A busca por informação é uma experiência contextualizada e complexa que afeta e é afetada pelas dimensões cognitiva, afetiva e social do buscador.

De acordo com a ACRL (2016) essa nova proposta constitui-se em um mecanismo para orientar o desenvolvimento de programas de competência em informação em instituições de ensino superior, além de promover a compreensão, discussão e a reflexão dos bibliotecários e professores sobre a natureza de conceitos chave necessários para tal.

Somando-se a isso, nesse novo documento a ACRL reforça o chamamento para as instituições de ensino superior, por meio de seus professores, bibliotecários e estudantes. O ambiente do ensino superior que está em rápida mutação, juntamente com o dinâmico ecossistema de

informação, muitas vezes incerto, no qual todos trabalhamos e vivemos, requer uma nova atenção focada em ideias fundamentais sobre esse ecossistema. Assim os estudantes têm um papel e uma responsabilidade maiores na criação de novos conhecimentos, na compreensão dos contornos e na dinâmica em mudança do mundo da informação, bem como no uso ético da informação. Os professores têm uma maior responsabilidade na concepção de currículos e atribuições que promovem maior envolvimento com as ideias fundamentais sobre informações e discussões dentro de suas disciplinas. E os bibliotecários têm maior responsabilidade na identificação de ideias centrais dentro de seu próprio domínio de conhecimento que podem ampliar o aprendizado para os estudantes, na criação de um novo currículo coeso para competência em informação e na colaboração mais extensiva com o corpo docente (ACRL, 2016).

Ainda em se tratando de programas de competência em informação para bibliotecas universitárias, Vitorino (2016) apresenta uma proposta de matriz voltada para os dirigentes de bibliotecas (atuais e em formação), tendo como base uma pesquisa realizada com dirigentes de bibliotecas de instituições de ensino superior privadas do Brasil, Portugal e Espanha. Nessa matriz para a competência em informação, a autora propõe alguns princípios que devem ser embasados em quatro dimensões: técnica, estética, ética e política da competência, conforme a Figura 1.

Ao explicar a matriz, a partir dos resultados da pesquisa, Vitorino (2016) afirma que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão associadas em primeiro plano principalmente na dimensão técnica e em segundo e terceiro plano, respectivamente, às dimensões estética e ética. Já na dimensão política as TIC não estão diretamente relacionadas para o seu desenvolvimento, porém contribuem para a comunicação entre os profissionais, por meio das redes de contato em

meio digital. As necessidades informacionais relacionam-se em primeiro plano com a dimensão estética, em segundo plano com a política e em terceiro com a dimensão ética, não apresentando relação com a dimensão técnica. A atitude crítica integra principalmente a dimensão ética, seguida da política e estética, sendo raramente indicada na dimensão técnica. A prática diária de trabalho está presente principalmente no desenvolvimento da dimensão técnica, não sendo tão relevante para as demais dimensões. A comunicação entre os profissionais é requerida prioritariamente na dimensão política, estando em segundo plano na dimensão ética e sem relação com as demais dimensões.

Figura 1 - Matriz de princípios para o desenvolvimento da competência em informação de dirigentes de bibliotecas de IES.

Técnica	Estética	Ética	Política
<ul style="list-style-type: none"> • Prática diária de trabalho • processamento técnico, domínio de conhecimentos, gestão administrativa, TIC 	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidades informacionais (usuários) • imaginação, criação, invenção, reflexão crítica, gestão de recursos financeiros, apresentação da coleção, emoção e paixão pela profissão, subjetividade e características profissionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Atitude crítica • reflexão crítica, comunicação entre profissionais, capacidade de análise e de síntese 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação entre profissionais • gestão administrativa, necessidades de informação dos usuários, relacionamento interpessoal e trabalho em equipe, reflexão crítica

Fonte: Vitorino (2016, p. 16)

Além do que já foi apresentado é relevante ainda considerar alguns aspectos a respeito dos conteúdos inseridos nos programas.

Nesse sentido, de acordo com Gómez Hernandez (2000) adaptado de Monereo (1997), a partir dos objetivos de ensino-aprendizagem derivam-se os conteúdos a serem trabalhados em um programa, que podem ser organizados em: declarativo (propostas sobre a natureza de um fenômeno); procedimental (conjunto de ações ordenadas e orientadas para a realização de uma meta); atitudinal (conjunto de princípios, crenças, tendências padrões estáveis e comportamentais que orientam o ação); condicional (conjunto de condições ou recursos de uma situação que permitem antecipar consequências de decisões e ações).

Gasque (2012, p. 85) também chama a atenção para esses conteúdos. Segundo ela as atividades que integram a busca e o uso da informação mobilizam conteúdos conceituais – fatos, situações e conceitos; procedimentais – procedimentos, habilidades, destrezas e técnicas; atitudinais – postura, valores e comportamentos. A autora ainda complementa que os programas voltados para o desenvolvimento da competência em informação devem ocorrer com “[...] a adoção de metodologias globalizantes, orientadas para a resolução de problemas e com o uso do pensamento reflexivo”.

Conforme Quevedo-Pacheco (2014), os principais conteúdos incorporados em programas voltados para o ensino superior são:

- **Orientação Geral:** são informações acerca da biblioteca, a saber: recursos de informação da biblioteca; serviços; regulamento; Web e catálogo da biblioteca; acesso a recursos eletrônicos; e reserva de salas e equipamentos.
- **Recursos de informação por especialidade:** refere-se ao processo de busca da informação; aos recursos de informação da biblioteca (impressos e eletrônicos); aos recursos de informação externos, tais como: catálogos de outras bibliotecas, buscadores de internet e Arquivos Abertos (*Open Archives*).

- Busca da Informação na Internet: motores de busca na internet; estratégias de busca; Google e Google Acadêmico; critérios de avaliação de recursos na Web; Tecnologias 2.0; ética e gestão da informação; direitos do autor; uso ético da informação; gestores bibliográficos.
- Recursos especializados para docentes e pesquisadores: tecnologia 2.0 para docência; difusão e visibilidade científica, que inclui os seguintes procedimentos: publicar e disseminar no ambiente Web, critérios para a visibilidade de pesquisadores na Web, Arquivos Abertos e comunicação científica; Tecnologia 2.0.

De modo geral, os padrões, indicadores e orientações aqui apresentados visam oferecer subsídios para a promoção de programas de competências em informação, por meio dos elementos, conteúdos e metodologias que devem ser abordados nas etapas de planejamento, implementação e execução das ações para a formação de habilidades informacionais no âmbito das diferentes instituições, seja escolar ou universitária. Aliado a isso, é relevante enfatizar que para a implementação de programas de formação para a competência em informação é fundamental levar-se em conta o estilo de aprendizagem e o contexto em que os estudantes estejam inseridos.

Vale ainda enfatizar que as orientações mencionadas na literatura são mais voltadas às bibliotecas escolares e universitárias, sendo pouco abordado sobre as bibliotecas públicas. Segundo Alves (2015, p.15), embora em menor número, no exterior já vem sendo desenvolvidos trabalhos e discussões sobre a competência em informação no contexto das bibliotecas públicas, que são “[...] consideradas, por vocação, importantes espaços para o aprendizado ao longo da vida, dada a sua função educativa, sua penetrabilidade e presença constante na vida da comunidade”. Em pesquisa recente, a autora buscou identificar e descrever as diferentes concepções de bibliotecários atuantes nas

bibliotecas públicas estaduais brasileiras sobre o letramento informacional. Os resultados apontaram que as ações ainda são muito incipientes e relacionadas com serviços tradicionais da biblioteca e não foi identificado nenhum programa ou conjunto de ações formalmente instituído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da competência em informação dos indivíduos é fundamental para que adquiram habilidades referentes aos processos de seleção, busca, avaliação, uso e comunicação da informação de maneira ética, favorecendo o pensamento reflexivo e o aprendizado ao longo da vida.

As atividades de competência em informação podem ser realizadas através de programas progressivos direcionados aos estudantes no ensino fundamental, médio e superior, determinando-se os objetivos de aprendizagem e as habilidades informacionais almeçadas, que deverão estar em conformidade com o nível de ensino.

Alguns pesquisadores e instituições especializadas na temática elaboraram obras e padrões para auxiliar na promoção da competência em informação nas instituições educacionais, que foi o objeto de reflexão deste trabalho. Neste sentido, buscou-se apresentar uma pequena amostra de obras, padrões e indicadores voltados para as bibliotecas escolares, públicas e universitárias.

Para o ensino fundamental, discorreu-se em torno da obra “Como usar a biblioteca na escola”, de Carol Kuhlthau e dos “Padrões de Competência em Informação para a aprendizagem”, da AASL e AECT (1998), visto dar embasamento para realizar diferentes atividades junto aos estudantes, constituindo-se como um importante recurso para sua aprendizagem.

No ensino superior existe uma ampla literatura referente à promoção de programas de competência em informação em universidades, diversas instituições elaboraram padrões, indicadores e orientações, sendo que alguns estão voltados para a parte estrutural do programa, com os elementos que devem conter visando seu planejamento e implementação e outros para auxiliar na elaboração dos conteúdos e do processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes.

Considera-se que é necessário apresentar as bases e os parâmetros para auxiliar na promoção de programas de competência em informação no contexto brasileiro, visando o desenvolvimento de atividades sistemáticas e contínuas nas instituições de ensino, educação e cultura. Tais programas podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes em diferentes níveis de escolarização, possibilitando um melhor uso das fontes de informação para a realização das atividades escolares, acadêmicas e profissionais um olhar mais crítico e refletivo deste processo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Mirian F. *O papel das bibliotecas públicas na promoção do letramento informacional: a percepção dos bibliotecários*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Ciência da Informação, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, 2015.

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIES (AASL); ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY (AECT). *Information literacy standards for students learning*. 1998. Disponível em: <<http://www.ala.org/Template.cfm?Section=preconferences&Template=/ContentManagement/ContentDisplay.cfm&ContentID=31111>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS; ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY. *Information power: building partnerships for learning*. Chicago: ALA Editions, 1998.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). *Information literacy competency for higher education*. Chicago: ALA, 2000. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/standards.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). *Characteristics of programs of information literacy that illustrate best practices: a guideline*. ALA: 2012. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/standards/characteristics>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). *Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries*. Chicago: ALA, 2011. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/standards/guidelinesinstruction>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). *Framework for information literacy for higher education*. Chicago, 2016. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

AUSTRALIAN AND NEW ZEALAND INFORMATION LITERACY FRAMEWORK (ANZIIL); (CAUL). *Australian and New Zealand information literacy framework: principles, standards and practice*. 2. ed. Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, 2004. Disponível em:

<<http://www.caul.edu.au/content/upload/files/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

CAMPELLO, Bernadete dos Santos. *O movimento da Competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional*. *Ciência da Informação*, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003.

CAMPELLO, Bernadete Santos. *Letramento informacional: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico*. 2009. 203 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

GASQUE, Kelley C. G. D. *Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem*. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação/Universidade de Brasília, 2012. 175 p. Disponível em: <http://leunb.bce.unb.br/bitstream/handle/123456789/22/Letramento_Infomacional.pdf?sequence=3>. Acesso em: 08 ago. 2017.

GASQUE, Kelley C. G. D.; TESCAROLO, Ricardo. Desafios para implementar o letramento informacional na educação básica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p.41-56, abr. 2010.

GÓMEZ HERNÁNDEZ, José Antonio. La alfabetización informacional y la biblioteca universitaria: organización de programas para enseñar el uso de la información. In: GÓMEZ HERNÁNDEZ, José Antonio (Coord.). *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información: guía para docentes, bibliotecários, y archiveros*. Murcia: KR, 2000. p. 157-236.

GÓMEZ HERNÁNDEZ, José Antonio; BENITO MORALES, Félix. De la formación de usuarios a la alfabetización informacional: propuestas para enseñar las habilidades de información. *Scire*, v. 7, n. 2, 53-83, jul./dic. 2001. Disponível em:

<<http://eprints.rclis.org/20758/1/alfin%20scire%202001.pdf>>. Acesso

em: 28 ago. 2017.

HERNÁNDEZ SERRANO, María José; FUENTES AGUSTI, Marta. Aprender a informar-se en la red: ¿son los estudiantes eficientes buscando y seleccionando información? *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, v. 12, n. 1, p. 47-79, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2010/201021400004.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

KUHLTHAU, Carol C. *Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental*. Tradução e adaptação de Bernadete Santos Campello et al. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUHLTHAU, Carol C. Inside the search process: information seeking from the user's perspective. *Journal of the American Society for information Science*, v. 42, n. 5, p. 361-371, 1991.

LAU, Jesus. *Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente*. Boca del Rio, Veracruz, México: IFLA, 2007.

MARTI LAHERA, Yohannis. Diseño de programas de alfabetización informacional. *Acimed*, v. 15, n. 3, 2007. Disponível em: <http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol15_3_07/aci09307.htm>. Acesso em: 28 ago. 2017.

MATA, Marta Leandro da. *A inserção da competência informacional nos currículos dos cursos de Biblioteconomia no Brasil e nos cursos de Informação e Documentação na Espanha*. 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

MATA, Marta Leandro da; ALCARÁ, Adriana Rosecler. Análise das práticas educacionais dos bibliotecários em bibliotecas universitárias com enfoque na educação de usuários e na competência em informação.

In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 27., Salvador., 2016. *Anais eletrônicos...* Salvador, BA: ANCIB, 2016. Disponível em:

<<http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/index.php/article/view/0000021895/2695545d96351c3ca7deda33023ff70a>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

MONEREO FONT, C. *Las estrategias de aprendizaje: como incorporarlas a la practica educativa*. Barcelona: Edebe, 1997.

PEREIRA, Rodrigo; CASARIN, Helen de Castro Siva. Competência em informação: perspectivas em torno da cultura escolar. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis*, v.17, n.2, p.308-331, jul./dez., 2012.

PEREIRA, Rodrigo. A construção do processo de pesquisa escolar: uma experiência com professores do ensino fundamental. In: SIMEÃO, E. L. M. S.; BELLUZZO, R. C. B. *Competência em informação: teoria e práxis*. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação; UNB, 2015. p. 283-294

QUEVEDO-PACHECO, Nelva. *Alfabetización informacional: aspectos esenciales*. Peru: Consorcio de Universidades, 2014. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/23091/1/Libro.ALFIN_Aspectos_Esenciales.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.

SCONUL. Society of College National and University Libraries. *Information skills in higher education: a SCONUL position paper*. 1999. Disponível em: <http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/Seven_pillars2.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2017.

SCONUL. Society of College National and University Libraries. *The SCONUL seven pillars of information literacy: core model for higher education*. 2011. Disponível em: <<http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/researchlens.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

UNESCO; IFLA. *Manifesto da Biblioteca Escolar*. Unesco, 1999.

URIBE TIRADO, Alejandro. 75 lições aprendidas de programas de competência em informação em universidades da Ibero-América: 2009-2013. *REBECIN: Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação*, v. 1, n. 2, p. 4-18, jul./dez. 2014.

VITORINO, Elizete Vieira. Uma matriz para o desenvolvimento da competência em informação, sob o foco das dimensões técnica, estética, ética e política e a partir dos cenários de Brasil, Portugal e Espanha. *Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação*, v. 9, n. 2, 2016.

NO BALANÇO DAS REDES DOS CONTADORES DE HISTÓRIAS: A IDENTIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOS NARRADORES CONTEMPORÂNEOS

Meri Nadia Marques Gerlin⁹

Elmira Luzia Melo Soares Simeão¹⁰

RESUMO

Apresenta o resultado de uma pesquisa que teve como objetivo identificar as competências que os contadores de histórias possuem e que são necessárias à conexão em redes de colaboração na sociedade da informação. No âmbito do Grupo de Pesquisa Competência em Informação da Universidade de Brasília, utilizam-se indicadores de perfil e contexto direcionados às competências em informação e narrativa dos sujeitos narradores na Biblioteca Demonstrativa de Brasília. Constata-se que os contadores de histórias são possuidores de habilidades e competências passíveis de serem compartilhadas em espaços presenciais e virtuais de diversas regiões brasileiras, porém, que ainda precisam aprimorar estratégias de acesso, busca e recuperação de informação para uma conexão efetiva em redes colaborativas e interativas. Apesar de a investigação ser realizada no Distrito Federal, entende-se que as práticas em torno das redes de colaboração são potenciais e necessárias em diversas regiões brasileiras.

Palavras-chave: Contador de histórias. Narrador contemporâneo. Competência em Informação. Conexão em redes. Sociedade da informação.

⁹ Doutora em Ciência da Informação; Departamento de Biblioteconomia da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, Brasil. e-mail: meri.gerlin@ufes.br

¹⁰ Doutora em Ciência da Informação; Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília. DF, Brasil. e-mail: elmira@unb.br

INTRODUÇÃO¹¹

A narrativa assume uma importância fundamental no processo de disseminação das informações contidas nos mitos, nas lendas e em outras histórias. Obviamente, termos como narração de histórias e contação de histórias se referem à prática de um narrador que milenarmente (re) contam histórias. Assim como, contador tradicional é uma denominação empregada para definir um tipo de narrador que constrói a sua prática na comunidade de origem, aprendendo a narrar principalmente por meio da experiência e da audição de histórias. Contador contemporâneo de certa forma faz referência ao sujeito narrador da modernidade que adquire técnicas em cursos e outros eventos de formação e a sua prática penetra grandes centros urbanos, definindo uma profissão que toma corpo nos séculos XX e XXI.

O contador de histórias contemporâneo atende a um público cada vez mais diversificado: infantil, juvenil, adulto e terceira idade. A diferença que os envolve deve ser considerada não apenas em termos de faixa etária. Alcança também questões de gênero, étnicas e outras demandadas socialmente. A narração de histórias pode ser considerada como uma prática inclusiva, com uma função social que é indissociável da diversão, da brincadeira e do encantamento (MATOS, 2014).

O narrador de histórias torna efetivo o processo de comunicação com seu público e pares ao adquirir habilidades específicas que sustentam a sua atividade por meio de espetáculos de narração oral, performances elaboradas, domínio de técnicas corporais e vocais (FLECK, 2007). À vista disso, utiliza

[...] a vocalidade para levar um texto (seja recolhido

¹¹ Artigo publicado originalmente na Revista DataGramZero (Rio de Janeiro), v. 16, n. 2, p. 1, 2015.

por meio de registros orais ou escrito) aos seus ouvintes, estejam eles no teatro, na sala de aula, em casa, na rua, na fábrica, na festa, no parque ou no shopping Center (BUSATTO, 2011, p. 29).

O sucesso de cada apresentação depende do estabelecimento da relação do contador com as histórias e da seleção daquilo que é narrado. Um contador profissional que não atualiza o seu repertório dificilmente consegue manter-se no mercado formal e informal. Para a realização dessa tarefa, tradicionalmente utilizam narrativas disponibilizadas oralmente ou em suportes bibliográficos. Entretanto:

Para o desenvolvimento de seu trabalho o contador da atualidade utiliza como fonte de pesquisa principalmente registros escritos, pouco fazendo uso de registros orais como o contador tradicional. Ele baseia-se tanto em livros de contos populares, que são relatos orais e tradicionais de criação coletiva recolhidos por folcloristas, quanto em textos autorais: contos, crônicas, poesias, cordéis, de autores contemporâneos ou não, ou até mesmo do próprio contador (FLECK, 2007, p. 221).

Devido à característica universal das histórias narradas, muitas vezes o sujeito contador adota o recurso da (re) escrita de contos brasileiros e de outras procedências. As histórias podem ser produzidas, divulgadas e armazenadas em mídias digitais como CDs e DVDs. O narrador que se apropria de técnicas advindas da cultura oral, com o advento da escrita e com a intensificação do uso de recursos tecnológicos adquire habilidades diferenciadas para o exercício de sua profissão.

Com a escrita também se dialoga e as palavras também podem ser apreendidas em suportes audiovisuais, mas

o que difere a cultura oral da escrita é a capacidade de diálogo e da interação entre emissores e receptores bem mais evidente e dinâmica (SIMEÃO, 2006, p. 30).

O narrador de histórias que se apropria das tecnologias de informação e absorve as influências dos meios de comunicação que o cerca (SIMEÃO, 2006), muitas vezes se utiliza de sites e blogs na Internet para divulgar eventos, viabilizar fóruns de discussão e comercializar produtos e serviços (FLECK, 2007). Com isso, não se pode negar as inúmeras possibilidades trazidas pela *World Wide Web*, ambiente em rede da Internet conhecida como *Web*.

Ao tornar possível que novas ligações sejam constituídas entre o espaço virtual e presencial, desde sua criação a *Web* permite autonomia e liberdade de expressão ao usuário. Ao disponibilizar em páginas hipermídia textos, imagens, sons e outros formatos, essa rede hipertextual oferta uma coleção de informações multimodais numa navegação rápida e *intuitiva* no espaço virtual. Também conhecido como ciberespaço, o espaço virtual de forma alguma pode ser considerado como sinônimo de Internet, constitui-se como um espaço tempo em que não se necessita da presença física para o estabelecimento do processo de comunicação, fortalecendo-se com os recursos tecnológicos como celular, computador, televisão, *tablet* que conecta os sujeitos da atualidade (LEVY, 1999 e 1996).

Essa estrutura de comunicação pode conduzir o sujeito narrador a um processo de interação com o mundo que o rodeia, direcionando-o a um contexto de participação diferenciada no que se refere aos processos de aprendizagem, produção e compartilhamento da informação. Inserido nesse contexto, o sujeito narrador envolve-se numa dinâmica de comunicação constituída pelos mais diversos tipos de tecnologias de informação e por produções culturais e educacionais por elas mediatizadas.

A nova ordem econômica e social que constitui um moderno sistema de comunicação digital disponível ao narrador, baseia-se numa revolução tecnológica que ocasiona em transformações significativas (CASTELLS, 2011) e as tecnologias revolucionam as formas de comunicação, alteram as relações de trabalho e comunitárias, na medida em que dados e informação são amplamente disseminados.

Todavia, deve-se evitar que a era da informação cause um deslumbramento que pode fazer esquecer um de seus principais objetivos: possibilitar o acesso à informação. Nesse sentido, uma denominação bastante empregada para representar as transformações vividas por conta da intensificação do uso de tecnologias, deve ser refletida.

A expressão ‘sociedade da informação’ deve ser entendida como abreviação (discutível!) de um aspecto da sociedade: o da presença cada vez mais acentuada das novas tecnologias da informação e da comunicação. Serve para chamar a atenção a este aspecto importante. Não serve para caracterizar a sociedade em seus aspectos relacionais mais fundamentais (ASSMANN, 2000, p. 8).

A disponibilização dos recursos tecnológicos e, por conseguinte, da informação não basta para caracterizar essa sociedade, sendo necessário investir no desencadeamento de um vasto e continuado processo de aprendizagem. Assmann (2000) sustenta a ideia de que também é necessário entender a sociedade da informação como sociedade da aprendizagem.

O processo de aprendizagem já não se limita ao período de escolaridade tradicional... trata-se de um processo que dura toda a vida, com início antes da idade da escolaridade obrigatória, e que decorre no

trabalho e em casa (ASSMANN, 2000, p. 9).

Nos espaços direcionados para a formação do narrador contemporâneo, pouco se utilizam dos recursos disponibilizados pela sociedade da informação. A estrutura comumente oferecida é constituída por meio da experiência dos sujeitos em cursos, oficinas e outros eventos presenciais e, muitas vezes, não se apropriam das tecnologias existentes para ampliar as relações de troca. A interação com os pares se caracteriza de forma isolada e centralizada ocorrendo no âmbito da informalidade, porém, sem deixar de representar a constituição de um movimento importante de cooperação nos moldes propostos. Registra-se o início de um processo de institucionalização desses espaços que acontecem

[...] em algumas universidades, por meio de cursos de extensão; por órgãos públicos de cultura e educação; organizações privadas...; organizações não governamentais, como o Leia Brasil, e os tantos espaços privados que ministram oficinas nessa categoria. Os contadores da contemporaneidade frequentam encontros de narração oral, buscam novidades na área e criam espaços para se apresentar (BUSATTO, 2011, p. 29-30).

Aspectos pouco atingidos para uma aprendizagem autônoma e para uma interação em redes de comunicação do narrador de histórias estão diretamente ligados à constatação de que

A construção do conhecimento já não é mais produto unilateral de seres humanos isolados, mas de uma vasta cooperação cognitiva distribuída, da qual participam aprendentes humanos e sistemas cognitivos artificiais (ASSMAN, 2000, p. 11).

Nesse admirável mundo novo, a informação necessária para uma aprendizagem autônoma pode ser buscada pelos próprios protagonistas que estão cercados por uma estrutura social fundamentada na microeletrônica e por redes digitais que geram, processam e distribuem informação a partir do conhecimento acumulado nos nós dessas redes (CASTELLS, 2005). Essa estrutura gera uma diversidade de formatos de conexões, permitindo ao narrador operar socialmente sem precisar da mediação de outros sujeitos ou instituições externas.

Se por um lado a rede digital possibilita interatividade e compartilhamento de informações, constituindo-se como uma ferramenta importante para potencializar os processos de comunicação do narrador de histórias, por outro lado a rede social não depende de tecnologia e sim da interação dos sujeitos.

Sem dúvida, ninguém parece saber muito bem o que são essas famosas redes [sociais] e, sobretudo, o que apresentam de novidade. Afinal de contas, se as redes de que falamos são as que as pessoas formam quando se relacionam umas com as outras, então a sociedade sempre foi uma rede (UGARTE, 2008, p.13).

As transformações da sociedade hibridizam os processos de comunicação e consolidam novas e antigas estruturas de colaboração. Redes de diversos formatos permitem o fortalecimento da capacidade de aprender e interagir autonomamente. As iniciativas de interação no espaço virtual e em espaços tradicionais conduzem, potencialmente, ao formato de redes colaborativas definidas como estruturas constituídas a partir das relações de trabalho, técnico-científicas, culturais, artísticas ou de outra natureza, reunindo por meio das conexões os sujeitos narradores e outros grupos de indivíduos (VALENTIM, 2013).

Essas estruturas podem ser potencializadas ou não pelas tecnologias de informação e comunicação (VALENTIM, 2013), todavia,

acredita-se que o domínio das redes digitais se apresenta como um desafio para os contadores de histórias, atores culturais que durante décadas dominam os mecanismos da comunicação interpessoal.

Muitas dificuldades ainda são ocasionadas pelo desconhecimento dos mecanismos de busca e recuperação da informação que possibilitam processos de compartilhamento, sendo ainda necessário percorrer caminhos que auxiliem no processo de formação numa sociedade potencialmente “conectada por redes” (CASTELLS, 2011). Sendo assim, os narradores de histórias precisam utilizar e adquirir competências em informação para legitimar a sua prática na sociedade da informação.

As questões apresentadas remetem a um diálogo que gira em torno das diversas interpretações da *Information Literacy*, evocando traduções no contexto brasileiro desde a sua apropriação na década de 70, dentre elas a alfabetização informacional, letramento, literacia, fluência informacional e competência em informação.

A information literacy como conceito [é] carregada de conotações, nem sempre bem vista ou entendida. A information literacy apresenta um significado que vai além da soma de suas partes (information e literacy). Admitindo que informação é um conceito muito complexo que engloba muitas definições e interpretações, conforme a área de conhecimento na qual se insere (DUDZIAK, 2003, p. 23).

Diante de uma diversidade de traduções e contextualizações apresentadas acerca da *Information Literacy*, a expressão *competência em informação* adéqua-se ao contexto da investigação que move a escrita deste capítulo, devido englobar questões necessárias à *mobilização, integração, habilidade, transferência de conhecimentos* direcionados à área da informação (DUDZIAK, 2003). Esse termo também melhor representa a criação de significados a partir da busca, da recuperação e

do uso efetivo da informação no campo da narrativa oral, ao discutir um aprendizado permanente do contador de histórias ao longo da vida (BELLUZZO; FERES; KOBAYASHI, 2004).

A investigação da competência em informação dos narradores no século XXI, aponta para a necessidade de melhor utilização da informação oferecida numa sociedade conectada por redes. Entende-se, ainda, que as suas habilidades se relacionam com ações específicas e necessárias à aquisição de outras competências que atravessam os saberes e fazeres do sujeito narrador (GASQUE, 2011).

A capacidade de aprendizagem é imprescindível à aquisição da competência em informação dos sujeitos narradores, sendo esta composta por duas dimensões. A primeira é dividida entre o domínio de saberes e habilidades de diversas naturezas, ao possibilitar a intervenção da realidade vivida durante sua trajetória. A segunda é permeada por uma visão crítica do alcance das ações (fazeres) e do compromisso com as necessidades concretas que emergem e caracterizam o contexto social dos sujeitos narradores (BELLUZZO; FERES; KOBAYASHI, 2004):

Tais processos podem ser desenvolvidos em parte mediante o manejo das tecnologias da informação, a utilização de métodos válidos de pesquisa, porém, sobretudo por meio do pensamento crítico e da racionalidade humana. Assim, a *information literacy* (IL) ou competência em informação (CI) se inicia e estende a aprendizagem ao longo da vida por meio de uma série de habilidades que podem incluir o uso de tecnologias, porém, são em última análise independentes das mesmas (ACRL, 2000). Inegavelmente, está ligada ao aprendizado e à capacidade de criar significado a partir da informação, sendo uma condição indispensável que as pessoas saibam 'aprender a aprender' e realizem o

'aprendizado ao longo da vida' (BELLUZZO; FERES; KOBAYASHI, 2004, p. 85).

Tendo em vista que a aquisição de habilidades necessárias para alcançar a competência em informação exige a capacidade de *aprender a aprender* autonomamente, entende-se que essa habilidade acaba “[...] implicando igualmente na capacidade de manter-se aprendendo sempre. Nesse sentido, considera-se a aprendizagem como consentânea com a própria vida: viver é aprender” (DEMO, 2012, p. 12).

Ao trabalhar com mecanismos que permitam a identificação de competências do narrador de histórias conectado em redes, surge a reflexão sobre o acesso à informação e as possíveis trocas de experiências. Sem desconsiderar os diversos espaços tempo, eventos e situações em que as redes se efetivam e interagem, ao ponderar aspectos pontuados nas competências desses sujeitos.

A capacidade de esse sujeito obter maior autonomia na busca, na seleção e no processamento das informações em redes colaborativas, torna mais fácil o delineamento do seguinte problema: *como tornar possível uma investigação que gira em torno das competências que os sujeitos narradores possuem e aquelas que ainda lhes são necessárias para o compartilhamento de informações e conhecimento produzido em rede na sociedade da informação?*

Diante da formulação deste problema, que gira em torno das competências dos narradores contemporâneos, surge o objetivo da pesquisa a seguir relatada que é identificar as competências em informação que os contadores de histórias possuem e que são necessárias à conexão em redes de colaboração.

Com base nos argumentos apresentados e nos objetivos propostos, consubstancia-se um diálogo inserido no contexto do Grupo de pesquisa Competência em Informação do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília, ao

trazer para o processo de diálogo Belluzzo (2004), Busatto (2011), Castells (2011), Kobayashi (2004), Matos (2014), Simeão (2006), dentre outros autores.

O processo de investigação a seguir apresentado teve como base o desenvolvimento de espaços de interação entre contadores de histórias e pesquisadores da Ciência da Informação e áreas afins, utilizando como parâmetro os indicadores de inclusão digital e informacional voltado para as competências dos sujeitos narradores conectados em redes (CERVERÓ et al, 2011).

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

O processo de interação, com os contextos informacional e social dos narradores aconteceu no *Seminário No balanço das redes dos contadores de histórias*, realizado na Biblioteca Demonstrativa de Brasília no segundo semestre do ano de 2013. A estratégia utilizada foi a aplicação de um questionário contendo indicadores para obtenção do perfil e contexto das competências em informação do narrador de Brasília (Distrito Federal).

A análise dos dados relacionados com o perfil tornou possível verificar questões relacionadas principalmente com a formação e a instituição da prática dos narradores que participaram das atividades promovidas nessa biblioteca.

Com os indicadores de contexto delinearão três categorias que consubstanciam uma amostra baseada no processo de investigação das competências de dez narradores e suas conexões em redes: o *contexto da inclusão digital*, *contexto da inclusão informacional* e, para dar conta das especificidades da pesquisa, criaram-se elementos agrupados numa terceira categoria denominada o *contexto da narrativa oral*.

INDICADORES DE PERFIL

Os indicadores de perfil apontam para a constatação de que 50% dos narradores possuem entre 20 e 50 anos e 40% mais do que 50 anos. A questão relacionada ao gênero dá visibilidade ao fato de que 80% pertencem ao gênero feminino e 20% ao gênero masculino. Um percentual de 10% igualmente não se manifestou sobre a questão de gênero e de idade.

Verificou-se que 20% dos contadores de histórias iniciaram sua prática ao final do século XX, precisamente em 1995 e 1998. Enquanto, 30% afirmaram ter mergulhado na arte de narrar no século XXI, entre 2009 e 2012. Metade dos participantes, ou seja, 50% dos sujeitos não se manifestaram perante a apresentação dessa questão. O grupo de narradores profissionais é exatamente representado por 70% do grupo da pesquisa.

Diante da identificação de que a maioria dos narradores atua profissionalmente e que 50% desses sujeitos iniciaram a sua prática entre os séculos XX e XXI, investigou-se se ao longo de sua trajetória receberam formação na área da narrativa oral: 40% dos contadores afirmaram ter recebido algum tipo de formação, 50% assegurou não ter buscado formação alguma e 10% não respondeu a essa questão.

As atividades de formação que foram buscadas por 40% dos narradores, minimamente foram representadas pelos cursos que costumam ter uma carga horária mais extensa: 10% dos narradores. A constatação de que 20% do grupo optou por oficinas no processo de formação, atesta a importância que comumente é dada a essa atividade que geralmente com uma carga horária mais curta.

As oficinas são uma possibilidade contemporânea de 'formação' dos contadores de histórias. São um espaço de experimentação de si mesmo. Ali, conhecer

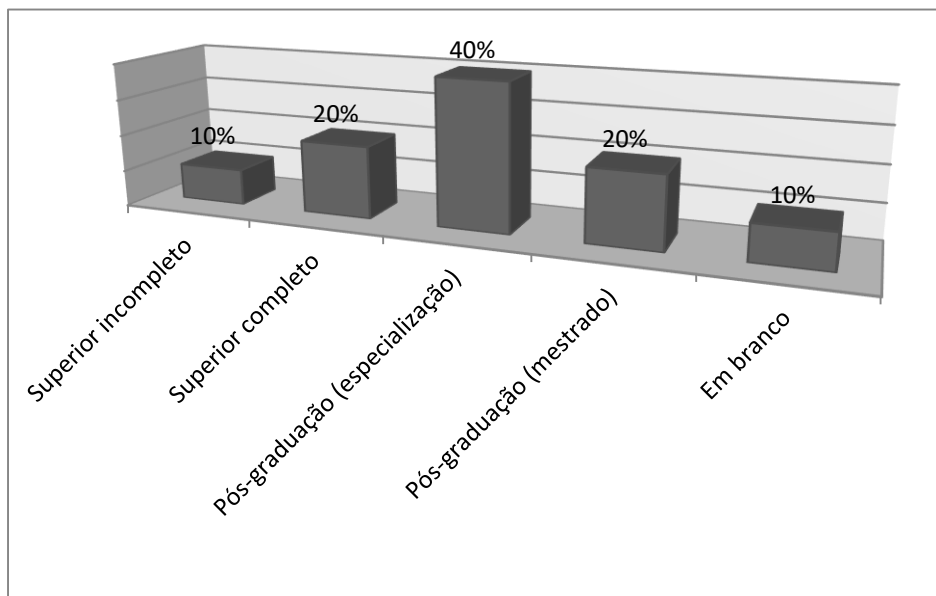
os próprios limites e potencialidades tem por objetivo o trabalho da própria evolução no processo criador em torno da palavra oral (MATOS, 2014, p. 36).

A audição de histórias e a leitura de livros infantis, igualmente apresentadas por 20% dos sujeitos narradores, foram caracterizadas como estratégias que permitem a busca de aperfeiçoamento juntamente com cursos e oficinas. As leituras de bibliografias sobre o tema foram citadas por 10%, se constituindo como um material importante para a formação do contador de histórias que na atualidade pode buscá-las gratuitamente em bibliotecas no formato impresso ou digital.

Em relação aos espaços de atuação do contador de histórias 60% respondeu que comumente trabalha em instituições de informação, educação e cultura, como é o caso das escolas que concentra 40% e das bibliotecas 20% dos narradores. As instituições religiosas 20%, feiras de livros e as livrarias 10% na mesma proporção. Em relação ao exercício de outras profissões por parte dos sujeitos narradores 70% afirmaram que atuam em outras áreas, sendo algumas delas as profissões de bibliotecário e professor. Duas delas, ou seja, 20% são as de advogado e editor, sendo ocupadas por sujeitos que não se enquadram na classe de profissionais e que pertencem ao gênero masculino.

Dentre as profissões declaradas por 70% dos sujeitos precisamente constam: advogado (10%); auxiliar administrativo (10%); bibliotecário (10%); editor de controle interno (10%); professor de artes (10%); professor de espanhol (20%); professor de língua portuguesa e promotor cultural infantil (10%). Torna-se importante colocar que um dos sujeitos desenvolve mais de uma profissão paralela a arte de narrar histórias. A constatação de que o sujeito contador desenvolve atividades em espaços de educação e cultura, conduz a verificação de que grande parte concluíra cursos de pós-graduação em nível de especialização e mestrado conforme pode ser observado no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Formação acadêmica dos narradores.



Fonte: Dados da pesquisa.

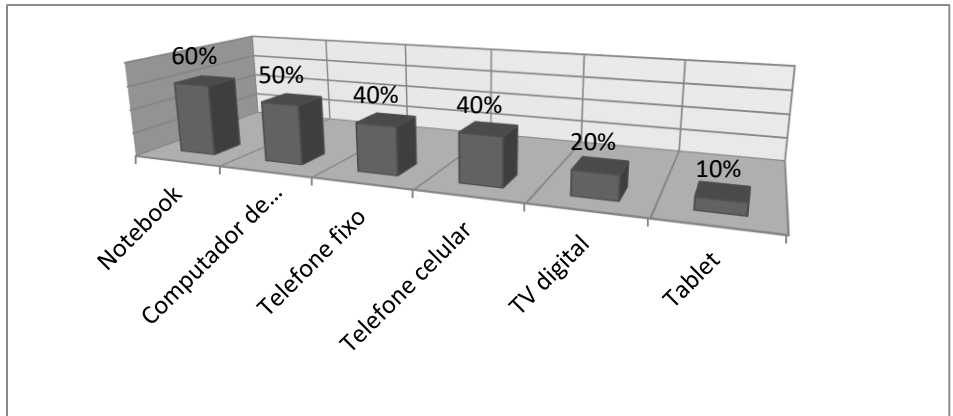
Ante a explicitação de que grande parte dos sujeitos exercem outras profissões, justifica-se a busca por uma formação acadêmica em consonância com as profissões assumidas principalmente em instituições educacionais (50%). Com isso, não se pode negar que essas instituições estimulam uma formação na área da narrativa oral em consonância com seus objetivos. “Há ainda um estímulo pela capacitação de professores e bibliotecários escolares a incorporarem essa prática no seu cotidiano e, não raro, contratam-se pessoas especialmente dedicadas a realizar esta tarefa” (FLECK, 2007, p. 216).

CONTEXTO DA INCLUSÃO DIGITAL

Com o contexto da inclusão digital inicialmente verificam-se tipos de equipamentos que comumente são utilizados pelos narradores

contemporâneos, tendo como finalidade acessar as redes digitais. Logo se constatou que 90% dos narradores não apresentam dificuldade para dar conta dessa demanda. No Gráfico 2 segue a especificação dos equipamentos que são mais utilizados para acessar as redes digitais:

Gráfico 2 - Equipamentos mais usados para acessar as redes digitais



Fonte: Dados da pesquisa.

O notebook, indicado como o equipamento utilizado por 60% dos contadores, quase se equipara ao uso do computador de mesa devido a possibilitar fácil acesso ao espaço virtual em ambientes de trabalho e em residências que, em alguns momentos, ainda pode se apropriar do telefone fixo para o tradicional acesso discado. Motivo pelo qual o telefone celular, que possibilita acesso às redes digitais em qualquer espaço tempo, fora citado na mesma proporção que o telefone fixo. A TV digital e o Tablet, tecnologias mais novas para esse tipo de acesso, foram citados por um número menor de narradores.

No processo de pesquisa identifica-se que 90% dos contadores de histórias utiliza especificamente a Internet para buscar as informações de interesse. Tendo em vista que o acesso à rede digital exige habilidades de como recuperar a informação, verifica-se que uma grande parcela dos

sujeitos apropria-se de uma diversidade de recursos para buscar as informações. Desse modo, apresentam-se os recursos mais utilizados para buscar a informação na Internet¹²:

- Google e outros buscadores: 80% dos narradores;
- Páginas webs institucionais: 60% dos narradores;
- Redes sociais (orkut; facebook; linkedin e outras): 60% dos narradores;
- Wikipedia ou outros wikis: 60% dos narradores;
- Bibliotecas virtuais: 40% dos narradores;
- Blogs: 40% dos narradores;
- Periódicos e revistas digitais: 40% dos narradores.

Não surpreende que os recursos mais utilizados para a realização de pesquisas, sejam os buscadores muitas vezes utilizados para a realização de buscas rápidas na Web. As páginas web e as wikis a cada dia se popularizam, devido tornar possível que pesquisas aprofundadas sejam realizadas de maneira mais eficaz. O fato de que o uso da rede social supera o uso da biblioteca virtual e do periódico digital, requer uma reflexão individual e coletiva acerca da importância da utilização desses recursos para a formação do narrador de histórias.

A verificação do uso de aplicações de acesso na Web que possibilita o acesso, a busca, o armazenamento, processamento e envio de informações, dá visibilidade a um sujeito narrador que compartilha informações utilizando-as com maior intensidade. Apresentam-se então as aplicações de acesso à Internet que mais utilizam¹³:

- Correio eletrônico (gmal, hotmail, yahoo e outros): 70% dos narradores;

¹² Dados da pesquisa

¹³ Dados da pesquisa

- Navegador (explore, mozilla; google e outros): 60% dos narradores;
- Mensagens instantâneas (messenger, skype e outros): 50% dos narradores;
- Chats: 20% dos narradores;
- Foros de discussão: 10% dos narradores.

Essa etapa permite questionar em que proporção essas aplicações são utilizadas com a finalidade possibilitar uma efetiva comunicação em rede entre os narradores e pares. Com isso, constata-se que 70% dos contadores de histórias usam algum tipo de mídia social para comunicar-se em rede. Em relação ao uso 50% afirma fazê-lo em mídias sociais várias vezes ao dia. Enquanto que 10% utilizam uma vez por dia, 10% uma vez por semana, 20% afirmam não utilizar e 10% não responderam a essa questão.

Em relação aos tipos de mídias sociais que mais utilizam, obteve-se a indicação de que apenas 30% dos sujeitos utilizam Facebook; Twitter; Instagram e blogs. Esse resultado implica em saber que 40% dos sujeitos que afirmaram anteriormente utilizar algum tipo de mídia social deixaram de responder a essa questão.

CONTEXTO DA INCLUSÃO INFORMACIONAL

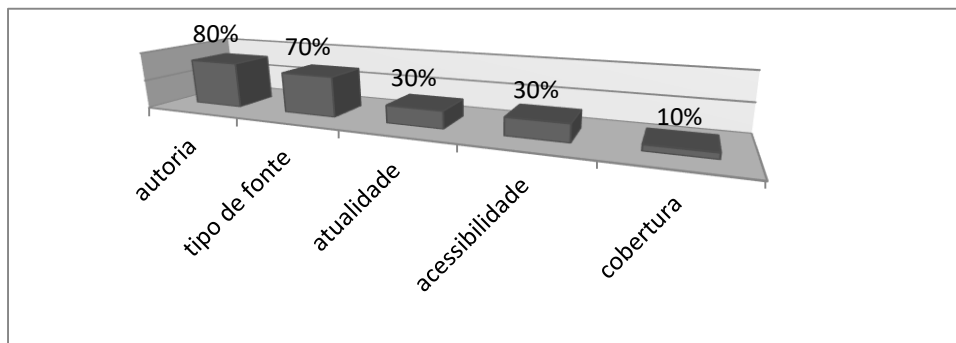
O contexto da inclusão informacional envolve uma diversidade de capacidades, conhecimentos e atitudes que direta ou indiretamente estão ligadas ao processo de identificação das necessidades de informação do contador de histórias. À vista disso, torna-se importante ter conhecimento sobre as fontes de informação, a elaboração de estratégias de busca e a localização da informação, assim como, dos processos de avaliação da informação encontrada (BELLUZZO; FERES; KOBAYASHI, 2004, p. 87).

Ao analisar o contexto da inclusão informacional, torna-se

importante colocar que o acesso e o uso efetivo da informação é igualmente importante para a formação e buscas autônomas nas redes digitais. Desse modo, verificou-se que 70% seleciona e identifica a informação por grau de importância e em função de seus objetivos. Apenas 10% afirma não possuir essa capacidade e 20% não respondeu a essa questão.

Averigua-se que 80% dos narradores possuem competência para acessar a informação de que necessitam e, proporcionalmente, 10% afirma não possuir essa capacidade e não respondeu a essa questão. A qualidade do conteúdo do texto a ser recuperado foi avaliada por 90% dos contadores de histórias que afirmaram que conseguem detectar as palavras chaves, ou seja, aquelas que são mais importantes no processo de pesquisa. Em relação aos critérios que utilizam para avaliar a qualidade das fontes e dos conteúdos de informação, obteve-se o seguinte resultado apresentado no Gráfico 3:

Gráfico 3 - Critérios mais utilizados para avaliar a qualidade das fontes pesquisadas.



Fonte: Dados da pesquisa.

Perante o crescimento do fluxo informacional possibilitado pela sociedade da informação, critérios de avaliação sobre a autoria, fonte e atualidade são importantes no processo de localização e busca da informação.

De fato, a Internet abriu inúmeras possibilidades de recuperação

para o contador de histórias, porém, resta saber o que está sendo produzido e compartilhado em termos de conhecimento: 20% dos sujeitos narradores organizam e disponibilizam conteúdos de documentos informativos para seus pares, enquanto que 50% dos participantes confessam que não se dedicam a essa atividade e um percentual de 30% não respondeu a essa questão.

Em se tratando do desenvolvimento de um trabalho coletivo para obter a produção de novos arquivos, 30% dos narradores sinalizaram afirmativamente, 60% afirmaram que não e 10% não respondeu a essa questão.

A comunicação fortalecida pelas redes digitais tende a influenciar diretamente as relações dos contadores de histórias, porém, no que se refere a uma efetiva produção de conhecimento e compartilhamento da informação produzida, percebe-se que os narradores acabam por requerer um domínio ainda maior dessas habilidades informacionais importantes para a constituição da competência em informação.

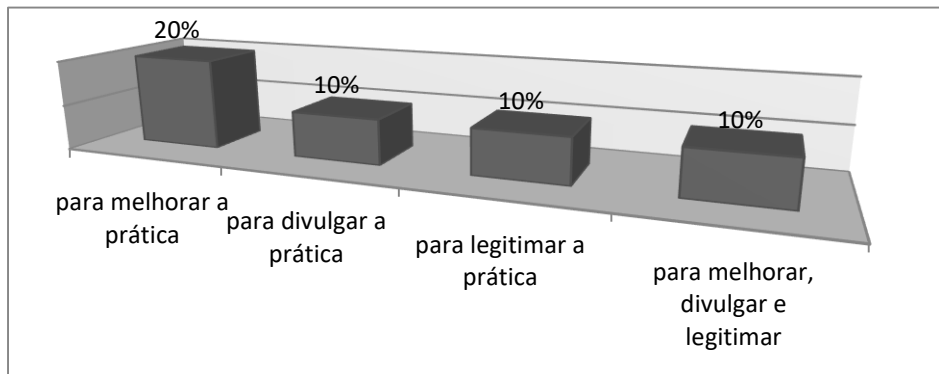
CONTEXTO DA NARRATIVA ORAL

Com o contexto da narrativa oral parte-se do princípio de que as habilidades, necessárias para uma efetiva conexão em rede, perpassa saberes e fazeres específicos do sujeito narrador para a aquisição de uma competência em informação voltada para a sua prática. Sendo assim, os dados da pesquisa apontam para o fato de que 30% dos sujeitos contadores buscam informações relacionadas com a narrativa oral, 30% não realizam buscas com esse fim e 40% não responderam a essa questão.

No entanto, grande parte considera importante o acesso à informação voltado para a sua prática nas redes digitais: 70% efetivamente; enquanto que 30% entregou essa questão em branco. Perante esse dado, segue a representação gráfica do resultado de como

avaliam a importância desse tipo de conexão voltada para a sua prática (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Síntese da avaliação do grau de importância da conexão em redes digitais.



Fonte: Dados da pesquisa.

Importante colocar um dado que não consta no gráfico: 10% considerou a conexão em redes digitais, igualmente, importante para auxiliar nos processos de divulgação, melhoria, legitimação e contribuição da sua prática, assinalando, com isso, todas as questões que o questionário trazia como opções.

Perante a importância que é dada a conexão em redes digitais voltadas para a narrativa oral, 50% afirma que se conecta para divulgar informação atualizada de interesse dessa prática, 40% afirma que não usa e 10% não respondeu a essa questão. Sobre a especificação dos tipos de informação narrativa que são comumente buscados na Web, obteve-se o seguinte resultado:

Informações sobre histórias; técnicas de narração; cursos; recursos tecnológicos; experiências de outros contadores; blogs; textos para contar; ideias de divulgação de atividades; vídeos e textos (Dados da pesquisa).

Em relação ao compartilhamento das informações voltadas para a narrativa oral 50% afirma que costuma se dedicar a essa atividade; 30% afirma que não e 20% entregou a questão em branco. Percebe-se que na medida em que a informação a ser compartilhada é de interesse dos narradores, o percentual desse tipo de compartilhamento cresce cerca de 20%, se comparado em proporção ao contexto informacional que investigou questões relacionadas com a disponibilização de informações de uma maneira geral.

Perante ao compartilhamento de informação multimídia (som, texto e imagem) nas redes digitais, na mesma proporção que na questão anterior, 50% compartilha esse tipo de informação voltada para a área da narração de histórias. Uma proporção de 40% respondeu que não trabalha com esse tipo de informação e 10% não respondeu a essa questão.

No que se refere ao tipo de material que é mais produzido por 50% dos narradores que respondeu a questão anterior, obtiveram-se os seguintes resultados: 30% com predominância de fotos e 20% com predominância de textos. O que leva a refletir que a constituição de arquivos que apresentem a informação numa perspectiva multimodal, ao articular na produção texto, som e vídeo, realmente não fora citada por esse percentual de narradores.

Constata-se que 30% dos sujeitos narradores participam de redes de aprendizagem voltadas para a formação do contador de histórias, enquanto que 60% afirma não estar conectado a nenhum grupo com essa característica. Tendo em vista que 10% do grupo não respondeu a essa questão, considera-se que uma pequena parcela está conectada em redes de colaboração na área de sua atuação.

Curiosamente nenhuma rede digital fora identificada nas respostas de 30% dos narradores. Em relação aos tipos de redes

presenciais das quais participam, poucas foram as especificações que pudessem se identificadas. Destaca-se pela importância, uma rede informal de troca de experiências e formação, possibilitada pelos eventos promovidos na Biblioteca Demonstrativa de Brasília. Como exemplo cita-se o Sarau de Contação de História que fora realizado durante o Seminário “No balanço das redes dos contadores de histórias” um pouco antes da realização desta pesquisa. Nele foram apresentados recursos narrativos e estratégias de como contar histórias para os sujeitos narradores e demais participantes que demonstraram interesse pelo tema.

Como resultado da pesquisa, percebe-se que o sujeito narrador se apropria das tecnologias de informação e absorvem influências dos meios de comunicação que o cerca (SIMEÃO, 2006), por conseguinte, compreende-se que a riqueza da oralidade pode ser cunhada em um contexto de comunicação eletrônica potencializada pelas redes digitais e sociais que apresentem como característica a colaboração. Para isso, deve-se percorrer um longo caminho para utilizá-la de forma que possa fortalecer a sua prática e, com isso, aperfeiçoá-la e legitimá-la em espaços virtuais e presenciais.

O recorte desses indicadores de contextos também aponta para o fato de que: “Sem dúvida, a web, como todo espaço social, não se articula sobre a produção de informação, mas sobre a distribuição, melhor dizendo, sobre o poder de estabelecer filtros na seleção da informação” (UGARTE, 2008, p. 71). Essa discussão permite pensar futuramente em outras questões no campo das competências dos contadores de histórias, como, por exemplo, a competência narrativa que começa a ser definida no âmbito desta pesquisa, ao compreendê-la como um conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes voltadas para a narração oral.

A conexão em redes colaborativas torna-se um diferencial e

apresenta um elemento importante para as relações de trabalho, artísticas e comunitárias desse profissional. Também são importantes para inserir esse sujeito narrador em processos de aprendizagens requeridos pela sociedade da informação.

À GUIA DE CONCLUSÕES

Com a realização da pesquisa consta-se que os contadores de histórias são possuidores de habilidades e competências passíveis de serem compartilhadas em espaços presenciais e virtuais de diversas regiões brasileiras, porém, que, ainda assim, precisam aprimorar estratégias de acesso, busca e recuperação de informação para uma conexão efetiva em redes colaborativas e interativas. Apesar de a investigação inicialmente ser realizada no Distrito Federal, entende-se que as práticas em torno das redes de colaboração são potenciais e necessárias em diversas regiões brasileiras.

