

**Zaira Regina Zafalon**  
**Márcia Ivo Braz**  
Organizadoras

**PERCURSOS DE  
PESQUISA EM CIÊNCIA  
DA INFORMAÇÃO**  
novos olhares, práticas  
decoloniais e o  
compromisso social

**Abecin**  
EDITORA

**PERCURSOS DE PESQUISA EM  
CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO  
novos olhares, práticas decoloniais e o  
compromisso social**



Zaira Regina Zafalon  
Márcia Ivo Braz  
(Organizadoras)

**PERCURSOS DE PESQUISA EM  
CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**  
**novos olhares, práticas decoloniais e o  
compromisso social**

São Paulo  
Abecin Editora  
2026

©2026 by Zaira Regina Zafalon e Márcia Ivo Braz (organizadoras)  
Direitos desta edição reservados à Abecin Editora

ESSA OBRA É LICENCIADA POR UMA  
LICENÇA CREATIVE COMMONS



Atribuição – Uso Não Comercial – Compartilhamento pela mesma licença 3.0

É permitido copiar, distribuir, exibir, executar a obra e criar obras derivadas desde que sem fins comerciais e que seja dado o crédito apropriado aos autores e compartilhada sob a mesma licença do original.

#### Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P429 Percursos de pesquisa em Ciência da Informação : novos olhares, práticas decoloniais e o compromisso social / Zaira Regina Zafalon e Márcia Ivo Braz (org.). – São Paulo: Abecin Editora, 2026. 305 p.

e-ISBN: 978-65-86228-16-8.

Inclui referências.

Disponível em: <https://portal.abecin.org.br/editora>.

1. Ciência da Informação. 2. Estudos decoloniais. I. Zafalon, Zaira Regina, org. II. Braz, Márcia Ivo, org.

CDU: 02(05)

CDD: 020

Ficha catalográfica: Valéria Martin Valls – CRB-8 5243.

### COMISSÃO EDITORIAL E CIENTÍFICA

Editor-chefe: Zaira Regina Zafalon (UFSCar)

Editora-Executiva: Valéria Martin Valls (SP Leituras)

Alexandre Masson Maroldi (UFSCar)	Ivana Lins (UFBA)
Andréa Pereira dos Santos (UFG)	José Alimateia de Aquino Ramos (UFES)
Angélica Conceição Dias Miranda (FURG)	José Antonio Moreira González (UC3M)
Dayanne da Silva Prudêncio (Unirio)	Lais Pereira de Oliveira (UFG)
Danielly Oliveira Inomata (UFAM)	Márcia Ivo Braz (UFPE)
Diego Andres Salcedo (UFPE)	Marcia Cristina de Carvalho Pazin Vitoriano (Unesp)
Henriette Ferreira Gomes (UFBA)	Naira Christofolletti Silveira (Unirio)
Ieda Pelógia Martins Damian (USP)	Nancy Sánchez-Tarragó (UFRN)
Isabel Cristina Ayres da Silva Maringelli (FESPSP)	Paulina Szafran Maiche (UDELAR)
	Valdirene Pereira da Conceição (UFMA)

**Normalização:** Autores

**Revisão:** Valéria Martin Valls

**Diagramação, Editoração e Capa:** Zaira Regina Zafalon

O conteúdo dos capítulos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores e não representam necessariamente a posição oficial da Abecin Editora. A Abecin Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra. Os originais foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros da Comissão Editorial e Científica desta Editora ou pareceristas *ad hoc*, tendo sido aprovados para a publicação.

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>9</b>
---------------------------	----------

*Zaira Regina Zafalon e Márcia Ivo Braz*

<b>CAPÍTULO 1 – A contribuição intelectual de pesquisadores negros na pós-graduação em Ciência da Informação no Brasil e a percepção de racismo e preconceito na produção e divulgação científica .....</b>	<b>15</b>
---	-----------

*Carem dos Santos Veras e João de Melo Maricato*

<b>CAPÍTULO 2 – A educação para as relações étnico-raciais em Biblioteconomia: um estudo do curso de Biblioteconomia da UFES .....</b>	<b>46</b>
--	-----------