O *indicador do perfil* torna visível que em sua maioria os narradores pertencem ao gênero feminino, indicando um movimento de profissionalização em espaços tempo de informação, educação e cultura, na medida em que os dados da pesquisa também deram visibilidade à existência do fortalecimento de uma nova demanda de trabalho na *Web* para aqueles que se iniciaram na arte de contar histórias no final do século XX e início do XXI.

Nenhuma instituição contemporânea está dissociada do movimento de transformação que a atualidade apresenta, desse modo, torna-se necessário que o contador de histórias acompanhe as mudanças impostas ao trilhar caminhos que tornem possível uma formação em consonância com as demandas da sociedade da informação e que atenda a uma diversidade de espaços de atuação.

Com os indicadores do *Contexto digital* identificam-se sujeitos

que se usam com competência os equipamentos eletrônicos e que se apropriam de recursos que as redes digitais oferecem. Em relação aos recursos utilizados para o acesso à informação na Internet e Web, deram visibilidade ao fato de que redes sociais como o Facebook são utilizadas na mesma proporção que as páginas institucionais e wikis, perdendo apenas para buscadores como o Google.

Uma proporção dos narradores também não descarta o uso de periódicos digitais e bibliotecas virtuais que de maneira geral auxiliam no processo de acesso à informação. Esse tipo de busca consideravelmente poderá conduzir a *uma aprendizagem autônoma* importante para o aperfeiçoamento das habilidades adquiridas e para a aquisição daquelas que ainda são necessárias para compor as suas competências em informação e narrativa.

Como a informação vem sendo buscada e como os contadores de histórias avaliam e verificam a qualidade das fontes selecionadas, conduzem às amostras do *contexto da inclusão informacional*. A maioria afirma possuir competência para o acesso da informação nas redes digitais, bem como, para avaliar a informação em função de suas necessidades. Todavia, a informação buscada auxilia uma pequena parcela do grupo no processo de produção e disponibilização de conteúdos nas redes digitais. Esse resultado esclarece que esse sujeito deve atualizar-se com os processos de busca que possibilitam o acesso da informação de forma a possibilitar sua efetiva produção, organização e disponibilização principalmente em redes de relacionamentos.

Depreende-se que esse profissional deve aprimorar as estratégias de acesso, busca e recuperação de informações voltadas para a sua prática, aspecto pouco figurado nos indicadores do *contexto da narrativa oral*. Nessa categoria visualiza-se uma baixa participação em redes de colaboração de interesse de sua área de atuação, sejam elas presenciais ou virtuais.

Todavia, o resultado mostra que há um movimento de divulgação e de compartilhamento de informação sobre a sua prática e que cresce em proporção ao contexto da inclusão informacional. Tendo em vista que a maioria o considera necessário o acesso às redes digitais para melhorar a prática, ou seja, para auxiliar nos processos de formação de maneira autônoma, percebe-se a importância que é dada ao acesso às redes digitais por parte do narrador de histórias.

A necessidade de sustentar a atividade dos sujeitos contadores perpassa as redes desenhadas na contemporaneidade, o que vai de encontro com uma atuação isolada que não possibilita o compartilhamento das experiências que comumente por eles são vividas. Assim sendo, esse narrador deve adquirir habilidades que os conduzam a produção de conteúdos necessários para uma formação na área em consonância com os preceitos da sociedade da informação. Também necessitam de uma mudança de foco, de entendimento e de aceitação de outras perspectivas de aprendizado perante o acesso de redes de colaboração digitais e presenciais, para, assim, fazer fluir uma conexão interativa que permita o compartilhamento de informações de interesse dos contadores de histórias.

REFERÊNCIAS

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

BELLUZZO, R.C.B.; KOBAYASHI, M. do C.; FERES, G.G. *Information literacy*: um indicador de competência para a formação permanente de professores na sociedade do conhecimento. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.6, n.1, p.88-99, dez. 2004.

BUSATTO, Cléo. *A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CASTELLS, M. *A Sociedade em Rede: a era da Informação: Economia, sociedade e Cultura*. v. 1, São Paulo: Paz e Terra, 2011.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede: do conhecimento à política*. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Org.). *A sociedade em rede: do conhecimento à acção política*. 2005.

CERVERÓ, Aurora Cuevas et al. *Instrumentos de aplicação do modelo IDEIAS*. In: Cuevas, Aurora Cerveró; SIMEÃO, Elmira. *Alfabetização informacional e inclusão digital: modelo de infoinclusão social*. Brasília: Thesaurus, 2011.

DEMO, Pedro. *Habilidades e competências no século XXI*. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. *Information literacy: princípios, filosofia e prática*. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, 2003.

FLECK, Felícia de Oliveira. *O contador de histórias: uma nova profissão?* *Encontros Bibli: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf.*, Florianópolis, n. 23, 1º sem. 2007.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. *Arcabouço conceitual do Letramento Informacional*. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 39, p. 83-92, 2011.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

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

MATOS, Gislayne Avelar. *A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SIMEÃO, Elmira. *Comunicação extensiva e informação em rede*. Brasília: UnB, DCID, 2006.

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

VALENTIM, Marta. *Gestão da informação e do conhecimento em unidades e serviços de informação. XXV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação*. 2013.

TROCAS DE EXPERIÊNCIAS NO CAMPO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: COLABORAÇÃO E ORALIDADE NO AMBIENTE DIGITAL DO YOUTUBE

*Elijance Marques dos Santos¹⁴
Meri Nadia Marques Gerlin¹⁵*

RESUMO

Com a digitalização tão presente no século XXI e o avanço tecnológico desenfreado, os seres humanos estão se mostrando capazes de uma adaptação muito rápida, respondendo as alterações com um ajuste deveras fugaz que muitos sequer percebem. Há contadores de histórias contemporâneos que utilizam a plataforma *YouTube*, entre outras ferramentas de trabalho, criando, especificamente com esta, canais para difundir suas produções e compartilhar experiências sobre a sua prática profissional. É uma forma fascinante de preservar memórias e manter viva a tradição de contar histórias com as ferramentas disponíveis na atualidade. Perante esse contexto, em nossa pesquisa, objetivamos identificar a importância de espaços de divulgação e trocas de experiências possibilitadas em redes digitais, ao focar a utilização do *YouTube* como uma ferramenta de colaboração dos contadores de histórias no ambiente virtual. Classificando-se como pesquisa exploratória, quanto aos procedimentos a investigação recebe a contribuição da pesquisa bibliográfica e estudo de campo. Ao envolver a participação dos pesquisadores em reuniões e grupos de estudos sobre a contação de histórias, bem como, a aplicação de um questionário, perceberam-se as competências necessárias e a usabilidade do *YouTube* no campo da contação de histórias. Obteve-se, com isso, informações mais palpáveis acerca das conveniências, vantagens e serventia dessa ferramenta no ambiente digital.

Palavras-chave: Contação de Histórias. Narrativa Oral. Contador de Histórias. Ambiente Digital. *YouTube*.

¹⁴ Graduada em Biblioteconomia. Projeto de Extensão Informa-Ação e Cultura. Vitória, ES, Brasil. e-mail: lilijance@gmail.com

¹⁵ Doutora em Ciência da Informação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, Brasil. e-mail: meri.gerlin@ufes.br

INTRODUÇÃO

Benjamin (1996, p. 198) afirma que se torna difícil encontrar pessoas que narrem devidamente. Torna-se cada vez mais raro exprimir o desejo de ouvir ou contar uma história, justamente por estar ocorrendo uma espécie de abolição do ato de narrar. Os momentos aconchegantes com a família, em que cada membro ouvia e se fazia ouvir pouco antes de dormir, contando algo do seu dia, uma piada ou uma história de terror, aventura, romance, poema ou cantigas, estão simplesmente rareando.

Com a digitalização tão presente no século XXI e o avanço tecnológico vertiginoso, os seres humanos estão se adaptando muito rapidamente para responder às alterações impostas pela sociedade da informação. Otte e Kóvacs (2013, p. 1) acreditam que os modernos meios de comunicação contam e apresentam narrativas tradicionais acompanhadas de sonoridade e imagens atraentes e completas, podendo impedir os contadores de histórias com características tradicionais de se pronunciarem e as pessoas, de uma maneira geral, de usarem sua imaginação. “Contar histórias é uma qualidade por vezes [que pode ser] deixada em segundo plano quando uma nova técnica ou uma nova tecnologia surge” (GOSCIOLA, 2003, p. 1).

Ao lidar com as tecnologias de informação e comunicação, entretanto, o contador de histórias contemporâneo adapta-se e encontra novos meios de difundir seu trabalho. Cada vez mais utilizam o ambiente virtual para o desenvolvimento do seu trabalho. Contam com plataformas de distribuição de vídeos como o *YouTube*, redes de relacionamento como o Facebook, web sites, wikis, chats, blogs, etc. Criam, especificamente, canais para difundir suas produções e compartilhar experiências sobre a sua prática profissional. Com as novas tecnologias podem de uma forma fascinante promover a narrativa oral

e preservar a memória da sociedade em que vivem, mantendo viva dessa forma a tradição de narrar.

Em razão disso, acreditamos que a prática da narração de histórias em ambientes digitais é importante para a sua difusão e manutenção. Tendo em vista que os contadores de histórias contemporâneos brasileiros utilizam o *YouTube* como ferramenta de compartilhamento e divulgação de seu trabalho, optamos, especificamente, por investigar esse ambiente por ser uma rede em ascensão. Esse espaço de colaboração abre caminhos e gera possibilidades para novos talentos e, entre eles estão surgindo, o contador de histórias ao ganhar notório espaço.

O *Youtube* é uma rede social em que se posta vídeos previamente gravados *on line*, com a finalidade de distribuir, divulgar e compartilhar conteúdos audiovisuais (OLIVEIRA, 2015), constituindo-se como uma grande oportunidade para os contadores de histórias. A transmissão de vídeo ao vivo nessa rede ainda é muito recente, desse modo, esta pesquisa direciona-se para o compartilhamento de vídeos previamente gravados e postados.

Essa rede de compartilhamento está disponível para culturas e classes sociais distintas, de diferentes níveis de formação, profissões diversas, idade e interesses heterogêneos. "O *Youtube* é sem sombra de dúvidas líder mundial de entretenimento em vídeo pela internet, tornando-se uma ferramenta de possibilidades de ganhos financeiros [...]" (OLIVEIRA, 2015, p. 8), trazendo a oportunidade de alcançar várias pessoas, de vários lugares, ao mesmo tempo, oferecendo os mais variados conteúdos. "O *YouTube* tem mais de um bilhão de usuários, quase um terço dos usuários da Internet e, a cada dia, as pessoas assistem a milhões de horas de vídeos no *YouTube* e geram bilhões de visualizações" (YOUTUBE, 2016). Para que se mensure seu alcance, sabe-se que é a terceira rede mais visitada do mundo (ABDALA, 2015).

O objetivo dessa pesquisa consiste em identificar a importância de espaços de divulgação e trocas de experiências possibilitadas pelas redes digitais, ao focar a utilização do *YouTube* como uma ferramenta de colaboração dos contadores de histórias no ambiente digital.

Em atendimento ao objetivo proposto, procuramos conhecer, primeiramente, o perfil desses profissionais que se conectam e trocam experiências nessa rede digital e, logo depois, direcionar o contexto desta investigação para questões relacionadas com o *YouTube*. Tendo em vista que o tema estudado também é objeto do projeto de pesquisa “No balanço das Redes dos Contadores de Histórias: competência narrativa e informação no século XXI”, esta investigação é realizada em parceria com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) que é um dos subprogramas do Programa Institucional de Iniciação Científica (Piic) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

DESENVOLVIMENTO

Com o auxílio das novas tecnologias o narrador contemporâneo pode contar histórias presencialmente ou digitalmente. No ambiente presencial, o ato de narrar pode ser interativo, dinâmico e desafiador. O contador de histórias estará face a face com o público e ambos poderão reagir no desenrolar da narrativa. Terá a possibilidade de olhar nos olhos das pessoas transmitindo confiança sobre o que está contando. Poderá solicitar a intervenção das pessoas fazendo perguntas e recebendo respostas. Permitirá ao seu público tocar em objetos de apoio ao incluí-lo em um processo de diálogo.

Sisto (2007) expõe que contar histórias liberta tanto quem conta quanto quem ouve. Possibilita o estabelecimento de diálogos entre o narrador e o público que também interage. O ato de dialogar faz parte

da natureza humana.

No espaço presencial o contador de histórias tem a possibilidade de verificar em tempo real a aceitação do público em relação a sua narrativa, a sua atuação, ao material de apoio (maquiagem, figurino, livros, imagens e objetos, etc.) e a própria pessoa do narrador. Essa possibilidade abre espaço para o narrador modificar e utilizar a narrativa de acordo com a situação apresentada pelo coletivo.

Diríamos que contar histórias tanto liberta quanto une pessoas, pois ao mesmo tempo em que rompe correntes, cria laços. “Quem ouviu uma história quer sempre ser atingido, de alguma forma, quer ser atingido. Quem conta, quer igualmente experimentar o poder da palavra [...], o poder do encantamento” (SISTO, 2007, p. 2).

O contador de histórias contemporâneo não se adequa aos padrões previamente impostos. No século XXI encontra

[...] narrações tão distintas, em suportes tão diversos, saídas de corações e bocas tão peculiares, que só nos resta constatar, com olhos esgazeados, que essa diversidade é boa e amplia a nossa consciência ética e estética (BUSATTO, 2006, p. 10).

Esse narrador utiliza o ambiente digital para divulgar e compartilhar suas narrativas, ao atingir um grande número de pessoas em diferentes lugares de muitas formas (forma escrita, de áudio, imagem estática e vídeo). Alves (2012, p. 27) discorre sobre a contação de histórias em plataformas digitais, ao afirmar que essa prática “[...] vai além da simples audição de histórias, pois alia imagem, música, sonoplastia e, muitas vezes, narração em uma mesma DIGITAL STORYTELLING”.

Tendo como meta investigar os espaços de trocas de experiências, no campo da narrativa oral possibilitadas pela rede digital,

esta pesquisa é de cunho exploratório o que significa, segundo Gil (2002), familiarizar-se com o problema e torná-lo conhecido.

Os estudos sobre a contação de histórias em ambiente digital, a articulação entre ambientes virtuais (em específico a plataforma do *YouTube*) e a contação de histórias são pouco explorados junto à literatura na área da Biblioteconomia e Ciência da Informação, desse modo, queremos familiarização com estes temas.

Quanto aos procedimentos recebe a contribuição da pesquisa bibliográfica e estudo de campo, envolvendo a participação dos pesquisadores em reuniões e grupos de estudos sobre a contação de histórias, bem como, a aplicação de um questionário como um meio de averiguar as competências necessárias e a usabilidade do *YouTube* no campo da contação de histórias, ao obter, com isso, informações mais palpáveis acerca das conveniências, vantagens e serventia dessa ferramenta no ambiente digital.

Para a realização do questionário, adaptamos um modelo que procura identificar as competências dos contadores de histórias (GERLIN, 2015). Após isso, com o auxílio do *Google Docs*, um *link* foi compartilhado entre os contadores de histórias que conseguimos localizar e contatar por meio da rede do projeto de pesquisa “No balanço das redes dos contadores de histórias”.

O questionário foi enviado para 40 contadores de histórias do Estado do Espírito Santo (ES) e, com isso, obtivemos 11 respostas com todas as perguntas pertinentes. O questionário incluía um termo de consentimento e, por conseguinte, as etapas posteriores só poderiam ser acessadas caso o contador de histórias concordasse com o termo.

Foi assegurado que as identidades dos contadores de histórias não seriam divulgadas, somente os dados fornecidos relevantes ao contexto desta investigação. O questionário foi constituído de três etapas: (1) identificação do perfil e da atuação do contador de histórias

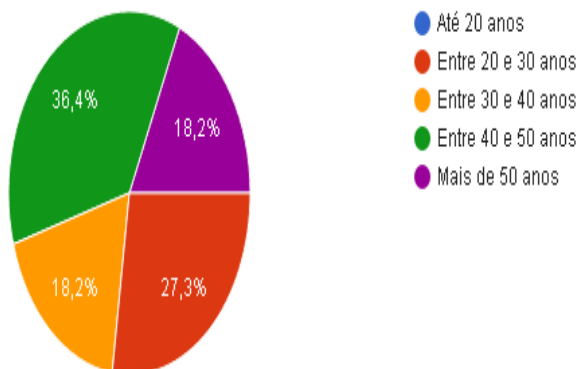
(2) compreensão sobre a utilização da rede digital e (3) uma investigação sobre o uso do *Youtube*. A formatação dos gráficos e quadros fogem às normas vigentes devido a apropriação e a adaptação dos resultados produzidos pelo *Google Docs*.

A participação em grupos de estudos promovidos pelo projeto de pesquisa “No balanço das redes dos contadores de histórias” tornou-se importante para o estabelecimento de contato inicial com pesquisadores da área e para a construção das análises dos resultados apresentadas a seguir. Para toda pesquisa realizada é necessário identificar o perfil do(s) indivíduo(s) e buscar informações sobre o objeto em estudo. Em nossa pesquisa, os indivíduos em foco são contadores de histórias e o objeto de estudo é o *YouTube*.

PERFIL E ATUAÇÃO DO CONTADOR DE HISTÓRIAS DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

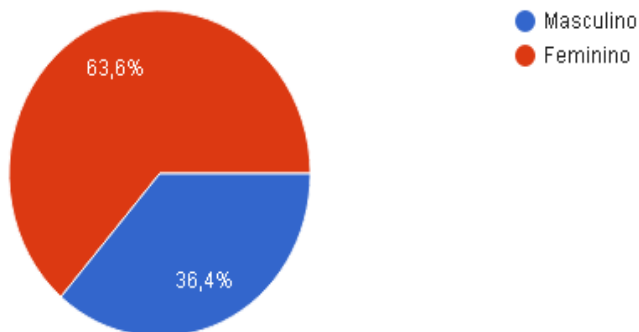
A partir dos dados obtidos no processo de investigação identificou-se que os contadores de histórias possuem mais de 20 anos de idade. A maioria (36,4%) dos narradores possuem entre 40 e 50 anos de idade. Os contadores de histórias mais jovens (27,3%) estão entre 20 e 30 anos (Gráfico 1). Também foi possível notar que os contadores em sua maioria pertencem ao sexo feminino (63,6%) (Gráfico 2).

Gráfico I - Idade.



Fonte: Dados da pesquisa.

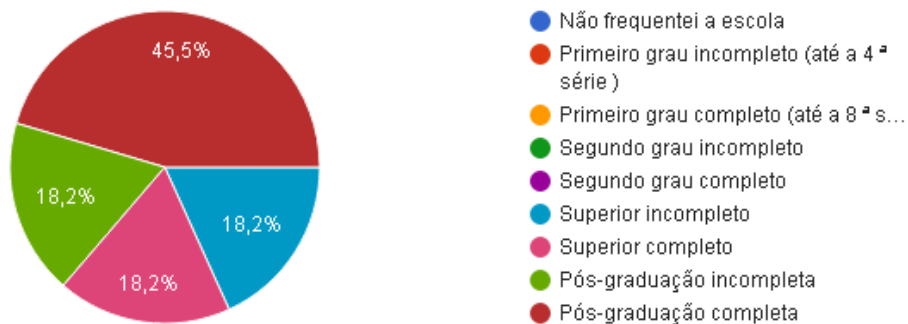
Gráfico II - Sexo



Fonte: Dados da pesquisa.

A formação dos contadores de histórias desta pesquisa, varia entre superior e pós-graduação completa, sendo que os contadores com pós-graduação formam a maioria do grupo (45,5%) (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Formação



Fonte: Dados da pesquisa.

No que diz respeito aos espaços de formação no campo da narrativa oral, Gerlin e Simeão (2015) contextualizam que o sujeito narrador da modernidade adquire técnicas em cursos e outros eventos de formação. A sua prática penetra grandes centros urbanos, definindo uma profissão que toma corpo nos séculos XX e XXI. Nesse sentido, verificou-se que uma minoria (9,1%) não receberam formação na área, enquanto quase todos os participantes desta pesquisa (90,9%) receberam algum tipo de formação no campo da narração de histórias.

A maior parte dos narradores afirmaram que a formação na área teve a contribuição de cursos, palestras, oficinas, etc. (Quadro I). A arte de contar histórias compreende tanto dos espaços de formação quanto de conhecimentos prévios, portanto, a atuação nessa área depende de refletir sobre propostas que agregam conhecimentos, técnicas e vivências em eventos de formação.

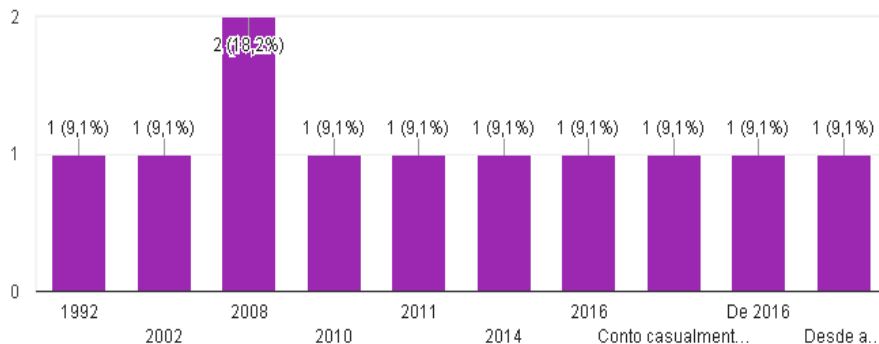
Quadro 1 - Formação em contação de histórias.

Cursos
Cursos e oficinas ministrados pela Biblioteca Nacional durante toda a duração do programa PROLER, pela Biblioteca Pública de Vitória, pela Biblioteca Estadual do ES.
Curso rápido de contação histórias
cursos de formação, oficinas
Nas aulas de Ação Cultural ,Curso de contação de história
Curso Contando Histórias Colorindo Vidas- OSCIP Colorir, e oficinas
Participei de oficinas
Oficinas curtas e cursos de média duração, seminários, congressos e grupos de estudo
Curso com Fabiano Moraes em 2006 no Tapete Mágico, e outros mais simples no SESC Glória, por exemplo.
Curso de Contação de Histórias e oficinas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Tendo em vista que a menor parte dos participantes da pesquisa (18,2%) não atuam mais como contadores de histórias no Estado do Espírito Santo, em sua maioria (81,8%) desenvolve essa atividade profissional. Sobre o período em que iniciaram as suas atividades como contadores de histórias, obteve-se o seguinte resultado: as datas que informaram forneceram uma variação entre o final do século XX e século XXI, especificamente da década de 1970 a 2016 (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Período em que iniciou a atividade como contador de histórias.



Fonte: Dados da pesquisa.

A análise da questão que se refere ao processo de remuneração dos profissionais que participaram da pesquisa dá visibilidade ao fato de menos da metade (45,5%) afirmar receber algum tipo de remuneração pelo seu trabalho, enquanto a maioria (54,5%) afirmar contar histórias de forma não remunerada. A questão que procura identificar os espaços de atuação do contador de histórias profissional remunerado ou sem remuneração específica (GERLIN, 2015), torna visível que trabalham em diversas esferas (Quadro 2).

Quadro 2 - Espaços de atuação dos contadores.

Instituições sociais, hospitalares e educativas
Escolas públicas e privadas, bibliotecas, Museus, Feiras Literárias, instituições de assistência a idosos deficientes e crianças, dentre outros.
Biblioteca escolar
Escolas e grupo Chão de Letras
nenhuma
Livraria Saraiva
Aniversário, palestras, igrejas etc
Prefeitura de Vitória é autônoma para várias pessoas físicas e jurídicas
Nenhuma
Prefeitura de Vitória, Aracruz, Marilândia entre outras.
Espaços públicos, como bibliotecas públicas e escolas públicas.

Fonte: Dados da pesquisa.

A menor parte dos narradores (27,3%) não exercem outra profissão em paralelo ao ato de narrar histórias, enquanto a maioria (72,7%) exercem algum tipo de profissão paralela. Entre os que exercem outra profissão, destacam-se: professora aposentada; escritora; professor de História; ator; arquivista; professores de ensino fundamental, médio e universitário; estudante universitário e bolsista de iniciação científica. Em termos de profissões paralelas¹⁶, identificou-se que atuam em diversos ambientes de educação, informação e cultura, lugares e esferas que também foram citados como propiciadores dessas formações. Logo, depreende-se que os espaços de formação são importantes para que esse narrador possa aprimorar sua arte de contar histórias e continuar despertando o que há de melhor na sociedade em que vive.

COMPETÊNCIAS E INFLUÊNCIAS DA REDE DIGITAL NO CAMPO DA NARRATIVA ORAL

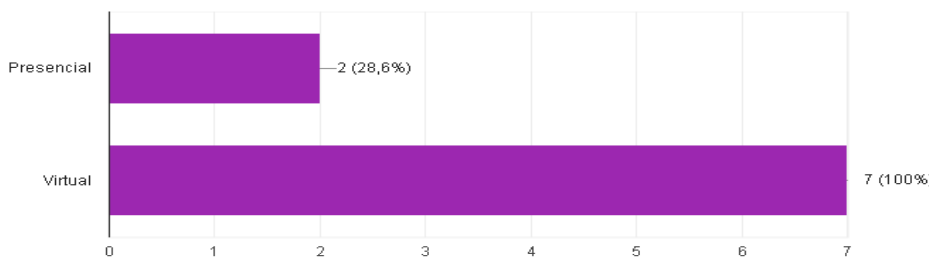
As novas estratégias possibilitadas pelo espaço virtual surgem como um meio de aproximação entre as pessoas e as diversas culturas que se apropriam da oralidade, um modo de ver e entender o mundo sem abrir mão da tão fecunda e antiga forma de contar histórias. Esse novo cenário requer competência em informação, definida como conhecimentos, técnicas, habilidades e atitudes necessárias para a buscar informações e trabalhar na criação de significados a partir da recuperação e do seu uso efetivo, ao longo da vida (BELLUZZO; FERES; KOBAYASHI, 2004). Com a finalidade de refletir sobre as competências necessárias para uma conexão em redes, procede-se a uma verificação

¹⁶ Gerlin (2015) utiliza esse termo para referenciar as outras profissões que os contadores de histórias possuem em espaços de informação, educação e cultural, atuando, desse modo, como bibliotecários, professores ou atores.

acerca da conexão no ambiente digital para compartilhar e divulgar a narrativa oral.

À vista disso, identificou-se que todos consideraram importante o acesso à informação nas redes digitais para as narrativas orais (100%). Todavia, menos da metade (36,4%) dos contadores de histórias participam de alguma rede de contadores de histórias, enquanto mais da metade (63,6%) afirmam não participar (Gráfico 5).

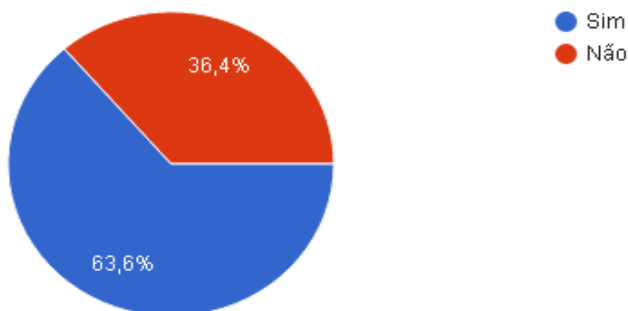
Gráfico 6 - Participação em rede presencial ou virtual.



Fonte: Dados da pesquisa.

Porém, de maneira geral todos (100%) participam de alguma rede virtual, enquanto uma parcela menor (28,6%) participa de redes presenciais (Gráfico 6).

Gráfico 5 - Participação em redes.



Fonte: Dados da pesquisa.

As plataformas digitais são utilizadas para a divulgação da prática narrativa, tornando-se importante para o acesso à informações em uma rede que serve como banco de produtos audiovisuais (PELLEGRINI et al., 2010).

Nessa direção, os contadores de histórias citaram mídias sociais como o *YouTube*, *Facebook*, *Twitter*, *WhatsApp* e *Blogs* como propiciadoras da narrativa virtual, como possíveis instrumentos de trabalho (Quadro 3).

O *Youtube*, em específico, torna possível a divulgação de vídeos, que atualmente são uma das mídias virtuais que estão em grande destaque, devido ser uma das ferramentas que mais auxiliam na propagação da narrativa via vídeo em ambiente digital.

Quadro 3 - Mídias sociais como propiciadoras da narrativa oral. Fonte: Dados da pesquisa.

facebook, twitter
YouTube, WhatsAap, FaceBook, penso que todos eles devam ser usados como instrumento de divulgação, de formação e informação entre contadores de histórias, não como espaço de contação de histórias. O espaço de contar histórias deve ser de encontro real entre pessoas.
Facebook
contações no youtube
.youtube , Blogs
Contadores de histórias do espírito santo, Contadores de Histórias do Brasil
Face e YouTube mas cada um busca aquela que melhor lhe adapte.
Grupos de estudos
Canais da web e blogs
Youtube e o próprio Facebook e instagram
Youtube, blogs, facebook.

Fonte: Dados da pesquisa

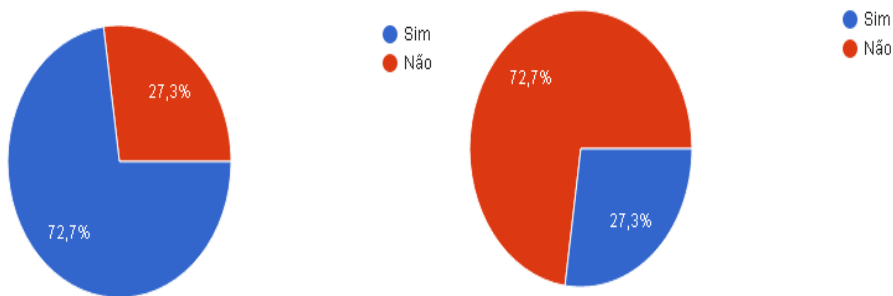
Diante dessa gama de oportunidades em termos de utilização das novas mídias, o narrador precisa obter competências (conhecimentos e

habilidades) de como utilizar as ferramentas no ambiente digital. Prova disso, é o fato de que uma pequena parcela não conhecia outros narradores que utilizavam ambiente digital como ferramenta de trabalho. A maioria (72,7%) afirma conhecer, sim, contadores de histórias que utilizavam o ambiente digital como ferramenta de trabalho, enquanto uma menor parte (27,3%) afirma não conhecer outros contadores de histórias que se utilizam dessas ferramentas.

Uma boa parcela dos narradores (27,3%) declara não utilizar a internet para divulgar informações significativas para contadores de histórias, enquanto a maioria (72,7%) afirma divulgar informação relevante para contadores de histórias pela internet (Gráfico 7). Em relação ao processo de produção de conteúdos relacionados com a contação de histórias, a maioria (72,7%) alega produzir novos conteúdos como contador de histórias (Gráfico 8).

Gráfico 7 - Divulgação de informação de interesse de outros narradores.

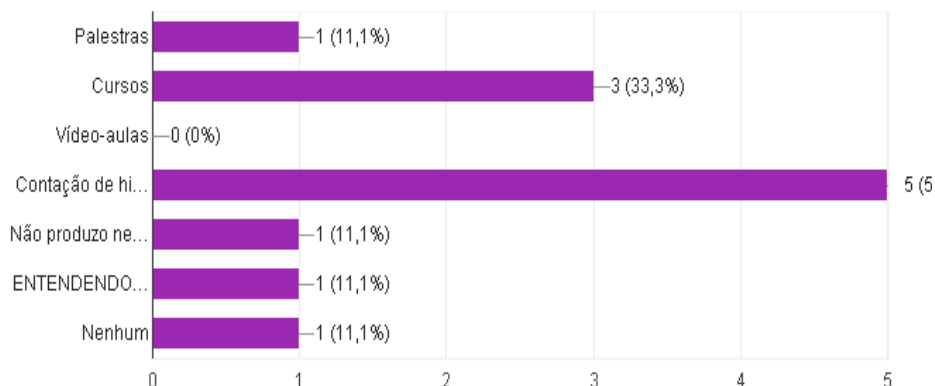
Gráfico 8 - Produção de conteúdo enquanto narrador.



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao tipo de conteúdo produzido destacam-se produções relacionadas com cursos *online* (33,3%) e narrativa oral postadas no formato de vídeos (55,6%) (Gráfico 9).

Gráfico 9 - Conteúdo produzido.



Fonte: Dados da pesquisa.

Busatto (2006, p. 118) expõe que mesmo enquanto trabalhamos, há contato com o mundo digital sem necessidade alguma de locomoção. Há acesso de produções artísticas e, inclusive, existe a possibilidade de defrontar-nos com um narrador digital. Tudo isso pelo computador. Podemos aqui incluir celulares e tabletes, que são microcomputadores portáteis que até mesmo crianças têm acesso.

Existem várias mídias sociais, disponíveis através da internet em diversos suportes eletrônicos, em que o contador de histórias pode narrar digitalmente, dentre elas os *blogs*, *sites*, redes sociais de relacionamento (*Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *WhatsApp*, etc.) e redes de vídeo (*Skype*, *YouTube*, etc.), proporcionando comunicação em tempo real, o que torna essas redes extremamente poderosas e capazes de conquistar cada vez mais êxito e adeptos em todo o mundo.

Esse cenário contribui para que a maior parte dos narradores (72,7%) compartilhem informação multimídia, enquanto um pequeno grupo (27,3%) declarou não compartilhar.

Fotos, imagens e texto foram citadas como mais compartilhadas.

Os vídeos estavam entre as multimídias compartilhadas na internet, junto com fotos, imagens diferenciadas, textos (Quadro 4).

Quadro 4 - Multimídias compartilhadas online.

Fotos
videos, fotos e ebook
vídeos
Imagens
Face e YouTube no canal Tio Diu Show
Banner e links para sites temáticos da área
Textos, links e imagens
Vídeos (youtube).

Fonte: Dados da pesquisa.

Diversos tipos de informações sobre técnicas e recursos que auxiliam no processo narrativo, foram consideradas relevantes para os contadores de histórias. Entre essas informações constam as técnicas desenvolvidas por outros narradores e experiências de interpretação, assim como, o uso dos recursos de vídeos, textos, histórias digitalizadas, dados substanciais sobre narrativa oral, entre outros (Quadro 5).

Quadro 5 - Informações importantes para o processo narrativo.

produção científica e divulgação de eventos
videos, fotos, sites de livrarias e bibliotecas.
Observação da técnica desenvolvida por outros.
textos e pessoas
Auxilia encontrar histórias digitalizadas
A possibilidade de assistir a interpretação de outros contadores...
Outras experiências de narrativas
Dados, histórias, técnicas
Sotaques, ritmos e etc..
Textos e vídeos.

Fonte: Dados da pesquisa.

A cultura transmitida oralmente por meio da contação de histórias não pode se perder com o tempo. É necessária que a adoção de novas estratégias para a narração que sejam adequadas à era em que estamos e incentivada para não deixar que se perca esta prática milenar. Torna-se importante que essa tradição tão concernente ao ser humano perdue para as futuras gerações, seja por meio da narrativa oral face a face ou da oralidade mediada por plataformas oferecidas pela era digital, pois cada uma tem suas vantagens e benefícios próprios.

TROCAS DE EXPERIÊNCIAS POSSIBILITADAS PELO YOUTUBE

Diante do fato de que o *YouTube* está ganhando cada vez mais adeptos em todo o mundo, apresenta-se como uma ferramenta fenomenal para os narradores contemporâneos que se conectam no ambiente digital. Diante do exposto, a maioria (63,6%) dos participantes desta pesquisa conhecem canais e/ou contadores de histórias que utilizam o *YouTube* como ferramenta de trabalho (Gráfico 10). Como consequência, a maior parte dos narradores de histórias (81,8%) considera o *YouTube* como um espaço de difusão da narrativa oral (Gráfico 11).

Gráfico 10 - Conhecimento de canais e/ou contadores de histórias presentes no YouTube.

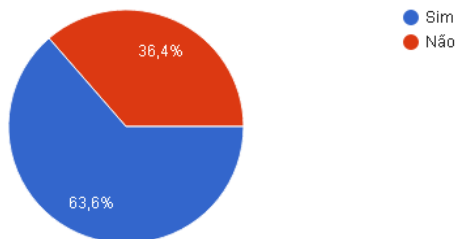
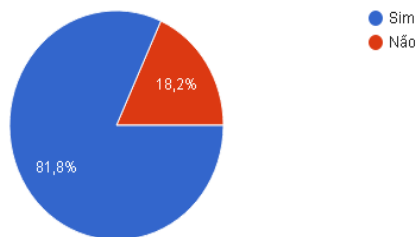


Gráfico 11 - O YouTube como espaço de difusão da narrativa oral.



Fonte: Dados da pesquisa.

As opiniões sobre a possibilidade de ter o *YouTube* como um espaço de difusão do trabalho do narrador foram todas bastante positivas. "Alta" e "rápida repercussão" foram palavras utilizadas para se referir ao que *YouTube* torna possível ao contador. Uma "boa alternativa", uma possibilidade "ótima", "maravilhosa". Um dos narradores afirmou não usar a rede, porém, chegou a afirmar estar estudando a possibilidade de utilizar essa ferramenta (Quadro 6).

No século XXI tanto o contador de histórias com características mais tradicionais quanto o narrador que aperfeiçoa a sua prática em cursos e no espaço virtual, convivem no mesmo espaço (BUSATTO, 2006), podendo chegar a desenvolver a arte de narrar com maior frequência no ciberespaço¹⁷.

Quadro 6 - O YouTube como uma ferramenta de difusão da narrativa oral.

YouTube é um grande canal para distribuição de vídeo e este é muito atrativo para variados públicos.
É uma boa alternativa de divulgar o trabalho dos mais diversos contadores de historias espalhados pelo mundo.
Muito boa, possibilita divulgar seu trabalho, porque funciona como portfolio, já que a oralidade necessita-se ser vista e ouvida, pois expressar-se de forma escrita não transparece a emoção que colocamos na entonação da voz ao contar uma história.
ótima
Acho interessante e faz com que as pessoas conheça o trabalho do contador.
Acho bem interessante, inclusive estou pensando em criar um projeto para a utilização dessa ferramenta.
É a ferramenta de maior relevância na atualidade
Formas de acesso a experiências que presencialmente levaria mais tempo para ter acesso ou talvez nem teria
Bastante interessante, pois têm condições de atingir um grande público
Maravilhosa. Nossas crianças estão no YouTube. Infelizmente com acesso a qualquer conteúdo.
É um espaço "aberto" e que pode gerar uma alta e rápida repercussão.

Fonte: Dados da pesquisa.

¹⁷ Espaço virtual dinamizado pelas tecnologias de informação e comunicação.

Os participantes da pesquisa citaram diversos canais de narradores de histórias que comprovam a potencialidade do espaço virtual. Dentre eles selecionamos 16 canais de contação de histórias individuais ou de grupos de narradores que estão ganhando visibilidade nas redes sociais nas últimas décadas. Dentre eles destacamos narradoras conhecidas como Bia Bedran e Lívia Alencar (Tabela 1):

Tabela 1 – Canais de contação de histórias.

Canal	Data de criação	Número de inscritos	Número de visualizações
Assombrado.com.br	11 de janeiro de 2013	1.612.937	279.146.530
Bia Bedran	18 de agosto de 2009	3.380	675.402
Brinque-Book	21 de agosto de 2012	5.573	550.044
Carol Levy	28 de abril de 2010	9.469	2.154.115
CIA. LÚDICA TV	14 de agosto de 2013	2.674	344.252
Cordel animado	5 de setembro de 2014	3.633	170.569
Danillo Mendes TV	20 de julho de 2013	12.707	320.191
Estêvão Marques	27 de outubro de 2011	4.976	127.172
Fafá conta	21 de julho de 2015	12.728	437.777
Fundação Educar DPaschoal	28 de setembro de 2011	4.772	655.583
Gato Galactico	2 de abril de 2013	3.685.024	419.035.079
Historinhas para Acordar	25 de março de 2014	45.999	14.143.036
Leiturinha	5 de novembro de 2013	6.234	4.287.690
Lívia Alencar	12 de abril de 2013	13.147	230.143
Quintal da Cultura	14 de junho de 2011	144.693	98.921.221
Varal de Histórias	3 de junho de 2013	17.452	2.316.787

Fonte: YouTube (2016).

Esses canais evidenciam o trabalho que é desenvolvido pelo narrador contemporâneo na rede digital, assim como, a existência de um público potencial que valoriza a divulgação e o desenvolvimento da narrativa oral no ciberespaço.

Nem todas as pessoas possuem conta em alguma dessas plataformas, então apenas conseguem visualizar uma pequena parcela do conteúdo por elas disponibilizados. As inscrições nos canais são uma parte importante para dinamizar o uso dessa plataforma de vídeos, pois é a partir delas que o *YouTube* seleciona conteúdos afins para o interesse de cada usuário (YOUTUBE, 2016). Nessa direção, tornou-se possível verificar que há um número bastante significativo (36,4%) de narradores que ainda não conhecem canais ou contadores de histórias que utilizam essa ferramenta de trabalho. Em contrapartida, a maioria afirma que há sim um público que apreciará as narrativas no *YouTube*, assim como, os motivos para o público privilegiar o acesso às narrativas são os mais variados possíveis.

No geral a visão dos narradores a respeito do desenvolvimento da narrativa oral no *YouTube*, foi muito positiva. Acreditam que exista um público potencial que se interessa pela narrativa compartilhada na rede digital. Porém, uma pequena parcela acredita que seja um espaço de atuação limitado e que não o considera como um espaço apropriado para o desenvolvimento da prática de narrar histórias (Quadro 7).

Quadro 7 – Motivos para o público apreciar narrativas online.

Quando contadores de histórias reais aparecem no vídeo ele ganha confiança de seus usuários. Histórias curtas, de qualidade e divertidas apresentadas como conteúdos digitais é uma forma perfeita para promover textos literários em variados públicos.
Digo sim mas não concordo, entendo o espaço do contador de histórias como um espaço de encontro pessoal e presencial, de olhos nos olhos, de troca de afetos e sentimentos, de diálogo entre pessoas. Basta de encontros via máquinas. Penso que o YouTube deva funcionar como espaço de divulgação e de incentivo para que histórias sejam contadas coloquialmente por pais, avós, professores, contadores profissionais em verdadeiros encontros entre pessoas.
Sim, lógico. Pra mim contar história é uma arte, além de ter técnica, necessita-se ter desenvoltura e gostar do que faz. Apreciar no youtube outros pessoas contando história, nos encorajam e nos incentiva quem sabe um dia as pessoas procuram
Pessoa não letradas e pessoa com pouca visão.
Pois, o acesso a internet tem ampliado a busca por histórias e as formas como são contadas, e esse tipo de conteúdo amplia o repertório e auxilia pais, professores e educadores.
Ferramenta de comum acesso
Usuários como um todo e também contadores iniciantes
Contadores e apreciadores
Limitado. Eu declamo algumas poesias no youtube. Porém é difícil encontrar interesse das pessoas em algo que não seja comédia ou gente famosa.
Professores poderiam utilizar em sala de aula como recurso pedagógico.

Fonte: Dados da pesquisa.

Contudo, todos concordaram que incontestavelmente há uma margem bem extensa e inexplorada para a proliferação da atividade de contação de histórias na rede digital. A tradicional arte de contar histórias, tão despreziosa em suas origens, está adquirindo

[...] uma sofisticação técnica, com detalhes que fazem a diferença, como um texto mais elaborado sintaticamente, imagens visuais e paisagens sonoras nítidas, e apresenta um sujeito-contador com domínio dos recursos vocais e corporais (BUSATTO, 2006, p. 10).

Na atualidade os narradores de histórias passam a acreditar no êxito do ambiente virtual e por isso estão ampliando seus horizontes ao ocupar esse novo espaço de atuação. Se já não é possível apenas manter o desenvolvimento dessa prática no ambiente tradicional, este é o momento de se adequar aos novos tempos e, desse modo, usar as tecnologias de informação e comunicação a favor da oralidade no século XXI.

CONCLUSÕES

Com a realização da pesquisa identificamos um grupo que se profissionalizou na arte de contar histórias entre o final do século XX e início do século XXI. A maioria possui entre 40 e 50 anos de idade e pertence ao sexo feminino. Em termos de formação varia entre o ensino superior e pós-graduação. A maior parte dos narradores participou de algum tipo de atividade de formação (formal ou informal) no campo da narrativa oral, atuando, com isso, em instituições de informação, educação e cultura. Alguns não recebem nenhum tipo de remuneração para o desenvolvimento da sua prática, talvez, devido ao fato de possuírem e sobreviverem por meio das profissões paralelas.

Apesar de a maioria demonstrar conhecimento da importância das redes digitais e das mídias por elas disponibilizadas, acabam produzindo e compartilhando pouco em termos de conteúdo no campo da narrativa oral. A potencialidade em termos de desenvolvimento dessa prática no espaço virtual também foi identificada, tendo em vista que entendem esse espaço como um território de divulgação e de trocas de experiências para o contador de histórias. Por conta disso, iniciam de maneira discreta o movimento de ocupação em redes de comunicação *on line*. Ao mesmo tempo em que a maioria ainda não participa de nenhuma rede virtual, consideram a sua importância para a divulgação do trabalho do narrador profissional.

Perante a constatação de que a maioria divulga informação de interesse do narrador de histórias nas redes digitais, conhecem e compreendem a relevância do *Youtube*. Desse modo, enfocam a importância da utilização do *You Tube* e enxergam o contador de histórias como protagonista desse espaço. Por conta disso, demonstram acessar canais de outros contadores de histórias e reconhecem que esse espaço possui um público potente que aprecia o trabalho que é

oferecido na rede digital.

Acreditamos que a digitalização tão presente no século XXI e o avanço tecnológico desenfreado, demonstram que os contadores de histórias são capazes de uma adaptação mais rápida ao aderir ao uso das novas tecnologias. Com isso, os narradores de histórias desta pesquisa acabam respondendo às alterações com um ajuste deveras fugaz que muitos sequer percebem. Os contadores de histórias contemporâneos mostraram que utilizam a plataforma *YouTube*, entre outras ferramentas de trabalho, criando, para isso, os canais que esta plataforma oferece para difundir suas produções e compartilhar experiências sobre a sua prática profissional.

Perante esse contexto, em nossa pesquisa, verificamos não apenas a importância que é dada pelos narradores aos espaços de divulgação e trocas de experiências possibilitadas em redes digitais, percebemos que a utilização do *YouTube* cresce a cada dia nas redes digitais. O uso do *YouTube* também é uma vantagem para esse profissional em termos de divulgação da sua atividade, de busca e recuperação da informação narrativa. Como uma ferramenta de colaboração potente para os contadores de histórias, auxilia e continuará a auxiliar no processo de compartilhamento de experiências em redes de colaboração.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Erico. Cem anos em uma década: documentário conta história do YouTube. 2015. Disponível em: <<http://www.showmetech.com.br/cem-anos-em-uma-decada-documentario-conta-historia-youtube/#ixzz4S6IXnvwE>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

ALVES, Raquel Haa. Storytelling e mídias digitais: uma análise da contação de histórias na era digital. *Revista Hipertexto*, v. 2, n. 1, p. 13-

36, Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

BELLUZZO, R.C.B.; FERES, G.G; KOBAYASHI, M. do C. *Information literacy*: um indicador de competência para a formação permanente de professores na sociedade do conhecimento. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 6, n. 1, p. 88-99, dez. 2004. Disponível em: < <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2009/1837> >. Acesso em: 5 abr. 2016.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. SP: Brasiliense, 1996.

BUSATTO, Cléo. *A arte de contar histórias no século XXI*: tradição e ciberespaço. Petrópolis: Vozes, 2006.

GERLIN, Meri Nadia Marques. *No balanço das redes dos contadores de histórias: competência narrativa e competência em informação no século XXI*. 2015. 325 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GERLIN, Meri Nadia Marques Gerlin; SIMEAO, Elmira. No balanço das redes dos contadores de histórias: a identificação das competências em informação dos narradores contemporâneos. *Datagrama zero*, Rio de Janeiro, v. 16, p. 1, 2015.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed.- São Paulo: Atlas, 2002.

GOSCIOLA, Vicente. *Roteiro para as novas mídias. Do game à TV interativa*. São Paulo: Senac, 2003.

OLIVEIRA, Jéssica Karla Arruda de. *Um estudo sobre youtubers na publicidade*. Brasília: FATECS. 2015.

OTTE, Monica Weingärtner; KOVÁCS, Anamaria. *A magia de contar*

histórias. Blumenau: Instituto Catarinense de Pós-Graduação, 2002.

PELLEGRINI, Dayse Pereira et al. *Youtube*. Uma nova fonte de discursos. Ilhéus: UESC, 2010.

SISTO, Celso. Contar histórias, uma arte maior. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (Org.). *Memorial do Proler*: Joinville e resumos do Seminário de Estudos da Linguagem. Joinville: UNIVILLE, 2007. p. 39-41.

YOUTUBE. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/intl/pt-BR/yt/about/press/>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

ORGANIZAÇÃO DE DOCUMENTOS MULTIMÍDIA: PROPOSIÇÕES PARA RECUPERAÇÃO SEMÂNTICA DA INFORMAÇÃO EM AMBIENTES DIGITAIS

*Daniela Lucas da Silva Lemos¹⁸
Renato Rocha Souza¹⁹*

RESUMO

Neste capítulo procura-se refletir sobre modelos de anotação para a representação de documentos em ambientes digitais, como *tags*, atributos e relações, destacando o modelo de anotação baseado em ontologias numa perspectiva de tratamento semântico de documentos para fins de recuperação. A pesquisa fundamenta-se metodologicamente em uma revisão de literatura acompanhada de uma análise qualitativa sobre a mesma no campo da Ciência da Informação, culminando em uma reflexão sobre um assunto emergente no campo da modelagem documental. Recomenda-se, assim, uma discussão mais abrangente voltada para a organização semântica de metadados de tipo multimídia endereçados a aplicações que lidam com recursos de informação na Web. Consta-se que os sistemas de informação multimídia demandam soluções mais complexas no tratamento da informação multimodal (textos, vídeos, áudios e imagens estáticas), tornando as anotações semânticas uma proposição eficiente aos sujeitos de informação, principalmente aos profissionais da área da Cultura e Educação que buscam e recuperam informações com o auxílio das novas tecnologias.

Palavras-Chave: Documento Multimídia. Modelos de Anotação. Anotação Semântica. Ontologias. Ambientes Digitais.

¹⁸ Doutora em Ciência da Informação. Departamento de Biblioteconomia da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, Brasil. e-mail: danielalucas@hotmail.com

¹⁹ Doutor em Ciência da Informação; Professor da Escola de Matemática Aplicada da Fundação Getúlio Vargas. RJ, Brasil. e-mail: renato.souza@fgv.br

INTRODUÇÃO

Perante a evolução das tecnologias de informação e comunicação, principalmente no que concerne ao paradigma da Web Semântica, o conceito “anotação”²⁰ perpassa um universo bibliográfico passível de ser tratado pela área da Biblioteconomia e Ciência da Informação (BÜRGER *et al.*, 2009; SILVA; SOUZA, 2014). O uso de anotações ou, simplesmente, metadados²¹ para descrever itens bibliográficos é uma prática antiga na área de Biblioteconomia (TAYLOR, 2004; ABBAS, 2010), uma vez que o processo de catalogação e indexação sempre foi realizado no intuito de organizar, descrever e melhorar o acesso à informação em qualquer ambiente.

Nessa direção, “anotação” é indicada como uma informação vinculada a outro item informacional, assim sendo “anotação multimídia” como uma informação vinculada a um objeto multimídia²², que varia de imagens estáticas a complexas animações 3D (SCHANDL *et al.*, 2011; SITARAM; DAN, 1999).

²⁰ O significado tradicional para o termo “anotação” está relacionado a “notas explicativas adicionadas a um livro ou documento” (THE OXFORD ENGLISH DICTIONARY, 1989, p.54).

²¹ Metadado é produto do desenvolvimento histórico de regras bibliográficas, mantendo, portanto, conexões evolutivas com os códigos, tais como o *International Standard Bibliographic Description* (ISBD), o *Anglo-American Cataloguing Rule* (AACR2); formatos como *Machine-Readable Cataloging* (MARC); e com as novas metodologias de tratamento da informação, a exemplo do *Resource Description and Access* (RDA) e do *Extensible Markup Language* (XML) (SIQUERIA; SILVA, 2011, p. 12). Esses códigos auxiliam no processo de tratamento da informação por meio da representação descritiva e temática (catalogação e indexação).

²² Multimídia no contexto deste trabalho contempla um documento composto que faz referência a vários tipos de objetos, tais como vídeo, texto, som, imagem, entre outros, e que pode ser dividido em partes que contêm textos, imagens, e assim por diante (SITARAM; DAN, 1999).

Os objetos multimídia tornam-se onipresentes no lazer, na cultura, no aprendizado, nas artes, na comunicação, na educação, no comércio, nas ciências; compreendendo os formatos de arquivos digitais de texto, vídeo, áudio e imagens produzidos e disponibilizados na Internet por meio da Web. Citam-se, com isso, exemplos de aplicações multimídia (SCHANDL *et al.*, 2011; DOMINGUE; FENSEL; HENDLER, 2011; NIXON *et al.*, 2011) voltadas a áreas como a de Educação (ensino local e a distância; bibliotecas digitais), de Saúde (telemedicina, bases de dados de imagens médicas), de Entretenimento (bases de dados sobre narrativa oral, músicas, jogos, vídeo sob demanda, TV interativa), de Negócios (vídeo conferência, comércio eletrônico) e de Patrimônio Cultural (coleções digitais organizadas em bases de dados oriundas de museus, arquivos e outras instituições responsáveis pela guarda e divulgação de obras de arte e documentos históricos).

A natureza da representação de documentos multimídia (SITARAM; DAN, 1999) pode ser estática, independente de tempo como uma fotografia, e dinâmica, dependente de tempo como uma sequência de vídeo por exemplo. Alguns tipos de dados multimídia como vídeo, áudio e sequências de animação possuem requisitos temporais que implicam diretamente na representação, armazenamento, transmissão, manipulação e apresentação do dado (ADJEROH; NWOSU, 1997). Imagens, gráficos e vídeos possuem restrições espaciais em seus conteúdos no que diz respeito a relações espaciais entre objetos individuais pertencentes a uma imagem ou a um quadro (*frame*, em inglês) de um vídeo.

Com base na obra de Bürger *et al.* (2009), torna-se possível colocar que anotação multimídia pode ser realizada em diferentes níveis: de metadados (administrativos ou descrições técnicas como título, identificador, formato); de conteúdo (pessoas retratadas na mídia, localizações, eventos); e de multimídia (atributos técnicos de nível baixo,

como cores, texturas, timbres de som, descrição de melodia). Barreto (2007) expõe que índices ou metadados extraídos automaticamente ou anotados manualmente podem ser classificados de acordo com a relação estabelecida com a mídia nas seguintes categorias:

- a) metadados independentes de conteúdo;
- b) metadados dependentes de conteúdo; e
- c) metadados descritivos de conteúdo.

No caso dos metadados independentes de conteúdo, os dados não são concernentes diretamente ao conteúdo da mídia, mas estão associados a esta, como formato, autoria, data, local, etc. Em se tratando dos metadados dependentes de conteúdo, os dados refletem características consideradas primitivas ou de nível baixo (ou médio), como cor, textura, forma, relações espaciais, movimento e combinações destes. E para os metadados descritivos de conteúdo, os dados referem-se ao conteúdo semântico envolvendo entidades da mídia com entidades do mundo real ou eventos temporais, emoções e significados associados a sinais audiovisuais e de cenas.

Os sistemas de informação multimídia progredem continuamente com soluções tecnológicas eficientes para descrição e indexação multimodal, o que afeta uma variedade de profissionais na sociedade da informação, no que tange à cultura, à produção industrial, à educação, à segurança, à medicina, dentre outras atividades humanas. Soluções efetivas serão efetivadas a partir de um consenso na definição de conceitos, terminologias e padrões unificados de metadados para representação e recuperação semântica de recursos multimídia principalmente no contexto da Web Semântica, permitindo, com isso, uma colaboração entre humanos (e entre máquinas) que se interagem com tecnologias digitais com a finalidade de buscar informação na Internet.

Este capítulo de livro baseia-se em dados de uma pesquisa apresentada no XVIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação intitulado como “Modelos de anotação para representação de documentos: uma proposta ontológica para o domínio de anotação multimídia” (LEMOS; SOUZA, 2017), ao discutir modelos de anotação para a representação de documentos em ambientes digitais, como *tags*, atributos e relações, destacando o modelo de anotação baseado em ontologias numa perspectiva de tratamento semântico de documentos para fins de recuperação.

A pesquisa fundamenta-se metodologicamente em uma revisão de literatura acompanhada de uma análise qualitativa sobre a mesma no campo da Ciência da Informação, culminando em uma reflexão sobre um assunto emergente no campo da modelagem documental. Recomenda-se, assim, uma discussão mais abrangente voltada para a organização semântica de metadados de tipo multimídia endereçados a aplicações que lidam com recursos de informação na Web.

Os modelos de anotação são dependentes da mídia e podem ser também influenciados pelo propósito do processo de anotação definindo-se pela forma real em que a anotação é expressa (por meio de *tags*, atributos, relações e ontologias) e vinculada ao conteúdo original anotado. Pode-se incluir várias características relacionadas à proveniência, tais como uma informação sobre o autor (se é humano ou máquina), um intervalo de tempo, ligações para conteúdo externo estruturado ou não estruturado, ou especificações de fragmentos relacionados ao conteúdo original que está sendo anotado (BÜRGER *et al.*, 2009).

Um modelo de anotação genérico constitui de um determinado recurso que é descrito por uma anotação fornecida por um usuário (humano ou máquina). No contexto da Web, um recurso é qualquer artefato identificável por um identificador único (por exemplo, um URI - *Uniform Resource Identifier*), como documentos eletrônicos expressados

em mídias diversas. A seguir, alguns modelos são elucidados e exemplificados em aplicações voltadas a ambientes digitais.

MODELOS DE ANOTAÇÃO BASEADOS EM TAGS, ATRIBUTOS E RELAÇÕES

Um elemento de *anotação baseado em tag* caracteriza-se por uma palavra-chave não hierárquica ou termo-livre associado a um recurso. Esse modelo geralmente descreve em linguagem natural uma propriedade particular de um recurso, como, por exemplo, o nome da pessoa retratada na pintura; o nome do lugar onde a pintura foi concebida; um tópico de um novo artigo.

Como vantagens, o modelo não requer uma curva de aprendizagem para uso. Os usuários, principalmente os da Web 2.0, podem facilmente anotar um recurso Web e encontrar (através de consulta ou busca) outros recursos que foram anotados com a mesma *tag*. As desvantagens estariam relacionadas a um modelo de representação mínima do ponto de vista de complexidade estrutural. E ainda podem promover ambiguidades para máquinas e usuários humanos na interpretação das propriedades anotadas. Por exemplo: a *tag* em linguagem natural “John” vinculada a uma foto, não especifica se “John” é uma pessoa na foto ou se ele é o fotógrafo que bateu a foto.

Algumas aplicações que fazem uso de modelos baseados em *tags* são citadas: o *Delicious*²³ (serviço social de compartilhamento de blogs, artigos, músicas, vídeos, etc); o *Flickr*²⁴ (serviço de hospedagem de imagens); e o *CiteUlike*²⁵ (serviço social para compartilhar referências científicas).

²³<https://del.icio.us/about>

²⁴ <http://www.flickr.com/>

²⁵<http://www.citeulike.org/>

Considera-se um elemento de *anotação baseado em atributo* como um par <AN, AV>, em que AN é o nome do atributo e AV é o seu valor. O nome do atributo especifica a propriedade do recurso anotado como, por exemplo, um livro que poderia ser anotado com os seguintes atributos: título, editora e ano de edição. O valor do atributo especifica o conteúdo correspondente, respectivamente “Web Semântica: a Internet do Futuro”, “Livros técnicos e científicos” e “2005”. O modelo ainda possibilita consistir tipos de dados para atributos e habilitar verificações de tipos no momento da consulta.

Como vantagens, o modelo é bem familiar para usuários e comumente usado na Web e em aplicações de *desktops*. Diferentemente das *tags*, atributos definem explicitamente as propriedades dos recursos descritos e, portanto, possibilitam um enriquecimento na anotação do recurso e na linguagem de consulta. Alguém pode buscar, por exemplo, por imagens de livros sobre Web Semântica publicados entre 2000 e 2013 por um autor específico. Como desvantagens, o modelo mesmo superando a *tag* no que diz respeito a enriquecimento da anotação, ainda é limitado na semântica de suas anotações. A referência deste modelo se dá para recursos simples e, portanto, não pode ser usado para inter-relacionamentos entre recursos (busca e navegação entre recursos relacionados). Além disso, anotações por meio de atributos requerem um maior entendimento (por parte do usuário) acerca do significado dos dados envolvidos do que em anotações por meio de *tags*. Grande parte das redes sociais como *Facebook* e *Picasa* consideram os usuários como um recurso e usam o modelo de atributos para representar seus perfis.

Um elemento de *anotação baseado em relação* é um par <REL, REC> em que REL é o nome da relação e REC é outro recurso (diferente do recurso que está sendo anotado). O nome da relação define como o recurso anotado está relacionado com REC. Desse modo, o modelo de anotação de relação é uma extensão do modelo de atributos, permitindo

o usuário interligar recursos. Em um artigo científico, por exemplo, uma citação faz referência a outro artigo, definindo uma relação entre documentos citantes e documentos citados.

O modelo de anotação por meio de relações possui vantagens em fornecer um modo de interligar vários recursos através de *links* (relações). Permite o usuário navegar de um recurso para outro, habilitando busca e navegação baseados nesses *links* de relações. Os sistemas hipertextos e hipermídias utilizam o modelo de relações para navegação entre textos e mídias; a teoria dos mapas conceituais utiliza fundamentos do modelo de relações para definir relacionamentos entre conceitos a partir de esquemas mentais produzidos pelo indivíduo, processo esse auxiliado pelos fatores da cognição; e algumas linguagens para descrição de recursos na Web como *Resource Description Framework* (RDF) utilizam o modelo de relações (cuja fundamentação provém das redes semânticas) para descrever recursos e objetos como nós e predicados como arcos que ligam os nós. Como desvantagem, o usuário pode criar uma expectativa de ser conduzido por modelos mentais de alto nível, o que não ocorre devido à necessidade de conhecimento explícito sobre os dois recursos e os tipos de relacionamentos existentes entre eles. Tal limitação é coberta pela proposta de modelos de anotação baseados em ontologias que será elucidada na próxima seção.

Aplicações como o *Facebook* permite a seus usuários anotarem fotos com *links* a perfis de pessoas nelas representadas. A base de conhecimento *Wikidata*²⁶ é descrita como uma base de dados aberta e compartilhada de conhecimento sobre o mundo. É uma base editada de forma colaborativa através de relações cruzadas entre os dados, os quais podem ser usados em projetos como o *Wikipedia*²⁷.

²⁶<http://www.wikidata.org>

²⁷<http://www.wikipedia.org>

MODELO DE ANOTAÇÃO POR MEIO DE ONTOLOGIAS

Pode-se perceber nos modelos descritos anteriormente que os elementos de anotação são fornecidos por usuários em um formato livre, isto é, usando-se de linguagem natural, sem um controle de vocabulário. Neste caso, as anotações ficam sujeitas a problemas de heterogeneidade semântica devido à natureza ambígua da linguagem natural. Bürger *et al* (2009) reflete sobre três questões relacionadas ao processo de anotação:

- a) **Polissemia:** os elementos de anotação podem ter interpretação ambígua, por exemplo, o termo “Java” pode ser usado para descrever um recurso sobre a “ilha de Java” ou um recurso sobre a “linguagem de programação Java”; essa situação pode reduzir a precisão na busca em um sistema de recuperação da informação;
- b) **Sinonímia:** os elementos de anotação podem ser sintaticamente diferentes, mas com o mesmo significado, por exemplo, os nomes de atributos “é imagem de” e “é pintura de” podem ser usados alternativamente por usuários e, portanto, deveriam ser ligados como atributos sinônimos;
- c) **Gap na especificidade:** os termos usados na anotação e na busca são diferentes em suas especificidades, por exemplo, quando o usuário executa a busca com o termo “queijo”, os recursos anotados com o termo “cheddar” (um tipo de queijo), caso não sejam vinculados, não serão encontrados no sistema.

Os problemas supracitados geralmente são endereçados usando-se de instrumentos como vocabulários controlados (ANSI, 2005; ABBAS,

2010) para identificar de forma unívoca e não ambíguos recursos ou documentos envolvidos em sistemas de recuperação de informação. No processo de anotação, o usuário utiliza elementos do vocabulário controlado (ex. termos, conceitos) como forma de desambiguar termos destinados à descrição do recurso; já no processo de busca, o usuário produz uma consulta buscando desambiguar os termos envolvidos a partir de elementos do vocabulário controlado e, em seguida, submete esta consulta a uma máquina de busca.

Ontologias como suporte a anotações podem ser usadas como vocabulários controlados, no entanto numa perspectiva de tratamento semântico, o que permite um usuário descrever e interligar recursos existentes por meio de qualificadores como conceitos, instâncias, propriedades e restrições mantidas entre tais recursos. O modelo é endereçado à anotação semântica de documentos, o que os tornam inteligentes no sentido de possibilitar conhecimento sobre o conteúdo, viabilizando processamento pela máquina (UREN *et al.*, 2005).

Tradicionalmente, o uso de metadados é a forma comumente empregada para gerar conhecimento sobre documentos, entretanto a Web Semântica propõe anotar conteúdo de documentos usando ontologias de domínio (BERNERS-LEE; HENDLER; LASSILA, 2001). Para tal, padrões internacionais relacionados a marcações de dados, a primitivas de modelagem e a linguagens de representação são promovidos e mantidos pelo *World Wide Web Consortium (W3C)* para desenvolvimento de ontologias como *Ontology Web Language (OWL)*, além do esquema de anotação RDF. Shadbolt, Hall e Berners-Lee (2006) acrescentam que anotação semântica é uma abordagem subjacente aos conceitos preconizados pela Web Semântica no que tange ao fornecimento de significado à organização da informação por meio de conexões lógicas entre os termos, o que promove interoperabilidade entre sistemas.

A anotação semântica identifica formalmente conceitos e relações entre conceitos em documentos, e vão além de anotações textuais sobre o conteúdo. E complementam afirmando que anotação semântica deve ser explícita, formal e livre de ambiguidade sendo, respectivamente, acessível, entendida e identificável publicamente (UREN *et al*, 2005).

As ontologias podem ser usadas tanto para anotar recursos, quanto para auxiliar o processo de anotação. No primeiro caso, usuários (ou grupos de especialistas) constroem ontologias para fornecer seus componentes (ex. classes, instâncias, relações) como elementos de anotação. Por exemplo, para vincular uma página sobre “Napoleão” a uma página sobre “Pessoas” com a relação ontológica *is-instance-of* (é-instancia-de), o usuário anota a página sobre Napoleão com um elemento de anotação da ontologia; esses elementos, que possivelmente foram disponibilizados por diferentes usuários, são em seguida agregados a uma ontologia maior que pode ser vista como uma estrutura de anotação complexa usada para descrever os recursos anotados (BÜRGER *et al*, 2009). Tal cenário faz menção ao paradigma *Linked Data* (BIZER; HEATH; BERNERS-LEE, 2009), uma proposta emergente do W3C para expor e compartilhar dados como recursos na Web e interligá-los semanticamente por meio de ontologias construídas e disponibilizadas por comunidades diversas.

No segundo caso, usuários fornecem elementos de anotação (de forma simples e transparente) e promovem ligações dessas anotações a fontes de conhecimento subjacentes a ontologias. Por exemplo, para evitar ambiguidade sobre a palavra “Paris” oriunda de um texto, uma anotação semântica poderia relacioná-la a um elemento da ontologia que a identificasse na categoria “Cidade” bem como associá-la à instância “França” pertencente à categoria “País”. Desse modo “Paris” não poderia ser referenciada de outra forma a não ser como uma cidade francesa.

Algumas vantagens podem ser destacadas no modelo de anotação por meio de ontologias, a saber:

- a) Por ser um modelo conceitual formal, permite relações explícitas e significativas entre dado estruturado (tal como uma ontologia) e não estruturado (um texto, por exemplo). Isso possibilita uma variedade de técnicas de recuperação, que podem ser baseadas em esquema de conhecimento expresso em uma ontologia;
- b) Beneficia raciocínio automatizado, coocorrência de anotação ou entidades no mesmo recurso ou contexto; e
- c) Combina tudo isso com tipos específicos de dados não estruturados, como busca em texto completo em um sistema de recuperação da informação.

Desvantagens também são desdobradas nesse modelo o qual apresenta novos desafios para anotadores humanos, embora proporcione uma riqueza no processamento automático relacionado às anotações. Duas vertentes estão entre os principais desafios para esse modelo de anotação: usabilidade e manutenção dos modelos conceituais. Usabilidade é a chave para o envolvimento humano na geração de metadados semânticos e a principal barreira a ser enfrentada para permitir formas harmônicas de interação do usuário com o *software* e os dados. Um desafio para especialistas em usabilidade e projetistas de interface visual é capacitar um ser humano a encontrar um caminho para uma classe, entidade ou relacionamento que ele queira usar como anotação. Outra tarefa desafiadora é a manutenção das ontologias, que envolve a atualização do conhecimento proveniente de fontes externas, além de alinhamento sintático e semântico oriundo de aproveitamento de ontologias existentes (contexto de reúso).

Como exemplo de aplicações citam-se a *OntoWiki*²⁸, uma *wiki* semântica de acesso livre e de código aberto que serve como um editor de ontologias e sistema de aquisição de conhecimento; e o sistema *Semantic Wikipedia* (KRÖTZSCH *et al.*, 2006), uma extensão da enciclopédia livre *Wikipedia* cuja proposta é reforçar a semântica de seu conteúdo. Neste sistema, os usuários podem interligar artigos através de suas anotações com *links* como “autor” ou “nasceu em”, permitindo consultas e buscas de modos mais específicos.

Finalmente, comunidades e entidades normativas interessadas em fornecer um *framework* comum de metadados para aplicações de mídias inteligentes, como são os casos do W3C e da *International Organization for Standardization/ International Electrotechnical Commission* (ISO/IEC), buscam soluções inteligentes para descrição de conteúdo multimídia processável por máquina e baseada em semântica. Tais soluções tornam-se realizáveis por meio da Web Semântica e da Interface de Descrição de Conteúdo Multimídia, conhecida como MPEG-7. Contudo, observam-se diferenças pontuais nas propostas dos *frameworks* envolvidos no que diz respeito à descrição de conteúdo multimídia.

A norma ISO MPEG-7 (NACK; LINDSAY, 1999a; NACK; LINDSAY, 1999b; MARTÍNEZ; KOENEN; PEREIRA, 2002) empreendeu esforços na proposição de uma interface comum para descrever material multimídia, refletindo informação sobre o conteúdo. O MPEG-7 apesar de ser um padrão de descrição recomendado pela comunidade multimídia, principalmente por seu *background* de conhecimento neste domínio, possui limitações de ordem semântica por ser baseado no formato XML *Schema*. Por outro lado, O W3C e comunidades afins vêm empregando esforços de pesquisas para ir além dos padrões de metadados correntes com a adoção de ontologias para anotação

²⁸<http://aksw.org/Projects/OntoWiki.html>

multimídia (SILVA; SOUZA, 2014) baseadas em RDF/OWL e no padrão MPEG-7.

O modelo conceitual de referência proposto em Silva (2014) contribui na perspectiva de possíveis soluções para o tratamento dos variados tipos de metadados existentes para descrição de acervos com conteúdo multimídia. Destaca-se como uma solução abrangente para representação de documentos multimídia (SILVA, 2014; SILVA; SOUZA, 2016; LEMOS; SOUZA, 2017) por ter sido concebido a partir de uma avaliação metódica, bem fundamentada e criteriosa realizada em ontologias nessa perspectiva, o que promoveu as condições necessárias para a seleção e o reúso de recursos de conhecimento apropriados ao domínio. O propósito do modelo é representar uma conceituação consensual e compartilhada por uma determinada comunidade para organização e recuperação semântica de documentos de natureza multimídia. O modelo pode ser considerado um objeto de referência por ser subjacente a esforços de pesquisas voltados a modelos e tecnologias para processamento de metadados envolvendo comunidades da Web Semântica, biblioteca digital, representação do conhecimento e multimídia (MARTÍNEZ; KOENEN; PEREIRA, 2002; NACK; OSSENBRUGGEN; HARDMAN, 2005; SAATHOFF; SCHERP, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao colocar em análise os modelos de anotação para a representação de documentos em ambientes digitais (*tags*, atributos e relações) e, principalmente, ao destacar o modelo de anotação baseado em ontologias, considera-se o recorte deste capítulo de livro como sendo emergente para pesquisadores da Ciência da Informação e sujeitos que se utilizam da Web. A reflexão sobre os modelos de anotação multimídia acaba requerendo investigações mais abrangentes e voltadas para a

organização semântica de metadados multimídia endereçados a aplicações que lidam com recursos de informação na Web.

Constata-se que os sistemas de informação multimídia demandam soluções mais complexas no tratamento da informação multimodal (textos, vídeos, áudios e imagens estáticas), tornando as anotações semânticas uma proposição eficiente aos sujeitos de informação, principalmente aos profissionais da área da Cultura e Educação que buscam e recuperam informações com o auxílio das novas tecnologias.

Assim sendo, os modelos semânticos voltados a anotações de documentos de tipo multimídia podem ser usados em instituições de patrimônio cultural, como arquivos, bibliotecas, escolas, museus, centros de documentação e projetos de memória, cujos usuários consomem, interpretam, manipulam e geram conteúdos multimídia nos acervos que, atualmente, se encontram em portais ou bases de dados *online*.

Catalogadores é outra categoria de usuários que exerce um papel importante na associação de anotações em recursos multimídia, principalmente em espaços de conhecimento dinâmico que incluem os sistemas de bibliotecas digitais. Por fim, mas sem esgotar as possibilidades de uso, portais de notícias das mais variadas naturezas necessitam de métodos eficientes para organizar conteúdos multimídia e transmiti-los de maneira inteligente às pessoas usuárias.

REFERÊNCIAS

ABBAS, June. *Structures for organizing knowledge: exploring taxonomies, ontologies, and other schema*. New York: Neal-Schuman Publishers, 2010.

ADJEROH, Donald A.; NWOSU, Kingsley C. Multimedia database management – requirements and Issues. *IEEE Multimedia*, [S.l.], v. 4, n. 3,

p. 24-33, July/Sept. 1997

ANSI/NISO Z39.19-2005 (R2010). *Guidelines for the construction, format, and management of monolingual controlled vocabularies*. Baltimore: NISO Press, 2005. 184 p.

BARRETO, Juliano Serra. Desafios e avanços na recuperação automática da informação audiovisual. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 36, n. 3, p. 17-28, set./dez. 2007.

BERNERS-LEE, T; HENDLER, J.; LASSILA, O. The semantic web. *Scientific American*, [S.l.], v. 284, n. 5, p. 34-43, May 2001.

BIZER, C.; HEATH, T.; BERNERS-LEE, T. Linked Data - the story so far. *International Journal on Semantic Web and Information Systems*, [S.l.], v. 5, n. 3, p. 1-22, 2009.

BÜRGER, T. et al. *INSEMTIVES: deliverable 2.1.1, report on the state-of-the-art and requirements for annotation representation models*. 2009. Disponível em: <<http://eprints.biblio.unitn.it/1808/1/007.pdf>>. Acesso em: 10 agosto 2017.

DOMINGUE, John; FENSEL, Dieter; HENDLER, James A. *Handbook of semantic web technologies*. Heidelberg: Springer-Verlag Berlin, 2011.

KRÖTZSCH, Markus et al. *Semantic wikipedia*, 2006. Disponível em: <http://korrekt.org/papers/KroetzschVrandecicVoelkelHaller_SemanticMediaWiki_2007.pdf>. Acesso em: 10 agosto 2017

LE MOS, Daniela Lucas da Silva; SOUZA, Renato Rocha. Modelos de Anotação para Representação de Documentos: uma Proposta Ontológica para o Domínio de Anotação Multimídia. In: XVIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 2017, Marília. *Anais...* Marília: Ancib, 2017.

MARTÍNEZ, J.; KOENEN, R.; PEREIRA, F. MPEG-7: the generic multimedia

content description standard - part 1. *IEEE Multimedia*, [S.I.], v. 9, n. 2, p. 78-87, Apr./June 2002.

NACK, F.; LINDSAY, A. T. Everything you wanted to know about MPEG-7: part 1. *IEEE Multimedia*, [S.I.], v. 6, n. 3, p. 65-77, July/Sept. 1999a.

NACK, F.; LINDSAY, A. T. Everything you wanted to know about MPEG-7: part 2. *IEEE Multimedia*, [S.I.], v. 6, n. 4, p. 64-73, Oct./Dec. 1999b.

NACK, F.; OSSENBRUGGEN, J.V.; HARDMAN, L.H. That obscure object of desire: multimedia metadata on the web -part 2. *IEEE MultiMedia*, [S.I.], v.. 12, n. 1 , p. 54-63, 2005.

NIXON, Lyndon et al. Multimedia, broadcasting, and eCulture. In: DOMINGUE, John; FENSEL, Dieter; HENDLER, James A. *Handbook of semantic web technologies*. Heidelberg: Springer-Verlag Berlin, 2011. cap. 21, p.911-975

SAATHOFF, C.; SCHERP, A. Unlocking the semantics of multimedia presentations in the web with the multimedia metadata ontology. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON WORLD WIDE WEB, 19th, 2010, Raleigh. *Proceedings...* New York: ACM, 2010. p. 831-840.

SCHANDL, B. et al. Linked Data and multimedia: the state of affairs. *Multimedia Tools and Applications*, [S.I.], online first, p. 1-34, 2011.

SCHERP, A.; EIBING, D.; SAATHOFF, C. A Method for integrating multimedia metadata standards and metadata formats with the multimedia metadata ontology. *International Journal on Semantic Computing*, [S.I.], v. 6, n. 1, p.25-49, Mar. 2012

SHADBOLT, N.; HALL, W.; BERNERS-LEE, T. The semantic web revisited. *IEEE Intelligent Systems*, [S.I.], v. 21, n. 3, p. 96-101, May/June 2006.

SILVA, Daniela Lucas da; SOUZA, Renato Rocha. Representação de documentos multimídia: dos metadados às anotações semânticas. *Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação*, v. 7, p. 1-22, 2014.

SILVA, Daniela Lucas da. *Ontologias para representação de documentos multimídia: análise e modelagem*. 2014. 441 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SILVA, Daniela Lucas da; SOUZA, Renato Rocha. Modelagem Conceitual baseada em Ontologias na Organização de Documentos Multimídia. In: XVII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 2016, Salvador. *Anais...* Salvador: Ancib, 2016.

SIQUEIRA, Ivan C. P.; SILVA, José F. M. da. Metadados: o fio de Ariadne ou a coragem de Teseu? *Bibl. Univ.*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 11-18, jan./jun. 2011.

SITARAM, D.; DAN, A. *Multimedia servers: applications, environments and design*. San Francisco: Morgan Kaufmann Publishers, 1999.

TAYLOR, A. G. *The organization of the information*. 2nd ed. Westport: Libraries Unlimited, 2004. 417 p.

THE OXFORD ENGLISH DICTIONARY. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press. 1989.

UREN, V. et al. Semantic annotation for knowledge management: requirements and a survey of the state of the art. *Journal of Web Semantics*, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 14-28, 2005.

TRANSDISCIPLINARIDADE PARA AS REDES: FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIA EM COMUNICAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMPUTAÇÃO PARA A GESTÃO DA MEMÓRIA

Márcia Marques²⁹

Alzimar Ramalho³⁰

Benedito Medeiros Neto³¹

David Renault da Silva³²

Joyce Del Frari Coutinho³³

Mônica Regina Peres³⁴

Marcelo Souza de Jesus³⁵

Tatyane Mendes Ferreira³⁶

²⁹ Doutora em Ciência da Informação. Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília. DF, Brasil. e-mail: professoramarcia@gmail.com

³⁰ Doutora em Ciências da Comunicação. Faculdade de Comunicação Social, Centro Universitário IESB. Brasília, DF, Brasil. e-mail: alzimar.ramalho@gmail.com

³¹ Doutor em Ciências da Informação. Pesquisador CNPq. Universidade de Brasília. DF, Brasil. e-mail: medeiros@filosofiacienciaarte.org

³² Doutor em História. Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília Brasília. DF, Brasil. e-mail: davidr@unb.br

³³ Pós-graduação lato sensu em Estado e Sociedade Civil: Política e Gestão de Organizações Não-Governamentais. Gestora de Políticas Públicas e Gestão Governamental do Quadro de Carreira do Governo do Distrito Federal. Brasília, DF, Brasil. e-mail: joycedelfrari@gmail.com

³⁴ Doutora em Ciência da Informação. Biblioteca Central, Universidade de Brasília. DF, Brasil. e-mail: mperes.bsb@gmail.com

³⁵ Mestre em Ciência da Informação. Fiocruz Brasília. DF, Brasil.

³⁶ Faculdade de Comunicação Social, Centro Universitário IESB. DF, Brasil. e-mail: tatymferreira@hotmail.com

RESUMO

Este capítulo, de autoria coletiva, busca apresentar relato e reflexões sobre uma experiência transdisciplinar na Universidade de Brasília, efetivada por meio de um projeto acadêmico desenvolvido por um grupo bastante diverso em torno da gestão da memória da, e na, Faculdade de Comunicação da UnB. Esta prática se materializa em uma rede transdisciplinar com fulcro em uma disciplina optativa oferecida pela Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (FAC/UnB) desde o segundo semestre de 2014, *CIC– Comunicação, Informação e Computação: fundamentos e aplicação*, com o objetivo de estudar as questões teóricas e práticas que envolvem o acervamento dos diferentes tipos e formatos de documentos produzidos nesta unidade. A prática se dá no ambiente do CeDoc- FAC, o Laboratório Transdisciplinar de Pesquisa e Gestão da Memória na Comunicação, que reúne pesquisas que dizem respeito a processos de acervamento de monografias, teses e dissertações e de objetos educacionais, bem como a disponibilização desses materiais nos seus mais variados suportes e formatos – áudio, vídeo, texto e imagens, um conjunto que Miranda e Simeão (2014) denominam AnimaVerbiVocoVisualidade (AV3). O projeto, que se assenta no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, prevê como eixo central, a formação de competências em CIC, para o aprender a aprender em rede

Palavras-chave: Gestão da Memória. Acervamento. Competência em Comunicação, Informação e Computação. Pesquisa e Extensão Universitária. Transdisciplinaridade.

UMA EXPERIÊNCIA TRANSDISCIPLINAR

Este capítulo, de autoria coletiva, busca apresentar relato e reflexões sobre uma experiência transdisciplinar na Universidade de Brasília, efetivada por meio de um projeto acadêmico desenvolvido por um grupo bastante diverso em torno da gestão da memória da, e na, Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (UnB). O grupo reúne pesquisadores, professores, estudantes e profissionais de um campo híbrido do conhecimento que envolve a Comunicação, a Informação e a Computação, aqui denominado CIC. O que pauta esta aproximação, que também conta com o entrelaçamento de uma rede institucional, é a necessidade de organizar – e tornar acessível a toda a sociedade – o acervo do que é produzido na faculdade a partir da prática conjugada de Ensino, Pesquisa e Extensão – o tripé indissociável, como prevê a Constituição (1988), que constitui e legitima a Universidade brasileira.

Esta prática se materializa em uma rede disciplinar com fulcro em uma disciplina optativa oferecida pela Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (FAC/UnB) desde o segundo semestre de 2014, *Comunicação, Informação e Computação: fundamentos e aplicação*, com o objetivo de estudar as questões teóricas e práticas que envolvem o acervamento dos diferentes tipos e formatos de documentos produzidos nesta unidade. Organizar o acervo é apenas parte da problemática, que consiste também em tornar estes documentos disponíveis em base pública, aberta; em criar aplicativos/ambientes que permitam o fácil acesso e uso; e em criar uma cultura da informação e de gestão da memória a partir de ações permanentes de formação de competências para este contexto complexo em que CIC forma o plano comum para a promoção do entendimento. Neste sentido, as pessoas devem estar aptas a acervar, acessar, usar, disseminar as informações que se encontram na base criada na Biblioteca Central, fruto das pesquisas coletivas e colaborativas que desenvolvemos neste processo.

Como contexto macro de nosso problema comum de pesquisa,

levamos em conta que nos últimos 25 anos do século XX, a economia foi potencializada pelas tecnologias digitais na produção e obtenção de informação e conhecimento, tornou-se global e distribuída em rede, fortemente voltada ao setor de serviços. A web dos primeiros 18 anos do século XXI, denominada 3.0, é multimodal e consiste na integração de múltiplas redes, plataformas e funcionalidades por meio do uso de aplicativos e de dispositivos móveis. O acesso não se dá mais de pontos fixos (de um computador, um celular, um tablet); a rede sem fio confere uma mobilidade nômade, mutante; as vias de acesso – por meio de aplicativos – permitem a conexão com várias plataformas ao mesmo tempo. Os dados (sejam textuais, sejam não-textuais) estão na nuvem, inclusive os individuais. O conteúdo é armazenável, compartilhável e interoperável; as tecnologias são abertas, as bases de dados estão distribuídas (MEDEIROS NETO; MARQUES, 2016).

O desenvolvimento das tecnologias, principalmente no campo computacional, criou condições para a ampliação do conhecimento global, mas é preciso ressaltar que acesso e uso é distinto na sociedade contemporânea. O conhecimento computacional vem sendo apropriado por pequenos grupos, empresas, até por governos ou instituições do terceiro setor, com o propósito de atender interesses particulares, o que amplia a exclusão e aprofunda as desigualdades (SANTOS, 2011; MEDEIROS e MARQUES, 2016). O contexto das democracias liberais atuais alimenta o paradoxo entre a igualdade política formal e profundas desigualdades sociais (MIGUEL, 2018), em que consideramos a brecha digital um dos reflexos dessa situação.

Ainda para compreender esse campo híbrido em que situamos nossa pesquisa experimental, consideramos ressaltar o conceito de modernidade líquida, cunhado pelo sociólogo Zygmunt Bauman (2001), ou pós-modernidade, que trata da volatilidade das relações, da aceleração dos acontecimentos. O conceito começa a ser percebido na esfera social a partir da segunda década do século XXI, especialmente no que diz respeito à expansão da mobilidade das redes digitais e ao

crescimento exponencial de dispositivos computacionais móveis acessíveis à população. Em entrevista, o filósofo afirma que este cenário impacta na educação, o que diz respeito à nossa pesquisa: "A arte de viver em um mundo ultrassaturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste novo modo de viver" (PORCHEDDU, 2009).

Este quadro serve de ponto de partida e aponta, em nosso entender, para a urgência de relações transdisciplinares em CIC que rompam a barreira formal que estrutura as práticas de ensino, integrando a pesquisa e a extensão. E exige a formação de competências para relações em rede no processo permanente de ensino/aprendizagem, o que envolve a Comunicação, a Informação e a Computação.

A CONVIVÊNCIA NO PLANO HÍBRIDO

Do ponto de vista da prática, pode-se afirmar que os três campos do conhecimento que orientam esta pesquisa se relacionam de forma integrada. A ubiquidade computacional na comunicação afeta a cognição, produz repercussões cruciais na educação e permite novas maneiras de processar a cultura. Também as relações sociais, com suporte na computação, envolvem novos hábitos mentais, o que repercute no cotidiano do cidadão, compulsoriamente desafiado a aprender ao longo da vida, e faz com que os sistemas educacionais tenham que se reestruturar para este novo cenário de permanente mudança (MEDEIROS NETO, 2015). A opção pelo conceito de CIC em lugar de TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) busca abarcar a complexidade que vai além da técnica e da tecnologia: diz respeito à lógica computacional que permeia toda a vida social.

A complexidade de gestão da informação para o acesso e uso social é uma das preocupações da Ciência da Informação, sobre como estruturar a organização e o armazenamento para permitir o acesso a

dados e informações; e da Ciência da Computação, a partir do prisma de quem deve proporcionar à rede as conexões necessárias e serviços de acesso a fontes e bases de referências. Essa aproximação traz um ganho social importante em termos de ampliação da capacidade de produção de conhecimento a partir de uma inteligência coletiva (LÉVY, 2014). Uma questão importante, que se reflete na confluência dos três campos, é o fato de que a Comunicação é bilateral, exige troca, e de que transmissão é também recepção – entre indivíduos, grupos ou redes.

Ao analisar a estrutura e funcionamento do discurso do homem (animal que fala) pelo uso da retórica (a arte da persuasão), Aristóteles oferece o modelo zero de comunicação: locutor, o indivíduo (ou indivíduos) que produz a mensagem; discurso, o que o locutor produz para transmitir informações, ideias; ouvinte, aquele que ouve ou a quem se destina a mensagem (MARQUES, 2015). Para a Ciência da Informação, este modelo zero relaciona-se com o registro armazenável da mensagem; para a Comunicação, trata-se principalmente da troca de sentidos, da construção da narrativa; para a Computação, o foco está na engenharia desta troca, em geral traduzida em bits e *bites*, na linguagem algorítmica, na estrutura da *websemântica*.

Esta simplificação do papel de cada campo é meramente ilustrativa, tem o intuito de indicar que há perspectivas diferentes em torno do diálogo. Há muitas arestas neste plano híbrido que precisam ser aparadas. Há necessidade de ajustar o relacionamento no campo científico, a partir da construção de conceitos comuns – ou de equivalências – que melhorem as ações coletivas, colaborativas e compartilhadas. Estas relações são híbridas e interferem umas nas outras. Os pesquisadores envolvidos se movimentam neste campo fluido e nem sempre tranquilo de aprendizado comum a partir de perspectivas diversas.

TRANSDISCIPLINARIDADE

A contextualização sobre onde e como situamos nosso problema de pesquisa, num mundo complexo e altamente conectado em rede, sustenta a opção de se apoiar no conceito de transdisciplinaridade. Esta experimentação aqui apresentada, coletiva, colaborativa e compartilhada, tem sido feita em torno da disciplina CIC, descrita mais adiante. O processo abarca o conceito de “aprender a aprender para a vida” (UNESCO, 2011), a prática crítica do aprender/ensinar (FREIRE, 1999), a compreensão de que a educação tem que se situar na complexidade do século XXI (MORIN, 2002). Esta prática se apoia na aplicação do modelo de ação em rede (MARQUES, 2015) de configuração humana e não-humana (LATOUR, 1996), formada por pessoas (estudantes, professores, servidores públicos, profissionais liberais), coisas (estrutura administrativa, equipamentos, objetos educacionais, etc.) e atores institucionais (parceiros e órgãos de fomento à pesquisa, por exemplo).

Para que se compreenda a opção pela transdisciplinaridade, partimos da avaliação de Nicolescu (1999) sobre a estrutura do conhecimento clássico, inicialmente com o que ele denomina uma *pluridisciplina*, uma mesma e única disciplina que estuda um objeto por meio de várias disciplinas ao mesmo tempo, que o observam por óticas conjugadas. A *interdisciplinaridade*, ainda segundo as categorias de Nicolescu, consoma-se na mescla de metodologias dos diferentes campos de conhecimento envolvidos, bem como na busca de conceitos comuns para a garantia de um diálogo entre sujeitos de origens díspares e multifacetadas.

A transdisciplinaridade supera essas duas categorias e ao mesmo tempo as abarca, pois vai além da soma dos conhecimentos envolvidos porque mescla esses conhecimentos em um campo híbrido, o que implica reconhecer a existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas próprias. Complementar a abordagem disciplinar, ela faz

emergir novos dados a partir da confrontação de outras disciplinas – ou ações – que se articulam, oferecendo uma nova visão da natureza nas relações humanas e da realidade do trabalho em rede. A transdisciplinaridade não procura o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa (NICOLESCU; MORIN; FREITAS, 1994)

A disciplina *Comunicação, Informação e Computação (CIC): fundamentos e aplicação* reúne sujeitos com origens nestes três campos do conhecimento envolvidos pelo interesse comum de gestão da memória na comunicação. A prática se dá no ambiente do CeDoc- FAC, laboratório que reúne pesquisas que dizem respeito a processos de acervamento de monografias, teses e dissertações e de objetos educacionais, bem como a disponibilização desses materiais nos seus mais variados suportes e formatos – áudio, vídeo, texto e imagens, um conjunto que Miranda e Simeão (2014) denominam AnimaVerbiVocoVisualidade (AV3). Ou seja, uma rede complexa e de intensa produção acadêmica teórica e prática da graduação (Jornalismo, Publicidade, Audiovisual e Comunicação Organizacional) e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM).

O GATILHO DA MEMÓRIA

Um dos textos de Darcy Ribeiro que mais circulam via mídias digitais é o trecho do discurso que fez na Sorbonne, na França, em 1978, ao receber o título de Doutor Honoris Causa, em que lista os seus fracassos. Como invariavelmente ocorre nas redes, e que justifica a premência na formação de competência em informação, o texto foi modificado ao ser transportado para a rede – com e sem fio. Ex-reitor da UnB, Darcy estava exilado quando recebeu o prêmio. No capítulo "De fracasso em fracasso" (RIBEIRO, 2010), ele conta que a ideia de lastimar-se pelo que não havia feito foi uma artimanha:

[...] em lugar de louvações, me pus a lamentar, modesto, os fracassos de minha vida inteira. Falsos fracassos, logo se vê. Modéstia mais falsa ainda. Num golpe de mágica assumi, imperialmente, os fracassos do Brasil na luta para apossar-se de si mesmo, fazendo deles fracassos meus [...] (2010, p. 61)

No discurso que proferiu na Sorbonne, Darcy inclui entre seus fracassos a criação da Universidade de Brasília (UnB), inaugurada em 1962, com aulas em salas improvisadas no prédio do Ministério da Educação, na ainda vazia Esplanada dos Ministérios, em Brasília, também recém-inaugurada (1960). O ex-reitor da UnB descreveu este processo como a ação conjunta da intelectualidade brasileira para dar à nova capital do Brasil "[...] a universidade necessária ao desenvolvimento nacional autônomo" (RIBEIRO, 2010, p. 66). Para ele, ali criava-se uma "universidade-semente" destinada a promover o desenvolvimento, refeita desde as bases:

Nosso propósito era plantar na cidade-capital a sede da consciência crítica brasileira para que lá convocasse todo o saber humano e todo o élan revolucionário, para a única missão que realmente importa ao intelectual dos povos que fracassaram na história: a de expressar suas potencialidades por uma civilização própria. (RIBEIRO, 2010, p. 67)

Em 1963, a convite do reitor Darcy Ribeiro, o jornalista (e senador pelo PMDB/DF entre 1987 e 1991) Pompeu de Souza criou a Faculdade de Comunicação de Massas, que ampliava o espectro de habilitações a serem formadas, como a oferta do primeiro curso de cinema do país, sob o comando de Nelson Pereira dos Santos. Nascida com o mesmo espírito inovador e de busca de um modelo de desenvolvimento nacional, a faculdade foi reduzida a um apêndice do Departamento de Letras no ano de 1970, período de maior repressão na universidade, com o registro de prisões (e desaparecimento/morte) de lideranças estudantis, de demissão de professores considerados de

esquerda, e de redução de tamanho/fechamento de diversos cursos, especialmente da área de Ciências Humanas. O status de faculdade – que perdeu o "de Massas" do nome – foi retomado em 1989. Em 2018, a Faculdade de Comunicação (FAC) abriga na Graduação os cursos de Jornalismo e de Comunicação Organizacional e as habilitações de Publicidade e de Audiovisual, e no Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) – mestrado e doutorado – com quatro linhas de pesquisa.

O Laboratório Transdisciplinar de Pesquisa e Gestão da Memória na Comunicação (CeDoc-FAC) é o espaço em torno do qual se situa esta pesquisa transdisciplinar, de busca coletiva e colaborativa de soluções para esta complexa rede que envolve a produção de conhecimento e o acervamento em repositório público, acessível a toda a sociedade. Encontra-se em processo de organização dos documentos resultantes da produção intensa e diversificada de atividades teóricas e práticas e que se encontravam armazenados de maneira incorreta, tanto do ponto de vista físico, quanto de metadados.

A estrutura do CeDo-FAC foi efetivada a partir da destinação de recursos suplementares do governo federal em 2009, quando a Faculdade de Comunicação (FAC) iniciou uma reforma completa nas instalações físicas e aquisição de novos equipamentos. Na oportunidade, até para fazer frente a uma nova estrutura acadêmica, houve um aumento no quadro docente. Nesse contexto, a FAC é uma das primeiras unidades da UnB a organizar seu próprio acervo em um espaço para preservar, organizar e disponibilizar a produção acadêmica. Em 2018, a faculdade ocupa 2.863 metros quadrados de área construída em três níveis – subsolo, térreo e mezanino, resultado de recursos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e rubricas orçamentárias da própria Faculdade. Foram investidos o equivalente a cerca de dois milhões de dólares em obras físicas e compra de equipamentos para laboratórios, salas de aulas, atividades de extensão, área de convivência, auditório, sala

de visionamento e três empresas juniores, para atender a demanda das várias áreas e níveis de ensino.

A problemática da preservação da memória foi contemplada em pesquisa (Edital CAPES 15/2010) coordenada pela professora Dra. Dione de Oliveira Moura. O projeto *ComClick – Integração de TICs ao processo de ensino-aprendizagem* abarcou as seguintes subáreas: 1) a implantação do Centro de Documentação na área recém-construída, criação da base de dados para o jornal Campus e a Revista Campus Repórter; 2) a implantação da Biblioteca Digital de Monografias da Faculdade de Comunicação da UnB; 3) a reformulação do portal da Faculdade de modo a integrá-lo às redes sociais e oferecer uma interface mais colaborativa; 4) a implantação de uma Wiki e biblioteca digital de livros e periódicos na área de comunicação, e 5) criação da WebTV UnBClick, para dar vazão aos trabalhos acadêmicos apesar da vasta produção discente, projetos de extensão e de pesquisa (<https://www.youtube.com/user/unbclick>). Entre 2011 e 2012, cerca de 80 acadêmicos dos quatro cursos de graduação participaram da produção de programação própria e curadoria de trabalhos laboratoriais, em horário inverso à grade curricular, de forma voluntária. (MOURA; RAMALHO, 2014, p. 3).

A partir do *Seminário Gestão da Memória: diálogos sobre políticas de informação, documentação e comunicação para a Universidade de Brasília*, realizado em 2012 como parte das comemorações dos 50 anos da UnB, foi possível reunir relatos sobre as experimentações na FAC no entorno da gestão da memória: criação de disciplinas, de cursos e projetos de extensão e produção de artigos científicos. No primeiro semestre de 2014, é aplicado um questionário³⁷ junto à rede de

³⁷ Aplicado à rede de coordenadores da Faculdade em 2014: Diretor; Vice- diretor; Coordenador de Graduação Diurno; Coordenador de Graduação Noturno e do Curso de Comunicação Organizacional; Chefe do Departamento de Jornalismo; Chefe do Departamento de Audiovisual e Publicidade; Coordenador de Projetos Experimentais; Coordenador de Laboratórios; Coordenador de Extensão; Coordenador do Centro de Documentação; Coordenador do Centro de Produção de Notícia; Coordenador de Pós-

Coordenadores da Faculdade de Comunicação, com componente de estudo de usuários: as necessidades de informação apontadas pelos respondentes estavam centradas no conhecimento da agenda da universidade e no acesso a documentos.

No segundo semestre de 2014, a professora Dra. Márcia Marques assume a coordenação do CeDoc e propõe que seja oficialmente criado o Laboratório Transdisciplinar de Pesquisa em Gestão da Memória na Comunicação (CeDoc-FAC), obtendo aprovação unânime no Conselho da Faculdade de Comunicação. A partir da análise dos dados reunidos desde a criação do espaço físico no andar térreo da instituição, foi feito novo planejamento para o CeDoc-FAC, com base no modelo de ação de comunicação para redes em ambientes digitais (MARQUES, 2015) tratando a problemática da gestão da memória na comunicação a partir da perspectiva de rede, com apoio na relação transdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão.

GRADE X REDE

O artigo 207 da Constituição (1988) garante autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira às universidades, e determina que elas obedeçam "ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão". Em geral, esta "indissociabilidade" se dá agrupada em caixinhas para cada uma destas ações: o ensino, em sala de aula; a pesquisa na pós-graduação; a extensão que não se percebe universidade. Hoje há um esforço para que as três categorias se aproximem mais. A questão é que no tempo da sociedade de rede, a universidade ainda está presa à grade curricular. A Universidade de Brasília oferece uma estrutura curricular bastante flexível, na graduação: ninguém se forma com currículo igual. A FAC recebe alunos de todas as áreas do conhecimento. Esta abertura da Faculdade foi propícia à criação

Graduação; Coordenador Linha de Pesquisa Jornalismo e Sociedade; Coordenador Linha de Pesquisa Imagem e Som; Coordenador Linha de Pesquisa de Políticas de Comunicação e Cultura; Coordenador Linha de Pesquisa Teorias e Tecnologias da Comunicação. Dez pessoas responderam.

de uma proposta que reunisse sujeitos ligados à Comunicação, Informação e Computação por meio de experiência transdisciplinar que abarcasse as dimensões de Ensino, Pesquisa e Extensão, como relatado a seguir.

ENSINO

O ensino está presente na oferta de três disciplinas optativas: *Comunicação, Informação e Computação: fundamentos e aplicação* (CIC), criada no segundo semestre de 2014; *Jornalismo para Ambientes Digitais* (Jadi), ministrada no segundo semestre de 2016; e *Programação para Comunicadores* (Procom), ministrada nos dois semestres de 2017. A primeira é o centro que irradia as pesquisas em torno do CeDoc-FAC, as outras duas trabalham em parceria com CIC, no âmbito da formação de profissionais de comunicação em conceitos e aplicação básicos da computação para a gestão da informação – jornalística, publicitária, de audiovisual, comunicacional, acadêmica – e de produtos e objetos de aprendizagem desenvolvidos na graduação e pós-graduação. O diagnóstico preliminar sobre a rede FAC somado ao resultado obtido com o trabalho dos estudantes das primeiras turmas das disciplinas entrelaçadas, deu segurança a orientar as pesquisas em torno da organização do CeDoc-FAC cumprindo o papel de hub para a rede complexa que envolve redes de documentos, de repositórios e de usuários interessados nas informações produzidas em cinco décadas de existência da faculdade.

Para além da necessidade e pertinência de adequação técnica do acervo, as disciplinas criadas servem de espaço de reflexão, discussão e compartilhamento de experiências e práticas e a articulação dos conhecimentos deste campo híbrido com as redes de conhecimento colaborativo; possibilita relações entre o Jornalismo e a Comunicação Organizacional como atividades aptas a oferecer suporte teórico e instrumental para o planejamento de ações de comunicação e de informação em ambientes computacionais; promove a relação não

apenas intelectual como - e principalmente – pessoal entre os acadêmicos, especialmente sobre: a) Competências em Comunicação, Informação e Computação e a articulação com as redes de conhecimento colaborativo; e b) o Jornalismo e a comunicação organizacional como suporte teórico e instrumental para o planejamento de ações de comunicação e de informação em ambientes computacionais.

CIC: das ideias à prática

Esta proposta de disciplina nasceu no GPCL, grupo de pesquisa sobre competência em informação³⁸ a partir do encontro de pesquisadores oriundos dos três campos e cujas pesquisas se encontravam neste terreno fluido e limítrofe. Com o objetivo de tratar da relação de ensino e pesquisa com professores e alunos dos três campos, no segundo semestre de 2014, foi criada a disciplina *Comunicação, Informação e Computação (CIC/FAC/UnB): fundamentos e aplicação*, com a característica de que o grupo de professores não atua necessariamente em sala de aula, mas no aporte de conhecimento e de ações em disciplinas complementares. No primeiro semestre de 2016 foram estabelecidos os seguintes objetivos:

- Oferecer a prática física do compartilhamento por meio da elaboração de um projeto para criação e manutenção de uma sala livre de leitura para a FAC. Esse espaço, distribuído em corredores específicos da faculdade, vem sendo organizado a partir de regras coletivas de uso e manutenção do acervo, patrimônio coletivo, sem registros de empréstimos. A primeira etapa consistiu no levantamento dos livros guardados no CeDoc, que não cumpriam os requisitos técnicos para serem enviados ao repositório da biblioteca.
- Possibilitar a compreensão do papel da biblioteca, como patrimônio institucional para compartilhamento do acervo com

³⁸ Grupo de Pesquisa Competência em Informação. Disponível em: <dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8800149884542331>. Acesso em: 30 abr. 2018.

a rede da UnB, com regras institucionais para o uso coletivo do acervo mantido pelos servidores da BCE;

- Fazer o inventário do acervo do CeDoc/FAC, levando em conta os diferentes suportes - texto, imagem, audiovisual e/ou áudio – , ou seja, nas múltiplas linguagens (animaverbivocovisuais - AV3); TCCs – monografias e memorial de produtos.
- Fazer levantamento do acervo:
 - i) livros – sala de leitura, biblioteca, doações;
 - ii) documentos acadêmicos – TCCs, documentos de memória da FAC (e da antiga Faculdade de Comunicação de Massas e do departamento de Comunicação);
 - iii) produtos acadêmicos – jornal Campus (impresso), jornal eletrônico Campus Online, revista impressa Campus Repórter, Campus TV, programas de rádio e audiovisuais, produtos de publicidade, de comunicação organizacional (ComOrg), de pós-graduação.
- Pesquisar repositórios para o acervamento, ou para servir de espelho, dos diferentes tipos de documentos depositados no CeDoc/FAC;
- Elaborar levantamento sobre digitalização/recuperação de documentos.

Os alunos também receberam treinamento para uso de normas ABNT para produção de artigos científicos e para a pesquisa em bases de dados internacionais de revistas científicas. Para dar suporte ao trabalho de pesquisa junto ao Cedoc/FAC, foram definidos os seguintes temas: Competência em Informação e sua articulação com as Redes de Conhecimento Colaborativo; Web 3.0 – o futuro da internet – computação e esfera semântica para a construção coletiva e colaborativa de conhecimento; a informação jornalística e a informação científica como ferramentas de ação comunicativa para inserção do Cedoc/FAC como uma estação multimodal para o fluxo de informação e comunicação entre as diferentes redes – humanas e não-humanas.

Uma das dificuldades no processo é a periodicidade semestral – quatro meses efetivos de aula e a rotatividade de alunos a cada semestre, o que acarreta uma descontinuidade no trabalho e nas próprias pesquisas em torno da disciplina. Ainda assim, é possível contabilizar

resultados importantes obtidos em 2017, a partir do que foi traçado como objetivos em CIC. No que diz respeito ao CeDoc-FAC, foi concluído o inventário e criadas dinâmicas para o funcionamento do espaço.