*Eliezio Moreira dos Passos Júnior e Ana Claudia Borges Campos*

<b>CAPÍTULO 3 – Mapeamento da produção científica sobre estudantes negros, pesquisadores negros e intelectuais negros na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) .....</b>	<b>64</b>
---	-----------

*Nodaika Silveira dos Santos e Angélica Conceição Dias Miranda*

<b>CAPÍTULO 4 – Racismo na Organização do Conhecimento: um olhar da produção científica na base de dados Scopus (1988-2021) .....</b>	<b>93</b>
---	-----------

*Maria Clara Tavares da Silva e Nancy Sánchez-Tarragó*

**CAPÍTULO 5 – Descolonização do pensamento museológico: novas perspectivas e protagonismo indígena ..... 113**

*Iandora de Melo Quadrado e Ana Carolina Gelmini de Faria*

**CAPÍTULO 6 – Rede LGBT de memória e museologia social: repercussões no campo da museologia brasileira ..... 130**

*Gabriel Andrade de Freitas e Clovis Carvalho Britto*

**CAPÍTULO 7 – Representações das bibliotecas nas histórias em quadrinhos: uma análise a partir da semiótica greimasiana ..... 150**

*Rebeca de Oliveira França e Hélio Márcio Pajeú*

**CAPÍTULO 8 – O que se pode aprender ao implantar uma biblioteca na escola? Proposta de itinerário do Novo Ensino Médio ..... 176**

*Nádia R. L. de Oliveira e Valéria Martin Valls*

**CAPÍTULO 9 – Informação musical e sua representação em bibliotecas: subsídios para a recuperação da informação para o ensino da música ..... 195**

*Moisés dos Santos Carvalho e Suellen Oliveira Milani*

**CAPÍTULO 10 – Competência em Informação: abordagem nos currículos de Biblioteconomia no ensino superior ..... 210**

*Renata Farias Machado e Jussara Borges*

**CAPÍTULO 11 – Inserção da Competência em Informação e da desinformação nos currículos de Biblioteconomia das universidades federais brasileiras ..... 227**

*Flávio Silva Teixeira, Júlia Schettino Jacob dos Santos e Marta Leandro da Mata*

**CAPÍTULO 12 – A questão da desinformação nos cursos de Biblioteconomia em São Paulo ..... 245**

*Carla Conforto de Oliveira e Carlos Cândido de Almeida*

**CAPÍTULO 13 – Mas, é aquele ditado, né? A gente tem que segurar a Marimba: avaliação de memes como fontes de informação na internet ..... 261**

*Jade de Jesus dos Santos e Leyde Klebia Rodrigues da Silva*

**CAPÍTULO 14 – Por trás daquela foto: a fotografia como documento social gerando (re)encontros na família ..... 280**

*Ana Clara Serra Damasceno e Alzira Tude de Sá*

**SOBRE AS PESSOAS ORGANIZADORAS E AS PESSOAS**

**AUTORAS ..... 300**

## APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos a obra *“Percurso de pesquisa em Ciência da Informação: novos olhares, práticas decoloniais e o compromisso social”*, uma iniciativa que materializa o compromisso da Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (Abecin) com a divulgação científica e o fortalecimento da pesquisa em nível de graduação.

A Abecin, como espaço político fundamental para o debate sobre a formação de profissionais comprometidos com a manutenção e ampliação do corpo profissional da Ciência da Informação, tem na Abecin Editora um braço essencial para o cumprimento de sua missão: publicar livros e coletâneas, em versão digital, nas áreas de Arquivologia, Biblioteconomia, Gestão da Informação e Museologia, pautando-se por princípios éticos, legais, sociais, científicos e sustentáveis.

Anualmente, a Abecin realiza o Concurso TCC Abecin, destinado a premiar Trabalhos de Conclusão de Curso desenvolvidos por discentes de graduação em Arquivologia, Biblioteconomia, Gestão da Informação e Museologia de instituições públicas e privadas de todo o País. Os critérios de avaliação – relevância e originalidade do tema, profundidade da fundamentação teórica, adequação metodológica e consistência da análise e dos resultados – asseguram a qualidade dos trabalhos premiados.

Com o intuito de ampliar a visibilidade dessas pesquisas, discentes e orientadores dos trabalhos premiados no Concurso TCC Abecin 2021, Concurso TCC Abecin 2022 e

Concurso TCC Abecin 2023 foram convidados a publicar os resultados de suas investigações como capítulos deste livro. A presente coletânea reúne 14 capítulos que refletem a diversidade temática, o rigor metodológico e o compromisso social das novas gerações de pesquisadores da área.