Somente relativos aos documentos administrativos e de secretaria, foram transferidos ao Arquivo Central da UnB aproximadamente 30 metros lineares. Esta atividade foi realizada com a orientação de arquivistas e com a colaboração de alunos em estágio obrigatório. As fotografias encontradas ainda estão em fase de identificação e os 312 discos em vinil serão transferidos ao Setor de Coleções Especiais da BCE, para serem acervados adequadamente e catalogados no sistema da biblioteca.

Entre livros e revistas, foram encontradas 1.289 obras; tendo sido 136 enviadas à BCE após análise do Setor de Seleção, 585 doadas a projetos ou instituições de ensino. As demais serão catalogadas em 2018 para ficarem disponíveis nos espaços da FAC, pelo projeto “Livro Livre”, também desenvolvido no âmbito da disciplina CIC, que visa incentivar a cultura do compartilhamento físico de livros na FAC.

Um dos objetos mais preciosos do acervo do CeDoc é o jornal laboratório “Campus”, o mais antigo do Brasil em circulação regular, produzido pelos alunos de jornalismo desde 1970 e chegou à 443ª edição no segundo semestre de 2017. O setor de Coleções Especiais da BCE recebeu exemplares que faltavam, e a partir desta ação, teve início o processo de digitalização para acesso via internet de uma Coleção Especial Digital, prevista para ser lançada até o final de 2018. Paralelamente, foram elaborados dois manuais, também por alunos de CIC: um sobre os procedimentos para realizar a digitalização dos jornais, para que novas turmas se apropriem desse conhecimento; e outro sobre o processo de submissão dos arquivos em pdf ao Repositório das Coleções Especiais, construído na plataforma OMEKA, pelo fato de ser *open access*.

JADI – gestão da informação no jornalismo

Também nesse espírito transdisciplinar, experimentamos pesquisa focada no jornalismo. Com o apoio de professores dos três

campos, foi ministrada no segundo semestre de 2016 a disciplina optativa Tópicos Especiais: Jornalismo em Ambientes Digitais (JADI). O objetivo foi desenhar o fluxo de produção da notícia do jornal-laboratório Campus Online e buscar soluções para os problemas que envolvem a coleta, edição, publicação e difusão de informação jornalística no mundo digital, levando em conta, além das questões da produção, também, os problemas que envolvem a distribuição e acervamento desse material em meios digitais, a partir de diálogo com o CeDoc-FAC. Esta proposta de pesquisa está sendo retomada, e a oferta está suspensa.

PROCOM – comunicador também programa

A segunda disciplina criada com forte apoio na Computação foi Tópicos Especiais: Programação para Comunicadores, cuja ementa contempla os fundamentos de lógica para programação e linguagem *Python*, o desenvolvimento de programas, a discussão de aplicações e perspectivas da programação na comunicação, bem como a avaliação do impacto das Tecnologias da Informação e Comunicação e o pensamento computacional na atuação dos comunicadores. Oferecida nos dois semestres de 2017, formou estudantes de comunicação envolvidos com o grupo multidisciplinar de pesquisa para atuação em ambientes computacionais e de aplicativos para acervamento e acesso aos documentos do CeDoc-FAC, na pesquisa para criação de aplicativos, prevista em CIC para o primeiro semestre de 2018.

Procom foi criada com a finalidade de capacitar os estudantes para uso da Ciência da Computação na vida acadêmica, pessoal e profissional, e para promover o pensamento computacional e a programação para a pesquisa, comunicação eletrônica, manipulação e transferência de informação e de documentos. Reorganizada para ser oferecida a partir do segundo semestre de 2018, como disciplina de serviço, continuará a manter relacionamento estreito com o CeDoc-FAC e das pesquisas empreendidas em CIC. De caráter mais empírico, busca facilitar a criação e a produção de conteúdo, textos, imagens,

vídeos e sua publicação em mídias eletrônicas; promover a identificação de ferramentas computacionais para a resolução de problemas do cotidiano no campo da Comunicação. A disciplina procura articular o desenvolvimento de competências de uso e apropriação das TICs com o desenvolvimento do trabalho colaborativo em projetos de comunicação.

PRODUÇÃO COLABORATIVA, APLICADA E REGISTRADA

É importante ressaltar que essa experiência nasce da interlocução, como descrito anteriormente, de diferentes grupos e pesquisas anteriores: um pós-doutorado em Comunicação (Ramalho, 2011/2012 – sub-projeto *ComClick/UnBClick WebTV*), um doutorado em Ciência da Informação/UnB (Marques, 2012-2015) e um Pós-Doutorado pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (Medeiros Neto, 2013/2014). Desde então, vem acolhendo investigações de interesses diversos, cujos aportes intelectuais dão a devida sustentação às demais ações internas e externas. A bibliotecária Mônica Peres, servidora da Biblioteca Central da UnB encontra-se cedida para o CeDoc-FAC, fazendo neste laboratório a aplicação de sua pesquisa de doutoramento em Ciência da Informação, sobre a formação de coleções especiais para repositórios digitais que envolvem uma rede complexa de documentos de diferentes tipos e formatos.

Outro membro da equipe, Marcelo de Jesus, pesquisador bolsista da Fiocruz-Brasília e docente do curso de Administração do Centro Universitário IESB, responde pela extração e análise de dados, fruto de pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação da Ciência da Informação da UnB, em que integrou metodologias de diferentes campos – com uso de programas digitais de coleta de dados e análises de conteúdo e de redes sociais – para observar, a partir da organização dos metadados, a troca de informações em uma rede social da cidade de Sobradinho-DF.

especificamente, a gestão da memória na comunicação, utilizando ambientes digitais em rede. Este grupo reúne professores e pesquisadores dos campos da Comunicação, Ciência da Informação e Computação, em busca de soluções de problemas relacionados ao armazenamento e organização para o acesso e propagação da informação, com apoio de outros campos que envolvam a análise do material.

EXTENSÃO

As ações de extensão que completam o tripé indissociável que sustenta a função social da universidade estão presentes em dois projetos, ambos relacionados com a disciplina CIC: o Partilhar, desenvolvido com foco na formação de competência e habilidades em comunicação, informação e computação para a cidadania; e o Curso CIC, destinado à participação de profissionais dos três campos do conhecimento em projetos de gestão da memória na Comunicação.

O *Projeto Partilhar* foi aplicado em diferentes regiões – Paranoá-DF⁴⁰, Brasília-DF, Macapá-AP, Aracaju-SE –, com uso de materiais elaborados por rede heterogênea – profissionais, pesquisadores, estudantes, instituições – destinados a públicos diversos – moradores de áreas de exclusão social, professores, pesquisadores, militantes políticos. O Partilhar situa-se neste território fluido que resulta da convivência dos três campos.

O projeto é objeto de estudo em CIC por conta do problema que apresenta para o acervamento: como reunir produtos de extensão, na qualidade de objetos educacionais produzidos em AV3, e torná-los disponíveis para acesso em repositório público, na Biblioteca Central? Com produção patrocinada pela Fundação João Mangabeira, com licença

⁴⁰A cidade tem um dos menores índices de desenvolvimento humano (IDH) do Distrito Federal. A atividade foi desenvolvida em 2016-2018 juntamente com o Centro de Desenvolvimento do Paranoá (Cedep-DF).

Creative Commons 4.0 (exige apenas a citação autoral), o material didático/pedagógico desenvolvido no Partilhar foi reunido na coleção “De Olho na Transparência⁴¹”, composta de três livros (impresso e eletrônico), vídeos educativos e curadoria de conteúdo da web de temas pertinentes à transparência pública. Esse material serviu de base para a realização de oficinas presenciais, com foco na formação de competências para o aprender a aprender em rede.

A disciplina de extensão CIC, a partir do primeiro semestre de 2018, passou a oferecer vagas para a comunidade externa – na primeira turma frequentam servidores públicos da área de comunicação, jornalistas e uma professora universitária. A disciplina é oferecida juntamente com a disciplina optativa regular homônima, que tem matriculados estudantes de arquivologia, biblioteconomia, computação, comunicação organizacional e jornalismo.

REDE PARCEIRA

Como se percebe a partir deste relato, a experimentação transdisciplinar estruturada no tripé de ensino, pesquisa e extensão, aglutina uma rede complexa de parcerias institucionais internas e externas. Na Universidade de Brasília, a proposta está acolhida pela Faculdade de Comunicação nos âmbitos do Ensino (oferta de disciplinas optativas), da Pesquisa (subprojeto do grupo Jornalismo e Memória na Comunicação) e da Extensão (Projeto Partilhar e Curso de CIC). Todos os projetos foram aprovados pelos órgãos colegiados em todas as instâncias da UnB.

Há um acordo formalizado em trocas de documentos entre a direção da Faculdade de Comunicação e a da Biblioteca Central, com a cessão de bibliotecária para coordenar os processos de organização e acervamento dos objetos da FAC em repositórios e na biblioteca digital,

⁴¹ De olho na transparência. 2017. Disponível em: <<http://www.fjmangabeira.org.br/deolhonatransparencia>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

bem como com a liberação de acesso a equipamentos e programas que facilitam o acervamento. No âmbito interno da Universidade de Brasília, a parceria entre a FAC e a Biblioteca Central tem por objetivo replicar, nas outras unidades da instituição, o modelo de acervamento desenvolvido no CeDoc-FAC. Mônica Peres, bibliotecária cedida para o laboratório, faz a pesquisa sobre o acervamento de produtos *multivocais* gerados em disciplinas e atividades da Comunicação para o doutoramento orientado pelo professor Dr. Antonio Miranda, ex-diretor da Biblioteca Nacional de Brasília.

São parceiros institucionais externos o Centro Universitário IESB (suporte na divulgação de resultados parciais em eventos no Brasil, Panamá, Estados Unidos em 2017 e Costa Rica em 2018); a instituição também ancorou um projeto de iniciação científica em jornalismo desenvolvido pela acadêmica de jornalismo Tatyane Mendes, orientada pela professora Dra. Alzimar Ramalho.

A Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz Brasília), que funciona no campus Darcy Ribeiro, é parceira com a tecnologia de extração de dados via Colaboratório, e com a cessão do pesquisador bolsista Marcelo Jesus, responsável por esta etapa das pesquisas. No âmbito do Projeto de Extensão Partilhar foi firmada parceria com a Fundação João Mangabeira (FJM) para a produção da coleção “De Olho na Transparência”, composta de dois guias norteadores e um manual pedagógico/metodológico, que auxiliam na formação de cidadãos para o controle e o acompanhamento dos gastos públicos, sem que para isso seja necessário ser um especialista em assuntos orçamentários. Para isso, lançou mão de ferramentas e tecnologias metodológica e pedagógica, além da legislação que garante o acesso às informações do setor público: a Lei da Transparência (Lei Complementar nº 131/2009), de autoria de João Capiberibe (PSB/AP), no Senado Federal e da deputada Janete Capiberibe (PSB/AP), na Câmara dos Deputados, como também a Lei de Acesso à Informação, a LAI (Lei nº 12.527/2011).

Integram a coleção, nas versões impressa e digital, os seguintes

materiais: Guia 1 - Transparência e Orçamento Público, Exercício para a Cidadania; Guia 2 - Comunicação nas Redes Sociais, O uso de redes no controle social das contas públicas; e o Manual Aprender a aprender em redes, contendo proposta pedagógica/metodológica orientada para a formação do exercício de cidadania, com foco no tema da transparência pública. Estes materiais foram aplicados em oficinas presenciais com a participação dos mais diversos segmentos sociais: em Aracaju - SE (custeada pelo Fundo de Apoio à Pesquisa do DF); em Macapá-AP, como parte da programação do Colóquio Transparência e Controle Social, na Universidade Federal do Amapá. No mesmo dia, houve um encontro sobre o tema na Universidade Estadual do Amapá; e no Paranoá - DF, no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (Cedep).

A pesquisa empreendida em CIC foi ainda contemplada no Edital 03/2016 do Fundo de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF), com o aporte de recursos para material de consumo, pagamento de bolsas-pesquisa para estudantes atuarem no CeDoc-FAC nas pesquisas realizadas por CIC, realização de intercâmbio de palestrantes/pesquisadores e suporte para apresentação em eventos científicos. Este apoio da instituição de fomento é importante para a manutenção da memória da UnB. Cabe registrar que há em andamento um projeto aprovado pela UnB no edital do Programa Institucional de Iniciação Científica (ProIC/PIBIT 2017-2018). No IESB, igualmente o projeto terá continuidade, com a substituição do pesquisador-bolsista e manutenção da professora orientadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora envolva um significativo número de pessoas, entre alunos, pesquisadores, professores e profissionais, será necessário desenvolver estratégias para criar a cultura da informação – não apenas do ponto de vista do acesso, mas, principalmente de acervamento – na

rede da FAC. A pesquisa em torno do Livro Livre tem como foco envolver a faculdade no processo de compartilhamento de livros de posse da unidade e também na responsabilidade de manter o acervo em ordem e acessível a todos os usuários da unidade.

Os ambientes computacionais e aplicativos são um desafio importante, no sentido de criar facilidades para que professores e alunos façam o acervamento do que produzem de forma permanente. Também será necessário desenvolver tutoriais, oferecer treinamentos e oficinas que complementem as soluções computacionais. Outra ação para sensibilizar quanto à manutenção do acervo com atualização constante, é buscar o envolvimento de outros professores para que empreendam pesquisas no CeDoc-FAC.

A baixa participação de estudantes de computação é outra dificuldade. No primeiro semestre de 2018 começou a ser testada parceria com um professor da Ciência da Computação, que designou um grupo de alunos para desenvolver ambientes digitais que facilitem o acervamento dos jornais e revista produzidos no Curso de Jornalismo. A formação de comunicadores no campo da computação tem ajudado na elaboração do desenho dos ambientes computacionais e na criação de algoritmos capazes de resolver os problemas de acesso à informação via CeDoc-FAC.

No meio algorítmico e de novas tecnologias, a comunicação torna-se uma colaboração entre pares para criar, categorizar, criticar, organizar, ler, promover e analisar os dados. Não há mais nenhuma autoridade transcendente e é por isso que o pensamento crítico e a responsabilidade são tão importantes de serem desenvolvidos. Mesmo que as pessoas dialoguem e falem umas com as outras, o principal canal de comunicação é a própria memória comum, uma memória que todos transformam e exploram.

A sociedade, em fase de transição, caminha rumo a uma revolução. O ambiente informacional interconectado e onipresente impõe uma linguagem bem particular, como o algoritmo, e ainda

conceitos muito complexos, como a própria natureza da construção do conhecimento e o relacionamento em rede, horizontal. Nesse contexto, é papel da academia estabelecer as relações entre essas três áreas do conhecimento pois o excesso de informação sem organização resulta em uma carência de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LATOUR, B. *Om aktor-netvaerksteroi. Nogle fa afklaringer og mere end nogle fa forviklinger*. *Philosophia*, v. 25, n° 3/4 (article written in 1990). (English version) in *Soziale Welt*, v. 47, p. 369-381, 1996. Disponível em: <<http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/P-67%20ACTOR-NETWORK.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

LÉVY, P. *A esfera semântica. Tomo I: computação, cognição e economia da informação*. São Paulo: Annablulume, 2014.

MARQUES, M. *Modelo de ação comunicativa e de informação para redes sociais em ambientes digitais*. 2015. 347 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/18143/1/2015_MarciaMarques.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

MEDEIROS NETO, B.; MARQUES, M. Comunicação, Informação e Computação: experiências interdisciplinares no ensino, pesquisa e extensão. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO - SIMEDUC, Aracajú, SE, *Anais...* Aracajú, SE: UNITE, 2016. p. 1-16. Disponível em: <

<https://eventos.set.edu.br/index.php/simeduc/article/view/3334> >. Acesso em: 30 abr. 2018.

MEDEIROS NETO, B. Análise de rede social do CEDEP (Paranoá/Itapoã) com enfoque na interação entre alunos do CEDEP e alunos da UnB em trabalho colaborativo de formação de seres conviventes com a tecnologia. In: COLÓQUIO DE ANÁLISE DE REDES E PROSPECÇÃO TECNOLÓGICA, Brasília, DF, *Anais...* Brasília, DF: FioCruz Brasília, 2015.

MIGUEL, Luis Felipe. *Dominação e resistência: desafios para uma política emancipatória*. São Paulo. Ed. Boitempo, 2018.

MIRANDA, A.; SIMEÃO, E. Da Comunicação Extensiva ao hibridismo da Animaverbivocovisualidade (AV3). *Inf. & Soc.: Est.*, João Pessoa, v. 24, n. 3, p. 49-62, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/19075/12401>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

MORIN, E. *Os sete saberes para a educação do Futuro*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2002. (Coleção Horizontes Pedagógicos)

MOURA, D. O., RAMALHO, A. R. Pesquisa webtv: Mudanças no ensino de comunicação em um cenário de protagonismo e convergência. *Vozes e Diálogo*. v. 16, n. 02, 2017. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/vd/article/view/3364>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento: a transdisciplinaridade. In: ENCONTRO CATALISADOR DO CETRANS, 1o, abril de 1999. Itatiba, SP: Escola do Futuro – USP. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llesp/A_a_H/didatica_l/aula_03-0021/imagens/01/transdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018. NICOLESCU, Basarab; MORIN, Edgar; FREITAS, Lima de. Carta da Transdisciplinaridade. 1994. Acesso em: <<http://cetrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. *Cadernos de pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 661-684, 2009. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000200016&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 abr. 2018.

RIBEIRO, D. *O Brasil como problema*. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro; Brasília, DF, Editora UnB, 2010.

UNESCO. *Alfabetización Mediática e Informacional Curriculum para profesores*, 2011. Disponível em: <www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/media_and_information_literacy_curriculum_for_teachers_en.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.



PARTE II

**COMPETÊNCIA NARRATIVA:
PROCESSOS INTER-RELACIONADOS
EM ESPAÇOS TEMPOS DE
INFORMAÇÃO, EDUCAÇÃO E
CULTURA**

NO BALANÇO DE QUEM SEMPRE OUVIU E CONTOU HISTÓRIAS

Silvana Soares Sampaio⁴²

RESUMO

Tendo como objetivo narrar minha trajetória como contadora de histórias contemporânea, apresento um relato baseado em uma entrevista recentemente concedida. Dizem que “Ler é viajar sem sair do lugar”. Gosto dessa afirmação, ela é absolutamente real, tanto para a leitura quanto para as histórias ouvidas, ambas permitem que a imaginação corra solta criando diferentes imagens de mundos fantásticos, de lugares longínquos que talvez nunca visitemos, nos possibilitam a identificação com sentimentos, atitudes, emoções, personagens. Com elas aprendemos nos modificamos, nos tornamos mais sensíveis, mais humanos na medida em que nos comunicamos em redes.

Palavras chave: Contação de histórias; Narrador de histórias; Literatura brasileira.

⁴² Especialista em Docência do Ensino Superior. Academia Feminina Espírito-Santense de Letras. Vitória, ES, Brasil. e-mail: silvanasoressampaio@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Contar histórias é uma prática que pode ser adquirida em cursos e outras atividades de formação tendo como meta possibilitar o processo de profissionalização e, principalmente, em movimentos e momentos de compartilhamento de conhecimentos dessa área de atuação com narradores da tradição. O verdadeiro narrador é aquele que compartilha uma experiência que passa de pessoa para pessoa. “Uma experiência quase cotidiana [que] nos impõe a exigência dessa distância e desse ângulo de observação” (BENJAMIN, 1994, p. 197).

Diante da necessidade de intercambiar experiências na sociedade em que vivemos, me coloco na posição de uma contadora de histórias atravessada pela docência e pela literatura ao escrever este capítulo, tendo como objetivo narrar minha trajetória como contadora de histórias contemporânea, ao proceder a um relato baseado em uma entrevista recentemente concedida (DAHER REZENDE-FORINGER, 2017).

DESENVOLVIMENTO

A ARTE DE NARRAR HISTÓRIAS DESENVOLVIDA EM TERRITÓRIOS DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Meu nome é Silvana Soares Sampaio, nasci em outubro de 1952 na cidade de São Paulo, com 26 anos mudei-me para Vitória onde vivo até hoje. Costumo dizer-me Paulixaba: uma mulher de raízes paulistanas cujos galhos flores e frutos brotaram no Espírito Santo, terra para quem entreguei meu coração.

Sou professora, contadora de histórias e escritora, nessa sequência. Sou muito mais professora que contadora de histórias e muito mais contadora de histórias que escritora. Acho que já nasci professora e contadora de histórias porque desde pequena dava aulas e

contava histórias para minhas bonecas e para minhas amiguinhas. Escrever sempre foi uma prática de vida, mas nunca pensei em publicar, tanto que meu primeiro livro só foi publicado em 2000, quando já estava com quase 50 anos. Foram quatro: Aventuras de um Vermelho Inquieto que é a história de uma cor que não se conforma em viver presa num quadro e foge para correr mundo e conhecer a história da arte; Roda-Vida – poemas infantis que, como diz o nome são poemas para crianças, muitos deles resgatando músicas, brincadeiras e mitos do folclore brasileiro; Lendas Capixabas em Versos onde reconto de forma poética lendas que fazem parte do rico imaginário do Espírito Santo; e Vento Sul, também um texto poético onde exploro a riqueza do vocabulário brasileiro e a diversidade de nomes que tem um mesmo brinquedo: o papagaio de papel.

Fiz o curso Normal, assim era chamado o curso que é hoje o Magistério e prepara professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, em seguida fiz uma especialização para trabalhar com Educação Infantil, uma vez que já trabalhava nesta área desde os 17 anos, cursei a Faculdade de Artes Plásticas na Fundação Armando Alvares Penteado, também com ênfase na educação, preparando-me para exercer o magistério em salas mais avançadas do Ensino Fundamental e Médio, finalmente cursei uma especialização em Docência do Ensino Superior que me habilitou a dar aulas em Faculdades, coisa que nunca fiz porque sempre gostei muito mais do trabalho com crianças e adolescentes.

Tive muita sorte no início de minha carreira profissional em trabalhar numa escola de Educação Infantil. Foi lá que comecei a tomar consciência da importância de contar histórias que me acompanhou ao longo da vida, mesmo quando trabalhei com crianças e jovens de níveis mais avançados de escolarização. Fazia parte da rotina desta escola contar uma história diariamente.

Nessa escola aprendi também a importância dos registros escritos como forma de reflexão sobre o ensino, a educação, e que

acabei utilizando também para refletir sobre a arte de contar histórias – tínhamos, cada um de nós professores, um caderno de relatórios semanais de todas as atividades que desenvolvíamos, bem como a reação das crianças, as dificuldades encontradas, por nós e por elas, o que havia dado certo ou não, e outras tantas coisas que em reunião semanal eram discutidas com a pedagoga, a orientadora educacional e a psicóloga da escola. Muitas vezes me aborreci com essa prática, só mais tarde me dei conta do quanto ela foi importante para mim, foi a partir dela que surgiu a Silvana escritora, observadora e habituada a refletir sobre os mais diferentes assuntos da vida. Sou muito grata a essas profissionais experientes e exigentes do Jardim Escola Alto de Pinheiros, em São Paulo, que iluminaram os caminhos que eu percorreria no futuro.

Outro fato que muito influenciou minha vida foi ter nascido numa família de contadoras de histórias cujos relatos permearam toda a minha infância. Desde muito cedo descobri o fascínio e o encantamento proporcionado pelas histórias que acabaram provocando em mim o desejo imenso de aprender a ler e mais adiante de contar histórias também.

Tenho recordações de um período em que era pouco mais que um bebê, sentada numa cama macia e fofinha e, se ficar bem quieta ainda sou capaz de escutar a voz de minha bisavó Angelina contando-me histórias em italiano. Elas eram todas rimadas, lidas em pequenos jornais envelhecidos pelo tempo, e que ela guardava ciosamente para entreter os netos e bisnetos. Eu não entendia o que dizia, mas gostava imensamente da voz dela, dos sons e da cadência dos diálogos poéticos. Tudo isso, mais tarde, ajudou-me na escolha do repertório de histórias para crianças bem pequenas. A sonoridade, não apenas das músicas, mas também das palavras sempre as encanta e prende sua atenção.

Minha avó Wanda contava também muitas histórias com os mais variados temas. A grande característica de suas histórias era envolver a nós, crianças ouvintes, como personagens das histórias. Não éramos personagens principais, mas estávamos sempre nas cenas narradas com

pequenas atribuições ou como meros espectadores. Nunca vou me esquecer de ter carregado o véu de noiva das muitas princesas encantadas, ou de ter ficado embaixo da mesa de banquete das festas reais comendo guloseimas derrubadas, sem querer, por um conviva. Wanda ensinou-me o quanto as crianças gostam de participar das histórias dando-me mais uma pista para minha atuação como contadora de histórias no futuro.

Minha mãe, Déa, teve importância fundamental na minha formação de leitora, muito cedo descobri as maravilhas guardadas nos livros. Todas as noites ela fazia meu irmão e eu adormecermos com uma história, que era sempre lida. Foi ela quem nos apresentou os clássicos da literatura infantil em sua linguagem original, sem a pasteurização a que foram submetidos nos tempos atuais. Isso foi fantástico porque cada vez mais nosso vocabulário se enriquecia, além dessas histórias terem oportunizado lidarmos, sem o sabermos, no plano inconsciente, com sentimentos tão humanos como o ciúme, a inveja, a cobiça, e tantos outros. Mais ainda, com a capacidade de vencer pela inteligência, pela persistência e que certamente nos deram, a mim e a meu irmão, a percepção de que sempre há uma saída para as dificuldades da vida. Contos de fadas devem fazer parte do repertório de todo o contador de histórias!

Devo falar também de tia Zélia, irmã de minha avó, que eu encontrava ocasionalmente quando ela visitava São Paulo, reunindo a família que se sentava na cozinha da casa de vovó para ouvi-la contar suas peripécias pelo mundo. Ela o fazia com graça, elegância e bom humor que prendiam a atenção de todos nós, crianças e adultos. Muitas dessas histórias depois foram registradas nos livros que escreveu e que hoje correm mundo em diversos idiomas. Trata-se de Zélia Gattai, autora de *Anarquistas Graças a Deus*, *Chapéu para Viagem*, dentre tantos outros. Zélia ensinou-me o quanto relatos de vida podem ser belos e atraentes para os ouvintes, isso ajudou-me sobremaneira como professora e contadora de histórias para adolescentes.

A estas maravilhosas criaturas de minha família com quem convivi na infância, adolescência, juventude e maturidade minha eterna gratidão. Todas foram motivadoras de poemas, que reuni a outros tantos, dando origem a um dos livros que publiquei em 2008 de nome *Roda Vida – poemas infantis*.

As primeiras ouvintes que tive, aliás bastante passivas, foram minhas bonecas. Como todas as crianças eu repetia nas brincadeiras, cenas do cotidiano e, para mim, ouvir histórias era parte do cotidiano. Provavelmente a passividade delas permitiu-me trabalhar a espontaneidade e a expressividade, comportamentos tão importantes para tornarem bonita uma narrativa oral. Minhas bonecas nunca me intimidaram!

Nessa época contava histórias também para minhas amiguinhas e, de forma inconsciente, aprendia coisas. Algumas vezes as histórias não agradavam e eu era por elas deixada falando sozinha, aprendi a lidar com a frustração de nem sempre encontrar um público receptivo. Algumas vezes, não muitas, já na vida adulta, deparei-me com a frieza da plateia, muitas consegui reverter mudando o tipo de história, fazendo o público participar da narrativa, outras não. Há públicos tão desabitutados a atividades como essa, que precisariam de um trabalho regular, como sempre fiz nas escolas em que trabalhei, para que eles descobrissem o encantamento de parar, concentrar-se, ouvir, e deixar-se mergulhar no sonho que as histórias proporcionam.

A primeira história que contei não me lembro, mas lembro-me bem de uma que era muito apreciada pelas crianças com quem trabalhei no início de minha carreira como professora, chama-se o Lobo e os cabritinhos, trata-se de uma narrativa mesclada com músicas, muito ao gosto dos pequeninos. Aprendi essa história na infância ouvindo-a em um disquinho colorido de vinil que tocava na vitrola. Coisa antiga, não é? Era a tecnologia começando a invadir os espaços de encontro dos seres humanos...

Recordo-me sim, da primeira história que contei para um público adulto, de talvez 300 pessoas, foi no início dos anos 90 e me fez tremer nas bases. Era final de um curso ministrado pela equipe da Biblioteca Nacional-PROLER, em Vitória. Para mim foi um enorme desafio porque grandes públicos sempre me intimidaram, esse desafio, depois de vencido, mostrou-me a possibilidade de contar histórias não apenas para meus alunos, mas também em todos os lugares. Conteí Sonhos, um conto de Moacyr Scliar. Estava muito nervosa, mas minha performance foi apreciada e fui muito aplaudida, excelente motivação que me levou a prosseguir ampliando meu universo de espectadores.

Porque conto histórias? Ora, sempre acreditei que uma sociedade leitora pode ser uma sociedade melhor, mais humana. Como fui seduzida pela leitura porque ouvi muitas histórias na infância, ler sempre me proporcionou muito prazer, livros me fizeram companhia, o prazer de ler fez de mim uma pessoa estudiosa, porque então não lançar mão da mesma estratégia para seduzir novos leitores e levá-los aos livros? Foi o que fiz e vou continuar fazendo enquanto Deus me permitir!

Devo confessar que contar histórias também faz muito bem para mim! É mágico ver o encantamento nas fisionomias daqueles que me escutam. Olhos que brilham... Sorrisos... Expressões faciais que se modificam... Bocas abertas, embasbacadas... Uma delícia!

A meta do contador de histórias, em princípio é de promover o encantamento pelos textos que narra, e como consequência provocar o desejo em seus ouvintes de irem aos livros buscá-los por si mesmo. Há contadores que contam história apenas pelo espetáculo artístico em si e, ainda assim, acabam aproximando seu público dos livros, apenas dão um pouco mais de trabalho para seus ouvintes, que terão que descobrir por si mesmos de onde vêm aqueles textos apresentados de forma mais ou menos teatralizada, e as vezes escondidos por fantasias e maquiagens exóticas.

Devo mencionar também que o ato de ouvir e contar histórias promove o encontro entre pessoas e abre espaço para o diálogo, tão

necessários num tempo em que vivemos mergulhados em atividades altamente individualizantes promovidas pelo desenvolvimento tecnológico.

Minha experiência como professora-contadora-de-histórias foi muito rica: lia, contava, apresentava apenas fragmentos de texto de algum livro, dizia poesias e isso fazia com que meus alunos, de todas as faixas etárias, me aguardassem ansiosos esperando sempre por uma novidade. Ligações de afeto e confiança estabeleceram-se a partir dessas situações, o que tornou minha vida de professora muito mais suave. Eles gostavam de mim, confiavam em mim, falavam-me de suas vidas e hoje quando os encontros, já adultos, festejam o reencontro lembrando os momentos bons vivenciados por nós. Algo semelhante com as ligações de afeto e confiança que estabeleci na infância com as mulheres contadoras de histórias de minha família e que trago comigo até hoje, mesmo depois de elas terem partido para outro plano.

Todos somos contadores de histórias em potencial, mas, são necessários alguns cuidados para que elas de fato encantem quem as ouve.

Muito do que desenvolvi para contar histórias foi intuitivo, provavelmente registros inconscientes do que vivenciei ouvindo-as na infância. Só mais tarde comecei a refletir sobre isso e acabei elencando alguns itens que entendo como importantes e que uso quando dou cursos para formar novos contadores de histórias. Cursos que ministro desde meados da década de 1990.

No início da década de 1990 a Biblioteca Nacional tinha um programa de incentivo à leitura, chamado PROLER, que percorria os estados brasileiros promovendo seminários, cursos e oficinas. No ES foram promovidos muitos encontros para formação de professores e bibliotecários. Eles traziam grandes escritores de literatura infantojuvenil, ilustradores, contadores de histórias, teóricos da literatura, e durante 3 ou 4 dias promoviam uma maratona de cursos, palestras e oficinas. Particpei de todos os seminários aprendendo muita

coisa com grandes contadores de histórias como Benita Prietto, Celso Sisto, Eliana Yunes, Gregório Filho, Marilda Castanha e tantos outros. Na época tive também contato com Marina Colassanti, Afonso Romano de Santana, Ângela Lago, Bartolomeu Campos Queiroz e outros tantos escritores de renome.

Foi um período muito rico em aprendizado e que somado à experiência que já possuía, me habilitou para num breve futuro começar a dar cursos formando novos contadores de histórias e incentivadores da leitura.

ESTRATÉGIAS QUE CONDUZEM A UM BOM DESEMPENHO DO CONTADOR DE HISTÓRIAS

Quanto às estratégias para se tornar um bom contador de histórias, menciono como primeira, e mais importante: gostar de ler e ler muito, ser um apaixonado pela beleza dos textos escritos, só assim será possível descobrir e selecionar as histórias que irá contar: pela qualidade literária dos textos, pela sonoridade das palavras, pela adequação dos conteúdos e tamanhos das histórias segundo os interesses e possibilidades de cada faixa etária, para isso é preciso também que o contador de histórias tenha algum conhecimento sobre as fases do desenvolvimento infantojuvenil.

Para obter um bom desempenho o contador precisa se conscientizar de que contador de histórias não é ator de teatro, ele não está interpretando, ele está narrando. Deve segurar seu público com os olhos, com as expressões faciais, com a modulação da voz e uma boa dicção, com a observação permanente de imprimir um ritmo adequado à cada narrativa, com movimentos comedidos de corpo. O contador de histórias não deve nunca perder o foco de que, a grande estrela em uma sessão de narrativa oral é o texto narrado e não quem o está narrando.

Quando as sessões forem para grupos de crianças com pouca idade o contador de histórias poderá lançar mão de recursos materiais

que o ajudem a segurar o foco de atenção dos pequeninos como um boneco, um bicho de pelúcia, um fantoche, máscaras, um objeto, o próprio livro ilustrado (caso o grupo seja pequeno e todos possam enxergar) enfim, aquilo que sua criatividade lhe sugerir para reforçar a ideia da história, de um determinado personagem, etc... Crianças pequenas precisam quase sempre de um apoio visual junto com a narrativa.

É muito importante que ao final de cada narrativa o nome da história e do autor sejam mencionados e, melhor ainda, se o contador mostrar o livro onde ele leu aquela história.

Quanto à escolha de repertórios o contador de histórias deve iniciar sua escolha pelas histórias que gosta, costumo recomendar que não contem histórias que, por algum motivo, não o encantaram, mesmo sem o querer ele não a tornará encantadora para o público. E não se preocupe com isso porque certamente ela encantará a outro contador de histórias que a contará, ou então, ela realmente não valia a pena ser contada. Quando digo isso não quero dizer que se deva sonegar livros só porque você não se identificou com eles, se o livro tiver valor literário e você é professor ou bibliotecário deve colocá-lo nas prateleiras, estantes, “caixinhas de leitura”, para que sejam lidos e apreciados por outras pessoas.

Tendo feito essa introdução posso dizer com segurança que no meu repertório só estão as histórias que gosto. Elas são selecionadas pela faixa etária do grupo que vai ouvi-las e caso o grupo seja heterogêneo procuro mesclar histórias que possam agradar a todos.

Na seleção de repertório levo em consideração o lugar em que vou contar as histórias. Em hospitais, por exemplo, levo histórias alegres que levantem o ânimo de quem as escuta. Nada que possa deprimir o público que por força das circunstâncias já está sofrendo. O mesmo é levado em consideração quando o grupo de ouvintes é de idosos e nesses casos vou com repertório alegre e bem pequeno, muito mais

predisposta a ouvi-los. Os idosos sempre têm muitas histórias para contar. Aprendo muito, e eles ficam felizes em dividir suas histórias!

Não conto histórias apenas para crianças, conto também para adultos e já o fiz em Convenções, Seminários, Museus, Feiras Literárias, Asilos de idosos e de deficientes, Feiras livres, Shopping Center, Livrarias, Praças públicas, Bibliotecas e também em Escolas públicas e privadas, Faculdades, Reuniões de pais, de professores, etc... Desta forma, meu público tem sido muito eclético e de várias camadas sociais.

Em se tratando de escolas, o público mais receptivo num primeiro momento é o das crianças, sejam de escolas públicas ou particulares. Os jovens e principalmente os adolescentes, costumam resistir um pouco, olham-me com cara de quem está achando que ouvir histórias é coisa para crianças, aos poucos vão relaxando, se envolvendo com as narrativas e ao final pedem mais.

Sabendo selecionar o repertório meninos e meninas apreciam as mesmas histórias. Lendas e Fábulas agradam a todos, inclusive aos adultos. Os Contos de Fadas são especialmente apreciados por crianças entre 7 e 9 anos de ambos os sexos. Os pequeninos se interessam mais por histórias de bichos, histórias cantadas, narrativas ricas em rimas, em sons onomatopáicos e, nenhuma delas pode ter longa duração.

Em locais públicos surgem ouvintes de diferentes faixas etárias então costumo mesclar histórias atraentes para as diversas faixas de idade.

A apreciação e a receptividade do público estão mais ligadas à escolha do repertório para cada grupo de idade, do que ao sexo e a classe social. Por isso a importância do contador de histórias em conhecer as características e os interesses de cada faixa etária na hora da seleção do repertório.

Só conto as histórias que gosto, mas como todo contador de histórias tenho em meu repertório algumas de que gosto mais, histórias que me tocam o coração por motivos absolutamente pessoais.

Uma delas é uma narrativa em versos de autor desconhecido e sem título, que aprendi na infância com minha avó. Ela é muito apreciada pelo público jovem e adulto, porque para os jovens significa um mergulho num universo que não vivenciaram e para os mais velhos, um despertar de recordações de situações já vividas. Trata-se da história de um caipira, e por isso é narrada na linguagem característica das pessoas que nasceram e viveram no interior de São Paulo, de erres muito fortes e palavras pronunciadas de uma forma bem peculiar, que vai morar no Rio de Janeiro no início do século XX, e vivencia as venturas, desventuras e aventuras de andar no Bonde do Cascadura, transporte público usado na época, implantado e explorado pela empresa inglesa Light. É uma história toda rimada, o que dá a ela uma sonoridade agradável, além de ter um conteúdo bem humorado e jocoso.

Outra história que gosto muito é a do Lobo e dos Cabritinhos, que já mencionei anteriormente. Ela remete-me à infância de meus filhos, hoje homens feitos, que a ouviram muitas vezes e até hoje, brincam comigo pedindo: “- Mãe, conta a do Quim-cóin-cóin”, onomatopeia que é parte do refrão da música cantada pelos cabritinhos durante a história, e que para eles, virou o nome da história. Já comecei a contá-la, ou melhor, cantá-la para minha neta, ela ainda é um bebê. Bem que gosta!

Chego então a uma fábula pela qual tenho especial apreço que foi recontada por muitos autores e encontra-se em inúmeros livros, trata-se de A Formiga e a Neve. Seu reconto aparece em duas versões, uma em que a formiga é punida pela sua persistência e morta no final da história, com um cunho ideológico claramente alienante e que reforça a submissão, e outra em que a formiga é premiada pela virtude da perseverança. Naturalmente é essa a versão que conto.

Gosto desta história porque descobri com ela que muitas vezes contamos histórias para nós mesmos.

Durante um determinado período de minha vida, embora eu já tivesse um bom repertório de histórias memorizadas, todas as vezes que

era convidada para contar, ela sempre estava presente. Anos mais tarde, refletindo sobre meu fazer como contadora de histórias e também sobre minha vida, descobri que era para mim que contava aquela história. Nela buscava a perseverança e a persistência da formiguinha em um período muito difícil da minha vida. Concordo com Antonio Candido quando diz que os seres humanos precisam tanto da ficção quanto do sonho durante o sono, e que se privados de um deles podem enlouquecer.

A VALORIZAÇÃO DO ATO DE NARRAR E DA PROFISSÃO DO CONTADOR DE HISTÓRIAS

Nós contadores de histórias vivenciamos coisa muito agradáveis e algumas nem tanto em nossos percursos. Dos prazeres que tive há um que mencionei anteriormente sobre presenciar o encantamento das pessoas durante o desenrolar das narrativas, é inesquecível e emocionante. Outro foi ver o acervo das bibliotecas muitíssimo movimentado nas escolas em que trabalhei e mantive projetos regulares de contação de histórias para todas as turmas, isso sempre me deixou muito feliz. Outra alegria é encontrar antigos alunos e ouvir o quanto se lembram das histórias que contei e da saudade que sentem. Gosto muito também dos beijos e abraços que recebo, das palavras gentis e delicadas que ouço, após as sessões de histórias.

Quanto a amarguras, diria que é só uma, a falta de percepção, ainda, da maioria dos gestores escolares em não valorizar a atividade do contador de histórias como um trabalho tal como qualquer outro para enriquecer o currículo de seus alunos. Há escolas que contratam caros espetáculos teatrais, musicais, e outros e ao chamarem um contador de histórias querem que ele faça seu trabalho voluntariamente. Posso dizer seguramente que fiz mais trabalhos voluntários do que remunerados no passado. Atualmente só faço trabalhos voluntários em instituições assistenciais. Não aceito mais voluntariado em instituições que podem,

mas não querem remunerar dignamente o trabalho do contador de histórias.

O contador de histórias precisa ser remunerado pelo que faz porque tem gastos: participando de cursos, comprando livros não apenas de literatura, mas também os que lhe oferecem aporte teórico, bem como adquirindo material de apoio que usa para contar algumas histórias.

Além do dinheiro, quem conta histórias investe tempo, muito tempo! Lendo, para conhecer e selecionar histórias, memorizando-as, ensaiando até que elas cheguem ao ponto ideal para serem divididas com outras pessoas e isso envolve: ocupar-se com o ritmo da narrativa, modulação de voz, com os diferentes sentimentos e emoções que história desperta e que definirão as expressões faciais do narrador, gestos que reforcem determinadas ideias, sem contar a preparação de materiais de apoio exigidos em algumas narrativas como máscaras, pequenos adornos e outros tantos que não são encontrados no mercado para serem adquiridos.

Não basta querer ser contador de histórias, é preciso preparar-se. Mesmo quando contava ou lia expressivamente histórias para meus alunos, o que fazia quase todos os dias, pelo menos realizava uma leitura prévia e sempre eram textos já conhecidos por mim.

Por ter sido professora e militado na Educação durante 38 anos penso nela como um todo. Gostaria imensamente que as escolas de Ensino Fundamental percebessem a importância da atividade do contador de histórias na formação de seus alunos, e oportunizassem aos professores e bibliotecários cursos que os preparassem e os motivassem para contá-las, e mais ainda incluíssem a contação de histórias e a leitura expressiva de textos poéticos e literários em seu horário regular, não como uma disciplina obrigatória e maçante para os alunos, mas, verdadeiros momentos de prazer e fruição artística. Algumas poucas escolas já o fazem em suas bibliotecas.

Além de formar leitores sempre acreditei que a atividade de ouvir e contar histórias pode ser um instrumento de humanização da sociedade. Vejo essa humanização por duas perspectivas uma delas é o ato de contar e ouvir histórias, que por si só que é um espaço de encontro de pessoas que abre portas para o diálogo, para o estabelecimento de relações de afeto e confiança entre os membros do grupo. Tenho mencionado muito essa questão, em encontros feitos com pais e familiares de várias escolas.

Desde a descoberta da luz elétrica, sua popularização e todos os inventos tecnológicos que vieram a seguir fomos, pouco a pouco, nos afastando uns dos outros. Deixamos de conversar para interagirmos com máquinas e com as pessoas através das máquinas. Fomos envolvidos por encontros passivos pela TV onde somos apenas expectadores, e mais recentemente pelos computadores, encontros à distância, um pouco mais ativos, mas frios e impessoais. As emoções que emergem e são sentidas no contato real entre as pessoas transformaram-se em bonequinhos estereotipados que enviamos uns aos outros para expressá-las.

Ao mesmo tempo em que a parafernália tecnológica dos tempos atuais transformou o mundo em uma ervilha, oportunizando maior comunicação entre as pessoas, está também transformando nossos sentimentos e emoções em ervilhas, e o pior: ervilhas secas! Estamos perdendo a capacidade e o prazer de rir juntos e sentir o calor da gargalhada do outro, chorar juntos e poder sentir o doce e confortador toque do abraço do outro. Enfim, o espaço de partilha de sentimentos e emoções diminui cada vez mais. É absolutamente necessário que tomemos consciência dessa situação e comecemos a criar espaços de encontros reais. Nada melhor para que tal aconteça que pais, avós, tios, professores voltem a contar histórias para suas crianças, permitindo que nesses momentos sentimentos e emoções sejam compartilhados no plano real, aproximando-os afetuosamente.

Não se pode negar, entretanto, que a tecnologia contemporânea é um grande trunfo na difusão dos trabalhos e das realizações dos contadores de histórias de todo o mundo. A rede de comunicação atual possibilita acesso às informações oportunizando a todos os contadores de histórias atualizarem-se, tomarem conhecimento de cursos, técnicas, livros, eventos, e mais ainda, pelas redes de comunicação e informação têm a possibilidade de divulgarem o próprio trabalho.

UM DIÁLOGO FINAL

Agora passemos a olhar para as histórias como conteúdo partilhado pelo contador e seus ouvintes. Sabemos que é preciso primeiro curar cada pessoa individualmente, para que a sociedade possa ser curada pela ação desses seres saudáveis já que a sociedade é apenas o reflexo de cada um de nós.

Bruno Bethenhein, autor de *Psicanálise dos Contos de Fadas*, afirma no livro que baseado na observação de seus pacientes pode perceber que as pessoas que tiveram contato com *Contos de Fadas* na infância tornaram-se adultos mais equilibrados emocionalmente.

Clarissa Pinkola Estes, psicanalista mexicana que viveu boa parte da vida nos EUA, fala em seu livro *Mulheres que correm com os Lobos*, a partir de pesquisa realizada com suas conterrâneas, de como os *Contos Populares* exercem influência na formação da psique feminina. Expõe também da importância dos encontros entre mulheres para trocarem experiências e contarem histórias umas para as outras e como isso influencia no equilíbrio emocional de cada uma delas.

Hoje posso perceber que aquilo que para mim era apenas intuição, é abordado em pesquisas e em estudos científicos. Sempre tive a intuição de que as histórias poderiam ser uma alternativa de humanização dos seres, baseada apenas em minha experiência pessoal, considero-me uma pessoa sensível e emocionalmente equilibrada, trago comigo a certeza de que nada é para sempre, o que me faz usufruir com

alegria as fases boas da vida assim como tenho a compreensão de que os maus momentos são passageiros. Sei que esses sentimentos e emoções foram em grande parte construídos e reelaborados pelo contato que tive e continuo tendo com a Literatura, seja ela narrada oralmente ou pela leitura. Ora, se tudo isso deu-se comigo, porque não posso facilitar processos semelhantes de amadurecimento sócio-emocional contando histórias e incentivando a leitura? E mais ainda, provocando outras pessoas para que façam o mesmo com as novas gerações!

Dizem que “Ler é viajar sem sair do lugar” gosto dessa afirmação, ela é absolutamente real, tanto para a leitura quanto para as histórias ouvidas, ambas permitem que a imaginação corra solta criando diferentes imagens de mundos fantásticos, de lugares longínquos que talvez nunca visitemos, nos possibilitam a identificação com sentimentos, atitudes, emoções, personagens. Com elas aprendemos nos modificamos, nos tornamos mais sensíveis, mais humanos na medida em que nos comunicamos em redes.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

DAHER, Karyna Boamorte; REZENDE-FORINGER, Karina. Silvana Sampaio Professora de Arte, escritora e contadora de histórias. *REGRASP*, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 143-157, jun. 2017. Disponível em: < <http://seer.spo.ifsp.edu.br/index.php/regrasp/article/view/73/92> >. Acesso em: 2 set. 2017.

NARRATIVAS E CONTOS AFRICANOS: O RESGATE DA TRADIÇÃO ORAL A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS *GRIOTS*

Ana Claudia Borges Campos⁴³

Meri Nadia Marques Gerlin⁴⁴

Cláudia Maria de Oliveira⁴⁵

Fábio Vieira Pereira⁴⁶

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo entender o contexto de construção da tradição oral afro-brasileira, compreendendo como atualmente as narrativas orais são apropriadas nas comunidades afrodescendentes e quem são os *griots* brasileiros. Em razão do exposto, apresentamos resultados de um levantamento teórico sobre o tema, assim como, organizamos fragmentos de um relato de experiência de sujeitos narradores que trabalham com narrativas africanas no Estado do Espírito Santo. O levantamento da práxis (da teoria e da prática) no contexto deste artigo vai ao encontro do contexto de atuação do narrador africano e, por meio dela, percebemos a importância da oralidade para a construção de identidades e conservação da memória desse tipo de narrador e das comunidades locais.

Palavras chave: Narrativa africana. Contação de histórias. *Griots* brasileiros.

⁴³ Doutora em Ciência da Informação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, Brasil. e-mail: ana.c.campos@ufes.com.br

⁴⁴ Doutora em Ciência da Informação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, Brasil. e-mail: meri.gerlin@ufes.br

⁴⁵ Graduada em História da Arte, Membro da Academia Brasileira de Contadores de História, Grupo Planeta Contos e Filhos de Griots. Vitória, ES, Brasil. e-mail: planetacontos@gmail.com

⁴⁶ Administrador de Empresas, Cientista Social e Membro da Academia Brasileira de Contadores de História, Grupo Planeta Contos e Filhos de Griots. Vitória, ES, Brasil. e-mail: planetacontos@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nós humanos, ao longo dos tempos sempre tivemos o hábito de contar e recontar histórias reais ou fictícias em nossas narrativas espontâneas com o objetivo de instruir outros sobre a realidade, explicá-la e fazê-la compreensível de modo mais aproximado.

Quando éramos crianças certamente nossos avós, tios, mães, parentes nos contavam histórias referentes a gênese de nossas famílias, como os pais se conheceram, como os avos se casavam e, alguns até retratam com certo orgulho, que o cônjuge foi “pego no laço” ou que o antepassado era descendente direto de africanos; como se o contexto da violência do encontro fosse para ser lembrado com orgulho. Mas o que podemos dizer dos processos de socialização de negros e indígenas em um país que, até os dias de hoje, se posiciona com discriminação?

Enfim, éramos levados a interpretação de nossa realidade e também ao conhecimento de várias situações sociais constitutivas desta e, aprendíamos, a maneira correta de nos posicionarmos em determinados contextos.

O presente artigo tem por objetivo entender o contexto de construção da tradição oral afro-brasileira, compreendendo como atualmente as narrativas orais são apropriadas nas comunidades afrodescendentes e quem são os *griots/grios* brasileiros. Em razão do exposto, apresentamos alguns resultados de um levantamento teórico sobre o tema, assim como, organizamos fragmentos de um relato de experiência de sujeitos narradores que trabalham com narrativas africanas no Estado do Espírito Santo.

DESENVOLVIMENTO

COMUNIDADES NEGRAS E TRADIÇÃO ORAL: A REFERENCIALIDADE DOS GRIOTS AFRICANOS

A história oral antes de passar pelo processo de registro escrito é tão ou mais antiga que a própria História. A palavra falada é parte significativa de nossos traços identitários de construção étnica e social. Segundo Meihy (2014) as narrativas orais dos anciãos das comunidades tradicionais, em mitologias fundamentais de determinadas culturas ocidentais e até mesmo na Bíblia ou em outros livros sagrados, além do caráter educativo têm origem na oralidade.

A narração oral tem o poder de trazer à tona emoções, levar os ouvintes a imaginação e viabilizar a construção de mundo das comunidades socioculturais e são considerados como “[...] testemunho transmitido verbalmente de uma geração à outra [...]” (VANSINA, 2010, p. 140). Ela é diferente da forma escrita de registro e requer do transmissor fidelidade à memória.

A memória neste contexto, como força ativa dinâmica no processo de construção da história local, pode ser condutora de libertação de grupos pois, segundo Le Goff (1990) ela cresce e se alimenta da história, procurando salvar o passado, preservando-o e servir ao presente como ponte para o futuro. Porém, a memória é mutante e mesmo que remonte a gênese de uma comunidade ou grupo ela não está incólume as transformações sociais, políticas, regionais e culturais dos mesmos, sendo que, a falta dela, pode gerar progressivas alterações das gêneses dessas comunidades a cada geração.

É este também o meu ponto de vista: que a memória é historicamente condicionada, mudando de cor e forma de acordo com o que emerge no momento; de modo que, longe de ser transmitida pelo modo intemporal da “tradição”, ela é progressivamente

alterada de geração em geração. Tem estampadas, as paixões dominantes em seu tempo. Como a história, a memória é inerentemente revisionista e nunca é tão camaleônica como quando parece igual (SAMUEL, 1997. p. 4).

Todas as pessoas vivas descenderam de um tempo e de um lugar onde não existia escrita, as únicas ferramentas de guarda e transmissão de informações eram as memórias humanas, as bocas e os ouvidos (HALEY, s.d., p. 630).

A oralidade e a palavra escrita possuem características bem distintas embora possuam relação de interdependência uma da outra. A oralidade, segundo Nkama (2012) é um ato ritual coletivo, possui a característica de compartilhamento em comunidade buscando a aproximação e comunhão entre seus membros, ou seja, promove o fortalecimento da comunidade. “A narração oral constrói uma ponte entre os contemporâneos e os ancestrais” (NKAMA, 2012, p. 260). Já a palavra escrita, praticada através da leitura, é um ato isolado e individual e como tal, não permite esse compartilhamento de emoções. Além disso, o acesso ao livro e a leitura não se dá de modo equânime por uma série de fatores relacionados a alfabetização, a acessibilidade financeira ao livro, entre outros.