Abrindo a coletânea, o Capítulo 1, *A contribuição intelectual de pesquisadores negros na pós-graduação em Ciência da Informação no Brasil e a percepção de racismo e preconceito na produção e divulgação científica*, de autoria de Carem dos Santos Veras e João de Melo Maricato, investiga a presença de pesquisadores negros na pós-graduação da área, analisa sua produção científica e identifica a percepção de racismo e preconceito no ambiente acadêmico, bem como os possíveis impactos dessas experiências em suas atividades de citação, colaboração e produção científica.

Na sequência, o Capítulo 2, *A educação para as relações étnico-raciais em Biblioteconomia: um estudo do curso de Biblioteconomia da UFES*, escrito por Eliezio Moreira dos Passos Júnior e Ana Claudia Borges Campos, examina como a temática da educação para as relações étnico-raciais se insere no curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Espírito Santo, analisando a perspectiva de docentes e discentes sobre a importância da temática e os desafios para sua efetiva incorporação na formação profissional.

Dando continuidade, o Capítulo 3, *Mapeamento da produção científica sobre estudantes negros, pesquisadores negros e intelectuais negros na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*, de autoria de Nodaika Silveira dos Santos e Angélica Conceição Dias Miranda, realiza um

mapeamento das teses e dissertações disponíveis na BDTD sobre as temáticas de estudantes, pesquisadores e intelectuais negros, identificando as instituições de ensino superior, os programas de pós-graduação e as abordagens temáticas que predominam nessas produções científicas.

Por sua vez, o Capítulo 4, *Racismo na organização do conhecimento: um olhar da produção científica na base de dados Scopus (1988-2021)*, das autoras Maria Clara Tavares da Silva e Nancy Sánchez-Tarragó, mapeia a produção científica sobre racismo na Biblioteconomia e Ciência da Informação, com ênfase na Organização do Conhecimento, analisando a evolução temporal da produção, os principais canais de comunicação, os autores mais produtivos e as temáticas abordadas.

Adiante, o Capítulo 5, *Descolonização do pensamento museológico: novas perspectivas e protagonismo indígena*, de landora de Melo Quadrado e Ana Carolina Gelmini de Faria, investiga as narrativas sobre povos indígenas construídas nas primeiras décadas de funcionamento do Museu Julio de Castilhos, problematizando os ecos da era colonial que ainda persistem e os desafios para a construção de práticas museológicas que dialoguem com os grupos indígenas.

Na sequência, o Capítulo 6, *Rede LGBT de Memória e Museologia Social: repercussões no campo da Museologia brasileira*, de autoria de Gabriel Andrade de Freitas e Clovis Carvalho Britto, analisa mais de uma década de existência da Rede LGBT de Memória e Museologia Social, destacando momentos-chave para o pensamento em redes na Museologia brasileira, o surgimento de redes com temáticas convergentes

e a trajetória específica dessa rede no campo museológico nacional.

O Capítulo 7, *Representações das bibliotecas nas histórias em quadrinhos: uma análise a partir da semiótica greimasiana*, escrito por Rebeca de Oliveira França e Hélio Márcio Pajeú, investiga como a instituição biblioteca é representada nas histórias em quadrinhos, promovendo uma reflexão sobre a relevância e o desempenho sociocultural das bibliotecas a partir da perspectiva teórica da semiótica greimasiana.

Já o Capítulo 8, *O que se pode aprender ao implantar uma biblioteca na escola? Proposta de itinerário do Novo Ensino Médio*, de Nádia R. L. de Oliveira e Valéria Martin Valls, propõe um itinerário formativo técnico, conduzido por bibliotecário, cujo objetivo é implantar uma biblioteca escolar em parceria com os alunos, investigando, para além das noções biblioteconômicas, o que é possível aprender ao conceber uma biblioteca escolar.

O Capítulo 9, *Informação musical e sua representação em bibliotecas: subsídios para a recuperação da informação para o ensino da música*, de Moisés dos Santos Carvalho e Suellen Oliveira Milani, identifica os principais atributos utilizados para a representação descritiva de partituras em bibliotecas universitárias, cotejando-os com conhecimentos da área de musicologia e propondo subsídios para uma recuperação da informação mais precisa e adequada às necessidades dos usuários especializados.

Em seguida, o Capítulo 10, *Competência em*

*informação: abordagem nos currículos de Biblioteconomia no ensino superior*, de Renata Farias Machado e Jussara Borges, analisa como a temática da competência em informação é abordada nas ementas dos cursos superiores de Biblioteconomia no Brasil, compreendendo sua importância para a formação de bibliotecários aptos a atuar no contexto informacional contemporâneo.

O Capítulo 11, *Inserção da competência em informação e da desinformação nos currículos de Biblioteconomia das universidades federais brasileiras*, de Flávio Silva Teixeira, Júlia Schettino Jacob dos Santos e Marta Leandro da Mata, analisa os currículos de Biblioteconomia das universidades federais brasileiras para identificar a inserção de conteúdos voltados à competência em informação e à desinformação, caracterizando as disciplinas específicas e aquelas que englobam as temáticas.

Na sequência, o Capítulo 12, *A questão da desinformação nos cursos de Biblioteconomia em São Paulo*, de Carla Conforto de Oliveira e Carlos Cândido de Almeida, investiga como os cursos de Biblioteconomia das universidades do Estado de São Paulo abordam as questões da desinformação e das fake news, analisando projetos pedagógicos, ementas e a percepção de docentes e discentes sobre o tema.

O Capítulo 13, *“Mas, é aquele ditado, né? A gente tem que segurar a marimba”*: avaliação de memes como fontes de informação na internet, de Jade de Jesus dos Santos e Leyde Klebia Rodrigues da Silva, avalia a produção de memes sobre a personagem Inês Brasil como fontes de informação na internet,

investigando o que caracteriza o meme como fonte informacional e propondo critérios para sua avaliação no contexto da cibercultura.

Por fim, o Capítulo 14, *Por trás daquela foto: a fotografia como documento social gerando (re)encontros na família*, de Ana Clara Serra Damasceno e Alzira Tude de Sá, investiga a fotografia como meio de construção da memória familiar, analisando o papel dos álbuns de família na preservação e solenização de ritos e condutas, e demonstrando como as imagens fotográficas corroboram a construção da memória afetiva e social das famílias.

Agradecemos às pessoas autoras e orientadoras que aceitaram o convite e compartilharam generosamente seus resultados de pesquisa. Esperamos que a leitura desta obra provoque novos olhares, inspire práticas decoloniais e reafirme o compromisso social que deve nortear nossa área.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Zaira Regina Zafalon

Márcia Ivo Braz

(Organizadoras)

## CAPÍTULO 1

# A CONTRIBUIÇÃO INTELECTUAL DE PESQUISADORES NEGROS NA PÓS- GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO NO BRASIL E A PERCEPÇÃO DE RACISMO E PRECONCEITO NA PRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

*Carem dos Santos Veras*

*João de Melo Maricato*

### 1 INTRODUÇÃO

A temática étnico-racial ainda é pouco discutida no contexto das universidades públicas brasileiras. A falta de uma política acadêmica direcionada à produção de conhecimentos que atendam às necessidades informacionais de pesquisadores negros e demais interessados impede a evolução da produção desses trabalhos. Assim, observa-se a ausência de uma política acadêmica voltada à produção de conhecimentos que atendam às necessidades informacionais de pesquisadores negros e demais interessados, como destaca Aquino (2010).

Além da escassez de trabalhos sobre essa temática, existe também a "falta de dados sistemáticos sobre a composição racial da nossa classe de docentes e pesquisadores" (Carvalho, 2004, p.5). Silva (2016) destaca a

ausência de informações públicas sobre a cor/raça dos pesquisadores brasileiros, o que é crucial para que órgãos públicos possam monitorar e promover ações voltadas à promoção da igualdade racial no âmbito da ciência.

Segundo Guimarães (1995), o racismo no Brasil é “Sem cara, travestido em roupas ilustradas, universalista, tratando-se a si mesmo como antirracismo e negando como antinacional a presença integral do afro-brasileiro ou do índio-brasileiro.” (Guimarães, 1995, p. 42). Ainda, Gomes (2005) o separa em dois, o racismo individual que se manifesta por intermédio de atos discriminatórios individuais (indivíduo contra indivíduo) e o institucional que se manifesta por intermédio de práticas discriminatórias estimuladas pelo Estado ou com seu apoio indireto.