Em comunidades tradicionais os “guardiões da palavra” são as pessoas mais idosas, os anciãos, que tem a responsabilidade de preservação imaterial da história do grupo. Segundo Meihy (2014, p.41) os estudos da tradição oral se preocupam em registrar

[...] explicações sobre a origem dos povos; crenças referentes às razões vitais do grupo e ao sentido da existência humana, enquanto experiência que imita a vida; e o comportamento, bem como o destino dos deuses, semideuses, heróis e personagens malditos, fantásticos e históricos são aspectos caros aos estudos das tradições orais.

Na cultura africana esses “guardiões da palavra” são denominados de *griots*, eles são homens bem idosos que guardam os arquivos da história oral de um grupo, clãs e de suas famílias. Harley (s.d.) considera os *griots* como arquivos vivos ambulantes. O *griot* é também segundo Nkama (2012) como o “dono da palavra” e é dele a função de registro da memória social do grupo e de seus acontecimentos mais expressivos, registrando o passado para transmissão às gerações futuras.

Em África é comum a existência de *griots* locais, e são várias as comunidades que ainda preservam essa tradição, porém, a pessoa não se torna um *griot* por vontade própria, ela nasce *griot*, sua instrução se dá desde infância em processos de treinamento do uso da memória (NKAMA, 2012). Além de ser guardião das memórias ele é o orador mais sábio de toda a comunidade e sabe utilizar bem todos os recursos técnicos necessários para a arte da oralidade, tais como: o canto, a voz, a memória, a oratória, a eloquência, o verbo, a dança, a linguagem entre outros.

Segundo Nkama (2012), o *griot* também deve saber tocar instrumentos musicais rituais e algumas vezes era chamado para apaziguar povos que não conheciam seu grau de parentesco. Eles também são responsáveis na resolução de conflitos e diferenças entre as pessoas e grupos e na orientação dos mais jovens. Ser *griot* no entanto não é uma profissão remunerada, ainda que lhes conceda alguns benefícios e privilégios, “[...] como uma boa alimentação ou direito a hospitalidade universal; [...] Dizem, com toda a razão, que quando um *griot* morre, é como se toda uma biblioteca tivesse sido arrasada pelo fogo” (HALEY, s.d., p. 14).

FORMAÇÃO DE GRIOTS BRASILEIROS

No Brasil os quatrocentos anos de escravidão negra e africana fragmentou a construção identitária do povo afro-brasileiro, mas não

conseguiu extinguir a memória das populações afrodescendentes nem tão pouco inviabilizou a construção de uma identidade étnica do grupo negro apesar de todos os processos de desconstrução sofridas por esse indivíduo.

A constituição de uma identidade coletiva está relacionada a uma “linguagem comum” difundida por meio da narrativa da “comunidade histórica” que é quem produz a referência definitiva para ela. Segundo (TAYLOR, 1997) “[...] as relações íntimas são importantes para a definição de identidade pois auxiliam na definição do indivíduo no seu grupo de inserção: quem sou, a partir de onde falo e a quem falo”.

A identidade está carregada de um forte sentimento de “pertença” a um grupo pela presença do “mesmo” nos “outros”. Por sermos seres relacionais o humano tem a necessidade de se articular com seus interlocutores para a sua auto definição como indivíduo.

O “eu” ou o “self”, para Taylor, só pode ser definido por meio de “configurações morais” aceitas por uma dada sociedade. Seremos um self, à medida que tivermos significações das coisas e nossa identidade for resolvida diante de uma articulação válida das indagações em que buscamos nossa orientação para o bem, de acordo com nossa autocompreensão e auto-orientação. Uma pessoa livre de todas as configurações estaria sofrendo de uma “terrível crise de identidade”, não sabendo situar-se, orientar-se. Não teria condições de responder por si mesmo diante de questões de importância fundamental (TAYLOR, 1997 apud CAMPOS, 2005, p. 59).

Apesar do tráfico negreiro internacional ter sido abolido pela “Lei Eusébio de Queiroz” (1850) inviabilizando a chegada de novos africanos a circulação de negros de modo interprovincial cresceu e se fortaleceu internamente, viabilizando um maior deslocamento de trabalhadores escravizados e dificultando ainda mais uma construção identitária sólida. Além disso, a importação de trabalhadores livres

oriundos da Europa, promoveu outras dificuldades para que as narrativas orais africanas fossem fortalecidas (MOURA, 1988). Porém, com o fortalecimento de quilombos cuja resistência era cada vez mais consolidada pelo enfraquecimento da escravização negra, a construção de narrativas orais que contemplavam as trajetórias locais de um quilombo, a identificação de heróis e heroínas negras e muitas questões sociais e histórias foram construídas e transmitidas às gerações de hoje. A narrativa oral tornou-se então mais um fator de resistência negra a escravidão e uma nova possibilidade de elaboração de uma autêntica história social desta comunidade.

O ponto crucial para entendermos o processo de construção identitária também está na questão da pouca ou nenhuma compreensão do negro escravizado de sua condição no aspecto mais holístico. Segundo Cardoso (2003), o “[...] escravo não tinha condições de desenvolver uma plena consciência da sociedade escravista”, pois a mesma possuía diversos graus de possibilidades de compreensão, além de estar localizada nos engenhos de açúcar e café que possuíam características bem singulares, com *ethos* próprio, como se cada um fosse pequenos feudos isolados e o senhor de engenho seu soberano absoluto. Deste modo, a socialização do negro escravizado se dava de modo parcial pois estava constantemente sujeito a despersonalização e coerção por meio de violência.

Segundo Campos (2005, p. 32-33) a expressão mais comum, e por vezes única, para o negro escravizado era a revolta, a fuga e o quilombismo, ou seja, uma questão paradoxal:

[...] por um lado, a ausência de socialização do escravo produzia uma dificuldade de compreensão ampla do sistema escravocrata. Por outro lado, na dimensão do sofrimento, era perfeitamente possível compreender qual era o grupo inferiorizado e qual a posição do indivíduo desse grupo nesse sistema [...].

No processo de resistência cultural fortaleceu-se e consolidou-

se a formação de “grupos tópicos” cujo objetivo específico era promover uma espécie de resistência passiva através da cultura. Moura (1988, p. 112) descreve esses grupos como “grupos associativos” que podiam ser religiosos, de lazer “[...] muitas vezes funcionavam secretamente dentro de senzalas, dos batuques, grupos musicais, de candomblés, capoeira; e grupos inter cruzados possibilitando a construção de narrativas orais internamente a eles”.

Além disso, todo processo de construção de identidade brasileira e de narrativa oral de sua gênese é permeada pelo ideal de branqueamento, amplamente difundido no pós-escravidão. Campos (2005) nos mostra que a “questão das identidades e identificações é complexa, principalmente quando se trata do desvelamento e da possível afirmação de identidades étnicas no Brasil” pelo fato da “identidade brasileira” estar associada a miscigenação.

[...] Há uma ruptura na construção da identidade étnica brasileira, principalmente no que concerne à formulação amplamente difundida no início do Século XX, com os ideais nacionalistas e as políticas de eugenismo [...]. A literatura, a sociologia, a produção cultural, a ciência, enfim, vários âmbitos da sociedade, estavam envolvidos na construção do “tipo nacional”, do tipo étnico brasileiro que pudesse homogeneizar o povo em um grande plasma, definido como nacional. Estes resquícios permearam amplamente as gerações anteriores e ainda têm grande penetração na nossa geração. (CAMPOS 2005, p. 53)

O deslocamento do negro africano de seu continente e de sua origem histórica primeiramente, e secundariamente pelos processos internos de tráfico interprovincial provocou o que Hall (2004) classifica de “duplo deslocamento” ou “descentração do sujeito”, que está associado tanto ao deslocamento do indivíduo de seu lugar no mundo social e cultural quanto ao deslocamento deste de si mesmo. Campos (2005, p. 59) afirma que “[...] a escravidão negra gerou uma separação,

um abismo, um ‘estilhaçamento de identidade’, provocando uma reelaboração forçada da identidade negra; a fragmentação da história do negro pela narração através do olhar do vencedor”

EXPERIÊNCIA DO RESGATE DA TRADIÇÃO ORAL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO AO PARTIR DA PRÁTICA DOS GRIOTS

Tendo como meta compartilhar informações sobre a atuação de narradores de histórias que trabalham com o resgate da tradição oral ao partir da herança da prática dos *Grios/Griots*, consideramos como ponto de partida o estabelecimento de visitas em comunidades afrodescendentes para resgatar contos para o trabalho com esse tipo de narrativa oral. Nesse ínterim, também destacamos uma valiosa participação em encontros, oficinas e outras atividades da área da contação de histórias, ao citar como exemplo uma ação desencadeada no Museu Capixaba do Negro (MUCANE) localizado no município de Vitória no Estado do Espírito Santo.

Tendo em vista que o MUCANE apresenta como objetivo desenvolver ações que partam da perspectiva histórica e social do Estado do Espírito Santo, procurando promover trocas entre a tradição e a herança local negra (VITÓRIA, 2011), partimos da experiência de participação em atividades proporcionadas a partir desse espaço. Com isso, percebemos a importância de valorização das narrativas afro brasileiras. Essa constatação influenciou a criação de um Grupo dentro desse museu: os Filhos de *Grios*.

Nos territórios de atuação acompanhamos a dinâmica dos momentos de atuação do narrador de histórias profissional autônomo remunerado, destacando um coletivo de sujeitos que fazem parte do Grupo Filhos de Griô do MUCANE: Cláudia Perere e Fábio Perere que paralelamente coordenam o Grupo Planeta Contos [...] (GERLIN, 2015, p. 176).

Por meio das atividades estabelecidas com os sujeitos contadores de histórias, foram organizados e colocados em prática o 1º Encontro Estudantil de Histórias Afro Brasileiras (Fotos 1, 2 e 3).

Gerlin (2015) expõe que por meio desse evento, os organizadores receberam vários profissionais da área da informação, educação e cultura, dentre eles citamos aqueles que estiveram interessados na arte de contar histórias africanas e na produção cultural no campo da narrativa oral, sendo eles docentes e discentes de várias escolas do ensino fundamental, médio e técnico, bibliotecários e outros sujeitos do Estado do Espírito Santo.

Foto 1 – Contação de histórias no 1º Encontro Estudantil de Histórias Afro Brasileiras (MUCANE).



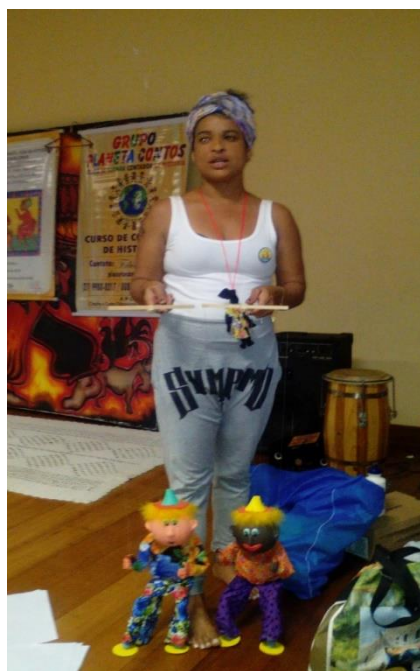
Fonte: Acervo pessoal (2015).

O relato do contador de histórias Fábio Perere (apud GERLIN, 2015) expõe melhor esta questão:

Hoje a gente tem alguns trabalhos [...] no Museu do Negro. Depois de várias voltas que fiz no Brasil e tudo, encontrei algumas pessoas para discutir não só a questão afro, mas

também da oralidade brasileira, mas aprendendo também com a questão do racismo, do preconceito contra mulher, negro, deficiente, o que for nesse sentido. E hoje estarmos fazendo um evento desse, o 1º Encontro Estudantil de Histórias Afro Brasileiras, para mim é melhor [...]. Eu trago crescimento coletivo para todos os contadores de histórias que vieram, para estudantes que querem aprender um pouco mais sobre contação de histórias, então o gasto o meu tempo fazendo evento, me parece que é bem produtivo porque eu aprendo a fazer um evento e ajudo as pessoas a trabalhar com contação de histórias.

Fotos 2 e 3 – Contação de histórias no 1º Encontro Estudantil de Histórias Afro Brasileiras (MUCANE).



Fonte: Acervo pessoal (2015).

Por meio da participação em eventos e, principalmente, por intermédio do poder da palavra dos nossos antepassados abrem-se alternativas de trabalho com a narrativa africana (NKAMA, 2012).

Entendemos, portanto, que a apropriação da experiência dos *Grios* é um fator de empoderamento da prática do narrador.

Nessa direção, consideramos que o primeiro passo é buscar elementos para a constituição das narrativas ao partir da nossa própria história de vida, ao considerar que os contos, os mitos ocupam lugar em nossa memória. Após essa etapa, devemos nos preparar para atuar em uma diversidade de territórios de informação, educação e cultura, dentre eles citamos o ambiente escolar, os museus, as comunidades, etc.

Na pesquisa de campo realizada em municípios do Estado do Espírito Santo, nas Comunidades Quilombolas de São Mateus, Cachoeiro de Itapemirim de Monte Alegre e Vargem Alegre, entramos em contato com a vivência de narradores da localidade, dentre eles um escritor. Vivenciamos a cultura desse povo, a culinária, a música, as histórias, a dança a forma de recepção e a despedida:

*Os escravos faziam súplicas a Xangô para acabar com a agonia.
E foi assim, numa noite de lua cheia, sexta feira da paixão, era o
finda a construção.*

*Negros cantavam, sorriam e sonhavam esperando a alforria.
Mas na hora da missa veio o inesperado: o Frei se acovardou, não
entregou a alforria e se mandou.*

Música:

*Ai ai quanta tristeza / Ai meu deus quanta ilusão
Não havendo alforria / Houve uma insurreição⁴⁷*

No ato de ouvirmos narrativas e em um espaço de tempo em que todos ficaram sentados ao redor da mesa, não poderia faltar o narrador de histórias africanas. Nesse momento, percebemos que esteve incluído no ato de contar e de ouvir histórias a possibilidade de compartilhar vivências e saberes dessas comunidades. A alegria das lembranças das histórias era contagiante. “Conta aquela história”, alguém pediu, e assim se seguiu.

A observação por meio da pesquisa de campo torna-se

⁴⁷ Narrativa sobre a Insurreição de Queimado.

importante pelo fato de que muitas histórias, personagens e regiões ficam esquecidos ou camuflados, ocorrendo assim uma necessidade de contar as narrativas de origem africanas em ambientes escolares e não escolares.

Os eventos dos quais participamos ou organizamos auxiliam no processo de incentivo de novos contadores, conduzindo ao exercício da narrativa afro brasileira. Por meio dessas narrativas buscamos recriar na memória fatos dos nossos antepassados, trazendo outro olhar para novas gerações, paralelamente por meio do compartilhamento de poemas, músicas, dança, brincadeiras e outras manifestações.

A música também fez parte de todo o processo de desenvolvimento de nossas atividades. Em São Mateus, município em que realizamos a pesquisa com um escritor que pode ser considerado como uma enciclopédia viva, contemplamos múltiplas histórias dos negros no norte do Estado do Espírito Santo. Esse processo de diálogo e observação culminou num trabalho vasto que nos incentivou e ainda incentiva a dar continuidade ao processo de pesquisas sobre as histórias afro capixabas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resgate da história afro é um posicionamento perante a discriminação de uma cultura constituinte do povo brasileiro. Permite que trabalhem com ações afirmativas no campo das comunidades quilombolas no Estado do Espírito Santo. Essas ações devem partir dos sujeitos que atuam no interior desses grupos em parceria com colaboradores que reconhecem as especificidades da cultura local. À vista disso, a questão do multiculturalismo é trazida como estratégia de pensar que no encontro com essa cultura, a lógica da narrativa africana seja reconhecida no encontro com as diferenças.

A teoria levantada no contexto deste artigo vai ao encontro do contexto de atuação do narrador africano e, por meio dela, podemos perceber a importância da oralidade não só para construção de

identidades, mas também para a preservação da memória do grupo e das comunidades locais. Além disso é fundamental a presença dos mais velhos que não só são considerados como receptores da herança cultural da comunidade, mas sua própria história viva.

Será que podemos pensar em *griots* brasileiros? Como se construiu e se manteve a memória dessa população? Como podemos identificar onde está a produção da narrativa oral das comunidades afrodescendentes? Como herdeiros da prática dos *griots* que se conserva na memória social do povo brasileiro e por meio da articulação da teoria e da prática, podemos refletir que a maioria dos contos construídos pela comunidade negra, não raro, relatam situações difíceis de dor e sofrimento.

Ao mesmo tempo afirmam a superação do grupo, apresentando heróis e heroínas que transladaram o sofrimento e que se fizeram emblemáticos na comunidade. Mesmo com a fragmentação do processo de construção da identidade afrodescendente, os *griots* brasileiros vão sendo moldados. Não como nos países africanos, mas em contextos dialógicos com a realidade da escravidão e do período pós-escravidão, para, assim, acomodarem suas construções identitárias em seus grupos sociais, em especial, do Estado do Espírito Santo.

REFERENCIAS

CAMPOS, Ana Claudia Borges; SERRA, Carlos Henrique Aguiar. *Políticas de ação afirmativa? A implementação das 'cotas' na Universidade Estadual do Norte Fluminense nos vestibulares 2003 e 2004*. 2005. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Norte Fluminense, Centro de Ciências do Homem.

CASTILLHO, Sueli D. DE; CAMPOS, Jocimar J. O caráter educativo das narrativas Oraís dos anciões da comunidade Quilombola Morrinhos/Poconé-MT. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 41, n. 2, p. 305-322, maio/ago. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/40773>>. Acesso em:

01 de ago. 2017.

GERLIN, Meri Nadia Marques Gerlin. *No balanço das redes dos contadores de histórias: competência narrativa e competência em informação no século XXI*. 2015. 325 f., Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/19224>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Rio de Janeiro, n.24, pp. 68-75, 1996.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, São Paulo: Editora UNICAMP, 1990.

MEIHY, José Carlos S. B. *História oral: como fazer, como pensar*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

NKAMA, Boniface Ofogo. Arte de contar histórias na África: entre o mito a ponte e a realidade – A formação do contador de histórias na África. In: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (Org.). *A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 247-267.

RAMOS, Alberto Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

SAMUEL, Raphael. Teatros da Memória. *Revista Projeto História – Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*. São Paulo – SP. 1997.

TAYLOR, Charles. *As fontes do self: A construção da identidade moderna*. São Paulo: Loyola, 1997.

VANSINA, Jean. A tradição oral e sua metodologia. In: Ki Zerbo. (Org.). *História geral da África I: metodologia e pré-história da África*. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. 139 -166.

VITÓRIA (Cidade). Decreto nº 15.078 de 4 de julho de 2011. Institui o Museu Capixaba do Negro – MUCANE, integrado à estrutura organizacional da Secretaria de Cultura. Vitória, ES: Prefeitura Municipal de Vitória, 2011. Disponível em:<
<https://leismunicipais.com.br/a/es/v/vitoria/decreto/2011/1508/15078/decreto-n-15078-2011-institui-o-museu-capixaba-do-negro-mucane-integrado-a-estrutura-organizacional-da-secretaria-de-cultura>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: UM DESAFIO PARA OS BIBLIOTECÁRIOS

Elane Couto Uliana⁴⁸

RESUMO

Este trabalho aborda as narrativas orais como atividade cultural e pedagógica fundamental no processo de ensino-aprendizagem, possível de ser desenvolvida no cotidiano da biblioteca escolar e para a formação do leitor. Destaca-se ainda, a atuação do bibliotecário como mediador das práticas educacionais, de interação e cooperação com a comunidade escolar, visando integrar a biblioteca como espaço de aquisição de conhecimento, situando-se no campo das investigações qualitativas. Através dos resultados foi possível demonstrar que a contação de história é uma ferramenta preciosa na formação do leitor, garantindo-se o enriquecimento educacional para construção de indivíduos críticos reflexivos.

Palavras-chave: Bibliotecário. Contação de Histórias. Biblioteca Escolar.

⁴⁸ Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal Fluminense-UFF, Niterói, RJ. Bibliotecária da Prefeitura Municipal de Educação de Vitória/ES. Vitória, ES, Brasil. e-mail: elane.uliana@gmail.com

INTRODUÇÃO

As narrativas estão presentes na sociedade desde o princípio dos tempos por ser a forma primitiva da arte de contar, de dizer, de aconselhar, de transmitir ensinamentos e aconselhamentos sendo repassada de uma geração à outra com a finalidade de manutenção de culturas. A tradição oral é patrimônio histórico e cultural e deve ser mantidas para que os conhecimentos e as vivências de mundo adquiridos ao longo do tempo possam ser compartilhados, socializados, pois quanto mais pessoas dividirem conosco nossas memórias, mais difícil será o esquecimento (HALBWACHS, 2006).

A narrativa é uma atividade que traz em si uma prática de aconselhamento, de ensinamentos. A priori a narrativa é a descrição de um fato, de uma história, e o narrador é mero canal entre narrativa e ouvintes. Todavia, ela traz sonhos, medos angústias, dúvidas, inquietações, reflexões ao seu receptor/ouvinte que fará uso dela de maneira única e personalizada, pois irá tocar cada um de forma diferente e suas conclusões serão diversificadas de acordo com a sua vivência, realidade, cultura, contexto social. Esse processo de assimilação se dá por um estado de espírito, e para tal exige de tanto do narrador quanto do ouvinte uma entrega sem pressa e sem intenção e ao mesmo tempo a capacidade de se deixar tocar pelas histórias. É nesse fato que ocorre o fascínio da narrativa: trazer à tona a reflexão, formação de opinião, mudança de comportamento e até mesmo motivação. Contudo, a narrativa oral não impõe opinião, nem verdade absoluta (BENJAMIN, 1986).

A sociedade atualmente está inundada de informações, inserida num mundo virtual confundindo seus limites com o mundo real no cotidiano. A internet, o celular, o tablet e outros equipamentos de tecnologia da informação vão transformando os comportamentos, as formas de se relacionar com a família, com os amigos, com a sociedade e com as novas possibilidades de viajar pelo mundo sem sair de casa. É

viver em dois mundos, é atravessar fronteiras, descobrir outras culturas através de veículos instantâneos que trazem informações, quase sempre, superficiais e sem credibilidade e imparcialidade. Já narrativa oral se põe diferentemente dos jornais, revistas, portais de conteúdo, por exemplo, que manipulam informação e a divulga de acordo com seus interesses políticos, econômicos e sociais. Benjamim (1986) afirma que os níveis de um jornal estão cada vez mais baixos, demonstrando uma visão contrária na forma de como as notícias são divulgadas. Dessa maneira, a narrativa vai desaparecendo e não podemos nos pacificar diante desse fato. Elas são patrimônios da nossa humanidade e é desse modo que deve ser vista entendida, estudada e consagrada (EISENSTEIN; STEFENON, 2009, p.1).

Para Benjamim (1986) a informação é a grande vilã pelo declínio das narrativas, atribui isso ao “bombardeio” de notícias que recebemos diariamente do mundo inteiro e, no entanto não temos histórias surpreendentes para contar. Para o autor, isso é porque as informações já vêm prontas, com explicações, enquanto as narrativas tratam as questões humanas e a literatura não pode ser vista como um lazer simplesmente, mas, como canal de mudança social e formação de uma sociedade mais crítica e social e não imposta por canal de informação sem o verdadeiro compromisso de informar o leitor e de manipulá-lo. Portanto, os profissionais da informação devem estar atentos a esse caminhar da informação, pois faz parte da missão do bibliotecário preservar o cunho liberal e humanístico da história.

Infelizmente como afirma Benjamim (1986) a iniciativa de narrar está em extinção e é cada vez menor o número de pessoas que narram devidamente e com consciência de que a narrativa pode trazer muitos benefícios a psique de uma pessoa. Em nossa contemporaneidade existe uma verdadeira “ruptura” em nossas relações sociais e desta forma a troca de experiências praticamente não existe. Toda essa inflexão influencia negativamente no processo de comunicação humana, pois a individualidade passa a ser hipertrofiada.

No espaço das narrativas orais na sociedade contemporânea, é

importante considerar sua dimensão simbólica para a estruturação de projetos que visam recuperar determinada história, determinada memória. A narrativa oral, assim como a escrita, não são homogêneas, nem terrenos de neutralidade, através dela existem relações de poder:

[...] não há diferença fundamental entre fonte escrita e fonte oral. A crítica da fonte, tal como todo historiador aprende a fazer deve, a meu ver, ser aplicada a fontes de todo tipo. Desse ponto de vista, a história oral é exatamente comparável a fonte escrita. Nem a fonte escrita deve ser totalmente tomada tal e qual ela se apresenta [...] (POLLAK, 1992, p. 8).

A narrativa oral traz mensagens, informações, é preciso refletir sobre isto, ela tem uma função importante na luta contra o silenciamento da memória, em sua dinâmica, em mostrar que a memória é também individual e através dela as sociedades podem apropriar-se das informações (BENJAMIN, 1986).

Como podemos observar, informações perpassam os relatos orais, histórias e memória, sendo assim, entendemos que a Biblioteconomia não pode isentar-se de uma análise crítica e profunda desta problemática, visto que a troca de experiências, de informação e de conhecimento por intermédio das narrativas orais está no cerne das relações sociais.

Os processos informacionais trazidos pelas narrativas orais proporcionam a construção social do conhecimento. Deste modo, cabe ressaltar, em relação ao narrador, de que não existe dissociação entre o narrador e a narrativa. O primeiro retira da sua experiência o que conta, experiência própria ou a relatada por outros e as integra na narrativa que as incorpora às experiências dos ouvintes. Essa é a experiência da tradição que trazem diferenciados conhecimentos se constroem e (re) constroem em nosso dia a dia (BENJAMIM, 1986).

Narrar e ouvir história tem uma função social, os homens são

colocados como sujeitos criadores de suas práticas sociais. Nesse sentido podemos afirmar que tanto o narrador quanto os ouvintes estão envolvidos em uma espécie de “teia” social; o que importa neste contexto é a transcendência do plano superficial para outras realidades. Muitas vezes o narrador não está presente naquele momento histórico do ouvinte, contudo através da oralidade todo esse apanhado cultural passa a ser vivenciado e transferido aos ouvintes.

A narrativa é o principal meio de transmissão da memória e da história, fonte de conhecimento. [...] não se percebeu devidamente até agora que a relação ingênua entre o ouvinte e o narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado. Para o ouvinte imparcial, o importante é assegurar a possibilidade da reprodução (BENJAMIN, 1996, p.10)

Neste momento temos o ápice da questão, visto que o narrador não está limitado no tempo/espaço. Deste modo, a narrativa traz à tona um senso prático, advindo de sua necessidade humana de exemplificar a realidade humana. Por isso concebemos que muitas das vezes o senso comum não está errado. O conhecimento prático que se tem sobre determinado assunto e para, além disso, os seus resultados satisfatórios evidenciam esta questão, pois são reproduções de experiências de mundo. O que dizer de muitas avós que não tem conhecimento científico apurado, mas que mesmo assim conseguem identificar uma erva em seu quintal que cure alguma de seus netos ou vizinhos? O que dizer de seus contos que servem de conselhos para outros e que tais exemplos prosseguem no tempo pela oralidade?

Para Benjamin (1986) essa tradição é a sabedoria do tempo, em outras palavras, é a experiência da tradição, porque toda a experiência que se pretende verdadeira deriva-se na tradição definida como conselho tecido na substância viva da existência. Portanto, essa é uma questão que precisamos refletir a sabedoria popular. Problematicando um pouco mais e se as narrativas dessas avós se tornassem narrativas

escritas? Sendo assim, temos de ter a clareza que atualmente a informação é válida nos processos de comunicação humana por uma série de fatores que não cabe neste momento tratar. Todavia, isto não exige de forma nenhuma as narrativas orais de buscarem entre as diversas “teias” sociais as forças hegemônicas que a motivam. Seguir nessa intencionalidade é o ponto chave da questão. Saber reconhecer as tendências que impulsionam as narrativas é extrapolar a subjetividade dos ouvintes com a possibilidade de conhecer o desconhecido de acordo com as suas múltiplas interpretações e explorá-las (BENJAMIN, 1986).

As histórias são uma busca sem fim. Por ventura isso não é um resgate histórico? Um patrimônio? Logo, história é ensinamento. Cada conto nos dá uma ideia diferente, como por exemplo, os Contos de Fada que abrem portas para um mundo novo simbólico. As histórias trazem a força da palavra que faz existir o que não existe ou o que não se pode ver. Esse objeto artístico e motivador de mudanças de quem falamos são as narrativas orais, ou seja, a história como patrimônio de informação é possibilidade de construir conhecimento, é a transmissão material de cultura através da emissão vocal.

O conto de fadas ensinou há muito tempo a humanidade e ainda hoje ensina as crianças a combater as forças do mundo do mito com astúcia e ousadia. [...] A magia libertadora do conto de fadas não coloca em cena a natureza de um modo mítico, mas indica a sua cumplicidade com o ser humano liberado (BENJAMIN, 1991, p. 458 apud LAVELLE, 2017, p. 846-847).

Em consonância aos pensamentos de Estés (1999) conseguimos observar que as narrativas apresentam um mistério que é indissociável a sua própria natureza e que enquanto prática, ou seja, uma espécie de ritual sagrado que torna a trazer para a nossa realidade o mistério. Assim, podemos analisar a linguagem enquanto uma reprodução desse

mistério e o narrador apresenta um papel ímpar nessa dinâmica.

Neste viés cabe à Biblioteconomia compreender as narrativas enquanto um patrimônio histórico inerente às formas de expressão do ser humano (no seio das comunicações humanas), pois participa do processo dinâmico de construção do conhecimento em que o conhecimento das pessoas é transferido pelas mensagens. A mensagem em si não é a informação, muito pelo contrário ela é uma potencial informação, pois vai depender muito da forma em que o receptor irá sistematizá-la. Como afirma Barreto, (1994) em referência a informação sem intencionalidade, sendo a mensagem entendida como um subprocesso de representação. E que se de um lado busca comunicar o sentido através do sujeito narrador/comunicante, do outro lado há o processo de atribuição de sentido efetuado pelo sujeito interpretante/ouvinte.

A comunicação de uma mensagem dá origem à informação, quer seja compreendida como atribuição de sentido à mensagem comunicada, quer seja compreendida como um conjunto de estruturas significantes, que leva a uma alteração do estado de conhecimento que, por sua vez, desencadeia um processo de desenvolvimento, que permite acessar um estágio qualitativamente superior nas diversas e diferentes gradações da condição humana (BARRETO, 1994, p. 122).

Desse modo, mensagem só passa a ser informação quando as narrativas apresentam para os ouvintes as múltiplas possibilidades de interpretação em um âmbito coletivo, a partir de seu contexto psicossocial e cultural, que são influências para o processo de informação. No entanto, as estruturas do conhecimento dos ouvintes não são alteradas somente pelo processo de comunicação/narração, mas por sua interação com o mundo ao seu redor. Portanto, as narrativas orais não de definem apenas quando há intencionalidade de narrar, elas são processos de atribuição de sentido com capacidade de alterar o estado de conhecimento do ouvinte.

“Contar história sempre foi a arte de contá-las de novo e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas”, a narrativa, de certo modo é uma forma artesanal de comunicação, e sua maior força está no interesse do ouvinte por se considerar parte do que é narrado (BENJAMIM, 1986, p. 205). Desta forma, o verdadeiro narrador tem suas fontes nas tradições; suas raízes mais profundas que transmitem uma imagem de uma experiência coletiva. E se a narrativa transmite um ensinamento, então o narrador é sábio, aconselha recorrendo as várias experiências vividas, que poderão ser recontadas.

As narrativas sendo o ato de contar um fato e através dele mudar comportamentos possuem a capacidade de recuperar, resgatar histórias, sonhos, instigar a criatividade e através disto mudar o comportamento social, deste modo é memória, é recuperação da informação, que é um dos pilares da Biblioteconomia. (FOSKETT, 1980, p.56)

Sendo vital em qualquer área, a informação precisa circular, ser bem disseminada e não imposta de forma conveniente e convincente. Daí a responsabilidade do campo da Biblioteconomia, que têm em sua missão a organização e a disseminação da informação, fazer com que ela chegue ao seu destino sem interferências e ou ruído.

As narrativas sendo entendidas como patrimônio da humanidade relacionam-se com questões profundas, também são narrativas informacionais no momento em que formam opinião, trabalham o psicológico do indivíduo e mudam a sua forma de encarar o mundo, portanto possuem poder de transformação social.

Devemos aqui considerar narrativas orais como contação de histórias, que dentre as inúmeras atribuições pedagógicas e culturais é também uma brincadeira. É uma atividade ancestral, e em decorrência de tantas tecnologias disponíveis na sociedade atual, o ato de brincar, acaba sendo uma opção que fica em segundo plano. “Essa atividade deve ser entendida como uma possibilidade em que a criança se exercita intelectualmente, ou seja, um ato prazeroso, tanto para a criança quanto

para o contador de história” (BORTOLINI; BURGHI, 2014, p. 214).

O ato de contar histórias é fundamental, uma vez que faz parte da natureza humana. Elas têm o poder de interiorizar conceitos, emoções, e, portanto, devem ser bem escolhidas. Ademais, o ato de contar histórias facilita o processo de aprendizagem. Para Abramovich (1997, p.17),

[...] através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc.

Atualmente, o ato de contar histórias deve aliar aos novos modelos de leitura, em especial nas bibliotecas escolares. Em um mundo recheado por tvs, celulares, tablets, o aluno tem dificuldades em se apegar ao físico, palpável, assim o bibliotecário deve adotar metodologias que facilitem o cumprimento de seu papel de difusor cultural e educacional, contribuindo para a formação de um espaço dinâmico, onde os alunos sejam leitores aptos ao desenvolvimento de competências sócio emocionais importantes para a sua formação como cidadão. Deste modo, há de se construir uma forte interação entre bibliotecário, professores e alunos.

A contação de história é reserva de encantamento da educação. Ancorada no conceito de cultura a escola é espaço privilegiado em que se encontram diferentes sujeitos e comportamentos, desde o cotidiano situado no espaço escolar até no entorno de seu contexto social. É neste espaço que é possível dialogar, debater, comunicar, narrar as diferentes possibilidades de diversas experiências. E a biblioteca, é por excelência o espaço adequado para o desenvolvimento dessas atividades. Espaço que se justifica profundamente o desenvolvimento do hábito e gosto pela leitura e contribuição para a formação de cidadania.

Os questionamentos a serem abordados neste trabalho tem como pressuposto o potencial do bibliotecário como mediador da informação através da contação de história na biblioteca escolar, e por ser uma atividade possuidora de significações no processo de ensino-aprendizagem do aluno e contribuir para o desenvolvimento do hábito

e gosto pela leitura.

A partir da minha prática da autora foi possível defrontar-se com as várias possibilidades trazidas pela contação de história e que será demonstrado ao longo dessa discussão. Nesse sentido, qual tem sido o papel da narrativa oral nas sociedades? Qual sua função na contemporaneidade?

BREVE HISTÓRICO

As narrativas orais originam-se desde o tempo em que não havia a escrita e os materiais que pudessem manter e circular os registros históricos. Considera-se que é na “tradição oral que se fundamenta a identidade mais profunda de um povo”, vez que eram utilizadas para transmissão de conhecimentos para as futuras gerações (DILL; KIRCHNER, 2015).

As primeiras civilizações utilizavam a linguagem oral para repassar aos seus descendentes a sabedoria deixada por seus antepassados, para solucionar problemas e manter vivas as tradições e segredos de seus povos. Nesse sentido, ao olharmos para a história da humanidade constatamos que ela está fortemente marcada pelo uso que os homens fizeram das narrativas para que pudessem se descobrir enquanto pessoas e para repassar às gerações futuras sua identidade e as descobertas realizadas em consequência de suas necessidades (SOUZA; FEBA apud. DILL; KIRCHNER, 2015. p. 2).

De acordo com Zilberman (2005, p. 18) e Cademartori (1987, p. 34), a literatura infantil surge inicialmente pensada para o público adulto, como forma de entretenimento, e posteriormente adaptado ao público infantil, como esclarece. As primeiras narrativas para crianças objetivavam educar e ensinar valores. Os livros infantis traziam histórias que existiam desde os tempos antigos, os quais eram considerados contos. No fim do Século XIX autores como Charles Perrault, Irmãos Grimm recolheram contos da tradição oral bastantes populares e registraram por escrito, sendo o primeiro apontado como precursor da literatura infantil.

A literatura infantil no Brasil se inicia tardiamente com as traduções de obras europeias e adaptações de obras destinadas a adultos. Com o aumento dessas produções e o intuito de atender essa nova faixa etária de leitores começou a se pensar em uma literatura que pudesse contemplar a realidade brasileira, fato que ocorreu ao final do século XX, com obras destinadas ao público infantil e escrita por brasileiros com destaque para Monteiro Lobato e suas histórias e personagens tipicamente brasileiros com cuidado especial com o público a qual destinavam suas obras (ZILBERMAN, 2005, p. 14).

A consciência social de Lobato levou-o a ter um cuidado especial com o leitor. A convicção a respeito da importância da literatura no processo social, a visão do livro como um meio eficaz de modificar a percepção, confere ao destinatário um lugar particularmente importante em seu mundo ficcional (CADEMARTORI, 1987). Portanto, conclui Silva afirma que:

Falar em literatura infantil brasileira é falar em Monteiro Lobato, escritor ultrapassou as fronteiras do Brasil, conquistando popularidade junto ao público leitor latino-americano ainda no início dos anos 40. Mais do que isso: falar em escrever, traduzir, editar e distribuir livros neste país é falar em Lobato, homem ímpar, cujo maior empenho estava em mudar a face arcaica do Brasil, em trazer o país para a modernidade. Foi ele quem cunhou a célebre frase: “Um país se faz com homens e livros”, assertiva que nem os recentes ventos da globalização têm conseguido abalar (SILVA, 2009, p. 117).

Somente nos anos 70 que a literatura infantil teve um avanço e começou a ganhar espaço nas escolas, período conhecido pelo grande produção literária no país. Em decorrência desse evento surgiram vários autores do gênero e a consequência foi uma ocupação das livrarias brasileiras, antes relegadas aos desvãos (SILVA, 2009, p. 107).

Como parte atuante no processo de alfabetização, até o Século

XX a Biblioteca Escolar não possuía nenhum tipo de políticas públicas para que os processos de alfabetização fossem implantados nas escolas brasileiras. Somente a partir da década de 1990, através da criação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Nacional (BRASIL, 1996) dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e do Programa Nacional de Biblioteca na Escola (BRASIL, 2008) pelo Governo Federal que se apresentou algumas políticas para o desenvolvimento da biblioteca escolar. Também, há de se ressaltar a criação do Manifesto da IFLA/UNESCO⁴⁹ (Federação Internacional das Associações e Instituições Bibliotecárias) para Biblioteca Escolar abordando questões como missão, objetivos e serviços (IFLA, 2000). Porém, mesmo com algumas ações governamentais foi constatado por Campello et al. (2013) que grande parte das bibliotecas escolares brasileiras não passavam de salas de leitura ou apenas um espaço com livros na escola, sem bibliotecário, sem organização, sem catálogos.

A partir do Século XXI surgiram algumas políticas públicas em relação à biblioteca escolar, como a lei de Política Nacional do Livro (BRASIL, 2003) e a Lei de Universalização das Bibliotecas nas instituições de ensino no Brasil (BRASIL, 2010). Contudo, é fato que as bibliotecas escolares brasileiras enfrentam dificuldades em cumprir seu verdadeiro papel em decorrência da falta de incentivo e investimento em acervo, e de profissionais especializados na área.

De acordo com a Lei 12.244 de 2010, a biblioteca escolar é conceituada como uma coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados às consultas, pesquisas, estudo ou leitura (BRASIL, 2010). A mesma lei determina

49 A tradução feita para o Brasil, São Paulo, é de autoria da Profa. Dra. Neusa Dias de Macedo ; docente aposentada do Departamento de Biblioteconomia e Documentação, Escola de Comunicação e Artes da USP e assessora especial ao Projeto Biblioteca Escolar/FEBAB. O Manifesto foi preparado pela IFLA e aprovado pela UNESCO em sua Conferência Geral de novembro de 1999. Existe tradução para o português de Portugal. O original inglês obtido em <http://www.ifla.org> (rev. de 16 de fevereiro de 2000).

ainda que até o ano de 2020 sejam instituídas bibliotecas em todas as instituições de ensino, público e privado no Brasil.

Ferrarezi e Romão (2013) inspiram a reflexão sobre a biblioteca escolar como um espaço por excelência de leitura, e por vezes é o único lugar onde o aluno tem a oportunidade de acesso aos livros, que não os didáticos. Deste modo, é espaço de lazer, imaginação. E são os profissionais bibliotecários que poderão despertar o interesse pela leitura, pelos livros, pela informação. Para tanto, necessário que o espaço seja agradável, acervo atualizado e estrutura adequada, além de profissionais empenhados em realizar atividades de incentivo cultural. Práticas pedagógicas são fundamentais no currículo e abrange diferentes eixos: pessoais e do conhecimento. E para atingir esses objetivos devem ser desenvolvidos projetos pedagógicos que permitam a integração dos conteúdos. Diante dessa realidade a problemática estabelecida: Como a biblioteca escolar e principalmente os bibliotecários podem contribuir para a formação de leitores?

O BIBLIOTECÁRIO COMO MEDIADOR NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

É primordial a interação entre bibliotecário, história e aluno. Consideramos que interação diz respeito a ação entre duas ou mais pessoas. De acordo com Dicionário Breve da Informação e da Comunicação publicado em Lisboa - Portugal afirma que interação é “Acção mútua realizada por dois ou mais agentes físicos, biológicos ou humanos, visando objetivos e estratégias comuns” e na contação de história fica evidente que a interatividade está atrelada aos contadores de histórias/bibliotecários-aluno. (RODRIGUES, 2000, p. 71 apud BORTOLINI; BURGHI, 2014, p.216).

A interação entre bibliotecário e aluno não se efetiva sem que haja um ponto de convergência. Nessa perspectiva, fica evidente que o compartilhamento de conhecimentos, de acolhida e o de fazer parte do espaço da biblioteca tornaram-se essenciais para a atuação do

bibliotecário. Para Paulo Freire (1999) é o fato de ser disponível que enaltece o ato de mediar, em consequência o espaço da biblioteca escolar.

Nossa defesa é de que na escola a contação de histórias precisa, cada vez mais, estar presente, evidenciando uma diversidade de temas, que devem ser contados de forma ética e afetiva. Assim, é preciso que o bibliotecário fique atento para “[...] a importância de se trabalhar com atividades de contação de histórias, com vistas a facilitar a aproximação de seus alunos com a leitura e com o acervo” (BORTOLINI; BURGHII, 2014, p. 217).

A contação de história é reconhecidamente uma das principais atividades de incentivo ao hábito e ao gosto pela leitura, além de que, para o ouvinte, o que é narrado ganha vida e encantamento. E isto proporciona interesse ao aluno em ouvir mais histórias e a motivação para explorar a biblioteca em busca de outros encantamentos, pois se sentem capazes de ler e narrar.

O bibliotecário escolar como mediador está além da organização, desenvolvimento de coleções e administração de bibliotecas. A função está dividida entre o educativo e o cultural, e essa atividade aparece como forma de garantir o uso efetivo da biblioteca.

O primeiro passo para a utilização efetiva do espaço da biblioteca escolar está na conquista da confiabilidade dos alunos. E seguindo as consagradas leis de Ranganathan (1967), a biblioteca precisa ser um espaço agradável, confortável para que os alunos sejam recepcionados com cordialidade, haja vista que os profissionais da escola são referências de comportamentos e atitudes aos alunos. Para tanto, há necessidade que o profissional da biblioteca tenha afinidade com os usuários da escola. E para tanto, necessário que ele seja também, um bom leitor. Ou seja, para assumir um papel de contador de história, precisa gostar de ler. Esse é um ponto crucial para que seja um mediador da narrativa e assim levar os alunos para o mundo da leitura.

A criança deve ter seu primeiro contato com a literatura/livro

no âmbito familiar, antes mesmo do processo de alfabetização. Entretanto, nas regiões socialmente desfavorecidas, esse primeiro contato, na maioria das vezes, e infelizmente, ocorre na escola. Deste modo, é na escola que o professor será responsável pela alfabetização do aluno e o bibliotecário pelo incentivo ao uso da biblioteca, portanto, maior ainda a responsabilidade do bibliotecário em fazer o hábito e gosto pela leitura do aluno. “É preciso compreender que o gosto pela leitura é um hábito que se adquire”, portanto é de extrema importância que os alunos sejam inseridos nessa prática possibilitando-os às múltiplas leituras de mundo (NUNES et al., 2012, p.3).

É importante ressaltar que, as atividades do bibliotecário escolar também extrapola a biblioteca e não se restringe à sala de aula, também está diretamente ligada a toda comunidade escolar: professores, administradores, pais, gestores e todos os interessados na comunidade escolar. É preciso cooperação entre todos os profissionais para atingir as propostas da biblioteca escolar. Quando todos estão comprometidos com a proposta de incentivo à leitura, a biblioteca escolar ganha outra dimensão, pois há planejamento coletivo e efetivo entre os profissionais da escola, resultando num espaço atuante e de mobilização social (IFLA/UNESCO, 2000).

Muito embora tenhamos todos os arcabouços de cooperação entre profissionais da escola em prol do incentivo à leitura, visualizamos que em muitas unidades escolares não se encontram profissionais habituados com a biblioteca, muitas vezes professores que nunca estiveram na biblioteca e nem tiveram a iniciativa de conhecer o espaço. Porém, o bibliotecário deve buscar formas de estimular esses profissionais a conhecer o espaço, mostrar as diversas possibilidades de uso da biblioteca em parceria com a sala de aula. Obviamente que o bibliotecário também deve estar a par da grade curricular e definir, junto ao professor e pedagogo atividades em acordo com o currículo, e podendo ser a contação de história uma das iniciativas, o que pode resultar em uma aprendizagem mais exultante ao aluno (IFLA/UNESCO,

2000).

Temos a leitura como fator indispensável na vida dos indivíduos. Leitura tem função social, portanto, o aluno deve ter contato com as diferentes modalidades de textos. Neste sentido, a escola, além de alfabetizar também cumpre o papel de desenvolver habilidades de reconhecimento da diversidade de tipologias de leitura existentes e uma das diferentes formas de apreender leitura pode ser realizada através da contação de história.

Em primeiro momento, a contação remonta a nossa tradição oral, o nosso primeiro contato com a comunicação, e sem seguida pode proporcionar a descoberta de um novo mundo, cheio de significados e resignificados.

O ato de contar histórias na biblioteca é ato de brincar com palavras, com sonhos, imaginação, sentimentos, e é também uma forma de nos levar a outros mundos, compartilhar sentimentos com os personagens, vivenciar outras vidas. E de também de levar os alunos, por um instante de se entregar a outro cotidiano (BORTOLINI; BURGHI, 2014, p. 214).

E para que contar história? Para tocar o ouvinte, para cativá-lo, para convidá-lo a participar e conhecer outros mundos, outras pessoas. Porém, o mais importante é conduzir o aluno a conhecer o seu próprio mundo. De acordo com Dohme (2010, p.19) em se tratando de um desenvolvimento interno das crianças as histórias desempenham papéis importantes. Para o autor a contação de história proporciona o desenvolvimento de uma variedade de valores, imaginação, criatividade, criticidade, disciplina, raciocínio e senso crítico.

Contar história é arte de educar, e é uma excelente ferramenta de trabalho, e há uma fonte inesgotável de temas. E nesse universo podemos aprofundar conhecimentos e desenvolver um repertório extremamente variado, podendo ser alinhado com o conteúdo curricular do aluno, ou simplesmente histórias para encantamento,

diversão, lazer, prazer.

O bibliotecário pode transformar o acervo em equipamento voltado para a aprendizagem e construção de saberes, cujo processo reconhece a leitura como via de acesso à informação, ou seja, fundamenta a construção desses conhecimentos, desse modo, as ações de mediação, são ações de mediação de leitura pelo bibliotecário e visto como ações de inclusão cultural e de emancipação de indivíduos (RASTELI; CAVALCANTE, 2013).

No momento em que se conta uma história, o aluno percebe que essa atividade foi especialmente desenvolvida para ele, e a chance que esse aluno tenha mais atenção é muito maior, e por vezes despertando o interesse de ser participativo, de também ser um contador de história. O contar história adquire a proporção de importância, de demonstrar que também já sabe contar história, de que já é parte da biblioteca, de que lê diariamente, que já conhece o alfabeto, que já consegue ler o livro, que entende, que compreende e que tem capacidade de compartilhar suas experiências através da contação de história.

CONTANDO HISTÓRIA NA BIBLIOTECA: VIVÊNCIAS DE AFETO

A função da biblioteca escolar está centrada em duas áreas: a educativa e a cultural. A primeira está em construir alunos autônomos, independentes, com habilidades de escolher e localizar a informação desejada, além de incentivar a busca pelo conhecimento e como apoio ao planejamento curricular; sendo a segunda, compreendida no sentido de fornecer possibilidades de diferentes leituras e sua importância de forma agradável e prazerosa (RIBEIRO, 1994, p.61).

Para Nobrega, (2002, p. 129) “[...] a contação de história praticada no espaço da biblioteca escolar é um caminho seguro que leva às mais diferentes leituras”. Deste modo, é de grande importância que o bibliotecário promova seu acervo por intermédio de atividades culturais. A autora apresenta dois tipos de dinamização do acervo:

atividades variadas de leitura e espaço convidativo. Assim, o bibliotecário deve apurar sua sensibilidade no momento de contar a história, para contribuir para que a interação ocorra, o que poderá levar o aluno em busca de novas leituras, e ter espaço agradável para que seja um momento agradável e inesquecível, tendo em vista que a contação de histórias possui uma infinidade de possibilidades de interação, dentre elas, estimular o desenvolvimento das funções cognitivas e do pensamento permite ao indivíduo compreender e interpretar melhor a si mesmo e a realidade.

Contar histórias, ao mesmo tempo valoriza as narrativas como atividade para o mundo da leitura, como também evidencia o acervo. É atividade imprescindível para escola, em especial, na biblioteca escolar, pois é nela que deverão ser formados os futuros leitores. Portanto, cabe ao bibliotecário implantar a prática da oralidade, visando apoiar o desenvolvimento da capacidade criativa e original do aluno, propiciar o senso crítico, o despertar da curiosidade em descobrir novas leituras.

Outro aspecto importante é a mudança da imagem do bibliotecário. É necessário dizer que o primeiro contato com o bibliotecário, quase sempre, ocorre na escola. Um dos desafios do bibliotecário diz respeito ao papel que ele deve assumir como agente transformador. A sua representatividade no contexto escolar como agente educacional, social e cultural é vista de forma diferenciada pelo aluno e toda a comunidade escolar. E nessa atuação que o profissional possui a oportunidade de demonstrar a real missão do bibliotecário na sociedade, e isso é possível através da biblioteca escolar.

Uma experiência bem sucedida pode ser constatada na Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Vitória/ES com base no Projeto intitulado “Revitalização dos Espaços Escolares”. O programa teve início em 1999, com a proposta de instalar bibliotecas em todas as unidades escolares objetivando escolas mais dinâmicas, vivas, participativas, agregadoras de projetos pedagógicos na aproximação do cotidiano escolar, por meio de práticas pedagógicas e educativas. A meta inicial foi

o de contemplar 13 escolas de ensino fundamental. Na medida em que as 13 primeiras escolas foram sendo atendidas, o projeto se estendeu a outras unidades até que todas foram completamente atingidas pelo projeto. Atualmente, a Rede de Escolas da Prefeitura de Vitória conta com 53 (cinquenta e três) unidades de ensino, sendo todas com bibliotecas e com bibliotecários (STOCCO, 2017).

A inclusão de bibliotecas nas escolas permitiu uma nova visão, um novo ambiente às escolas, e outros métodos de despertar nos alunos e toda comunidade escolar novas estratégias de estimular nos alunos o desejo pela leitura, sendo uma das atividades das bibliotecas a contação de histórias.

Em atuação ao longo dos anos, à frente da biblioteca escolar na EMEF “Professor Vercenílio da Silva Pascoal” (EMEF VSP), no bairro de Joana D'Arc em Vitória/ES, foi possível constatar que as práticas culturais, especialmente a contação de história apresentou grandes potencialidade de construção de significados, valores, comportamentos, descobertas e que a biblioteca é espaço de (com) partilhamento diversos, de formação de leitores.

[...] acredito que somente iremos formar crianças que gostem de ler e tenham uma relação prazerosa com a literatura se propiciarmos a ela, desde muito cedo, um contato frequente e agradável com o objeto livro e com o ato de ouvir e contar histórias, em primeiro lugar e, após, com o conteúdo deste objeto, a história propriamente dita com seus textos e ilustrações. Isso equivale a dizer que tornar um livro parte integrante do dia a dia das nossas crianças é o primeiro passo para iniciarmos o processo de sua formação como leitores (KAERCHER, 2001, p. 82-83).

A prática de contação de história faz parte das atividades da biblioteca EMEF VSP abrangendo todas as turmas da unidade de ensino, um total de 23 turmas. Inicialmente se questionou o porquê da contação de histórias para turmas de alunos dos períodos de 6º ao 9º ano do

Ensino Fundamental 2. O reflexo dessa indagação pode ser percebido pelo encantamento que o ouvir história traz a todos. Por mais que pareça óbvio, o gosto de ouvir história não se limita aos “pequenos”. Estamos sempre dispostos a ouvir histórias, mesmo que sejam as mesmas histórias de nossa infância, as quais já conhecemos os personagens, o conteúdo e o fim da história. Mas ouvir história nos remete a um mundo de fascínio e de magia; e isso não há idade.

Em nosso programa de atividades as histórias contadas na biblioteca são algumas vezes pré-selecionadas em parceria com o professor, vezes de acordo com a grade curricular e por vezes de forma livre abordando diversos temas que nos remetem ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do hábito e gosto pela leitura, além de promover a criticidade dos alunos.

Acreditamos que a contação de história é um convite à leitura, à própria história, à biblioteca. Os resultados da atividade de contação de história podem ser observados no fato de que vários alunos se propuseram a se tornarem contadores de história. A partir desse interesse surgiu o Projeto “Palanque da Leitura” onde o aluno que se interesse poderia contar sua história, sendo de livre escolha o seu tema. A contação de história é realizada pelos alunos e a cada semana o número de alunos contadores de histórias cresce estimulando outros também a serem narradores.

A percepção retirada dessa prática é a de que os alunos cada vez mais se interessam pelas histórias apresentadas, e se interessaram em se tornarem contadores também. Muito embora, alguns tenham timidez, é notadamente visto que há um esforço para também fazerem parte dos contadores de história da escola. Um fato marcante ocorrido na biblioteca foi de um aluno que confessou grande interesse em participar da atividade, porém, sentia-se muito envergonhado. Após um longo diálogo entre aluno, bibliotecário e professor foi demonstrado ao aluno que narrar uma história é parte de nosso cotidiano e que todos somos capazes de contar história. Depois de alguns dias o mesmo aluno se

prontificou a contar história e argumentou: “*eu superei meu medo*”. E extraordinariamente, contou a história com bastante desenvoltura e habilidade, sendo aplaudido pela turma tanto pela contação da história quanto pela superação da timidez.

Deste modo, fica evidente que o bibliotecário escolar tem parte fundamental no seu fazer na escola, tendo em suas atividades o compromisso com a educação, cultura, e o desenvolvimento social, além de fazer da biblioteca escolar um espaço de cidadania e de exercer sua maior missão: ser agente de transformação social.

CONSIDERAÇÕES

Contação de história leva a criança a descobrir um mundo de fantasia, que permite viajar e atuar num mundo imaginário e mágico, que por vezes ameniza a realidade vivenciada. Nesse momento o contador de história consegue transmitir e transpor sentimentos, valores, comportamentos e formas de pensar. É uma maneira lúdica e simples de comunicar com pessoas as experiências, sonhos, medos e alegrias. É também modo de descobrir que os seus sentimentos não são únicos, são parte do outro, e que não estão sozinhas.

Contar história é a arte que permite compreender o mundo de forma amistosa e prazerosa, além de ser estímulo para novas experiências e vivências. Contar história é arte de encantamento e de riqueza espiritual, é fenômeno de criatividade que representa o mundo o homem e a vida. A arte que tem como fator fundamental desenvolvimento de aptidões para o contato com a leitura, escrita, oralidade, e especialmente de dar sentido à nossa existência.

Nesse contexto, é possível perceber o quão vital é a missão do bibliotecário escolar diante da possibilidade e responsabilidade na formação do leitor. Contar histórias não se trata de uma tarefa fácil, pois as narrativas possuem questões informacionais no momento em que são apresentadas, elas são portadoras de informações podem inferir na

forma do indivíduo encarar o mundo, e isso é transformação social.

Ao bibliotecário escolar compete mediar, favorecer novas formas de construção de conhecimentos, e apresentar a biblioteca como lugar adequado para os alunos aprenderem a utilizar os recursos informacionais e desenvolverem suas próprias experiências. Acreditamos que na contação de histórias existe a possibilidade do aluno construir novos pontos de vistas a respeito dos temas ofertados a ele, de explorar sua criatividade, melhorar sua conduta no processo de aprendizagem, além de aumentar sua autoestima. E nessa perspectiva que se acredita que a contação de história seja o primeiro passo para formação de um leitor tomado pela magia e apto para iniciar caminhos da vida como verdadeiro cidadão crítico.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fany. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.174 p.

BARRETO, Aldo Albuquerque. A questão da informação. *São Paulo em Questão*. São Paulo, v. 8, n. 4, 1994. Disponível em <<http://www.e-easi.org/cinfor/quest/quest.html>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

BENJAMIM, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BORTOLIN, Sueli; BURGHI, Vera Jussara. A interação entre o bibliotecário e o leitor-ouvinte na contação de história. *Inf. Prof.*, Londrina, v. 3, n. 1/2, p. 213-226, jan./dez. 2014. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/infoprof/>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 mai. 2017.

BRASIL. Senado Federal. Lei 12.244/10 de 24 de maio de 2010.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm>. Acesso em: 22 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação Lei N. 10.753, de 30 de outubro de 2003. Institui a política nacional do livro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.753.htm>. Acesso em: 26 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras / Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos. Brasília: Ministério da Educação, 2008.*

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 1998.*

CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil*. 3. ed. São Paulo, S.P.: Editora Brasiliense S.A., 1987.

CAMPELLO, Bernadete et al. Pesquisas sobre biblioteca escolar no Brasil: o estado da arte. *Encontros Bibi: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, v. 18, n. 37, p.123-156, mai./ago., 2013.

DILL, Daiane; KIRCHNER, Elenice Ana. Um olhar sobre a história da literatura infantil. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DE PEDAGOGIA, 6, 2015. *Anais...* Itapiranga: FAI – Faculdades de Itapiranga – SC, 2015. Disponível em: <<http://faifaculdades.edu.br/eventos/SEMIC/6SEMIC/arquivos/resumos/RES22.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

DOHME, Vania D'Angelo. *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

EISENSTEIN, Evelyn; STEFENON, Susana Graciela Bruno. *Geração Digital: riscos e benefícios das novas tecnologias para crianças e*

adolescentes. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. *Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

FERRAREZI, Ludmila; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. Certos sentidos de biblioteca escolar: efeitos de repetição e deslocamento. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 13, n. 1, p. 35-64, jan./abr. 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FOSKETT, D. J. Ciência da Informação como disciplina emergente: implicações educacionais. In: GOMES, Hagar Espanha. (Org.). *Ciência da Informação ou Informática?* Rio de Janeiro: Calunga, 1980. p. 53-69.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

IFLA. Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar. 2000. Disponível em <<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

KAERCHER, Gládis (Org.). *Educação Infantil: Pra que te quero?* Porto Alegre: ARTMED, 2001.

LAVELLE, Patricia Gissoni de Santiago. Walter Benjamin e o contador de histórias: (re)fundação do conto como gênero crítico. *Gragoatá*, Niterói, v. 22, n. 43, p. 837-852, mai./ago. 2017.

NOBREGA, Nanci Gonçalves da. *De livros e bibliotecas como memória do mundo: dinamização de acervos*. In: YUNES, Eliana. (Org.). *Pensar a leitura: complexidades*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

NUNES, Izonete et al. A importância do incentivo à leitura na visão dos professores da escola Walt Disney. *Revista eletrônica online*. Editora:

REFAF, 2012.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

RANGANATHAN, S. R. *Five the laws of library science*. Bombay: Asia Publishing House, 1967.

RASTELI, Alessandro; CAVALCANTE, Lidia Eugenia. 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, jan./abr. 2013.

RIBEIRO, Maria Solange Pereira. Desenvolvimento de coleção na biblioteca escolar: uma contribuição a formação crítica sociocultural do educando. *Transformação*, Campinas, v. 6, n. 113, jan./dez. 1994.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. 2. Ed. Goiânia, GO: Cânone Editorial, 2009.

STOCCO, Penha Maria Cordeiro. *Revitalização dos espaços escolares* [9 de junho de 2017]. Entrevista concedida à Elane Couto Uliana.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro, R.S.: Objetiva, 2005.

TRADIÇÃO ORAL NA BIBLIOTECA ESCOLAR POR MEIO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Ingrid Simões Pereira*⁵⁰

*Márcia Helena da Silva Marques*⁵¹

*Maria Giovana Soares*⁵²

RESUMO

O presente artigo aponta a tradição oral por meio da contação de histórias como uma importante ferramenta para incentivar o gosto pela leitura, divulgar o acervo da biblioteca e cativar leitores. Tem por objetivo apresentar, neste capítulo de livro, relatos de experiências de profissionais bibliotecárias que atuam em bibliotecas escolares situadas na cidade de Cariacica no Estado do Espírito Santo, onde as autoras utilizaram a arte de narração de histórias com a expectativa de desconstruir um cenário não condizente com a realidade de uma biblioteca escolar. Os relatos extraídos da prática das profissionais bibliotecárias que atuam em três bibliotecas escolares, possibilitam acreditar na importância de trabalhar com tradição oral por meio contação de histórias em um espaço revitalizado.

Palavras Chaves: Contação de histórias. Tradição oral. Biblioteca escolar.

⁵⁰ Graduada em Biblioteconomia. Prefeitura Municipal de Cariacica do Espírito Santo. Cariacica, ES, Brasil. e-mail: guiguipereira10@yahoo.com.br

⁵¹ Graduada em Biblioteconomia. Prefeitura Municipal de Cariacica do Espírito Santo. Cariacica, ES; Brasil. e-mail: marciahsil@yahoo.com.br

⁵² Graduada em Biblioteconomia. Prefeitura Municipal de Cariacica do Espírito Santo. Cariacica, ES, Brasil. e-mail: mgiovana10@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A narrativa oral nos remete a uma prática milenar, pela qual diversos povos utilizavam-se da arte de contar histórias para preservar a cultura e a memória da humanidade e, ao mesmo tempo, transmitir conhecimento de uma geração para outra. Nessa direção,

[...] as sociedades ágrafas ou acústicas não fazem uso da escrita e a forma que têm de preservar suas histórias, suas tradições e sua cultura é a memória. A maneira de fazer com que essas histórias cheguem até outras pessoas é a oralidade (SOUZA; FEBA, 2011, p. 97).

Destacamos que mesmo após o surgimento da escrita, o costume de contar história de forma oral foi mantido durante muitos séculos, inclusive no meio rural. Mas, com a urbanização e a modernização da sociedade essa prática quase que desapareceu, ressurgindo em meados do século XX nos Estados Unidos, no ambiente da biblioteca e posteriormente difundida na Europa.

Os contadores de histórias que não se reuniam em volta de fogueiras, nos palácios, em meio ao trabalho, utilizavam novas ferramentas advindas da modernização para recontar narrativas. Fato que ficou mais marcante com o avanço tecnológico que possibilitou aos novos contadores utilizarem de recursos impressos, visuais, auditivos, bem como, dos recursos disponíveis na internet. Narrar é

[...] a arte de contar história que diverte, educa, ensina, desperta a criança para o espírito ético, para a verdadeira cidadania e, sobretudo, estimula a leitura literária “[...] a história tem poder mágico de ligar as pessoas pelo fio da narrativa” (JOSÉ apud SOUZA, 2009, p. 27).

Esta prática é de suma relevância para despertar o imaginário e

o interesse da leitura na criança, no adolescente, no jovem, no adulto, no idoso e no próprio narrador que pode ter experiências únicas e surpreendentes.

Desde sempre, o homem contou histórias, deu vazão a sua intrínseca necessidade de comunicação, traduzindo, por meio de palavras, os acontecimentos cotidianos, as memórias transmitidas por seus ancestrais, as dúvidas, alegrias, angústias e prazeres de sua existência (FLECK, 2007, p. 219).

A prática da narrativa pode ser desenvolvida em diversos lugares, inclusive na biblioteca escolar. Dentro desse espaço destaca-se a figura do bibliotecário que é um profissional mediador da informação e da leitura e, por conseguinte, que desenvolve atividades culturais como a contação de histórias com a finalidade de atrair leitores e propiciar um ambiente vivo e participativo.

Pensando nisso, decidimos trabalhar no desenvolvimento deste relato coletivo para contar como que nós, três bibliotecárias de unidades de informação escolares situadas na cidade de Cariacica no Espírito Santo (ES), utilizamo-nos da arte de contar história e/ou competência narrativa como principal estratégia para desconstruir um cenário que reinava a cultura do silêncio, onde a biblioteca era um lugar para preencher lacunas para outras atividades que não condiziam com atividades de incentivo à leitura e organização do acervo, a fim de torná-la mais dinâmica e atrativa e ao mesmo tempo cativar leitores de forma lúdica para esse espaço.

Nesse contexto esse artigo tem como objetivo apresentar relatos de experiências de profissionais bibliotecárias que atuam em bibliotecas escolares situadas na cidade de Cariacica no ES, onde as mesmas utilizaram a arte de narração de histórias com a expectativa de desconstruir um cenário não condizente com a realidade de uma biblioteca escolar.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO TRADIÇÃO ORAL: ASPECTOS HISTÓRICOS

Antes do surgimento da escrita, as transmissões de crenças, costumes entre a humanidade eram realizadas por meio da tradição oral, ou seja, todo saber era transmitido para as gerações futuras através da narração oral, por meio do ato de contar histórias, preservando assim a cultura e a memória da sociedade. Essa tradição é “[...] entendida como narrativa sobre o passado universalmente conhecido em uma cultura” (ALBERTI apud SOUZA; SILVA et al, 2013, p. 228).

Mesmo com o surgimento da escrita, o costume de narrar histórias foi mantido durante os séculos por diversos atores da sociedade, destacando-se os sujeitos do meio rural, como os camponeses.

Tal cenário foi mudado quando a sociedade se urbanizou e criou novos hábitos influenciados pelo surgimento da imprensa, do livro, do jornal. As histórias que antes eram narradas, escritas ou contadas em volta de fogueiras, lareiras, em aldeias e palácios, passa a perder a força e quase desaparece.

Porém, em meados do XX, ressurgiu a arte de recontar histórias. De acordo com a autora Silveira (2008, p. 27) “[...] o renascimento da prática do reconto aconteceu nos Estados Unidos, antes de difundir-se na Europa e em especial na França, dentro de um lugar específico: a biblioteca”. Essa mesma autora indaga “[...] por que os novos contadores surgiram dentro do universo da escrita, no caso das bibliotecas diferentemente dos antigos contadores” e afirma que,

[...] a grande maioria dos novos contadores conhece os contos da tradição oral através da língua escrita. Sua fonte é a biblioteca. Os novos contadores trabalham uma matéria oral secundária, ou seja, lidam com uma matéria marcada pela escrita. Diferentemente dos antigos contadores que usavam uma língua oral primária (SILVEIRA, 2008, p. 27).

Nessa direção Ramos (2011, p. 31) complementa que

[...] esses novos contadores já não realizam apenas a transmissão oral do que vivenciaram, mas, isso sim, a transmissão oral de histórias de outros autores e impressas. Suas performances, hoje, deixam de ser narrativas de experiências por eles vivenciadas, e dos contadores de histórias hoje é exigido o domínio de outras técnicas para que possam (re)contar as histórias narradas por outros, algumas impressas, outras disponíveis em espaçosos da *Web*.

Destacamos que os diversos gêneros narrativos como a novela, o conto e o romance são utilizados pelos novos narradores para o reconto de enredos, para, assim, continuarem perpetuando essa arte com uma riqueza cultural vivenciada até os dias de hoje em diversos espaços, inclusive nas bibliotecas escolares. O ato de contar histórias aproxima o narrador do ouvinte e ao mesmo tempo desperta o imaginário do idoso, do adulto, do jovem, da criança e até mesmo de quem está contando a história, levando-os a vivenciar aspectos cotidianos do passado no presente.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA COMPETÊNCIA NARRATIVA NA BIBLIOTECA ESCOLAR

A biblioteca escolar é um espaço social, educativo e cultural que deve ser vivo, dinâmico e atrativo, a fim de despertar no seu público o gosto pela leitura, bem como proporcionar um espaço de debate e reflexão. Como espaço educativo ela contribui para o processo de ensino aprendizagem e “[...] deve oferecer a todos os alunos da escola a possibilidade de acesso igualitário a informação, a educação e a cultura” (ROCA, 2012, p. 21).

Na parte cultural, a biblioteca pode desenvolver ações que possibilitem o dinamismo cultural, a fim de divulgar o seu acervo e demais serviços oferecidos, uma dessas ações é a contação de história

que contribui para despertar o gosto pela leitura. De acordo com Rodrigues (apud MATEUS, 2013 et al., p. 3),

[...] a contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real.

Araújo e Sales (apud DUBÓIS, 2014, p. 22) relatam que a contação de história “[...] é reconhecida como uma das principais atividades de incentivo à leitura nas bibliotecas escolares”. Percebe-se a relevância da narrativa oral no ambiente da biblioteca, mas, deve-se esclarecer que a contação de história é uma competência narrativa que não necessariamente faz parte das funções dos profissionais bibliotecários, visto que “[...] é uma arte que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que aprecia narrativas, que queira se envolver com elas e que tenha voz e memória” (GROSSI, [s.d.], p.1)

Os bibliotecários atuam no espaço da biblioteca escolar como mediador da informação e da leitura, e devem saber cativar seus leitores. Para isso, alguns desses profissionais se utilizam muito bem do artifício de contar histórias, outros até se profissionalizam nessa arte e mais alguns apenas se aventuram com muita boa vontade nesse mundo de encantamento. E mesmo sem capacitação especializada é possível proporcionar às crianças um momento lúdico e agradável.

Deve-se destacar que os profissionais que desenvolvem essa arte na biblioteca precisam

[...] ter afinidade com a história, gostar dela, compreendê-la, para que consiga passar essa emoção para o ouvinte. O livro deve ser original e rico em

imagens. Após a escolha, o contador de histórias – no caso, o bibliotecário – deve elaborar um planejamento, para que no momento da contação ele aja com segurança e naturalidade. O contador deve estudar a história para apropriar-se dela, para ter segurança naquilo que vai contar [...] (DUBÓIS, 2014, p. 23).

É inegável a importância da narrativa oral na biblioteca escolar, por isso no processo de preparação dessa prática deve haver planejamento por parte do contador/ bibliotecário: do que se vai contar, bem como, preparar o ambiente para receber o ouvinte e não ler a história por ler, contá-la com prazer e emoção para que, assim, quem está escutando possa se envolver afetivamente, despertar seu imaginário e viajar pelo mundo da imaginação.

Assim sendo, o bibliotecário pode usar diversas formas e ou recursos para o desenvolvimento dessa ação como o teatro/dramatização, uso dos fantoches, música, histórias narradas em áudio, simplesmente ler o livro, história coletiva, onde cada envolvido conta uma parte da história, narrativa sem o livro, teatro de fantoches, dedoche, dentre outros.

NARRANDO EXPERIÊNCIAS NA BIBLIOTECA ESCOLAR

Antes de relatarmos as experiências vivenciadas nas bibliotecas escolares públicas situadas na cidade de Cariacica é relevante descrever o cenário que as encontramos no ano de 2012. As mesmas eram utilizadas como um espaço que não condizia com as atividades de incentivo à leitura e organização do acervo, era um local de armazenagem de materiais diversos que não faziam parte do acervo literário, bem como, um espaço não atrativo e onde, na maioria das vezes, a cultura do silêncio reinava.

Diversos atores da escola acreditavam que os profissionais bibliotecários deveriam ministrar aulas na biblioteca e, até mesmo,

achavam que era um espaço para castigo dos estudantes que não poderiam ir para o recreio. Tivemos que romper com essas ações equivocadas e realizarmos todo um trabalho educativo e informativo de como utilizar a biblioteca, não só para os alunos, mas também para o corpo docente e gestor da escola.

Além desse trabalho desenvolvemos ações culturais com o intuito de despertar o gosto pela leitura nos educandos e ao mesmo tempo tornar a biblioteca mais viva, dinâmica e atrativa, uma dessas ações foi a contação de histórias que nos levou a ter experiências únicas e surpreendentes.

As bibliotecas nas quais aconteceram as ações culturais foram classificadas como “Biblioteca A, Biblioteca B e Biblioteca C”, assim como, cada experiência no campo da narrativa oral foi denominada como “Caso 1, Caso 2 e Caso 3” nas respectivas bibliotecas conforme poderá ser observado a seguir.

BIBLIOTECA A

Caso 1- Lendas, contos e cantos do Espírito Santo: o “Pilão assombrado” da autora Meri Nadia Gerlin:

O “Pilão assombrado” narra a lenda de uma família que morava em Afonso Cláudio na região das Montanhas capixabas. A narrativa expõe a situação de sujeitos que viviam aflitos por causa de um pilão que era assombrado (GERLIN, 2007). Essa história foi trabalhada pelos alunos do terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental I que foram à biblioteca escutá-la em áudio, pois era o mês de agosto e, por conseguinte, trabalhou-se com as lendas capixabas.

Em determinado momento, as crianças e as professoras sentaram-se em círculo no cantinho da leitura na biblioteca, ficaram em silêncio e começaram a escutar a história. O que despertou a atenção foi que uma docente do terceiro ano fechou os olhos e começou a descrever da seguinte forma o que estava sentindo: “Estou sentindo o

cheiro da terra molhada, ouvindo os pássaros, me vendo em meio ao campo, onde vivi minha infância”.

O fato de que a professora do quarto ano expressou o sentimento por meio do choro, permitiu-nos conhecer a sua infância triste no interior, devido sofrer maus tratos por causa da dificuldade de aprender a ler e escrever. Logo, percebemos que a história “[...] provoca o ouvinte a imaginariamente se transportar para o cenário e às vezes se transformar em um personagem, vivenciando as emoções provocadas pelo enredo da narrativa” (MATOS; SOSY apud BESSAS, 2011, p.151).

Para acalmá-la, por meio do diálogo lembramos a ela que tinha vencido as dificuldades e se tornado professora para ajudar tantas outras crianças. Ela recebeu muitos abraços dos alunos e foi um momento marcante. De acordo com Mateus (2013, p. 65) “[...] a arte de contar histórias atravessa gerações, convida a humanidade através da imaginação a refletir sobre a própria vida e transformar comportamentos desafiadores”. Ainda segundo esse autor, uma história ao ser lida ou contada poderá transformar-se em uma ferramenta de cura, coexistindo com o movimento de incentivo à leitura.

Caso 2- Contação de história por meio da poesia “Se todas as coisas fossem mães” da autora Sylvia Orthof:

Se a lua fosse mãe, seria mãe das estrelas,
o céu seria sua casa, casa das estrelas belas.
Se a sereia fosse mãe, seria mãe dos peixinhos,
o mar seria um jardim, os barcos seus caminhos.

Se a casa fosse mãe, seria a mãe das janelas,
conversaria com a lua sobre as crianças estrelas,
falaria de receitas, pastéis de vento, quindins,
emprestaria a cozinha pra lua fazer pudins!

Se a terra fosse mãe, seria a mãe das sementes,
pois mãe é tudo que abraça, acha graça e ama a agente.
Se uma fada fosse mãe, seria mãe da alegria,
toda mãe é um pouco fada... Nossa mãe fada seria.

Se uma bruxa fosse mãe,
seria mãe gozada:
seria a mãe das vassouras, da Família Vassourada!
Se a chaleira fosse mãe, seria a mãe da água fervida,
faria chá e remédio para as doenças da vida.

Se a mesa fosse mãe,
as filhas, sendo cadeiras,
sentariam comportadas,
teriam “boas maneiras”.
Cada mãe é diferente: mãe verdadeira, ou postiça,
mãe vovó e mãe titia, Maria, Filó, Francisca,
Gertrudes, Malvina, Alice,
Toda mãe é como eu disse.
Dona Mamãe ralha e beija,
erra, acerta, arruma a mesa,
cozinha, escreve, trabalha fora,
ri, esquece, lembra e chora,
traz remédio e sobremesa ...
Tem pai que é “tipo mãe”...
Esse, então, é uma beleza (ORTHOF, 2012)!

Para comemorar o dia das mães fora organizado um momento na biblioteca, onde realizamos uma apresentação, com narrativa simples da poesia “Se todas se todas as coisas fossem mães” (ORTHOF, 2012) (Foto 1), para os alunos do quarto ano do Ensino Fundamental I. Após a narrativa uma criança sentiu necessidade de expor suas emoções, da seguinte forma: “Eu não tenho mais mãe e nem pai, graças a minha tia, minha irmã e eu não fomos para um abrigo. Deus me livre de ir para o abrigo! Minha tia cuida de nós e graças a ela estudamos nessa escola que é muito boa”. Na direção desse relato, Abramovich (1997, p. 17) expõe que,

[...] ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente o que as narrativas provocam em quem as ouve.

Esse menino através de um misto de sentimentos viveu profundamente o que escutou, e em meio a uma linguagem lúdica e poética, conseguiu identificar situações contraditórias ocorridas em sua vida, e tirou valores positivos dessas circunstâncias desagradáveis que foi o sentimento de gratidão pela tia.

Foto 1 - Narração da poesia: Se todas as coisas fossem mães.



Fonte: Arquivo das autoras.

Como contadores de histórias ficamos marcados, encantados e surpresos perante a um possível despreparo para ouvirmos determinados depoimentos. Entretanto, é surpreendente o que as histórias podem provocar nos ouvintes, levando-os a se transportarem no tempo e despertar junto com o desejo de ler os sentimentos adormecidos, sejam bons ou ruins.

Caso 3 – Contação de história por meio de exposição de objetos antigos, baseada no livro “Como fazíamos sem” da autora Bárbara Soalheiro:

Organizamos no espaço da biblioteca uma exposição para contar história de objetos antigos que foi aberta a toda a comunidade escolar: pais, alunos, docentes, funcionários, etc. Essa exposição foi baseada no livro “Como fazíamos sem” da autora Bárbara Soalheiro (2014) que aborda como as pessoas do passado viviam sem os objetos e ou invenções que hoje fazem parte da modernidade (Fotos 2 e 3).

Foto 2 - Exposição de objetos antigos.



Fonte: Arquivo das autoras.

Foto 3 - Exposição de objetos antigos.



Fonte: Arquivo das autoras.

Durante o evento cultural uma das visitantes (mãe de aluno) avistou um rádio antigo e pediu para pegá-lo. A mesma ficou muito emocionada e contou para os presentes como foi importante o papel do rádio na infância dela. Naquela época todos sentavam em volta do rádio para escutar seus programas preferidos. E quem não tinha o aparelho, se reunia na casa de vizinhos ou parentes, e foi em uma dessas reuniões que ela conheceu o seu falecido marido.

Essa narradora falou do fascínio que o rádio exercia nas pessoas da época, enquanto as crianças escutaram atentas e fizeram muitas

perguntas. Contudo, é possível perceber que o adulto também se deixa atingir pelas palavras e se encanta com as histórias, cada um articulando o que ouve com suas experiências, saberes, imaginações e segredos: o momento é partilhado (SILVEIRA, 2013).

Foi inesquecível e muito rico em informação o momento de narrativa oral, então, torna-se possível concluir que por meio de um objeto podemos ser protagonistas da nossa própria história e explanar narrativas repletas de valores como amor, respeito, dignidade e convivência. Além do exposto, podemos refletir que “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (BENJAMIN apud SILVEIRA, 2013, p. 6).

BIBLIOTECA B

Caso I – Projeto chuva de poesia – Contação da história “Flávia e o bolo de chocolate” da autora Miriam Leitão:

A narração da história do referido livro aconteceu em duas etapas dentro do projeto “Chuva de poesias” que foi realizado com os alunos dos quartos anos do ensino fundamental I, cuja finalidade era de incentivar à leitura e escrita, divulgar o acervo do gênero poesia e promover a biblioteca (Fotos 4 e 5).

Foto 4 - Contação de história do livro: Flávia e o bolo de chocolate.



Fonte: Mariana (2016).

Foto5 - Contação de história com a personagem do livro: Flávia e o bolo de chocolate.



Fonte: Arquivo das autoras.

A história do livro foi baseada em um fato real e conta a história de Flávia, uma menina que não aceita a cor da própria pele e, com isso, começa a questionar a diferença de cor que existia entre ela e sua família. Logo o livro trata de diversos temas como adoção, afeto, família e diferenças (LEITÃO, 2015).

O primeiro momento da narrativa foi realizado com a provocação dos ouvintes, convidando-os a refletirem sobre suas vivências. Estes relataram que aprenderam a gostar mais da própria cor e que passaram a valorizar mais a família que possuem, pois muitos não têm uma família bem estruturada e isso faz com que os mesmos sofram. Dessa forma, quando

[..] o contador dá tempo às criança de refletirem sobre a história, para que mergulhem na atmosfera que a audição cria, e quando são encorajadas a falar sobre o assunto, então a conversação posterior revela que a história tem muito a oferecer emocional e intelectualmente, pelo menos para algumas crianças (BETTELHEIM apud SILVA; MORGONARI, p. 3).

O segundo momento de contação de histórias foi quando a personagem do livro narrou para os estudantes os episódios de sua vida na íntegra, onde os mesmos ficaram muito emocionados, com os

olhinhos brilhando e o coração palpitando de verem e escutarem a protagonista de uma história real (MARIANA, 2016). Para definir esse momento citamos Abramovich (1989, p. 24) ao expor que,

Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores. É encantamento, maravilhamento, sedução. [...] Uma boa história bem contada torna-se [...] ampliadora de referenciais, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma história provoca.

Ficamos muito entusiasmadas em percebermos que o objetivo estava sendo atingido por meio da contação de história, proporcionando o incentivo à leitura, e levando os ouvintes a externarem através da declamação e confecção de poesias, emoções jamais sentidas. Fato que pode ser constatado com depoimentos de alguns alunos sobre esse momento:

[... uma criança] de 9 anos, [que] é aluna do 4º ano B disse que se colocou no lugar da personagem. “Entendi que é importante ela aceitar a cor dela. Foi muito legal a Flávia ter vindo aqui”, conta. A colega [...] também de 9 anos, disse que passou a ler mais depois do projeto. “Gostei muito de fazer poesias e comecei a ler outras histórias com personagens reais”, revela (MARIANA, 2016).

Caso 2 – Contação de história através do desfile literário sobre a vida e obra do autor Monteiro Lobato:

Para comemorar o dia do livro infantil no mês de abril, organizamos na área externa da biblioteca um momento de contação de história sobre a vida do autor Monteiro Lobato, com o intuito de falar

de forma lúdica para os estudantes sobre esse autor e ao mesmo tempo divulgar todo o acervo infantil da biblioteca. Para isso, escrevemos um enredo que explanava a vida e obra do autor, fazendo um paralelo com os personagens da literatura infantil. Os protagonistas desse enredo foram os próprios estudantes que se fantasiaram dos personagens da literatura e desfilaram de acordo com que era narrado (Fotos 6, 7 e 8).

Aproveitamos para frisar que após o evento, os educandos foram à biblioteca procurar livros sobre as histórias dos personagens que eles representaram. Outro fato foi que no dia seguinte ao evento, o pai de uma aluna compareceu na escola para agradecer pelo que fizemos com a filha dele, pois ela não gostava de ser ruiva e ter o cabelo avermelhado, mas, depois que desfilou como a princesa Valente, ela mudou o conceito em relação a sua cor e começou a se aceitar.

Ficamos admiradas e felizes pela notável sensação de dever cumprido, e constatamos que ouvindo e recontando história, a criança ou qualquer pessoa aprende sobre ela mesma e passa a interpretar o mundo de forma diferente. Na realidade,

Somos nós os protagonistas, é a nossa própria história que nós contamos enquanto vivemos o relato exemplar. Enquanto estamos dentro do conto, experimentamos a certeza de que valores humanos fundamentais como a dignidade, a beleza, o amor e a possibilidade simbólica de nos tornarmos reis permanecem vivos em algum lugar dentro de nós (MACHADO apud SILVA, 2011, p. 13).

Assim, acreditamos que essa atividade contribuiu para transmitir conhecimento e valores para as crianças que participaram, bem como permitiu que elas fossem protagonistas de sua própria história ao encenarem e se caracterizarem como personagens do enredo.

Foto 6 - Narração de história e desfile literário.



Fonte: Acervo das autoras.

Foto 7 - Narração de história e desfile literário.



Fonte: Acervo das autoras.

Foto 8 - Narração de história e desfile literário.



Fonte: Arquivos das autoras.

Caso 3 – Contação de história por meio do teatro – A caixa mágica de leitura:

Para comemorar o dia do livro infantil e mostrar a importância do livro e da leitura no cotidiano escolar, nos fantasiamos junto com um docente da escola dos personagens a “Bela e a Fera” para narrar e dramatizar a história “A caixa de leitura” (Foto 9). Tratava-se de um teatro que foi apresentado por um grupo de professores no I Seminário Intermunicipal "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC", realizado na cidade de Glória de Dourado (MS) e que adaptamos para a realidade da unidade de informação que atuamos. Para isso, o espaço externo à biblioteca foi preparado com cartazes e músicas para deixar o momento mais lúdico e encantado.

A ação foi organizada em conjunto com os professores e pedagogos da unidade de ensino. A profissional Bibliotecária, “[...] que se caracterizou da personagem Bela para divertir a garotada, destaca que a proposta da atividade, além de levar alegria, é mostrar aos alunos a importância do livro e da leitura no cotidiano escolar” (ARAÚJO, 2017).

Foto 9: Teatro A caixa de leitura.



Fonte: Araújo (2017).

O enredo contava a história de uma menina que encontrou uma caixa cheia de objetos que pertenciam e representavam a história de alguns personagens de livros infantis e, por conseguinte, que foram encenados pelos alunos da escola.

Foi um festival de protagonistas trazidos para a vida real, como Pinóquio, Peter Pan, a turma do Sítio do Pica Pau Amarelo, Chapeuzinho Vermelho, princesas, príncipes, bailarinas, fadas e bruxas. Em meio a tantas figuras ilustres, percebemos que as crianças, principalmente as menores estavam perplexas, achando tudo mágico e encantado. Elas ficaram concentradas escutando a narrativa e viajando pelo mundo da literatura.

Após o encerramento dessa ação, as crianças que foram realizar o empréstimo de livros tinham interesse nos contos dos personagens que elas vivenciaram. Destacamos que uma estudante do 5º ano do Ensino Fundamental I forneceu o seguinte depoimento: “Eu me fantasiei de Alice no País das Maravilhas, e fiquei interessada em conhecer mais sobre a história dela”, por isso quis pegar o livro emprestado.

Classificamos tudo isso como excepcional, porque conseguimos provocar a curiosidade nos educandos de conhecer mais os livros que compõem o acervo da biblioteca. Além disso, foi gratificante

despertarmos em cada rosto um sorriso, uma aventura, um momento mágico e também poder nos transportar para o mundo da leitura por meio do teatro que “[...] é a arte de reproduzir histórias carregadas de sentimentos, ilustrando e traduzindo textos literários (PEIXOTO, 1995).

BIBLIOTECA C

Caso 1 – Conversando sobre consciência negra:

No projeto “Conversando sobre a consciência negra” foram selecionados alunos dos 8º anos A e B do Ensino Fundamental 2, consistindo na ideia de trabalhar com a Lei 10.639 de 2003 que trata da inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira.

No desenvolvimento do projeto discutimos a importância da cultura negra e do negro na sociedade brasileira, decidimos então focar nos negros do Espírito Santo, mais precisamente os quilombolas do Vale do Cricaré, tendo como base os livros do escritor Maciel de Aguiar.

Em seguida foi contada a história de Chico Pombo (AGUIAR, 1995), que emocionou, encantou e despertou o desejo nos alunos de conhecerem os outros livros da série, através do qual foram desenvolvidos diversos trabalhos, dentre eles, a releitura dos livros em forma escrita e pintura de quadros retratando os personagens que mais gostaram.

O relato exposto leva a considerar que a biblioteca escolar é um espaço de leituras, diálogos e reflexões. No espaço da biblioteca alunos e outros sujeitos “[...] podem identificar a complexidade do universo que os cerca, descobrir seus gostos, pesquisar aquilo que os interessa, obter novos conhecimentos e fazer escolhas de suas leituras preferidas” (SALCEDO; STANFORD, 2016, p. 32).

Caso 2- Trabalhando o livro “A casa sonolenta”, da autora Audrey Wood

Esse projeto foi desenvolvido com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I, cujo o primeiro momento consistiu no ato de contarmos a história, que por ser acumulativa logo despertou o interesse dos estudantes, que começaram a participar do momento sem que fosse preciso pedir.

Depois foi proposta uma atividade para que ilustrassem a parte do livro que mais tinha-lhes chamado a atenção. Só depois foi que mostramos o livro “A casa sonolenta” (WOOD, 1999), as comparações foram inevitáveis, alguns detestaram o próprio desenho, enquanto que outros disseram que desenhavam melhor do que o ilustrador do livro. Nesse sentido, Lourenção ([s.d], p. 3 e 4), expõe que,

A imaginação fértil da criança promove a fantasia, com o olhar atento ela explora cada frase dita pelo contador e vive intensamente a mensagem trazida na história, isso facilita para que compreenda os novos sentimentos que estão sendo aflorados e analise as situações que estão acontecendo em sua vida.

O projeto de contação de histórias foi muito gratificante, pois todos disseram amar a história e quiseram levar para casa para contar para os irmãos ou para os pais.

Caso 3- “As borboletas”, do poeta Vinícius de Moraes (2004):

As borboletas
Branças
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas.

Borboletas brancas
São alegres e francas.

Borboletas azuis

Gostam muito de luz.

As amarelinhas
São tão bonitinhas!

E as pretas, então...
Oh, que escuridão!

Essa poesia foi trabalhada com o 2º ano do Ensino Fundamental 2, onde inicialmente a lemos para toda turma, depois colocamos o CD 'Partimpim dois', da cantora Adriana Calcanhoto para que eles cantassem. A atividade desenvolvida foi confeccionar borboletas coloridas e posteriormente um jardim para elas. Esse projeto rendeu ainda um sarau poético com declamações de poesias desenvolvidas pelos alunos. Perante ao exposto, Mainardes ([s.d], p. 7) corrobora o nosso entendimento de que “[...] as histórias despertam no ouvinte a imaginação, a emoção e o fascínio da escrita e da leitura. Afinal, contar histórias é revelar segredos, é seduzir o ouvinte e convidá-lo a se apaixonar... Pela história... Pela leitura”.

As práticas explicitadas apontam para o fato de que as crianças deram continuidade aos assuntos por meio de diversas atividades, como a dramatização, desenhos, pinturas, produção de poesias, logo, “[...] a história não acaba quando chega ao fim. Ela permanece na mente da criança que a incorpora como um alimento de sua imaginação criadora” (COELHO, 1998, p. 59).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos extraídos da prática das profissionais bibliotecárias que atuam em três bibliotecas escolares, possibilitam acreditar na importância de trabalhar com tradição oral por meio contação de histórias. Essa prática pode ser realizada de diversas formas, com o auxílio da dramatização, poesia, simples narrativa no livro e por meio da música/áudio, exposição de objetos, conforme relatado.

Apesar de termos desenvolvido essa temática, apontamos mais uma vez que não somos contadoras de histórias profissionais remuneradas, porém, tornou-se positivo utilizarmos essa arte como ferramenta de incentivo à leitura, divulgação do acervo literário e promoção da biblioteca como um espaço interativo e lúdico.

Desse modo, podemos colocar que atingimos nosso objetivo e conseguimos provocar reações nas crianças e demais sujeitos envolvidos nas atividades culturais, levando-os a embarcar no mundo da literatura ao partir de um espaço da biblioteca escolar revitalizado por meio da dinamização da leitura e da informação.

A literatura, muitas vezes atua de forma a ajudar o leitor a ver o mundo com outros olhos, enxergando beleza onde antes não havia, entendendo sentimentos e ajudando a resolver conflitos internos que antes julgavam sem solução. Neste contexto entra a contação de histórias, como sendo uma ferramenta bastante útil para inserir o leitor nesse universo encantado, pois lendo os livros logo começam a ler o mundo e a se posicionar nele de forma autônoma e crítica.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil, gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil, gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.

AGUIAR, Maciel de. *Chico Pombo*. São Paulo. Brasil Cultura, 1995.

ARAÚJO, Fabiani. Mundo da literatura encanta alunos da Emef Laurinda Pereira Nascimento. 2017. Disponível em: <<http://www.cariacica.es.gov.br/mundo-encantado-da-literatura-infantil-desperta-alegria-em-alunos-da-emef-laurinda-pereira-nascimento>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

BESSAS, Ana Maria Pires; CARDOSO, Helânia Cunha de Sousa. O uso

de linguagem não verbal no processo de contação de histórias para crianças surdas. *PERQUIRERE* - Revista do núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão, v.1, n.8, jul. 2011, p. 139-151. Disponível em: <http://perquirere.unipam.edu.br/documents/23456/50270/o_uso_da_imagem_nao_verbal_no_processo.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

COELHO, Betty. *Contar histórias: uma arte sem idades*. São Paulo: Ática, 1998.

DUBOIS, Maria Arminda Muniz Duquesnois. *Contação de história na biblioteca escolar: a leitura como forma de lazer para as crianças da pré-escola*. 2014. 55f. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <www2.unirio.br/unirio/cchs/eb/tcc_MariaArmindaDubois_2014.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2018.

FLECK, Felícia de Oliveira. O contador de histórias: uma nova profissão? *Enc. Bibli: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf.*, Florianópolis, n. 23, 1º sem., 2007. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/412-1223-1-PB.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

GERLIN, Meri Nadia Marques. Pilão assombrado. In: CORADINE, Márcia; GERLIN, Meri Nadia M. *Pássaro de fogo: lendas, contos e cantos*. Vitória, ES: GSA, 2007.

GROSSI, Maria Elisa de Araújo. *Contação de histórias*. [s.d.] Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/contacao-de-historias>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

LEITÃO, Mirian. *Flavia e o bolo de chocolate*. RJ: Rocco, 2015.

LOURENÇÃO, Daiane Aparecida; ANTONELLI, Maria Alda. *Contação de história na educação infantil*. [s.d.] Disponível em: <<http://revistanativa.com/index.php/revistanativa/article/viewFile/241/pdf>>. Acesso em: 18 de agosto de 2017.

MAINARDES, Rita de Cássia Milléo. *A arte de contar histórias: uma estratégia para a formação de leitores*. [s.d.] Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/338-4.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

MARIANA, Rosa. Personagem de livro de Miriam Leitão visita EMEF Laurinda Pereira do Nascimento. 2016. Disponível em <<http://www.cariacica.es.gov.br/personagem-de-livro-de-miriam-leitao-visita-emef-laurinda-pereira-do-nascimento>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca et al. A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. *Pedagogia em ação*, v. 5, n. 1, p. 1-16, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/8477/7227>>. Acesso em: 18 ago.c 2017.

MORAES, Vinicius. *A arca de Noé*. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2004

ORTHOFF, Sylvia. *Se as coisas fossem mães*. São Paulo: Nova Fronteira, 2012.

PEIXOTO, Fernando. *O que é teatro*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

RAMOS, Ana Claudia. *Contação de história: um caminho para formação de leitores?*, 2011. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina,PR, 2011. Disponível em: <[www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/.../2011 - _RAMOS_Ana_Claudia.pdf](http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/.../2011_-_RAMOS_Ana_Claudia.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2017.

ROCA, Glòria Durban. *Biblioteca escolar hoje: recurso estratégico para a escola*. Porto Alegre: Penso, 2012.

SALCEDO, Diego A., STANFORD, Jailiny Fernanda Silva. O incentivo da leitura na biblioteca escolar. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e*

Documentação, v. 12, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/377/484>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

SILVA, Ademar; Morgonari, Denise Maria. *Dramatizar e contar histórias: um outro modo de ler*. Departamento de Metodologia de Ensino – UFSCar. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss20_11.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2018.

SILVA, Rosimeire Cardoso Faria Soares da. *Histórias para ler o mundo*. CELACC/ECA - USP 2011. Disponível em: <<http://myrtus.uspnet.usp.br/celacc/sites/default/files/media/tcc/294-987-1-PB.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2017,

SILVEIRA, Bianca Farias de. *Contação de histórias na sala de aula: um poder mágico*. *Revista Pro língua*, v. 2, n.2, 2008. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/13402-20697-1-PB.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

SILVEIRA, Rosilene de Fatima Koscianski. *Contando histórias e inventando poemas: algumas possibilidades de criação com crianças*. In: SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 5., 2013, Santa Catarina. *Anais...* Santa Catarina: UNISUL, 2013. p. 1-15. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_v%20sfp/Rosilene_Silveira.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2017.

SOALHEIRO, Bárbara. *Como fazíamos sem...* SP: Poda Books, 2014.

SOUZA, Carla Monteiro de; SILVA, Maria Georgina dos Santos Pinho e; SPOTTI, Carmem Véra Nunes. “A força de contar histórias”: tradição oral indígena e história oral em Roraima. *Revista Tempos históricos*, v. 17, n.2, p. 213-232, 2013. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/issue/view/643/showTo>c>. Acesso em: 13 ago. 2017.

SOUZA, Renata Junqueira (Org). *Biblioteca escolar e práticas educativas*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

WOOD, Audrey. *A casa sonolenta*. São Paulo: Ática, 1999.

SILÊNCIO! VOCÊ ESTÁ NA BIBLIOTECA: LER, CANTAR E CONTAR HISTÓRIAS NA BIBLIOTECA ESCOLAR

*Eduardo Valadares da Silva*⁵³

*Fabiano de Oliveira Moraes*⁵⁴

*Marcela Lopes Mendonça Coelho Amorim*⁵⁵

RESUMO

O capítulo objetiva destacar e questionar o silêncio absoluto na biblioteca escolar como regra indelével por meio da compreensão de práticas educativas de uma bibliotecária escolar em seus momentos de atuação com os estudantes e professores no cotidiano de sua atuação no espaço-tempo de uma biblioteca escolar. Apresenta como pressupostos teóricos básicos as perspectivas de lugar e espaço sugeridos por Certeau (1994), as possíveis origens do silêncio e silenciamento das bibliotecas escolares e possibilidades de rupturas dessa condição por meio dos usos e táticas que pretendem contraporem-se à institucionalização do silêncio. Metodologicamente se caracteriza na primeira parte como uma pesquisa bibliográfica e na segunda parte como um estudo de caso relacionado à atuação de uma bibliotecária escolar atuante em uma escola de ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Vitória no Espírito Santo. Apresenta as práticas da bibliotecária que faz uso de sons musicais, movimentos corporais e de leitura, invenções, contações de histórias, expressões, estéticas de vida no espaço-tempo biblioteca escolar, com o intuito de potencializá-la como um espaço vivo de aprendizagens. Conclusivamente ratifica a convicção de que a cultura do silêncio na biblioteca escolar afasta seus usuários em função das barreiras por ele impostas. Defende a importância da promoção da biblioteca escolar como um espaço popular em que os diversos saberes tenham lugar e as várias vozes tenham vez, em que ler, contar histórias, escutar, criar narrativas tornem-se práticas cotidianas.

Palavras chave: Biblioteca escolar. Narrativa oral. Práticas educativas.

⁵³ Doutorando em Ciência da Informação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, Brasil. e-mail: edu_valadares@yahoo.com.br

⁵⁴ Doutor em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, Brasil. e-mail: professorfabianomoraes@gmail.com

⁵⁵ Graduada em Biblioteconomia. Prefeitura Municipal de Vitória. Vitória, ES, Brasil. e-mail: marcela_lmca@hotmail.com

SILÊNCIO! VOCÊ ESTÁ NA BIBLIOTECA⁵⁶

A imagem da biblioteca escolar é comumente associada a um lugar de silêncio, de erudição, de estudo intenso e concentração, de guarda e empréstimo de livros, de aplicação de punições e de outras práticas e visões, algumas das quais, a nosso ver, um tanto equivocadas. Em nossas vivências no ambiente da biblioteca escolar temos percebido que, embora na maioria dos casos as coisas funcionem assim, grande parte dos discursos que tivemos oportunidade de escutar, provindos dos mais distintos sujeitos do ambiente escolar, expressam expectativas em descrições de espaços bastante distintos das acima citadas.

Dentre essas marcas consolidadas, a que tradicionalmente mais se destaca nas bibliotecas é a marca do silêncio. Mas a que silêncio estamos nos referindo? Segundo Bastos, Pacífico e Romão (2011, p. 623), não estritamente ao silêncio que prima pela extinção do barulho, das diversas vozes que pulsam por falar, inclusive na biblioteca, mas ao silêncio fundador “[...] prenehe em sentidos”, e à política do silêncio (silenciamento), subdividido por Orlandi (1997; 2008) em silêncio constitutivo e silêncio local (ou censura); o segundo deles, que nos interessa aqui, é “[...] aquele em que entra a interdição por alguma forma de poder da palavra” (ORLANDI, 2008, s/n).

Silêncio e discurso. Sim, silêncio interdição. Para Foucault (2008), a interdição silenciosa a sujeitos ao selecionar quem pode dizer o quê, o que alguém pode dizer em dado contexto (por exemplo, na biblioteca escolar), e que lugar social deve ocupar para proferir o discurso que lhe é permitido proferir. O discurso, por sua vez, é o que manifesta – ou oculta – o desejo, e é ele, ao mesmo tempo, o próprio objeto do desejo.

Silêncio e poder. Sim, silêncio disciplina. Para Foucault (1987), na disciplina “[...] os ‘súditos’ são oferecidos como ‘objetos’ à observação de um poder que só se manifesta pelo olhar. Não recebem diretamente a

⁵⁶ Trecho publicado originariamente pela Cortez Editora no livro “Alfabetizar Letrando na Biblioteca Escolar” (MORAES; VALADARES; AMORIM, 2013).

imagem do poderio soberano, apenas mostram os seus efeitos” (FOUCAULT, 1987, p. 156). Nas escolas, a normalização, que há pouco se fazia visível nos uniformes engomados, nos sapatos engraxados, no silêncio e nas palavras permitidas, hoje persiste na proibição do uso do boné, na necessidade de tantas filas, na obrigatoriedade do uniforme, e em tantas regras que, embora aparentemente menos rígidas do que as de outrora, devem ser questionadas, pois nem sempre têm uma aplicação atual justificável.

Desta forma, objetivamos destacar e questionar a necessidade de silêncio absoluto na biblioteca escolar como regra indelével por meio da compreensão de práticas educativas de uma bibliotecária escolar em seus momentos de atuação com os estudantes e professores no cotidiano de sua atuação no espaço-tempo de uma biblioteca escolar.

Silêncio interdição, silêncio disciplinar: SILÊNCIO! Você está na biblioteca.

BIBLIOTECA: ESPAÇO DE NÃO-SILÊNCIO⁵⁷

Temos observado em nossa trajetória acadêmico-profissional, práticas bem distintas por parte de bibliotecários escolares. Nesses movimentos de pesquisa, acompanhamentos e imersões nos fazeres cotidianos que perpassam o dia-a-dia das bibliotecas escolares, deparamo-nos ainda com situações que privilegiam a passividade da biblioteca como um lugar concebido por si só, isoladamente, e não para o outro, pelo outro e com o outro. Ou seja, um lugar, cuja

[...] ordem (seja qual for), segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do ‘próprio’: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num ‘lugar’ próprio e distinto que define. Um lugar é portanto

⁵⁷ Alguns trechos foram publicados originariamente na Dissertação de Mestrado em Educação de Eduardo Valadares da Silva (SILVA, 2015).

uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade (CERTEAU, 1994, p. 201).

Em contraponto ao exposto, torna-se importante demarcamos nossa compreensão de biblioteca escolar, assim como toda a diversidade de espaços-tempos da escola, como imprescindível à constituição da subjetividade do estudante, não somente pela organização e disponibilização de acervos, mas também pela viabilização dos fazeres que nele se fazem presentes e dele emergem, subsidiados pela sua existência, tomando por base a realidade da escola, seu projeto político-pedagógico e a cultura que fundamenta os modos de vida dos sujeitos constituintes e constituídos na comunidade escolar.

Certeau (1994) nos traz ainda sua visão do que compreende como espaço, um lugar que passa da condição do vazio ao habitado, que se caracteriza pelo cruzamento de móveis, pela animação de um conjunto complexo de movimentos que se desdobram em ritmos diferenciados, como um efeito que é produzido pelas operações que o orientam em momentos circunstanciais e que, portanto, não é dotado de univocidade nem estabilidade de um “próprio”.

O sentido de lugar sugerido por Certeau (1994) indica uma organização do espaço onde o tempo e as posições dos elementos que o constituem estão submetidos a cerrado controle. A sensação de estabilidade é mantida pelas relações de poder que disfarçam sutilmente suas condições de produção.

A existência de lugares é fundamental, pois não há como prescindir de um acordo sobre as referências e nomes que permitem a organização social. As táticas⁵⁸ somente podem operar a partir de um

⁵⁸ O sentidos dos termos “tática” e “estratégica” se referirão às perspectivas de Certeau (1994) cujos significados se associam a uma relativa contraposição”. De estratégia Certeau (1994, p. 99) designa “o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado.” De tática Certeau (1994, p. 100) designa “[...] a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. [...] É a arte do fraco”.

lugar. Os espaços abertos pelas táticas são, na verdade, a prática de um lugar submetido à organização dinâmica e complexa. As táticas não podem ser pensadas sem um lugar, pois, ao utilizarem o tempo como benefício, elas fazem uso do lugar estabelecido para dele tirar vantagens.

Com as provocações que Certeau (1994) nos traz, ficamos a refletir como pode a biblioteca escolar ainda ser compreendida por tantas pessoas como um lugar de ausência de vida, movimentos, contradições, tensões e sentidos. Acreditamos que, desde a infância, o retrato que criamos em nosso imaginário, ou por vezes influenciados por vivências que tivemos no contato com a biblioteca ao longo da vida escolar, remete-nos a uma biblioteca marcada por silêncio, erudição, intenso estudo, local de guarda e empréstimo de livros, lugar de aplicação de castigos, ou seja, desarticulada do currículo escolar, praticamente um anexo à escola.