A comunicação científica é imprescindível à atividade científica, visto que favorece sua produção e seus pesquisadores (as) além de promover credibilidade e visibilidade no meio social, sendo assim essencial a todos os pesquisadores (Targino, 2000). Conhecer a composição racial da academia e dos indivíduos que estão produzindo conhecimento científico é fundamental para entender as dinâmicas de racismo e preconceito no âmbito das universidades. Estudos e pesquisas que utilizam técnicas bibliométricas e cientométricas podem contribuir para a construção da identidade racial, atendendo às necessidades informacionais dos pesquisadores negros. Discutir essa temática no campo acadêmico é crucial para oferecer ferramentas a profissionais e estudantes na construção de uma identidade racial não eurocêntrica.

O problema que este trabalho busca debater é a ausência de informações sobre pesquisadores negros e sobre as suas produções acadêmicas e a relação destas com preconceito racial e racismo no âmbito das universidades. Diante disso, este estudo descreve a produção de artigos por pesquisadores negros e sua percepção sobre o racismo no ambiente acadêmico, analisando se as suas atividades de citação, colaboração e produção foram afetadas por algum tipo de preconceito ou racismo. Os resultados apresentam a contribuição dos docentes negros dos Programas de Pós-graduação em Ciência da Informação para a comunidade científica.

Ao produzir indicadores sobre a presença de pesquisadores negros na Ciência da Informação no Brasil e sua participação na comunidade científica, será possível identificar eventuais desigualdades raciais, racismo e seus impactos na produção e comunicação científica. Este trabalho poderá subsidiar a tomada de decisões por parte de pesquisadores, alunos e gestores de Ciência e Tecnologia para promover mudanças. Além disso, poderá influenciar o planejamento de políticas públicas e iniciativas de inclusão social no Brasil.

Considerando o exposto, essa pesquisa conta com quatro questões norteadoras: Qual a presença dos pesquisadores negros na pós-graduação em Ciência da Informação no Brasil? Qual a produção de artigos de periódicos dos pesquisadores negros que atuam na pós-graduação em Ciência da Informação no Brasil? Qual a percepção sobre racismo ou preconceito racial de pesquisadores negros na Pós-

Graduação em Ciência da Informação no Brasil? Existe relação entre a percepção de racismo e preconceito racial em aspectos relacionados a produção e comunicação científica de pesquisadores negros que atuam na pós-graduação em Ciência da Informação no Brasil?

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa feita foi quali quantitativa, pois mescla métodos quantitativos e qualitativos. O método compreendera a utilização de técnicas bibliométricas e cientométricas para a análise de informações bibliográficas sobre a publicação científica total registradas no currículo Lattes de docentes ativos nos programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação brasileiros respondentes do questionário. O instrumento usado para a coleta de dados foi um questionário elaborado na ferramenta Google Forms com 15 perguntas divididas em duas seções a primeira sendo informações de identificação e a segunda para coletar informações sobre a percepção de racismo e preconceito no ambiente acadêmico.

Para a definição de cor no questionário utilizou-se a classificação do IBGE. Os dados foram analisados em duas etapas. Primeiro a produção em periódicos dos docentes, citação e colaboração, depois suas respostas ao questionário foram cruzadas os indicadores de produção, citação e colaboração. A sigla PR (Percepção de Racismo) foi adotada na escrita nos gráficos e tabelas.

## **3 REFERENCIAL TEÓRICO**

Neste tópico são discutidas as relações entre ciência, sociedade e desigualdades raciais, organizadas em três subtemas: comunicação científica e cientometria, racismo e autoclassificação racial, e educação e universidade. O conjunto aborda como a produção do conhecimento, as hierarquias raciais e o acesso à educação se articulam, influenciando a construção de uma ciência mais inclusiva e comprometida com a equidade social.