Uma das marcas que trazemos à discussão neste momento é aquela construída pelo silêncio que muitas vezes se pretende escutar na biblioteca, um silêncio não marcado estritamente pela ausência de sons, barulhos, vozes e vida, como nos trazem Bastos, Pacífico e Romão (2011), mas também um silêncio que indescritivelmente consegue propagar-se no vácuo de uma política verticalmente instituída, mesmo diante de intensas transformações que vivenciamos nos contextos sociais.

Para Certeau (2012, p. 51), “[...] as palavras, todavia, não são tudo. Na verdade, é o contrário: elas nada são, ou antes um ‘quase nada’ [...]”. Pensando com base nesse autor, compreendemos que as palavras são uma tentativa, entre várias outras possibilidades, de materializarmos ou expressarmos os sentimentos que em nós se constroem por uma diversidade de influências que nos atravessam e deixam suas marcas. Assim, quando elas não são expressas, é um sinal de que algo silenciou ou foi silenciado e precisamos compreender quais motivos levaram a isso.

Certeau (2012) nos provoca a pensar inicialmente com base nos contextos das universidades, quando se constata que os estudantes parecem abrir mão ou desistir de falar, assim o silêncio se espalha, se

propaga com ainda mais força, justificado pelo argumento de que não nos ouvimos mais. Expandimos essa reflexão para as escolas e o que nelas habita e acontece, como o reflexo de resignação, desgostos ou a violência cujas formas e justificativas a maioria dos estudantes desaprova, mas ainda assim aceita ou se vê obrigada a submeter-se. “Com efeito, até mesmo naqueles que dizem e repetem que é preciso ‘sustentar’ as verdades ou as instituições de outrora, essa vontade revela o contrário do que pensa ou afirma. Ela desloca a questão” (CERTEAU, 2012, p. 27).

POSSÍVEIS ORIGENS DO SILÊNCIO NO CONTEXTO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

Acreditamos que o silêncio nas bibliotecas escolares seja herança de uma sociedade ocidental conservadora que classicamente acredita que o silêncio seja algo primordialmente importante desde sua antiguidade marcada por um forte processo de exclusão em detrimento de privilegiadas pessoas que poderiam ter algum tipo de acesso ao misterioso e sagrado material depositado nas bibliotecas. Nesse período, o papel da biblioteca se sustentava na guarda e preservação do material que ali estava e deveria para sempre continuar depositado, em virtude de sua missão de garantir a preservação da memória de um povo ali materializada por meio de seus escritos, e que, em qualquer época, poderia ser consultado por uma minoria célebre de pessoas que precisassem rememorar a história da sociedade e o que lhe passava no passado.

Certeau (2012, p. 29) nos fala de “[...] monumentos cujos conservadores nomeados julgam guardar a verdade ocupando-os, muitas instituições parecem abandonadas exatamente por aqueles que se querem fiéis a uma exigência da consciência” e assim nossas bibliotecas, inclusive as escolares, tornam-se lugares inacessíveis sob a justificativa da guarda do acervo que já não pode mais ser admitida.

Ainda tratando sobre o silêncio na biblioteca e a maneira como podemos compreender melhor sua origem, pensamos nas bibliotecas da

Idade Média, que limitavam seu acesso às pessoas consagradas pela Igreja, as quais tinham o privilégio de adentrar o templo do saber. Para tanto, a esses escolhidos era exigida uma postura respeitosa que garantisse um estreito contato e compreensão do sagrado, ou seja, fundamentalmente a passividade de um profundo e eterno silêncio. Não consideramos que esse silêncio ainda, muitas vezes, imposto à biblioteca e a quem a ela adentra seja comparável literalmente a um mito, mas entendendo-o como algo sem uma origem ou continuidade claramente definidas: o silêncio da biblioteca. Acreditamos, embasados em Certeau (2012, p. 25), que seria [...] artificial crer que os mitos desapareceram perante a racionalização. Se acreditássemos ter livrado deles as ruas seriam um engano. Ao contrário, eles aí reinam. Exibem em catálogos de imagens os sonhos e a repressão de uma sociedade. Ressurgem por toda parte, mas por vias diferentes das passadas.

A relação da cultura com a sociedade modificou-se, sendo não mais reservada a um grupo social; ela não mais constitui uma propriedade particular de certas especialidades como religiosos, iluminados, docentes, profissionais liberais. A cultura não é mais estável e definida por código aceito por todos.

Hoje a situação ressurgem por outras maneiras, produzindo outros modos de viver.

O poder cultural não está mais localizado em uma escola ou em uma igreja. Ele infiltra-se em qualquer teto e qualquer espaço, com as telas da televisão. Ele ‘personaliza-se’. Introduce por toda parte os seus produtos. Faz-se íntimo. Isso muda a posição da escola. No passado, representante do Estado pedagogo, ela tinha como contrapartida e adversária a família, que exercia o papel de um controle (CERTEAU, 2012, p. 138).

A nosso ver, somos influenciados por traços passados, mas que se contextualizam de maneira diferente na sociedade atual. Devemos considerar como as palavras foram ditas em outros momentos sociais, enquanto “[...] outros se tornam inflexíveis, qualificando de diabólica a

objeção mais sensata; julgam, portanto, tudo defender, ao se defenderem a si próprios e, literalmente, perdem o senso” (CERTEAU, 2012, p. 31).

POSSIBILIDADES DE RUPTURAS CONTEMPORÂNEAS

Torna-se necessário promover uma ruptura com convenções unilaterais, estimulando questionamentos, diversidades de sentidos e desenvolvimento de criticidade. A escola, por vezes, ainda excomunga os grupos e os indivíduos, colocados na posição de marginalizados, coagidos a se defenderem como excluídos e voltados a procurar a si próprios entre os repelidos (CERTEAU, 2012).

A compreensão crítica de biblioteca que Freire (1989) defende trabalha no sentido inverso dessa lógica de marginalização, pois compreende que seja imprescindível sua transformação num espaço popular constituindo-se em meio à polifonia, às falas, aos saberes dos tantos sujeitos aprendentes que somos: professores, bibliotecários, alunos, funcionários da escola, familiares, da comunidade escolar e demais membros da comunidade.

O entendimento crítico da biblioteca tem a potencialidade de conduzir não restritamente às práticas e usos desse espaço, mas à interpretação crítica de leitura e de alfabetização defendidas por Freire, que se afirma favorável à conscientização da realidade em que estamos inseridos como protagonistas, seja na condição de ensinantes, seja na de aprendentes.

A relevância da biblioteca popular com relação aos programas de educação e de cultura popular em geral e não apenas de alfabetização de adultos, creio que é apreendida tanto por educadoras e educadores numa posição ingênua, ou astutamente ingênua, quanto por aquelas e aqueles que se inserem numa perspectiva crítica. (FREIRE, 1989, p. 19).

Uma biblioteca verdadeiramente viva sustenta seu trabalho nos sujeitos que a atravessam, tanto professores, estudantes, bibliotecários

quanto a comunidade, dinamizando atividades que condigam com a realidade do território em que se insere.

Biblioteca não se limita a um lugar onde se adquirem informações, mas a um espaço potencializador à apropriação das informações que serão transformadas em conhecimento. Temos a função de ajudar os estudantes nesse processo de transformação.

Fala-se quase exclusivamente do ensino de conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender (FREIRE, 2006, p. 43).

A partir de Freire (2006) ratificamos nosso entendimento de que ensinar não significa transferir conhecimento, mas possibilitar a sua construção singular com os sujeitos por meio de múltiplas e contraditórias vozes. Quando adentramos num espaço educativo, independente de ser formalmente instituído para esta finalidade, devemos estar abertos às indagações e curiosidades dos alunos, aos seus silêncios; sermos críticos e questionadores diante da tarefa de ensinar a qual nos dispomos.

USOS E TÁTICAS QUE SE CONTRAPÕEM À INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SILÊNCIO

Podemos analisar a biblioteca escolar com seus sujeitos praticantes com base na nomenclatura comumente designada na Biblioteconomia – usuários –, ou seja, aqueles que usam o que a biblioteca lhes coloca à disposição, frequentemente de maneira passiva, como se fossem um

[...] corpo que obedece aos cheios e vazios de um texto urbano que escrevem sem poder lê-lo. Esses praticantes jogam com espaços que não se [veem]; têm

dele um conhecimento tão cego como no corpo-a-corpo amoroso. Os caminhos que se respondem nesse entrelaçamento, poesias ignoradas de que cada corpo é elemento assinado por muitos outros, escapam a legibilidade (CERTEAU, 1994, p. 171).

Remetendo-nos ao sucesso da colonização espanhola sobre o seio das etnias indígenas, Certeau (1994) afirma que essas populações usavam das leis e práticas que lhes eram impostas para outras finalidades, que não as originalmente pretendidas pelos colonizadores. E hoje assim se repete. Não pensemos naqueles que chamamos de usuários como consumidores passivos dos que lhes oferecemos, mas como transformadores daquilo que eles próprios desejam. “[...] poder-se-ia quase afirmar que a produção fornece capital e os usuários, como locatários, adquirem direito de efetuar operações sobre este fundo sem serem os proprietários” (CERTEAU, 1994, p. 96).

É a diversidade de usos que cria uma incontrolável proliferação de significâncias que conduzem para uma antidisdisciplina que Certeau (1994) enfatiza veementemente. Outro exemplo que talvez aproxime essa ideia para um fato mais próximo ao nosso dia a dia, diz respeito à relação que se estabelece entre o morador e sua residência. Esta, quando concebida por um arquiteto sentado diante de sua prancha, é idealizada como um ambiente ideal conforme as intenções deste profissional, ainda que este pretenda atender aos desejos de seu cliente. Todavia, com a ocupação dessa casa pelo morador, são dados outros sentidos que apenas são possíveis a partir desse momento e que não poderiam ser previstos em sua concepção.

Não pretendemos aqui destacar tão somente as deficiências, ausências, descasos e outros problemas que a biblioteca escolar vivencia, mas também as belezas que acontecem em seu cotidiano e nem sempre são visibilizadas como os problemas. Tais belezas passam muitas vezes despercebidas aos nossos olhos, pois são realizadas marginalmente e,

conforme Certeau (1994) nos diz, nas relações cotidianas dos sujeitos praticantes desses espaços-tempos.

Pensando nessas relações trazidas por Certeau (1994), remetemo-nos à diversidade de processos de ensino-aprendizagem que acontecem pela ação de sujeitos/educadores que atuam criativamente nos diversos espaços de ensino, visando ao aprendizado dos estudantes numa perspectiva para além do que alguns consideram como menos importante. Cada uma dessas experiências precisa ser compreendida no contexto de sua realização, o qual conspirou para que se tornasse possível acontecer, considerando para isso uma diversidade de fatores que vão desde a história de vida, formação, realidade e experiências dos sujeitos envolvidos nesse processo cotidiano, sejam aprendizes, sejam “ensinantes” (OLIVEIRA, 2002).

São ainda hoje recorrentes, as pesquisas que apontam as dificuldades de atuação do bibliotecário na escola em razão da escassez e inflexibilidade do tempo, necessidade de cumprimento dos conteúdos curriculares, falta de integração entre professores e bibliotecários, precarização das condições de trabalho e outras questões que limitam a realização de vários tipos de projetos que poderiam ser realizados na escola. Mesmo com a existência de tantos fatores impeditivos, a maioria das pesquisas aponta o reconhecimento da importância da biblioteca escolar, o que nos indica um claro desejo de transformação dessas realidades.

Em face das tensões estabelecidas relativamente a essas questões, os sujeitos-praticantes reinventam formas alternativas de uso que acabam por torná-los produtores/autores que criam, a seu modo, o que se chama de táticas que cotidianamente se inscrevem e se delimitam nas redes relacionais entre o fraco e o forte, entre o tático e o estratégico. Para Certeau (1994), a relevância de estabelecer essa distinção surge na construção de uma nova proposta de compreendermos a realidade social e as ações, de um lado pelos sujeitos praticantes e de outro pelo sistema já instituído.

Pelo lado dos sujeitos praticantes, as táticas são vistas como movimentos que acontecem dentro da linha de atuação do inimigo e no espaço por ele controlado, operando passo a passo e se aproveitando de situações sem a intenção de colecionar benefícios, o que permite maior mobilidade e deslocamento para alçar decolagens ocasionais astuciosamente. Para Certeau (1994), de forma geral, as táticas estão relacionadas a operações que minam um lugar.

O que se chama de movimentos táticos em um lugar controlado por estruturas de poder pode sugerir uma liberdade enganosa para aqueles que estariam em uma posição mais fraca. A valorização das táticas, como uma série de procedimentos que exterminam um lugar, pode transformar-se em uma desculpa em que tudo o que é produzido pelas estruturas de poder é consumido por sujeitos que criam e seguem as próprias regras.

Já pelo lado do sistema instituído, as estratégias se configuram como ações previamente calculadas de um lugar de poder que influenciam nas relações com o outro que, em princípio, se submete ao forte (CERTEAU, 1994). Essas são fundadas sobre um desejo e um conjunto desnivelado de relações de poder.

Certeau (1994) compreende “estratégias” como o cálculo, a manipulação de relações de força, tornadas possíveis pelo isolamento de um objeto. Para o autor, as estratégias organizam, ditam um lugar que pode ser administrado em relação a um contexto externo formado por alvos e perigos.

Ousamos afirmar que todos conhecem, ou em algum momento já vivenciaram na escola, situações em que as regras, normalmente rígidas, foram burladas pelos estudantes que conseguem vencer a vigilância de pedagogos, coordenadores e professores, bem como de educadores que fogem ao controle do sistema instituído. Essa relação com as regras e usos dos espaços da escola se altera em função do lugar que elas ocupam na dinâmica dessas instituições, contudo as subversões se perpetuam em nossas memórias.

Ao adotarmos Certeau (1994) como nosso referencial teórico principal para nos subsidiar nas discussões sobre usos, lugar, espaço, táticas e estratégias com um olhar relacionado à escola, mais especificamente ao espaço da biblioteca, o fazemos intencionalmente tendo em vista a dimensão política que apreendemos desse autor.

Inspirados em Certeau (1994), compreendemos que o cotidiano escolar é recheado de movimentos de resistência aos mecanismos controladores, disciplinadores e às precariedades do sistema instituído que mormente não tem dedicado a atenção necessária para o potencial papel da biblioteca e do bibliotecário na escola básica, por isso trazemos esse problema à discussão em nossa pesquisa.

Com base no percurso profissional inicialmente relatado, nas possibilidades que vislumbramos a partir da biblioteca escolar e das concepções de atuação do profissional bibliotecário escolar, emerge o desejo de refletirmos, com ainda mais intensidade, a biblioteca escolar pelas lentes de pesquisadores da educação.

Diante disso, este capítulo pretende compreender vivências de práticas educativas de uma bibliotecária escolar em seus momentos de atuação com os estudantes e professores, seus planejamentos e as diversidades de atividades formativas no cotidiano de sua atuação no espaço-tempo de uma biblioteca escolar.

USOS DO SILÊNCIO QUE NÃO PROMOVEM SILENCIAMENTOS

Uma das grandes questões ainda presentes na maioria das bibliotecas é a exigência de um silêncio indelével, independentemente do tipo de biblioteca ou do público por ela atendido. Cremos que essa postura de silenciamento necessita ser refletida com mais profundidade, principalmente em se tratando de bibliotecas escolares que deveriam nos remeter à vida, a sons, movimentos, aprendizagens e outros sentidos.

Não defendemos que a biblioteca se torne um espaço onde tudo seja indistintamente permitido, inclusive com barulho desmedido.

Acreditamos que, de modo geral, toda atividade que envolva crianças pressupõe, sim, a interatividade e a energia peculiar a essa fase de descobertas que se manifesta por meio de conversas, músicas, ritmos, batucadas, narrativas, brincadeiras, correrias.

Portanto, cabe ao bibliotecário a viabilização de momentos diversos, criando situações de silêncio, de descontração e de motivações para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva que desprivilegia o silêncio pelo silêncio, observamos uma dinâmica criada pela bibliotecária e coautora Marcela Mendonça Amorim da Escola de Ensino Fundamental Aristóbulo Barbosa Leão [EMEF ABL], no município de Vitória-ES, que vão ao encontro das perspectivas por nós adotadas nesta pesquisa.

Marcela canta, lê poemas com acompanhamento musical de base de *rap*, conta histórias, toca violão, conversa sobre livros, dialogando criativamente com o preconizado silêncio da biblioteca escolar. Tendo sido, seu trabalho, premiado nacionalmente, pesquisado em TCCs, Dissertações e Teses, e citado em artigos e livros da área.

Destacamos, nesta seção, a atividade denominada de “Desafio da Leitura Silenciosa”, onde ao término da maioria das atividades que Marcela realiza com as turmas por ela atendidas, é lançado aos alunos o desafio de ler em silêncio. Marcela distribui, em cada mesa, um quantitativo de livros de literatura mais curtos e cada aluno pode escolher um desses livros para que realize sua leitura silenciosa. No *flip-chart* da biblioteca, foi afixado um painel simples no qual estão listadas todas as turmas do 1.º ao 5.º ano dos turnos matutino e vespertino e, à medida que o desafio é lançado à turma e os alunos conseguem manter o silêncio no tempo estabelecido por Marcela, esse grupo recebe uma estrela (Foto 1).

Foto 1 – Painel do desafio da leitura silenciosa.



Fonte: Silva (2015, p. 139).

A cada trimestre é contabilizado o total de estrelas acumuladas por turma, e a que obteve mais estrelas em cada turno recebe alguma premiação.

Além do objetivo de estimular nas crianças a concentração num momento de leitura silenciosa, Marcela também recorre a essa atividade como que se fosse uma “carta na manga”, ou seja, sempre que ela deseja que a turma se tranquilize um pouco mais ou quando a atividade que ela havia pensado termina antes do tempo planejado, ela lança o desafio da leitura silenciosa.

O interessante é que inicialmente poderíamos pensar que essa atividade seria encarada pelas crianças como nada agradável, pois elas precisam fazer silêncio e ler partes de um livro. No entanto, cremos que, pelo fato de serem desafiadas a ficar em silêncio, todas as vezes que essa atividade foi proposta ao longo dos dias que estivemos na escola, as crianças comemoravam e se esforçavam ao máximo para concluí-la e receber a estrela. Além disso, por várias vezes, os próprios alunos pediam que o desafio fosse feito, antes mesmo de Marcela propô-lo.

No atendimento a uma turma do 3.º ano que encontrava-se sem professora e ficou sob a responsabilidade de duas estagiárias. Por volta de 10h00, como era o horário agendado para essa turma ir à biblioteca, Marcela a recebeu. Como antes dessa turma foi feita a atividade do ensaio da música para ser apresentada no Sarau Geográfico, Marcela aproveitou novamente o equipamento montado para fazer uma sessão de músicas com esses alunos.

Ao entrarem na biblioteca, os alunos chegaram agitados e uma das estagiárias imediatamente repreendeu os alunos dizendo: “Aqui é uma biblioteca, lugar de silêncio!” Mas contraditoriamente não haveria silêncio ali, e sim muita música e ritmos.

Ao recuperarmos a etimologia da palavra biblioteca, observamos que seu significado é o seguinte: *biblion-théke*, ou seja, compartimento de guarda. Em razão dessa atribuição original, ainda hoje se reforça a perspectiva de que esta seja um lugar de aprisionamento, passividade, de tristeza e onde se deve imperar a cultura do silenciamento. Nóbrega (2011, p. 127-128) procura, em oposição a esse paradigma de petrificação da memória, discutir ações que transformem a biblioteca escolar em territórios de produção de sentidos, vida, mudança e movimentos e compara a biblioteca a uma cristaleira

[...] onde tudo pode ser visto, escolhido, tocado, usado, pois a cristaleira se diferencia de um baú, uma caixa fechada a sete chaves. Tal qual a cristaleira que atrai recordações - lembranças representadas, por exemplo pela última xícara do

jogo de porcelana da avó, ou a vela enfeitada com laço de fita de cetim com a qual se dançou a valsa dos 15 anos -, nossas bibliotecas precisam ser também lugares [diríamos espaços] de convívio, que permitam a troca, a interlocução; onde a ambiência convide e, não, empurre o leitor para fora, para o nunca mais (NÓBREGA, 2011, p. 128).

SILÊNCIOS, SONS, MÚSICA: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS ENTRE USOS E REINVENÇÕES⁵⁹

Pudemos presenciar ainda, em algumas de suas práticas, que a bibliotecária, por vezes, mostrava o livro, ou apresentava a poesia reescrita no mesmo *flip-chart*, depois seguia até o aparelho de som e colocava para tocar uma base de rap enquanto as crianças (já familiarizadas com aquele apreciado momento) se animavam e se mexiam nas cadeiras, fazendo gestos de DJs e posturas de MCs, produzindo sons com a boca (beatbox), expressando movimentos corporais no ritmo envolvente da batida do acompanhamento. Movimentos de leitura, contação de histórias, invenções e expressões, estéticas de vida no espaço-tempo biblioteca escolar.

Em uma das suas práticas de leitura e narração, Marcela, como regente de um coral de sons e movimentos, indicou no *flip-chart* o poema “Lição do dia”, de Ricardo Azevedo, e começou a cantar tendo ao fundo uma base de *rap*, sendo acompanhada por toda a turma .

Cuidar da vida
como quem cuida
de uma casa
de um jardim
de uma paisagem
de um bicho

⁵⁹ Trecho publicado originariamente na Tese de Mestrado em Educação de Fabiano de Oliveira Moraes (MORAES, 2014).

de um filho
de um corpo
de um sonho
de um amigo
de um amor
Cuidar do mundo
como quem cuida
da própria vida (AZEVEDO, 2005).

Terminou o canto do poema com a repetição do verso inicial de cada uma das duas estrofes: “Cuidar da vida. Cuidar do mundo. Cuidar da vida. Cuidar do mundo”.

E entre o cuidado de si e o cuidado do outro, a estética e a ética da existência (FOUCAULT, 2010), Marcela desligou o aparelho de som enquanto se amplificavam afetivamente os ruídos, os balbucios, os movimentos de cadeira, os cantos, as falas, as troças, os comentários, as palmas, as conversações, as narrativas, os cuidados de si, os cuidados do mundo, as reinvenções rítmicas, as criações estéticas, as interações éticas, as re-existências.

“O acoplamento das crianças com o livro” (KASTRUP, 2008, p. 241) se dava em movimentos, em criações estéticas de si e do mundo, como um contato inventivo a incitar devires. A bibliotecária leitora estabelecia-se como um ser de fronteira, de borda, entre a leitura para a turma e o texto lido, abrindo desse modo linhas de fuga e promovendo transformações.

Marcela, nesses momentos, atuava como “atratora de afetos”, agindo como uma espécie de “atrator caótico” por atrair o leitor não para si, “[...] mas para o texto e para os devires que ele comporta” (KASTRUP, 2008, p. 255). Por conduzir a “[...] expedição a um mundo desconhecido” (KASTRUP, 2008, p. 256), possibilitando o contato, acompanhando, arrastando consigo. Explorando a potência do momento ao instaurar redes de afetos.

Marcela, ao evocar vozes no espaço da Biblioteca Escolar, “[...] não diz: ler é bom, é preciso gostar de ler, mas expressa o bom da leitura

através de semiólicas diversas, a da própria linguagem literária, mas também de rosto e de voz” (KASTRUP, 2008, p. 257), de música e de imagens, de histórias contadas, de ritmo e de melodia, estabelecendo redes de afetos.

QUE AS VOZES E AS HISTÓRIAS SE FAÇAM OUVIR

A sedimentação da cultura do silêncio nas bibliotecas escolares ao nosso olhar afasta os seus usuários desse espaço, tendo em vista as barreiras que, em muitos casos, ainda são erguidas em razão de uma cultura passada, que já se transformou, mas que ainda vem sendo reproduzida nos dias atuais, conforme pudemos observar no posicionamento de alguns professores e estagiários da EMEF ABL, contrapondo-se às práticas de Marcela.

Defendemos a biblioteca escolar como espaço público dentro da escola em que se possam realizar práticas de leitura e de contação de histórias que favoreçam o aprendizado da leitura dos textos e do mundo; como espaço popular em que os diversos saberes tenham lugar e as várias vozes tenham vez, em que ler, contar, escutar, criar histórias, sejam práticas corriqueiras e prazerosas; como espaço que favoreça o exercício da cooperação e da criatividade, onde tenham lugar a leitura em voz alta e a paráfrase de histórias contadas com o intuito de favorecer a atribuição de sentido, despertar o desejo de leitura e potencializar reinvenções e novos usos desse espaço polifônico, cultural, político e democrático.

Que as vozes se façam ouvir na biblioteca escolar.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, R. *Ninguém sabe o que é um poema*. São Paulo: Ática, 2005.

BASTOS, G. G.; PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. Biblioteca escolar: espaço de silêncio e interdição. *Liinc em revista*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 621-637, 2011.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. de. *A cultura no plural*. 7. ed. Petrópolis: Papyrus, 2012.

FOUCAULT, M. de. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozers, 1987.

_____. *A ordem do discurso: aula inaugural no Colège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

KASTRUP, V. Sobre livros e leitura: algumas questões acerca da aprendizagem em oficinas literárias. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. (Org.). *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina. 2008. p. 241-266.

MORAES, F.; VALADARES, E. ; AMORIM, M. M. *Alfabetizar letrando na biblioteca escolar*. São Paulo; Cortez Editora, 2013.

MORAES, F. de O. *Currículo-fabulação: a curiosa metamorfose de Francis Tracart*. Tese (Doutorado em Educação). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

NOBREGA, N. G. da. Bibliotecas: vozes silenciadas? In: PRIETO, B. (Org.) *Contadores de histórias: um exercício para muitas vozes*. Rio de Janeiro: Prieto Produções Artísticas, 2011.

OLIVEIRA, I. B. de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N.; (Org.) *Pesquisas no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-54.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. Silêncios: presença e ausência. In: *ComCiência*. N. 101. Campinas, 2008.

SILVA, E. V. da. *Diálogos sobre a biblioteca escolar: entre textos e contextos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

PROJETO CONTOS QUE ENCANTAM: UMA PRÁTICA DE INCENTIVO À LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Iguatemi Santos Rangel⁶⁰

Amanda Xavier⁶¹

RESUMO

Este artigo tem por objetivo relatar como se desenvolveu o projeto “Contos que Encantam”, uma ação de extensão vinculada ao Programa de Educação Tutorial - PET Licenciatura-UFES, entre os anos de 2014 a 2015. O referido projeto teve como objetivo proporcionar experiências narrativas em torno da contação de histórias visando desenvolver o gosto e o interesse pela leitura, especialmente pela literatura produzida no Estado do Espírito Santo. O texto, além da descrição das atividades do projeto, se propõe fazer algumas reflexões acerca da contação de histórias em espaços escolares e não escolares apontando desafios e também possibilidades para sua realização. As problematizações são feitas tomando como referências Benjamim (1979) Larrosa (2001) com suas críticas a sociedade moderna, a aceleração do tempo e o declínio da experiência “narrativa”, e também por meio de seus interlocutores nos campos da educação e da contação de história. As experiências vivenciadas ao longo do projeto nos ajudou reafirmar a compreensão de que as narrativas nos ajudaram a pensar possibilidades de discursos emancipatórios e de afirmação das narrativas orais como possibilidades de incentivo à leitura.

Palavras chave: Contação de histórias; Incentivo à leitura.

⁶⁰ Professor doutor em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, Brasil. e-mail: iguarangel@gmail.com

⁶¹ Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, Brasil. e-mail: amandaxaviex@gmail.com

INTRODUÇÃO

Há tempos percebemos que a sociedade se encontra em constante aceleração, há uma sensação generalizada de que não temos tempo para nada, fazemos tudo o que precisamos, nos movimentamos a todo o momento, mas não nos damos por satisfeitos, queremos estar sempre atualizados com o mundo e com as informações que nos cercam, e pecamos no excesso de trabalho, na pressa e consequentemente acabamos por “perder tempo”. Como afirma Larrosa (2002, p. 20), “[...] nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”, temos nos distanciado do contato físico com o outro, com a experiência trocada de boca em boca, pois, segundo Benjamin (1979, p. 10),

[...] torna-se cada vez mais raro o encontro com pessoas que sabem narrar alguma coisa direito. É cada vez mais frequente espalhar-se em volta do embaraço quando se anuncia o desejo de ouvir uma história. É como se uma faculdade, que nos parecia inalienável, a mais garantida entre as coisas seguras, nos fosse retirada. Ou seja: a de troca de experiências.

Se por um lado a tradição oral é uma fonte inesgotável do saber, patrimônio imaterial do povo, por outro acaba por cair em desuso, devido ao processo de globalização que tende a esmagar as culturas minoritárias em favor das culturas hegemônicas de nossa sociedade, condenando ao desaparecimento as culturas que não dominam a economia global, difundidas pelos meios de comunicação, “[...] a televisão está entrando nos templos tradicionais da palavra” (NKAMA, 2012, p. 252).

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa

obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (LARROSA, 2002, p. 22).

Benjamin (1979) afirma que esse excesso de informação culminou em uma ameaça para as narrativas, pois a autoridade de que antes ela dispunha, que lhe conferia validade sem precisar necessariamente de um controle sobre as notícias que vinham da distância temporal (das tradições) ou espacial de (terras distantes), acabou por ser posta à prova visto que a informação exigia de pronto sua verificabilidade e veracidade, adquirindo primazia de ser “inteligível por si mesma”, dessa forma a informação se mostrou incompatível com o espírito da narrativa “[...] se a arte de narrar rareou, então a difusão da informação teve nesse acontecimento uma participação decisiva”, pois,

[...] somos pobres em histórias notáveis. Isso ocorre porque não chega até nós nenhum fato que já não tenha sido impregnado de explicações. Em outras palavras: quase mais nada do que acontece beneficia a narrativa, tudo reverte em proveito da informação. Com efeito, já é metade da arte de narrar, liberar uma história de explicações à medida que ela é reproduzida (BENJAMIN, 1979, p. 61).

O ato de contar histórias tem se tornado uma prática pouco comum ou quase inexistente. Perdemos o sentido mais primário que essa linguagem propícia: de agrupar pessoas, aproximar e compartilhar ensinamentos, os livros estão sendo deixados de lado, as histórias estão sendo esquecidas, e na educação infantil não é diferente, reafirmar as histórias orais como práticas de incentivo à leitura tem se mostrado um grande desafio para o educador pois,

A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado (BRASIL, 2013, p.94).

Pensando nisso, o projeto “Contos que Encantam” buscou proporcionar momentos de incentivo à leitura a crianças da Educação Infantil por meio da contação de histórias, explorando seus sentidos, ao instigar a imaginação, a criatividade, a oralidade, incentivando o gosto pela leitura, contribuindo na formação da personalidade da criança envolvendo a dimensão social e a afetiva, possibilitando às crianças a adquirirem referências leitoras pelo prazer de ler e o sentido de valor pelo livro, tendo em vista que

[...] a vivência é parte essencial da tradição oral. A criança sabe colocar seu corpo no centro dessas vivências. Os corpos das crianças registram sentimentos, brincadeiras, acontecimentos. Podemos dizer que elas sentem as palavras (se são duras, moles, etc.), elas degustam as palavras (se são amargas, doces, etc.) elas brincam com as cores, os sons e geram novas e incríveis palavras (GOMES, 2012, p. 32).

Partindo do pressuposto de que a nossa construção subjetiva se dá a partir dos agenciamentos coletivos de enunciação (GUATARRI; ROLNIK, 2013), que nos constituímos através de nossas vivências e experiências produzidas com e a partir do outro, no compartilhar das histórias, dos ensinamentos, das leituras, dos sons e cheiros e que as crianças são sujeitos históricos e de direitos, tendo como objetivo central a valorização do ato de contar histórias enquanto experiência de

cultura,

[...] nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12).

Buscamos desenvolver o nosso projeto em espaços escolares e não escolares, utilizando a história oral como metodologia de trabalho, ao remeter as recordações vividas na infância onde pais e avós contavam aos seus filhos e netos histórias, contos e fábulas, dando vozes a príncipes, princesas, monstros, bruxas e animais que podem (aparentemente) ser de personagens de lugares e tempos distantes, mas que vão, de alguma forma, dialogar com o nosso aqui-agora; levando a criança a enriquecer suas experiências infantis, desenvolvendo diversas formas de linguagem, ampliando o vocabulário, formando o caráter, desenvolvendo a confiança, proporcionando a ela viver o imaginário e a criatividade.

Nesse sentido, as ações do projeto de extensão “Contos que encantam” se justificam por causa da necessidade de formar leitores desde a infância, para que se tornem cidadãos críticos na sociedade em que vivem, a fim de que as histórias sejam percebidas como possibilidade de produção de sentidos, para que a leitura não seja vista como uma simples obrigação escolar, e que ela esteja presente na vida das crianças para além dos muros escolares, já que

[...] ouvir histórias é uma experiência agradável e proveitosa, sob diversos pontos de vista. Mesmo que, eventualmente, alguma palavra ou frase não seja compreendida pela criança, o importante é que ela seja capaz de seguir o fio da história, que a leitura lhe dê prazer, que a faça pensar, faça sonhar. Esta é a maior riqueza da literatura infantil (CARVALHO, 2008, p. 88).

Outro aspecto sobre a relevância das atividades entorno das narrativas por meio da contação de história é a capacidade formadora das narrativas orais de histórias que compõem a literatura. Segundo Coelho (2002, p. 13).

[...] a literatura infantil é o ponto de partida para a formação de crianças leitoras e escritoras competentes e, por este motivo, é preciso dar-lhes oportunidades de encontrar diferentes portadores de textos (contos, lendas, fábulas, histórias curtas, parábolas, histórias em quadrinhos, histórias por imagens, poemas, quadras) a fim de que possam desde o início da escolaridade, ter contato frequente com a língua escrita, sem destituí-la de toda a sua riqueza e complexidade. Mesmo sabendo que a criança, quando chega à escola, ainda não sabe ler, o professor, como mediador, deve propiciar-lhe esta vivência prazerosa.

A partir dessa perspectiva, apresentamos a seguir alguns aspectos que nos chamaram a atenção no desenvolvimento do projeto entre 2014 e 2015, em diferentes espaços, a saber: no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Praia do Canto em Bento Ferreira, no Centro Municipal de Educação Infantil Jacyntha em Goiabeiras, no Centro Municipal de Educação Infantil Rubens Duarte em Alto Itararé e por fim na CRIARTE (Escola Educação Infantil da UFES). Revelando assim nossas expectativas, percepções e desafios sobre a experiência de contar histórias em espaços escolares e não escolares.

O PERCURSO DAS AÇÕES DO PROJETO

É importante ressaltar que as ações do projeto se sustentaram nos pressupostos estabelecidos pelas orientações curriculares nacionais, assumindo como eixos norteadores as interações e brincadeiras com vistas a garantir a ampliação das experiências das crianças (BRASIL,

2010). Considerar esses eixos nos possibilitou criar um planejamento que buscou ampliar o espaço/tempo para que a criança não perca sua característica de ser lúdico, criativo, imaginante, poético, barulhento, características que fazem parte das culturas infantis (PINTO; SARMENTO, 1997 apud REDIN, 2007).

Uma das experiências mais significativa foi no CRÁS de Bento Ferreira, ao preparar um planejamento para crianças de 3 a 7 anos, que continha histórias com dobraduras (Mário Marinheiro), histórias acumulativas (História da Coca), e teatro de fantoches (Bonequinha Preta), que seria o ponto alto de nossa intervenção/apresentação naquele espaço. Ao chegarmos no espaço nos deparamos com um público muito grande de adolescentes, que se mostraram receosos e pouco receptivos com a ideia de uma apresentação de Contação de Histórias, talvez por acharem que se tratava de algo próprio de crianças, uma preocupação também expressa pelo nosso grupo.

Porém, na medida em que fomos tecendo as palavras, eles iam se deixando levar pelas narrativas que faziam circular afetos, agindo como uma espécie de “atrator de afetos” ou “atrator caótico”, que os levava a viajar por um “[...] mundo desconhecido, de fazer acontecer o contato, de possibilitar a intimidade, de acompanhar, e mesmo de arrastar consigo, de puxar. Não para junto de si” (KASTRUP, 2001, p. 26), mas para junto das histórias contadas, se deixando levar pela fluidez das narrativas, explorando as potências presentes no momento, ao instaurar redes de afetos, subvertendo as relações de poder e desconfiança do desconhecido.

Foto 1 – Atividade de contação de histórias.



Fonte: Acervo pessoal dos autores⁶².

A memória afetiva, então, apreende os sentidos (os signos) da realidade, apropriando-se da linguagem e atualizando-a até o reconhecimento. O brincar com as palavras é um dos componentes da memória afetiva, pois, com seus ritmos e rimas, com suas sugestões carregadas de humor e fantasia, propicia a interação com as crianças, abre um mundo fascinante para elas (GOMES, 2012, p. 29).

Esse fascínio foi percebido nas crianças e adolescentes presentes, e nos fizeram perceber a potencialidade das narrativas, uma vez que mesmo as crianças trazendo em suas falas ao final da apresentação que nós que estávamos manipulando os bonecos se deixaram conduzir durante toda a apresentação pelo “[...] poder da sedução, mágico (quase hipnótico) e sedativo da palavra para construir sua história, por mais inverossímil que possa ser” (NKAMA, 2012, p. 261).

⁶² As fotografias apresentadas ao longo do artigo seguem uma estruturação diferenciada das normas vigentes por opção dos seus autores e, com isso, fazem parte do acervo dos mesmos, ao retratar momentos vivenciados no projeto “Contos que Encantam”, uma ação de extensão vinculada ao Programa de Educação Tutorial - PET Licenciatura-UFES, entre os anos de 2014 a 2015.

Foto 2 – Atividade de contação de histórias.



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Outro aspecto que pôde ser observado em nossas andanças pelo mundo das narrativas se deu na educação infantil no grupo 5 da CRIARTE, onde desenvolvemos um trabalho mais pontual envolvendo a literatura capixaba, evidenciando as histórias e narrativas produzidas no Espírito Santo, a fim de propiciar às crianças identificação com esses autores, buscando valorizar os saberes, a oralidade e a história de nosso estado e comunidade, em diálogo com os demais saberes produzidos por outros estados e países, tendo em vista que a narração oral é outra maneira de ‘construir pontes’, conectar uma cultura a outra, gerar encontros.

Foto 3 – Atividade de contação de histórias.



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Durante o projeto na CRIARTE, utilizamos como recursos metodológicos a simples narrativa, que não requer nenhum recurso/acessório que se processa por meio da entonação de voz do narrador, de sua postura, promovendo a valorização da tradição oral; os livros, que faziam com que as crianças se achegassem cada vez mais para observarem as ilustrações a ponto de quase nos sufocar e arrancar de nós o livro. Ao final das histórias circulavam de mão em mão, e que segundo relatos das professoras eram solicitados na biblioteca e em outros momentos de rodas de leitura; utilizamos também fantoches e teatros que se difere da contação de histórias, pois o

[...] narrador, diferentemente do ator, não incorpora um personagem, mas o vive ‘brevemente’ em sua narrativa. Da mesma forma, a narrativa não utiliza a quarta parede do teatro, mas sim a comunicação direta com o público (PÉREZ, 2012, p. 153).

Havia também momentos em que as crianças eram incentivadas a recontar as histórias, que criavam outros personagens, produziam sentidos atravessadas pelas suas experiências e leituras anteriores ao passo que ao nos deixarmos conduzir sentíamos as intensidades de sua produção ao expressar suas marcas, sua história, que “[...] É isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras” (LARROSA, 2002, p.21). Palavras estas que nos revelam traços de suas subjetividades que “[...] colhe o que narra na experiência, própria ou relatada. E transforma isso outra vez em experiência dos que ouvem sua história” (BENJAMIN, 1979. p.58).

Foto 4 – Atividade de contação de histórias.



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Dessa forma, o processo de recordarmos e contarmos histórias é uma das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história a nós mesmo ou a outros.

Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembremos não são representações exatas do nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais (THOMSON, 1997, p. 57).

Trabalhar com a oralidade exige, portanto, trazer à tona narrativas que não seguem uma linearidade, envolvidas em um processo contínuo de reconstrução e transformação das memórias coletivas e individuais que cria subjetividades na medida em que tomamos consciência do eu e do outro no compartilhar de histórias e

experiências, que se constitui como a arte da memória que é “[...] sempre o reencontro com a tradição efetuada pelo exercício social da oralidade” (GOMES,2012, p.26).

A oralidade segundo Certeau, Giard e Mayol (1996), se encontra em toda parte, e conserva um papel primordial em nossa sociedade, mesmo que esta venha dar grande espaço para a escrita para memorização das tradições e circulação de saberes.

A oralidade está em toda parte, porque a conversação se insinua em todo lugar; ela organiza a família e a rua, o trabalho na empresa e a pesquisa nos laboratórios [...] uma cidade respira quando nela existem lugares de palavra, pouco importa sua função social - o café na esquina, a praça do jornaleiro, o portão da escola na hora da saída (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 1996, p. 337).

Ao trabalharmos com a literatura capixaba, abrimos também a possibilidade para que as crianças se identificassem com as histórias de lugares conhecidos por elas a exemplo as lendas do Pássaro de Fogo, Fantasma do Convento e Sereia de Meaípe, e que se percebessem também como agentes de enunciação, autores de suas próprias histórias, já que os autores que antes viam nos livros como pessoas distantes e muitas vezes irreal, se mostraram cada vez mais próximo, evidenciando segundo Gallo (2012), uma territorialização dos indivíduos no sentido macrossocial ou coletivo, e microssocial ou individual ao produzir territórios, que seriam os cenários, e os atores, que seriam os indivíduos, que se assentam nesse território já definido.

[...] o território social permite e possibilita o (re) conhecimento, a construção do sujeito, a percepção do “eu”, pois fornece um panorama, um cenário que condiz perfeitamente com a percepção individual de cada um, pois mesmo essa percepção “individual” é socialmente produzida (GALLO,2012, p.21).

Fotos 5 e 6 – Atividade de contação de histórias.



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Nesse sentido, o agenciamento coletivo de enunciação evidenciado por Guatarri e Rolnik (2013) nos remete a uma subjetividade produzida, maquínica, essencialmente fabricada, recebida, consumida e modelada, que foram percebidas no decorrer de nossas vivências na CRIARTE, da qual as crianças externava e compartilhavam as histórias escutadas com os seus pares em momentos de brincadeiras e nos diálogos que precederam nossos encontros, e ao mesmo tempo que internalizaram as histórias.

Os processos de subjetivação ou semiotização não

são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microssociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p.39).

Fotos 7 e 8 – Atividade de contação de histórias.

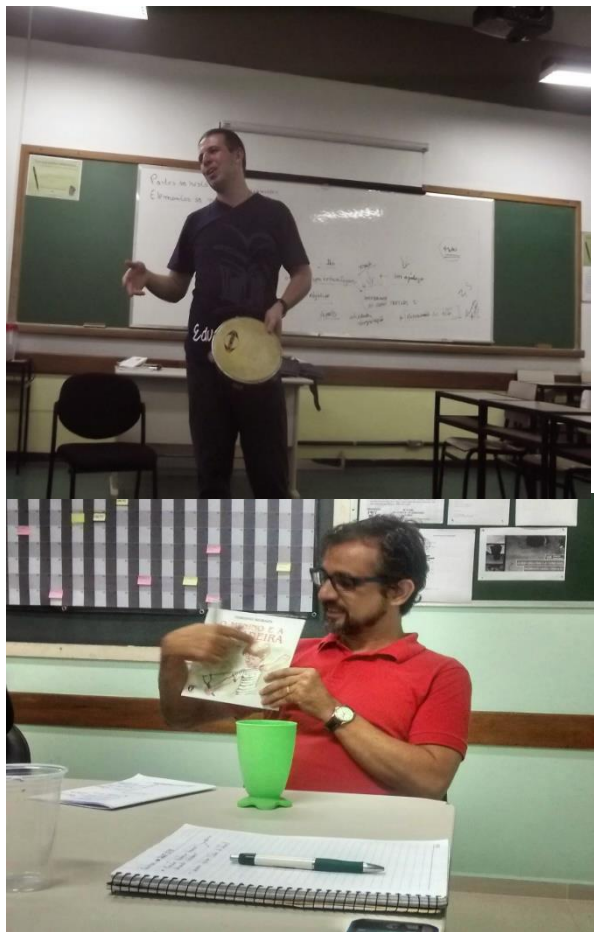


Fonte: Acervo pessoal dos autores.

As crianças através do projeto também conheceram alguns escritores capixabas pessoalmente, onde puderam fazer perguntas

acerca dos livros produzidos e histórias contadas e também acerca da profissão, cidade de residência e vida pessoal desses escritores, que se surpreenderam ao saber que a maioria das crianças já tinham algumas dessas informações.

Fotos 9 e 10 – Atividades de formação no campo da contação de histórias.



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Se faz necessário também ressaltar que contar histórias como toda arte requer o conhecimento de técnicas e segredos, mesmo que ela se apresenta em muitas pessoas como algo intrínseco, natural e de

certa tendência inata, é necessário que seja desenvolvida e cultivada, no compartilhar de ideias, no ouvir o outro. Sendo assim, na perspectiva de melhorar qualificar as ações do Projeto Contos que Encantam, estabelecemos parceria com contadores de histórias que compartilharam conosco técnicas, segredos e histórias por meio de oficina ministradas, esse movimento de qualificação da equipe do projeto, foi composta por dois momentos o primeiro com as contribuições do professor Me. Eduardo Valadares que ministrou a palestra intitulada “Literatura e Formação do Professor”, e o segundo momento pelo professor Dr. Fabiano de Oliveira Moraes, que realizou uma roda de conversa sobre a arte de contar histórias.

Essas duas experiências formativas, mostraram-se muito importante, pois a qualidade das narrativas tem um efeito na maneira como as crianças se apropriam das histórias. De certa forma, o contador empresta sua fala e seu repertório narrativo para produzir no outro experiências de sentidos múltiplos, por isso podemos afirmar que, “Ver o entusiasmo das crianças, que nos ouvem atentamente quando contamos histórias, é uma emoção tão gostosa que vale a pena investir um pouco de tempo e esforço para aprender essa arte” (CARVALHO, 2008, p. 88).

Tais movimentos nos possibilitaram ampliar nossa percepção acerca da contação de histórias como também nos impulsionou a buscarmos um maior preparo, a dispor um tempo maior para selecionarmos as histórias e as estratégias usadas para cada situação, e também dispor de tempo para a pesquisa, memorização e leitura das histórias, já que,

O sucesso da narrativa depende de vários fatores que se interligam, sendo fundamental a elaboração de um plano, um roteiro, no sentido de organizar o desempenho do narrador, garantindo-lhe segurança e assegurando-lhe naturalidade. O roteiro possibilita transformar o improvisado em técnica, fundir a teoria à prática (SILVA, 1997, p.13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As muitas experiências vivenciadas ao longo do projeto nos levaram a confirmar a percepção que temos desenvolvido sobre a importância das narrativas orais por meio da contação de histórias, ou seja, a contação de história é uma ferramenta imprescindível para a formação de leitores críticos e para tal é necessário começar desde o início do processo de escolarização, pois se trata de um processo a longo prazo cabendo não só aos professores a mediação desse processo como também os pais e familiares, abrindo possibilidades para que as crianças experiencie o contato com os livros em suas diferentes formas de apresentação seja ela oral ou escrita. Diante disso, fica o desafio de,

[...] formarmos multiplicadores, promovendo a tradição oral e, por meio dela, a leitura, com pessoas conscientes do valor e do poder do ato de narrar histórias: uma atividade possível de ser enriquecida com adereços e outras artes e de acontecer em qualquer espaço, instituição, cidade, sem necessidade de grandes estruturas. Uma atividade interativa, carregada de significados, algo fundamental em nossa sociedade (BANDINI, 2012, p.92)

Finalmente, concluímos que o ato de narrar histórias se constitui como uma das mais antigas tradições da sabedoria popular, que traz consigo uma vasta experiência humana, capaz de transfigurar o cotidiano, de transmitir ensinamentos, transpor barreiras, divertir e emocionar, incutir conhecimento, emancipar, possibilitando o reconhecimento do sujeito por meio das relações produzidas com e a partir da cultura, tempo e espaço dos seus territórios sociais, equipando-nos desde a mais tenra idade com ferramentas que nos ajudarão a enfrentar as dificuldades da vida diária, utilizando a força das palavras para incutir o valor do diálogo, considerando a importância da oralidade para a construção das relações sociais, que diante disso, deve ser preservada.

[...] a literatura infantil é o ponto de partida para a formação de crianças leitoras e escritoras competentes e, por este motivo, é preciso dar-lhes oportunidades de encontrar diferentes portadores de textos (contos, lendas, fábulas, histórias curtas, parábolas, histórias em quadrinhos, histórias por imagens, poemas, quadras) a fim de que possam desde o início da escolaridade, ter contato frequente com a língua escrita, sem destituí-la de toda a sua riqueza e complexidade. Mesmo sabendo que a criança, quando chega à escola, ainda não sabe ler, o professor, como mediador, deve propiciar-lhe esta vivência prazerosa (COELHO,2012, p.13)

REFERÊNCIAS

BANDINI, Alice. Rumo de uma escolha- A arte de contar histórias e a Biblioteca Pública. In: MORAES, Fabiano; GOMES, Lenice. *A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 79 a 95 e 103 a 60.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. *Os pensadores*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 142 p.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar*. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

COELHO, K. G. F. F. L. O faz-de-conta que faz bem. *Amae Educando*, Belo Horizonte, ano 35, n. 311, p. 1-13, out. 2002.

CORSINO, Patrícia. As brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras. In: CORSINO, Patrícia (Org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 49-67.

GALLO, S. Do currículo como máquina de subjetivação. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. 1. ed. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012. v. 2, p. 203-217.

GOMES, Lenice. Cantares e contares: brincadeiras faladas. In: MORAES, Fabiano; GOMES, Lenice (Org.). *A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares*. São Paulo, Cortez, 2012.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografia do desejo*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicol. estud.*[online]. v. 6, n. 1, p.17-27, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722001000100003>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência.

Revista Brasileira da Educação - ANPED, Rio de Janeiro, n. 19, jan./fev./mar./abr., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins

(Org.). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2007.

NKAMA, Boniface Ofogo. A arte de contar histórias na África: entre o mito, a ponte e a realidade A formação do contador de histórias na África. In: MORAES, F.; GOMES, L. (Org.). *A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares*. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREZ, Elvia. Narração oral ou teatro? A arte de contar histórias e o teatro. In: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (Org.). *A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares*. São Paulo: Cortez, 2012, 153-174.

SILVA, Maria Betty Coelho. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1997.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória – questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. In: ANTONACCI, Maria Antonieta e PERELMUTTER, Daisy (Org.). *Projeto História – ética e história oral*. São Paulo: PUC/SP, 1997.

YUNES, Eliana. Contar para ler: a arte de contar histórias e as práticas de leitura. In: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (Org.). Ilustrações Tati Moés. *A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares*. São Paulo: Cortez, 2012.

A PRESENÇA DE NARRATIVAS ORAIS NO ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Taiguara Villela Aldabalde⁶³

Philippe Peterle Modolo⁶⁴

RESUMO

Dado que as narrativas inscritas nos documentos de arquivo dependem dos sujeitos para dar sentido àquilo que está fixado, e que os participantes de práticas com narrativas orais podem contribuir com significados a documentação estanque por seu caráter complementar. Consideramos relevante dar continuidade, como desdobramento duma pesquisa de doutorado em Ciência da Informação, ao mapeamento das práticas de mediação cultural no Arquivo Público do Estado do Espírito Santo com enfoque particular para a identificação de quais dentre tais práticas são aquelas que registram a presença de narrativas orais. Também objetivou-se entender como se deram essas práticas numa perspectiva diacrônica e avaliar como o referido Arquivo poderia ampliar suas atividades neste sentido. Constatamos que foi possível identificar a ocorrência de narrativas orais não fictícias, em especial trataram-se de rodas de conversa entre o período de 2012 e 2016 incluindo os seguintes e diversos públicos e culturas: a população afrodescendente, a cultura quilombola, os ciganos, a cultura romani, o público infantil, a cultura escolar e o público de idosos. Uma vez que uma parte significativa dos participantes eram iletrados, isto é, não liam e nem escreviam, a oralidade foi a principal linguagem adotada como via de democratização dos arquivos. Esta democratização atingiu sua culminância com a reunião das narrativas dos ciganos em torno de uma memória oral comum que viabilizou a união do povo Calon em torno na criação de uma identidade para a primeira associação cigana do estado do Espírito Santo.

Palavras chave: Narrativa oral. Memória oral. Arquivo público.

⁶³ Doutor em Ciência da Informação. Departamento de Arquivologia da UFES. Vitória, ES, Brasil. e-mail: taiguara@usp.br

⁶⁴ Especialista em Psicopedagogia Institucional e Gestão Escolar. Vitória, ES, Brasil. e-mail: philippemodolo13@gmail.com

INTRODUÇÃO

Os arquivos estão associados com a linguagem, a interpretação, o conhecimento e a significação. Assim, reconhecemos a possibilidade dos arquivos estarem abertos para diversas perspectivas, pois podem indicar coisas diferentes para pessoas distintas em tempos singulares. Como espaços da produção cultural os arquivos são como arenas de agenciamento das questões cruciais que conduzem a vida civil e lugares onde a cultura funciona intermediando poder, ideia e memória (LUBAR, 1999).

Uma das formas de mediar estas coisas é a prática de atividades culturais, dentre as quais ressaltamos a narrativa oral, não ficcional ou real. Entendemos a narrativa oral a partir da herança dos povos e em particular como parte das tradições associadas com a oralidade que se inscrevem no âmbito do patrimônio cultural imaterial. Por isso, as narrativas orais devem ser mapeadas, registradas, sistematizadas, preservadas a fim que sejam transmitidas de geração em geração nos contextos das suas respectivas comunidades. Em um sentido mais amplo, as narrativas orais não deixam de ser narrativas que surgem com determinadas formas e significados. Jacques Aumont (1995) concebe a narrativa como produto de uma lógica pertinente ao que denomina “diegese”. Para o autor a narrativa é maior do que uma história, porque inclui ações contextualizadas numa dada ambiência emotiva donde as próprias narrativas emergem. A diegese pode ser entendida nos seguintes termos:

A diegese é, portanto, em primeiro lugar, a história compreendida como pseudomundo, como universo fictício, cujos elementos se combinam para formar uma globalidade. A partir de então, é preciso compreendê-la como o significado último da narrativa: é a ficção no momento em que não apenas ela se concretiza, mas também se torna uma. Sua acepção é, portanto, mais

ampla do que a de história, que ela acaba englobando: é também tudo o que a história evoca ou provoca para o espectador. Por isso, é possível falar de universo diegético, que compreende tanto a série de ações, seu suposto contexto, quanto o ambiente de sentimentos e motivações nos quais elas surgem (AUMONT, 1995, p.114).

Esses conceitos são relevantes porque o Arquivo Público do Estado do Espírito Santo (APEES) é uma instituição de custódia que adotou práticas com a presença das narrativas orais. Isso ocorreu principalmente pelo meio de rodas de conversa onde participantes das comunidades envolvidas puderam construir as suas próprias narrativas sobre a identidade coletiva, o espaço público e sobre as questões trazidas à tona durante as práticas de mediação cultural.

Foi possível identificar algumas atividades como referenciais para a mediação cultural com enfoque na oralidade a partir do que foi realizado e desenvolvido pelas gestões do APEES. Mas em que consistiriam tais práticas? Ora, as práticas de mediação cultural podem ser definidas como ações institucionalizadas tendo em vista o sentido de promover a aproximação entre uma dada cultura, inclusive a cultura arquivística ou a cultura oral, e os públicos. Neste caso, este tipo de prática ocorre a partir de uma estratégia dialógica que permita a interação entre ambos.

Os arquivos públicos como o APEES são espaços adequados para este tipo de atividade, pois as narrativas consignadas no documento dependem dos sujeitos para dar sentido àquilo que está fixado. Assim os participantes de práticas de mediação cultural podem contribuir com significados aos documentos estanques. Essa potência de participação manifesta-se pelo caráter complementar a visão técnica, que por sua vez pode vir a ser reducionista ante a pluralidade dos arquivos.

Considerando que não há nenhum levantamento seletivo da presença das narrativas orais nas práticas de mediação cultural do

APEES, buscamos a partir de uma perspectiva diacrônica identificar quais são estas práticas e como se desenvolveram no âmbito de uma instituição arquivística pública estadual.

DESENVOLVIMENTO

CONTEXTUALIZAÇÃO

O arquivo público do poder executivo do estado do Espírito Santo originou-se, em termos jurídico-administrativos, na Época do Império, no contexto da criação dos arquivos provinciais com ligação à secretaria do presidente. Durante o período imperial pertinente a criação destes arquivos provinciais, que compreendeu de 1835 até 1889, a repartição foi destituída de qualquer política com autonomia e pode ser confundida em termos de atribuições com a própria Secretaria de Governo. Isto porque a ambos os órgãos eram delegadas as funções de organizar, controlar, expedir, armazenar e conservar documentos, sendo esta última, função exclusiva do Arquivo⁶⁵.

Na Primeira República (1889-1930), muitas estruturas do império se mantiveram tendo o seu nome alterado. O Arquivo se manteve como um território conservador em relação aos interesses elitistas, de modo que apenas aqueles que tinham patentes ou cargos oficiais tinham acesso. A própria guarda de documentos era derivada de um interesse governamental para que servisse como depósito dos documentos estatais. Esta característica se manteve até o final do Regime Militar (1964-1985).

Com a Redemocratização, a Constituição de 1988 vem ressignificar a administração pública e seus órgãos. De 1988 até 1998 consolidava-se uma década do regimento jurídico do Brasil como uma democracia oficial e uma república federativa. Neste intervalo de tempo,

⁶⁵ Pesquisa documental com base nas referências inscritas na última seção deste capítulo, nos dados de Aldabalde (2015) e em clippings de atividades do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo.

em 1995, o gestor Agostino Lazzaro foi nomeado pelo então governador Vitor Buaz (1995-1998). No que se refere à experiência do autor com a oralidade, salientamos que o gestor é o autor principal da obra “Lembranças Camponesas: *a tradição oral* dos descendentes de italianos em Venda Nova do Imigrante” (LAZZARO; COUTINHO; FRANCISCHETTO, 1992) publicada pela fundação da Universidade Federal do Espírito Santo. O livro foi resultado de um levantamento das narrativas dos descendentes de italianos pertencentes à primeira e segunda geração nascidas no Brasil. As narrativas tratavam desta memória transmitidas pelos pais e avós italianos dos narradores e isso inclui: as lembranças da vida da Itália, a travessia do Atlântico, os primeiros tempos no Espírito Santo. O livro é fundamentado na tradução oral herdada pelos descendentes mais próximos dos imigrantes até o Estado Novo (1937-1945) quando ocorreu uma repressão contra aqueles que falavam línguas estrangeiras.

Na década de 1990 sob a Gestão Lazzaro (1995-2015), o APEES se modernizou adquirindo máquinas de reprodução por papel fotográfico e equipamentos de informática. Essa informatização também impactou seus produtos, pois o Banco Etnográfico seria informatizado, tornando-se então o Banco de Dados Etnográficos. A partir daí, o APEES reorganiza seu funcionamento, de modo a atender a nova concepção dos serviços públicos, no sentido de democratizar o acesso aos cidadãos. Em 1998 este banco de dados foi inaugurado e resultou da catalogação dos grupos imigrantes, considerando a sua diversidade.

Apesar do que pontua Lubar (1999) sobre que o arquivo tem sido o mais desprezado de todos os objetos etnográficos, no caso do APEES percebemos um modelo de valorização do documento do ponto de vista da etnografia. A respeito disso, o próprio APEES protagonizou ações de produção de documentação (principalmente fotografias) quando mapeou a diversidade étnica presente em terras capixabas como: pomeranos, negros, italianos, austríacos, alemães, índios e outros grupos étnicos, constituindo um rico acervo que mais tarde seria doado

a um dito “Museu da Etnia”. Este ficaria na nova sede do arquivo quando houvesse a mudança já planejada desde então, uma vez que a antiga sede, não dispunha de espaço suficiente.

Neste sentido, esta iniciativa do APEES nos remete aos esforços para a salvaguarda do patrimônio cultural por meio dos inventários realizados por pesquisadores, agências governamentais ou associações locais. Um exemplo disso é o processo contínuo de inventariação que ocorre na Universidade Laval, no Canadá, de modo que as fichas de transcrição e descrição dos *arquivos orais*, fotográficos, fonográficos e audiovisuais são realocadas para os Arquivos de Folclore e Etnologia que ficam disponíveis na *rede* internacional de computadores (ROBERGE, 2008). Isso nos remete também, em alguma medida, a proposta de Meri Nadia Gerlin (2015) diz respeito ao planejamento de um modelo colaborativo na *web* cujo epicentro seria a prática dos narradores do Estado do Espírito Santo. Deste modo um dos produtos possíveis decorrentes de trabalhos com narrativas orais nos arquivos seria uma página na Internet que servisse como território de transferência da cultura oral para cultura digital. Essa ideia pode ser corroborada por Umberto Eco (2002), que indica que a tradição oral também pode influenciar os objetos materializados no veículo papel ou mesmo em produtos das tecnologias da informação e comunicação (TICs).

A partir da inauguração da nova sede em 2005 o APEES instauram novos espaços para práticas culturais: um ambiente permanente para exposições, um auditório e mantém diversas outras modalidades de interação com os públicos. A partir da nova sede um criterioso retrato do entorno do Arquivo foi mapeado pela Gestão Lazzaro (1995-2015) que buscou inserir os membros da Comunidade da Fonte Grande tanto em termos de manter o Arquivo como instituição de portas abertas quanto de disponibilizar os fundos. Em vista disso o arquivo não cumpre somente a função de custódia dos bens culturais, imateriais e materiais, mas também deve ser responsável pela promoção do patrimônio, utilizando-se de recursos como a sensibilização do

público (ROBERGE, 2008).

Um dos desafios do APEES em relação à mediação cultural pelo eixo da democratização, e da democracia cultural, é o respeito à diversidade. As tradições orais capixabas estão para além do português e ao menos dez idiomas ainda são falados no Espírito Santo, além do português: o renano, o pomerano, o zelandês, o talian, o tirolês, o alemão, o polonês, o romani, o tupi e o guarani (ALDABALDE, 2015). Assim, o APEES deve, considerando o parâmetro democrático de que o Arquivo é para todos, ser inserido num espaço cultural multilinguístico o que significa também reconhecer um ambiente de alta riqueza no patrimônio oral do Estado do Espírito Santo.

Cabe enfatizar que o patrimônio oral não é apenas formado pela narrativa, compreende as manifestações do folclore, a contação de histórias/*storytelling*, as canções populares, os contos, as lendas e a literatura oral como expressão do patrimônio cultural coletivo que, portanto, não deveriam ser excluídos dos arquivos (ROBERGE, 2008). O Centro Regional de Animação do Patrimônio Oral em Quebec no Canadá é um exemplo de instituição que enquadra o arquivo como um objeto etnográfico e uma das instituições culturais relevantes no que se refere à defesa de bens intangíveis (ROBERGE, 2008). As questões relacionadas com o desenvolvimento deste patrimônio nos arquivos de tradição/*folk* são múltiplas, pois além de dar sentido ao patrimônio material, ajuda a criatividade humana fortalecendo o sentido de identidade regional e suas especificidades, sua economia, sua diversidade cultural e seu desenvolvimento sustentável do ponto vista humanístico (ROBERGE, 2008).

É justo neste contexto de riqueza e pluralidade, que as narrativas orais identificadas deram-se nas práticas de mediação cultural e foram decisivas na expressão e na sensibilização das comunidades. Isso nos leva a constatar que as ações do APEES estão em harmonia com a complexidade sociocultural e que o trabalho com as narrativas orais no Arquivo mostra-se presente em algumas práticas elencadas a seguir sob

uma perspectiva diacrônica.

A PRESENÇA DAS NARRATIVAS ORAIS NAS PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO CULTURAL NO ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

No ano de 2012, valendo-se da potência da *roda de conversa*, o APEES promoveu um encontro de diferentes narrativas orais não ficcionais acerca da invisibilidade das questões enfrentadas pelas populações negras frente à cultura do racismo. Um dos conteúdos mais relevantes foi relativo ao valor dos descendentes de africanos, particularmente para o caso do Estado do Espírito Santo, isto é, quais as contribuições dos negros para o desenvolvimento da região. É preciso salientar que a atividade acabou por trazer para o centro das narrativas dos participantes um viés histórico que permitiu a construção de uma memória coletiva, resultante da soma das contribuições individuais. Isso por sua vez criou, a partir da oralidade, um panorama comum, mesmo que heterogêneo, sobre a questão identitária das vivências pessoais e dos grupos no âmbito da sociedade capixaba.

A roda de conversa se deu junto com uma apresentação de música intitulada “Ambiente Afro-Brasileiro” com canções negras compostas por Cecitônio Coelho, Edson Papo Furado e Betinho Capoeira. Destas atividades que marcaram a exposição fotográfica intitulada “O Negro no Cenário Capixaba”, a roda de conversa pôde ser caracterizada por ser uma atividade complementar. A roda propiciou aos colaboradores um aprofundamento para além da superfície estética das imagens fotografadas, pois foi permitido apresentar narrativas em torno do material em questão, de modo que as histórias por trás do registro puderam também se fazer visíveis ao público.

Apesar da associação da exposição com os artistas, a roda de conversa não se limitou apenas a questão da arte como forma de valorizar os negros, mas também houve participações no sentido de reforçar a narrativa oral da história dos descendentes de africanos e as medidas reparatórias em relação à exclusão mantida por séculos. A

narrativa de história da vida coletiva não está dissociada de outros temas que apareceram como a questão das cotas para afrodescendentes em concursos públicos na cidade de Vitória e nas universidades.

Este movimento de construção da memória, por meio de um encontro de pessoas que compartilham alguns elementos na sua história de vida, em decorrência de sua etnia, permitiu também desocultar histórias de vítimas de discriminação como um relato histórico dum contexto mais abrangente. Estas falas são preciosas, porque muitas vezes estas vozes são destituídas, ao menos no campo da historiografia formal, de um espaço onde é possível narrar sobre si.

Com base em experiências que compõe as histórias de vida dos componentes da roda de conversa, e também a partir das fotografias, os participantes puderam narrar aquilo que consideram elementos de sua própria cultura. Posto isso, as narrativas orais reais, facilitaram a circulação de ideias através do exercício da competência das pessoas em narrar sobre a sua identidade, considerando o passado, o presente e o futuro, isto é: quem são, de onde vem e para onde vão.

Também no ano de 2012 identificamos mais uma roda de conversa que foi organizada pelo APEES e situamos esta prática como um espaço para o encaminhamento de uma narrativa identitária comum entre os membros de comunidades distintas na ocasião do I Encontro dos Povos e Comunidades Tradicionais do Espírito Santo (I EPCTES). Dentre os povos que participaram do evento figuram os descendentes dos povos ciganos ibéricos Kalon/Calon, muitos destes se mantêm iletrados frequentemente como forma de resistência à cultura *gadjo* (cultura dos não-ciganos). Neste contexto analisamos que este tipo de prática de mediação pelo eixo da democracia cultural é particularmente relevante para o povo Kalom/Calon, pois reforça a identidade cigana por seu caráter indissociável da *tradição oral*.

A prática de roda de conversa configura-se como atividade preponderante, pois o APEES deveria, dado os princípios de isonomia dos cidadãos das teses dos estados democráticos de direito, fornecer

acesso ao patrimônio documental deste povo, assim como de qualquer outro grupo de cidadãos, sem fazer discriminações culturais. Ocorre que as únicas representações nos arquivos permanentes do APEES sobre o povo Rom/Calon estão fixadas nos documentos policiais onde figura a ideia de que os ciganos eram marginais e perigosos. Ora, os registros da polícia são decorrentes de práticas de repressão e perseguição, o que envolve o fichamento para controlar, vigiar e punir. Este fato reforça o imaginário que estereotipa o povo cigano negativamente.

Tendo em vista que o povo Rom/Calon é marginalizado e não se trata de um povo de marginais, a roda de conversa pode ser considerada uma prática inclusiva. Cabe destacar que a roda de conversa foi alimentada com base em narrativas orais dos participantes de modo que a circulação de ideias extrapolou os limites representados nas estruturas fixas dos documentos arquivísticos. Isto viabilizou enriquecedoras perspectivas sobre os fatos ou objetos das narrativas convergindo para a memória dos povos ciganos.

No ano de 2013 por ocasião da efeméride de Sara Kali/ Dia Nacional do Cigano, o APEES retomou o marco do I EPCTES com registros fotográficos do evento, que foram expostos durante a efeméride. Assim a exposição viabilizou a apropriação do público tanto pela data convidativa, que marca a identidade Rom/Calon, quanto pela linguagem visual. As fotos produzidas pelo APEES também circularam em diversas páginas da Internet, inclusive em sites com grande acesso como UOL (Universo Online S.A.) e também na imprensa local. Esta outra roda de conversa, deu continuidade a narrativa que colocava os ciganos como protagonistas de sua própria história depois de reconhecerem uma identidade comum, e isso culminou no empoderamento destas pessoas, que criaram o embrião da primeira associação de ciganos do Estado do Espírito Santo.

Assim é possível afirmar que mesmo que os ciganos possuam uma tradição oral e sejam, como já dito antes, em grande número,

rejeitadores da cultura escrita, inclusive daquela mantida sob a guarda do APEES, a Gestão Lazzaro (1995-2015) conseguiu perpassar este óbice, realizando na sua sede atividades que exploraram outras linguagens além da escrita notadamente: duas rodas de conversa e uma exposição.

No ano de 2014, dentre as práticas de mediação cultural do APEES destacou-se aquela intitulada “Educações Ambientais em Narrativas” que apresentou fotografias decorrentes e fomentou uma roda de conversa a partir da pesquisa do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental (Nipeea) da Universidade Federal do Estado do Espírito Santo (UFES), com o objetivo de revelar práticas culturais das comunidades associadas aos quilombolas, ao congo, as regiões de manguezais e os terreiros de umbanda.

O registro da cultura regional incluiu as vivências organizadas e estabelecidas pelas populações em torno de sua relação com o meio ambiente. As fotografias exibidas e os temas que surgiram na roda de conversa não eram propriamente pertencentes ao acervo do APEES. Isso é relevante, pois uma vez que consideramos que nem tudo o que diz respeito à função cultural do Arquivo está representado nos fundos custodiados, logo seria reducionismo limitar o trabalho de mediação cultural aos documentos recolhidos ao APEES. Assim, a execução das práticas de narrativas orais no escopo da programação institucional do Arquivo, não implica que as mesmas fossem limitadas aos conteúdos inscritos na estrutura formal dos documentos do acervo.

Portanto, as narrativas orais que surgiram na roda de conversa durante a inauguração da exposição, foram pertinentes aos temas transversais que perpassam a documentação, isto é, em termos documentais, os negros estão comumente associados à questão da escravidão. Entretanto, durante as narrativas foi possível obter uma cooperação de caráter complementar entre o objeto material (documentos produzidos a partir e sobre populações negras quilombolas) e a oralidade imaterial (que estão para além dos

documentos oficiais).

Diante disto, a prática intitulada “Educações Ambientais em Narrativas” pode ser associada às narrativas orais, que foram conformadas através de rodas de conversa. Isso permitiu a interação entre os expositores e os participantes, por via da oralidade sobre as próprias atividades registradas na documentação fotográfica, de modo que o público se beneficiou de mais um recurso utilizado: a linguagem verbal. Um dos produtos culturais decorrentes da exploração da linguagem visual e verbal é a reportagem para TV do setor de Comunicação da Assembleia Legislativa do Espírito Santo Programa “Momento Cultural” com o tema “Educadores Ambientais em narrativas” (Figura 1):

Figura 1 – Entrevista dada sobre “Educações Ambientais em Narrativas”.



Fonte: Aldabalde (2015).

No caso do envolvimento do público infantil com as máscaras de congo e na oportunidade de desenvolver práticas atrativas a este público, o APEES poderia ter explorado a criatividade a partir das atividades com narrativas orais. Dentre os tipos de atividades culturais nos arquivos públicos, sublinhamos o *role-playing game* (RPG), que se

trata de um jogo de narrativa criativa, de interpretação baseado na criação ou simulação de personagens por jogadores e dirigida a partir de um condutor/mediador.

Neste segmento há diversos casos de sucesso, dentre os quais destacamos o exemplo do jogo RPG no Arquivo Nacional da Espanha que trabalhou através da narrativa o tema da bruxaria no século XVI e XVII em Andorra (ALBERCH I FUGUERAS et al., 2001). Ora, uma parte significativa das referências para sustentar o enredo pôde ter como base os documentos arquivísticos a serem utilizados no desenrolar da narrativa mestra e suas variações possíveis condicionadas às decisões das personagens dos jogadores. Pensamos que o APEES também poderia fazer uso de seus documentos como parte de uma narrativa oral criativa e orientada para o entretenimento. Assim o caso espanhol ilustra como é possível realizar a reconstrução contextual de um determinado evento histórico tendo como possibilidade subsidiar todo o universo criativo que serve de desfrute cultural aos jogadores dentro da narrativa dramatizada (ALBERCH I FUGUERAS et al., 2001). No caso do APEES os personagens históricos vinculados à tradição do congo poderiam ser explorados nesta lógica ou poderíamos considerar as máscaras do congo e suas possibilidades de interpretação.

Outro exemplo que pode ser aplicado a este caso é o jogo no formato conhecido pela designação “detetive”, a partir do qual se utilizam de um caso público contido no acervo, como fundamento de investigação pelos participantes, tendo como pano de fundo, o próprio espaço institucional, onde réplicas de documentos seriam instrumentos concretos. Este jogo, se mediado, contribui na formação do pensamento investigativo e, colocando os participantes em contato com o patrimônio documental, os ajuda a reconhecer fontes primárias como parte essencial de um processo investigativo que, no caso dos jogos, estaria sendo simulado. Isso permite comparar as verdades produzidas pela história, justiça, senso comum e outros campos investigativos em que o arquivo é essencial para que atinjam suas finalidades (ALBERCH I

FUGUERAS et al., 2001).

No ano de 2016 apontamos a prática de mediação cultural intitulada “Vitória no túnel do tempo” que se estabeleceu a narrativa oral tanto a partir quanto sobre o documento fotográfico. A prática ocorreu no contexto da interação entre o APEES, uma egressa do referido curso, o ex-gestor do APEES Fernando Achiamé e o Centro de Convivência da Terceira Idade (CCTI), alunos e uma discente da UFES, no escopo da disciplina de Ação Cultural do curso de Arquivologia.

O ex-gestor do Arquivo Fernando Achiamé mediou à exposição evocando o sentido da narrativa história para reconstituir um fio condutor para os tempos-espacos fixados nas fotos. Assim, Achiamé contextualizou as imagens a partir de acontecimentos inscritos no plano da oralidade sobre a memória.

Cabe pontuar que, apesar da diversidade, houve aspectos convergentes na narrativa dos participantes da terceira idade, sobre, e, a partir da documentação fotográfica: as narrativas dos idosos possuem em comum a ideia de tempo transcorrido ou percepção retroativa que evoca as memórias, as impressões, os dados como as datações, os sentimentos e as lembranças do passado.

As narrativas orais, neste caso, estão associadas ao desenvolvimento da competência narrativa. Tendo em vista que o CCTI situa-se no entorno do APEES, é preciso ter em vista que as narrativas orais também servem como um meio de desenvolvimento destes cidadãos seniores. O fato de o público compartilhar a vizinhança com o APEES pode vir significar que os cidadãos passem a frequentar o Arquivo e fazer com que seja continuada esta prática, fortalecendo a interação pela oralidade e valorizando as narrativas e suas riquezas dentre as quais podemos destacar: linguísticas, sociais e econômicas.

Isto posto, cabe salientar que o desenvolvimento da competência narrativa pode ser feito a partir, e, sobre o documento, no contexto de práticas de mediação cultural a fim de que a aproximação do público com o patrimônio documental seja encaminhada para o sentido de

despertar nos sujeitos a capacidade de construção de narrativas na medida em que tomam contato com seus universos/memórias.

Considerando que as narrativas orais podem ser cada vez mais elaboradas, seja por intermédio de elementos imagéticos, seja nas relações que estabelece com os demais indivíduos, seja no uso de recursos concretos como os documentos arquivísticos, logo a competência narrativa pode ser desenvolvida num determinado lugar institucional dentro do próprio Arquivo Público a fim de construir uma história coerente.

Na roda de conversa que ocorreu na ação “Vitória no túnel do tempo”, as atividades do locutor e do interlocutor se encontram relacionadas mutuamente numa interação verbal que construíam a memória coletiva sobre um espaço cidadão. Neste contexto, as fotos da cidade de Vitória serviram como ativadores da memória individual que era, principalmente entre os participantes dos idosos, conversada em direção a uma visão consensual sobre o que previamente existia. Cabe destacar que todo o material utilizado pelos participantes e colaboradores foi previamente selecionado pelos discentes do curso de bacharelado em Arquivologia. Isso incluiu por sua vez os retratos de cenas do passado da capital capixaba que consignaram um determinado tempo-espaço.

Observou-se também a exploração do valor emotivo dos documentos de arquivo e isso é pertinente, pois um dos aspectos relevantes no desenvolvimento das narrativas através da provocação por imagens do passado é a emotividade. Desse jeito não foi mero acaso que ao decorrer da interação com a exposição via conversa, foram ditos e ouvidos depoimentos notavelmente emocionados dos participantes.

Uma das integrantes do CCTI concedeu o depoimento íntimo sobre aquilo que as fotografias causaram. Segundo ela, os documentos lhe proporcionaram uma experiência singular de trazer à cena alguns momentos importantes do seu próprio passado associado com a imagem. A organização da narrativa que a participante constrói sobre si

foi organizada e explicitada em função da oralidade de modo que segundo ela as lembranças ativadas referem-se principalmente ao marco pessoal de sua mudança para a cidade de Vitória durante a década de 1970: “Lembrei-me do Parque Moscoso, dos bichos que tinham lá e de quando eu levava as crianças para brincarem. As imagens também me recordaram os piqueniques que eu fazia na Gruta da Onça” (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2016).

É possível aferir, portanto, que os arquivos fotográficos despertaram memórias individuais sobre um espaço coletivo nos participantes da atividade “Vitória no Túnel do Tempo”. Levando em conta a narrativa histórica de Cruz Fraga encontram-se os elementos de uma descrição sobre os acontecimentos por meio da organização oral do tempo e do espaço do interlocutor sobre o documento, pois o conteúdo que provoca a memória é o arquivo (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2016). Ora, isto posto, os documentos de arquivo podem servir como base para despertar narrativas de acontecimentos pretéritos e até revitalizar fatos do tempo passado ao menos em termos mnemônicos. Assim, a narração da senhora encontra-se desenvolvida a partir de conexões entre o documento e sua memória, permitindo uma análise retrospectiva fundamentada no conhecimento particular do mundo, assim como do seu ponto de vista (BATORÉU, 1998).

Cabe frisar que em Minas Gerais ocorreu no Arquivo Público uma atividade próxima com aquela que foi desenvolvida na parceria UFES-APEES. No caso mineiro registra-se a participação de um cidadão de terceira idade, ex-funcionário da prefeitura de Belo Horizonte no auxílio à descrição de fotografias do Arquivo, isto é, uma atividade técnica, através de informações que surgiram no âmbito de sua narrativa sobre a história. A inserção do público da terceira idade no caso mineiro consistiu na narração de acontecimentos a partir das referências fotográficas para fins técnicos, por exemplo, que por sua vez beneficiam as atividades técnicas de recuperar o contexto de produção do

documento e também o próprio envolvido que passa a ser capaz de construir sua narrativa (SILVA, 2008). Isso converge com Anne-Marie Lacombe, Anne Klein e Yvon Lemay (2014) que apontam que os arquivos se estabelecem como lugares a partir dos quais as narrativas são construídas.

Dentre os *outputs* do processo destacou-se um produto cultural: um trabalho audiovisual foi produzido pelos bacharelados do curso de Arquivologia de modo que foi possível estabelecer diferenças, modificações e intervenções nos locais a partir do marco dos arquivos fotográficos.

Por fim considerando tudo aquilo que foi colocado sobre a experiência com o dito “Túnel do Tempo”, asseveramos que as fotografias constituíram uma ferramenta importante na ativação da memória dos narradores. Este ato de lembrar é também um trabalho intelectual, dando voz mesmo aos iletrados, que como um historiador, remete o narrador a um mundo muito particular do passado, podendo, em alguma medida, convergir com os universos pessoais dos narradores. Sendo assim, o APEES serviu de espaço cultural que deu os contornos para as narrativas sobre e a partir dos documentos de arquivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível identificar, dentre as práticas de mediação cultural, aquelas com a presença das narrativas orais. Numa perspectiva diacrônica avaliamos que, em comparação com outras práticas, houve uma tímida expressão deste tipo. Além disso, contatamos que o APEES poderia ter explorado a criatividade. Também elencamos no rol das possibilidades do APEES, o trabalho com a contação de história/*storytelling* e outras narrativas fictícias sobre, e a partir dos documentos como os jogos no formato detetive e RPG.

Tendo em vista os beneficiados pelas práticas do APEES, concluímos que os cidadãos puderam tomar contato, em alguma medida, com os patrimônios associados ao espaço do Arquivo, por via das rodas

de conversa que se configuraram como narrativas orais reais. Cabe destacar que a documentação como patrimônio documental foi complementada, pelo menos para os participantes das práticas, pela narrativa oral que enriqueceu as perspectivas sobre o espaço público da instituição arquivística através de múltiplos aspectos imbricados com a oralidade, dentre os quais destacamos: linguísticos, históricos, artísticos e culturais. Destes encontros entre o público, o arquivo e a narrativa oral, os participantes puderam contribuir com informações que complementaram os acervos ou aos temas das práticas de mediação cultural desenvolvidas no APEES. Além disso, os fundos de arquivo, como bens públicos, alcançaram também aqueles que não dominam a leitura como os ciganos, e para tanto, a Gestão Lazzaro (1995-2015) levou em consideração as rodas de conversa com toda a potência daquilo que podem representar numa atividade de mediação, ou seja, não se desprezou o recurso das narrativas orais permitindo a manifestação dos elementos de linguagem pertinentes à própria oralidade tais como: gestos, idiomas, entonações, expressões, diversidade do vocabulário, impostura da voz, cadência, tom e timbre.

As rodas de conversa significaram um alargamento do espaço para circulação e isso é relevante para a democratização dos arquivos e das ideias associadas, pois quando as ideias circulam no contexto democrático, elas se tornam menos confiscadas pelos aparelhos que detém os meios da produção da formação de ideais, como a grande mídia, as universidades e as imprensas oficiais. A própria ocorrência da roda de conversa no espaço do arquivo já significa, em alguma medida, um intento de combate às diferenças socialmente hierarquizadas que se cristalizam por meio de práticas ainda consideradas não populares e reservadas ao público acadêmico, que vão da leitura oral até aquela feita em silêncio.

Por fim, constata-se que as narrativas emergiram como produtos indissociáveis da identidade dos respectivos sujeitos, e se constituíram de uma forma de representação de histórias de vida, ao mesmo tempo

em que se serviram como uma forma de perpetuação do patrimônio imaterial, em particular, daquele constituído no plano da oralidade com a função de transmitir o saber-fazer. Dado que muitos dos participantes eram iletrados e não escreviam e nem liam, a oralidade foi a principal via de comunicação entre eles. O exemplo mais expressivo do uso democrático disso foi a culminância da reunião das narrativas dos ciganos em torno de uma memória oral comum que viabilizou a união do povo em torno na criação de uma identidade para a primeira associação cigana do estado.

REFERÊNCIAS

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Clipping da atividade “Vitória no Túnel do Tempo. Entrevista com Cruz Fraga, 2016.

ALDABALDE, Taiguara Villela. *Mediação cultural em instituições arquivísticas: o caso do arquivo público do estado do Espírito Santo*. 2015. 221 f., il. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ALBERCH I FUGUERAS, R. et al. *Archivos y cultura: manual de dinamización*. Gijón: Ediciones Trea, 2001.

AUMONT, Jacques. *A estética do filme*. 6.ed. São Paulo: Papyrus, 1995. 304 p.

BATORÉO, Hanna. Aquisição da competência narrativa em português europeu com especial relevo para a expressão do espaço. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*. v.2 n.1. Juiz de Fora, UFJF. 1998. p.31-43

BELLOTTO, H. L. O sentido dos arquivos. In: CICLO DE PALESTRAS DA DIRETORIA DE ARQUIVOS INSTITUCIONAIS, I., 2014, Belo Horizonte. Anais eletrônicos... Belo Horizonte: DIARQ, 2014. Disponível em: <

https://www.ufmg.br/diarq/anexos/wfd_14012774465385cc06bbb48--fala_bellotto.pdf >. Acesso em: 11 maio 2015.

BELLOTTO, H. L. O sentido dos arquivos. In: CICLO DE PALESTRAS DA DIRETORIA DE ARQUIVOS INSTITUCIONAIS, 1., 2014, Belo Horizonte. Anais eletrônicos... Belo Horizonte: DIARQ, 2014. Disponível em: <
https://www.ufmg.br/diarq/anexos/wfd_14012774465385cc06bbb48--fala_bellotto.pdf >. Acesso em: 25 agosto 2017.

ECO, Umberto. *Sulla Letteratura*. Bompiani, 2002.

GERLIN, Meri Nadia Marques. No balanço das redes dos contadores de histórias: competência narrativa e competência em informação no século XXI. 2015. 325 f., il. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

LACOMBE, A.; KLEIN, A.; LEMAY, Y. Archives et création: perspectives archivistiques. In: ANNUAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL COUNCIL ON ARCHIVES, 2., 2014, Girona. Proceedings... Girona: Archives and Cultural Industries Congress, 2014.

LAZZARO, A., COUTINHO, G. e FRANCISCHETTO. C. *Lembranças Camponesas: a tradição oral dos descendentes de italianos em Venda Nova do Imigrante*. Vitória: Editora da Fundação Ceciliano Abel de Almeida, UFES, 1992.

LUBAR, S. Information culture and the archival record. *The American Archivist*, v. 62, p. 10-22, 1999.

PEREIRA, C. *Ciganos: a oralidade como defesa de uma minoria étnica*. Habana: UNESCO, 1992. p. 34-39.

ROBERGE, M. La création des Archives de folklore et leur rapport avec la culture. In: CONGRÈS ANNUUEL ARCHIVES ET CULTURE: LA REENCONTRE, 37., 2008, Québec. Procédures... Québec: Association des Archivistes du Québec, 2008.

SILVA, P. S. S. Políticas culturais e arquivos públicos: difusão cultural, acesso e preservação do patrimônio cultural em Minas Gerais – 1995-2005. 2008. 197f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2008.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Alcará – Professora do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), onde atua nos cursos de graduação em Arquivologia e Biblioteconomia e no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Ciência da Informação (PPGCI/UEL). Possui doutorado em Psicologia pela Universidade São Francisco (USF), mestrado em Educação, especialização em Gerência de Unidades de Informação e graduação em Biblioteconomia pela UEL. É pesquisadora e líder do Grupo de Pesquisa Informação e Cognição, cujos projetos estão voltados para o estudo do processo de busca e uso da informação, focando principalmente na formação de habilidades informacionais e na competência em informação.

Alzimar Ramalho – Pós-doutora pela Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (UnB), doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Comunicação pela Universidade de Marília (UNIMAR), especialista em Comunicação Visual em Mídias Interativas pela Universidade do Norte do Paraná e jornalista pela Universidade Estadual de Londrina. Foi docente da Universidade de Brasília, Centro Universitário de Araras e Fundação Educacional do Município de Assis. Atualmente é docente e pesquisadora na interface jornalismo e novas mídias do Centro Universitário IESB de Brasília.

Amanda Xavier – Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Membro e ex-bolsista de iniciação científica do Grupo de Estudos de Narrativas da Terra (GENTE) do Centro de Educação da UFES.

Ana Cláudia Borges Campos – Doutora em Ciência da Informação, Dinter UnB/UFES, mestre em Políticas Sociais, ênfase em Políticas

Públicas, pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro e graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora do Departamento de Biblioteconomia da Ufes, possuindo experiência em pesquisa em bases bibliográficas nacionais e internacionais; controle, atualização e encaminhamento de normas técnicas; pesquisa bibliográfica; gestão de documentos eletrônicos em drives de rede; administração de Centros de Documentação (impressos e eletrônicos); catalogação, indexação e pesquisa de imagens em movimento.

Benedito Medeiros Neto - Pós-Doutorado da Escola de Comunicação e Arte ECA/USP. Doutor em Ciência da Informação/Inclusão Digital pela Faculdade de Ciência da Informação da UnB. Mestrado em Pesquisa Operacional/Teoria dos Grafos (Estatística e Métodos Quantitativos) pela UnB. Especialista em Engenharia Elétrica/Inteligência Artificial pela UnB. Engenheiro Eletricista/Telecomunicações pela UnB. Vida Profissional: Bolsista Pesquisador do Projeto/MEC/MCTI/CAPES/CNPq/FAPs n. 09/2014. Pesquisador e Professor da FAC/UnB & CIC/IE/UnB. Pesquisador Associado da Escola do Futuro-USP. Participante do Comitê Técnico GT01 ENANCIB. Parecerista da Revista Ibero-America de CI/Faculdade de Ciência da Informação/UnB. Foi Consultor para Inclusão Digital do Ministério das Comunicação e Coordenador de Gestão do Conhecimento e Avaliação do Programa GESAC. Na ECT foi Gerente de Diretoria, Assessor da Vice-Presidência, Assessor/Apoio Técnico (FAT) de Diretoria da Tecnologia e Infra-Estrutura e Analista de Sistema Sênior. Foi Chefe de Seção de Telecomunicações do Sistema Telebras. Foi Professor de Ensino Superior/ESAP/ECT, Professor Universidade Católica de Brasília e Professor do CEUB. Fez parte do Conselho Editorial do Programa GESAC/Ministério das Comunicações. Áreas de atuação e pesquisa: Ciências da Computação, Informação e Comunicação; Ensino de TIC; Sistemas Colaborativos; Informática e Sociedade; Web Semântica;

Inclusão Digital; Cidades Digitais; Competência em Informação, Redes Sociais e Avaliação de Programas de Inclusão Digital e Inovação.

Cláudia Maria de Oliveira – Graduada em História da Arte. Membro da Academia Brasileira de Contadores de Histórias, do Grupo Planeta Contos e do Grupo Filhos de *Griôs*. Proprietária e gestora da Creche e Centro Educacional Reino Encantado, Vila Velha, Espírito Santo (ES).

Daniela Lucas da Silva Lemos – Doutora em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre em Ciência da Informação pela UFMG, especialista em Gestão Estratégica da Informação pela UFMG e graduada em Administração de Sistemas de Informação pela Faculdade de Sistemas de Informações Gerenciais da Una. Atualmente é professora adjunta e pesquisadora do Departamento de Biblioteconomia da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em organização da informação, representação do conhecimento e recuperação de informação, atuando principalmente nos seguintes temas: representação do conhecimento, ontologias, web semântica, linked data e descrição multimídia. Possui experiência na área de tecnologia da informação, com ênfase em bancos de dados, engenharia de software e análise e projeto de sistemas de informação.

David Renault da Silva - Graduado em Jornalismo, mestre em Comunicação e doutor em História, todos na UnB, tem Pós doutorado pela Universidade do Minho, Portugal. Professor do Departamento de Jornalismo FAC/UnB há 25 anos, foi professor responsável pela disciplina que produz o Campus, jornal-laboratório impresso do curso de Jornalismo da UnB, Campus Online, Técnicas de Jornalismo e Campus Repórter, entre outras. Foi coordenador de Ensino e Graduação da Faculdade de Comunicação (FAC), período em que coordenou a elaboração e implantação dos novos currículos das três

habilitações do curso de Comunicação. Professor Associado II, foi Diretor da Faculdade de Comunicação. Leciona atualmente as disciplinas Campus Repórter, Introdução ao Jornalismo, História do Jornalismo e Pré-Projeto em Jornalismo. Participa do programa de Pós-graduação da FAC, na linha de pesquisa Jornalismo e Sociedade e é líder do grupo de pesquisa Jornalismo e Memória na Comunicação.

Eduardo Valadares da Silva - Professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na Escola de Ciência da Informação; Pesquisador do Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE) da UFMG e Membro da Comissão de Bibliotecas Escolares do CRB 6ª Região. Graduado em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Mestrado em Educação pela UFES e Doutorado (em andamento) em Ciência da Informação pela UFMG. Tem experiência na área de Biblioteconomia, com ênfase em Biblioteconomia Escolar, atuando principalmente com os seguintes temas: biblioteca escolar, narrativas e educação.

Elane Couto Uliana – Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), professora substituta do Departamento de Biblioteconomia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e bibliotecária da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) na Secretaria de Educação de Vitória do Estado do Espírito Santo (ES).

Elijance Marques dos Santos – Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Ex-bolsista de iniciação científica do projeto de pesquisa “No balanço das redes dos contadores de histórias: competências em informação do sujeito narrador no século XXI”. Membro Externo do Projeto Informa-Ação e Cultura da Universidade Federal do Espírito Santo.

Elmira Luzia Melo Soares Simeão – Professora Associada e doutora em Ciência da Informação pela Universidade de Brasília (UnB),

com mestrado em Comunicação e Cultura na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Comunicação Social pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atua na área de editoração, formação de acervos e competência informacional. Exerce a direção da Faculdade de Ciência da Informação (FCI) da UnB, sendo membro do Conselho de Ensino e Pesquisa da UnB (CEPE), Conselho de Administração (CAD) e Conselho Superior da UnB (CONSUNI). Professora na FCI, na graduação em Biblioteconomia e no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília. Parecerista em várias revistas da área de Ciência da Informação. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Publicações Eletrônicas e Editoração, atuando principalmente nos seguintes temas de pesquisa: tecnologia da informação, editoração, comunicação, ciência da informação, informação e saúde, comunicação extensiva, competência em Informação e inclusão digital. Representante da Universidade de Brasília no convênio com a Universidad Complutense de Madrid (UCM), onde mantém contato com pesquisadores nos departamentos de Biblioteconomia e Ciência da Informação e Documentação da UCM. Líder do grupo de Pesquisa Competência Informacional certificado pelo Conselho Nacional de Pesquisa do Ministério de Ciência e Tecnologia (CNPq).

Fabiano de Oliveira Moraes – Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), atuando no Departamento de Linguagens, Cultura e Educação. Doutor em Educação e mestre em Linguística e graduado em Letras-Português pela UFES. Como escritor, publicou livros infantis pelas editoras: Cortez, Paulinas, Universo da Literatura, Universo dos Livros, Mazza, Franco, Nova Alexandria, Imeph e Elementar, dois deles selecionados pelo MEC para o PNBE. Publicou livros técnicos pelas editoras Vozes e Cortez. Participou de mesas redondas, realizou apresentações artísticas como contador de histórias e ministrou oficinas no Brasil e no exterior. Idealizador e Coordenador do Portal Roda de Histórias pelo qual recebeu o Prêmio Culturas Populares

2007, pelo MinC. Participou da Oficina 'Brincando na Diversidade: Cultura na Infância' (MinC), contribuindo com a elaboração de diretrizes e ações do Plano Nacional de Cultura.

Fábio Vieira Pereira – Mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em convênio com a Universidade de Vila Velha do Espírito Santo (PUC-SP/UVV-ES), especialista em Recursos Humanos pelo Centro Universitário FAESA (Faculdades Integradas Espírito-Santenses), Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e Filosofia e Psicanálise pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Graduado em Administração pela FAESA e Ciências Sociais pela UFES. Membro da Academia Brasileira de Contadores de História, do Grupo Planeta Contos e do Grupo Filhos de *Grios*.

Joyce Del Frari Coutinho - Gestora de Políticas Públicas e Gestão Governamental do Quadro de Carreira do Governo do Distrito Federal, concentra a sua trajetória profissional e especialização acadêmica no campo da comunicação pública e governamental. Graduação em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo, possui formação pós-graduação *lato sensu*, na Universidade de Brasília (UnB), em Estratégias de Comunicação, Mobilização e Marketing Social e Estado e Sociedade Civil: Política e Gestão de Organizações Não-Governamentais. Atua na elaboração de planejamentos integrados de comunicação; articulação de estratégias e ferramentas de comunicação; redação e edição de conteúdos jornalísticos e institucionais; e gestão de projetos e equipes. Integra o projeto interdisciplinar de extensão Partilhar, da Faculdade de Comunicação da UnB, que visa desenvolver ações e criar produtos para a autonomia cidadã em rede. Trabalhou por 13 anos no Governo Federal, sendo 11 anos na Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (Secom/PR), como Assessora Especial de

Planejamento e Articulação; um ano na Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR), como Assessora de Imprensa, onde colaborou na concepção e organização do seminário *A Mulher e a Mídia*; e outro ano no Ministério da Educação (MEC), como Chefe da Assessoria de Comunicação Social. Na UnB, atuou por quatro anos, no Centro de Produção Cultural e Educativa (CPCE/FAC). Entre outras funções, na Secretaria de Comunicação Social do DF (Secom/DF), foi Chefe de Gabinete e Chefe de Redação da Agência Brasília.

Ingrid Simões Pereira – Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Espírito Santo e bibliotecária da Prefeitura Municipal de Cariacica (PMC) na Secretaria de Educação de Cariacica do Estado do Espírito Santo (ES).

Iguatemi Santos Rangel – Professor adjunto I da Universidade Federal do Espírito Santo, atuando no Departamento de Linguagens, Cultura e Educação com disciplinas de fundamentos da educação e estágio supervisionado para os cursos de licenciatura. Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), mestrado e doutorado em Educação pela UFES. Atuou como professor da educação básica nas redes estadual e municipal de educação nas áreas de ensino de educação física e educação infantil. Trabalhou como gerente de formação de professores da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (ES). Atuou como tutor do Programa de Educação Tutorial (PET) de Licenciaturas. Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Culturas e Cotidianos (Nupec). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil e processos de formação continuada de professores da educação básica. Os temas de interesses e aprofundamento de estudos e pesquisas são: educação infantil, ensino de educação física escolar, formação continuada de professores e currículo.

Maira Cristina Grigoletto – Professora Adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no Departamento de Arquivologia (Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas/CCJE). Doutora e Mestre em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (UNESP/Campus de Marília); Licenciada em História pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Atuou como pesquisadora junto ao Instituto de Pesquisas e Planejamento de Piracicaba (IPPLAP) e Conselho de Defesa do Patrimônio Cultural de Piracicaba (CODEPAC). Foi professora de História e História da Arte na rede particular de ensino; pesquisadora e curadora na reestruturação do Museu Histórico e Pedagógico "Prudente de Moraes" (Piracicaba/SP). Possui experiência nas áreas de História, Educação, Ciência da Informação e Arquivologia, atuando principalmente na linha de produção e organização da informação.

Marcela Lopes Mendonça Coelho Amorim – Graduada em Biblioteconomia e Serviço Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), atualmente atuando como bibliotecária da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) na Secretaria de Educação de Vitória do Estado do Espírito Santo (ES).

Marcelo Souza de Jesus - Possui graduação em Administração com Habilitação em Análise de Sistemas pelo Instituto Compacto de Ensino Superior e Pesquisa e Especialização em Gestão de Pessoas, Master of Business Administration - MBA e Inteligência de Futuro de Mestrado em Ciências da Informação pela Universidade de Brasília. Atualmente é pesquisador bolsista da Fiocruz-Brasília e docente do curso de Administração do Centro Universitário IESB. Tem experiência na área de Administração, atuando principalmente nos seguintes temas: ciência da informação, governança, rede e informação. Projetos de pesquisa com foco na aplicação dos métodos de Análise de Redes Complexas e validação de metodologia para obtenção e tratamento

de informações estratégicas na área de Ciência, Tecnologia e Inovação. Apoiador na prospecção de futuro e planejamento institucional. Como pesquisador do Colaboratório de Ciência Tecnologia Sociedade da Fiocruz-Brasília Mapeia dados relacionados à gestão de incorporação de tecnologias em saúde, armazenados no SUS; analisa os dados do Sistema para elaboração de relatórios gerenciais; analisa dados do Sistema para definição e elaboração de indicadores e apresentação de propostas de monitoramento da Sustentabilidade do SUS. Participação no grupo de pesquisa Políticas Públicas em Saúde, do(a) Fundação Oswaldo Cruz e pesquisador no grupo de pesquisa Jornalismo e Memória na Comunicação, do(a) Universidade de Brasília

Márcia Helena da Silva Marques – Especialista em Direitos Humanos pelo Instituto Superior de Educação e Cultura Ulisses Boyd, graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e bibliotecária da Prefeitura Municipal de Cariacica (PMC) na Secretaria de Educação de Cariacica do Estado do Espírito Santo (ES).

Márcia Marques - Professora concursada do Curso de Jornalismo da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (UnB). Doutora em Ciência da Informação e Mestre em Comunicação pela UnB, graduada em jornalismo pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP). Como integrante do GPCI, sou pesquisadora do campo de formação de competências para a informação e a comunicação em rede em ambientes digitais. No ensino, implementei disciplinas que relacionam transdisciplinarmente três campos do conhecimento: a Comunicação, a Informação e a Computação; para a gestão da memória e para o processo de aprendizado em rede. Também integro o grupo de pesquisa Gestão da Memória e Jornalismo, atualmente envolvido em duas investigações: a que orienta o desenvolvimento de tecnologias e soluções para a organização e acervamento da informação e conhecimento no CeDoc da FAC e a que faz o mapeamento dos veículos que produzem jornalismo independente, com objetivo de entender as novas conformações do processo de produção jornalística.

Maria Giovana Soares – Especialista em Gestão da Qualidade pela Universidade Gama Filho do Rio de Janeiro (RJ). Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Bibliotecária da Prefeitura Municipal de Cariacica (PMC) na Secretaria de Educação de Cariacica do Estado do Espírito Santo (ES).

Marta Leandro da Mata – Doutora em Ciência da Informação, Mestre em Ciência da Informação e Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/Campus de Marília), com período de doutorado sanduíche na Universidade Carlos III de Madrid. É professora Adjunta do Departamento de Biblioteconomia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Líder do grupo de pesquisa "Competência em Informação e Processos Inter-relacionados". Tem experiência na área de Ciência da informação e Biblioteconomia, atuando, principalmente com os seguintes temas: competência em informação, fontes de informação, formação e atuação do bibliotecário, preservação em unidades de informação.

Meri Nadia Marques Gerlin – Doutora em Ciência da Informação pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em Educação e graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Como professora adjunta do Departamento de Biblioteconomia da UFES lidera o grupo de pesquisa "Competência em Informação e Processos Inter-relacionados" certificado pelo CNPq, tendo coordenado o projeto de pesquisa, recentemente finalizado, "No balanço das redes dos contadores de histórias: competências em informação do sujeito narrador no século XXI". Atualmente coordena as ações dos projetos de pesquisa "Competência leitora numa sociedade conectada por redes de colaboração" e extensionista "Informa-Ação e Cultura". Trabalha com uma diversidade de atividades relacionadas com os campos do ensino, da pesquisa e da extensão universitária,

intercambiando temas no âmbito da ação cultural, competência leitora, competência em informação, competência narrativa, multiculturalismo e serviço de referência e informação.

Mônica Regina Peres - Possui graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Goiás, mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Rondônia e doutora na Faculdade de Ciência da Informação (FCI) da Universidade de Brasília (UnB) onde também atuou professora substituta no curso de Biblioteconomia. Atualmente é prestador de serviço da Fundação Getúlio Vargas, professora voluntária e bibliotecária da UnB onde atuou como assessora de direção na Biblioteca Central. Tem experiência em gestão de projetos e com Educação Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: biblioteconomia, tecnologias na educação, eventos, gestão, educação, educação inclusiva e ciência da informação

Philippe Peterle Modolo – Especialista em Psicopedagogia Institucional e Gestão Escolar pela FAVENI (Faculdade Venda Nova do Imigrante) e pesquisador independente no campo da educação e cultura.

Renato Rocha Souza – Possui graduação em Engenharia Elétrica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina, doutorado em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais e pós-doutorado em Tecnologias Semânticas para Recuperação de Informação - University of Glamorgan, UK, sob supervisão de Douglas Tudhope e com bolsa do CNPQ. É atualmente professor e pesquisador da Escola de Matemática Aplicada (EMAp) da Fundação Getulio Vargas e professor colaborador da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tem experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em Representação do Conhecimento e Recuperação de Informação, atuando principalmente nos seguintes temas: Sistemas de Recuperação

de Informações, Processamento de Linguagem Natural, Indexação Automática, Representação do Conhecimento, Ontologias, Gestão do Conhecimento. Tem também experiência em Tecnologia na Educação, Software Educativo e Ensino a Distância.

Silvana Soares Sampaio – Professora de Arte, contadora de histórias e escritora. Atua como contadora de histórias em escolas, lançamento de livros, seminários, bibliotecas, cursos de literatura infantil, Feiras Literárias com o objetivo de sensibilizar as pessoas sobre a importância do ato de ler. Foi membro do Comitê PROLER (programa de incentivo à leitura da Biblioteca Nacional) no Espírito Santo e durante este período fez vários cursos que deram maior fundamentação ao seu trabalho. Estudou na Fundação Armando Álvares Penteado–FAAP em São Paulo e possui especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Candido Mendes. Publicou quatro livros de literatura infantojuvenil: Aventuras de um Vermelho Inquieto, Roda-Vida, Lendas Capixabas em Versos e Vento Sul, assim como contos, crônicas e poemas em antologias, revistas e jornais. Membro da Academia Feminina Espírito-Santense de Letras-AFESL, tendo ocupado a presidência dessa instituição durante o biênio 2012-2014. É também membro do Instituto Histórico Geográfico do Espírito Santo-IHGES.

Taiguara Villela Aldabalde – Professor e pesquisador da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) alocado no Departamento de Arquivologia. Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Ciência da Informação pela Universidade de Brasília (UnB). Pós-doutor na linha de investigação "Ciências da Informação: Arquivo, Biblioteca e Documentação" na Fundação de Cultura Fernando Pessoa (Universidade Fernando Pessoa).

Tatyane Mendes Ferreira - Graduada em Comunicação Social - Jornalismo pelo Centro Universitário de Brasília IESB e atualmente é repórter na editoria de sociedade do Portal de Notícias Metrôpoles. Tem

experiência na área de produção de textos jornalísticos para veículos impressos e digitais nas editorias de Política, Nacional, Educação, Economia e Formação Profissional e apuração de dados para pesquisas estatísticas, além de ligação com áreas de estudos sociais e literários. É integrante do projeto de pesquisa científica "Partilhar", trabalhando com a criação de um modelo pedagógico e o desenvolvimento da comunicação para facilitar a transmissão de conhecimentos entre os cidadãos e aumentando a participação cidadã deles. A pesquisa envolve as áreas de comunicação, educação, computação e tecnologias. Possui nível intermediário em espanhol e fluência em inglês.