### **3.1 Comunicação científica e cientometria**

O conhecimento científico, ou ciência, é obtido por meio de uma metodologia científica, ou seja, resultado de pesquisas realizadas por cientistas segundo regras controladas e definidas. A confiabilidade é uma das características mais importantes da ciência, pois é através dela que se distingue o conhecimento popular, não científico, do conhecimento científico. Para garantir a confiabilidade, é necessária uma metodologia científica rigorosa para a geração do conhecimento e a divulgação dos resultados obtidos pelas pesquisas, que são submetidos ao julgamento de seus pares, outros cientistas. A exposição e avaliação desses resultados pela comunidade científica permitem confiar neles. Desta forma, o trabalho de intelectuais e pesquisadores depende de um sistema de comunicação complexo, composto por canais formais e informais, utilizados tanto para comunicar os resultados obtidos quanto para informar os cientistas sobre os resultados alcançados por outros pesquisadores (Mueller, 2000).

Cada pesquisa científica envolve diversas atividades de comunicação que resultam em várias publicações. Essas publicações podem assumir diferentes formatos, como livros, relatórios e trabalhos apresentados em congressos, utilizando suportes variados como papel e meio eletrônico. A função dessas publicações é registrar autoria, obter reações, informar, indicar e localizar documentos, entre outras. O conjunto dessas publicações é denominado literatura científica, que permite que o trabalho dos pesquisadores seja exposto aos seus pares, possibilitando a obtenção de consenso e conferindo confiabilidade aos resultados. Sem essa literatura, uma área científica não consegue o aval dos pares, os resultados provenientes das pesquisas não serão considerados científicos e essa área científica não existirá (Mueller, 2000).

Targino (2000) afirma que a comunicação científica é indispensável para a atividade científica, pois permite a soma do esforço individual de cada membro das comunidades científicas. Essa comunicação favorece a produção científica e os pesquisadores, além de promover visibilidade e credibilidade no meio social, sendo essencial para todos os pesquisadores. A autora também ressalta que a comunicação científica segue práticas estabelecidas pela comunidade científica, definida como “a totalidade dos indivíduos que se dedicam à pesquisa científica e tecnológica, como grupos específicos de cientistas, segmentados em função das especialidades, e até mesmo de línguas, nações e ideologias políticas” (Targino, 2000, p.10).

A cientometria pode ser definida como “um segmento da sociologia da ciência, sendo aplicada no desenvolvimento

de políticas científicas. Envolve estudos quantitativos das atividades científicas, incluindo a publicação, e, portanto, sobrepondo-se à bibliometria” (Macias-Chapula, 1998, p.154). Como explicitado na definição acima, a cientometria tem como objeto de estudo a ciência e ficou conhecida nos Estados Unidos e em alguns países da Europa como “ciência da ciência”. Os estudos de Derek Solar Price tiveram grande impacto no uso de indicadores para a formulação de políticas científicas, razão pela qual ele é considerado por alguns autores como o pai da cientometria (Maricato; Noronha, 2012).

De acordo com sua definição, a cientometria, por meio de indicadores quantitativos, pode estudar uma determinada área do conhecimento e usar os resultados para o desenvolvimento de políticas científicas. Entre os principais indicadores bibliométricos estão a produção, que mede a quantidade de publicações científicas de um autor, instituição ou país; a citação, que avalia a quantidade de vezes que uma publicação é citada por outros trabalhos, indicando sua influência e impacto; a colaboração, que analisa a coautoria de publicações, evidenciando parcerias entre pesquisadores, instituições ou países; e os indicadores de relação, que avaliam as interconexões entre diferentes áreas do conhecimento, ajudando a identificar tendências e relações emergentes (Maricato; Noronha, 2012)

Outro estudo possível na área da cientometria é o delineamento do crescimento de um determinado ramo do conhecimento, por meio da medição da produção e da produtividade de um grupo de pesquisadores dessa área. Esta

métrica se dedica a descobrir dinâmicas existentes em Ciência e Tecnologia, buscando o avanço do conhecimento e sua aplicação no desenvolvimento de políticas públicas e na resolução de questões sociais. Seus métodos, como estatística, pesquisas e métodos psicológicos de entrevista, por exemplo, revelam uma característica multidisciplinar, pois provêm das ciências sociais, naturais e comportamentais (Vanti, 2002, p. 154).

### **3.2 Racismo, relações raciais no Brasil e a autoclassificação**

De acordo com Gomes (2005), alguns estudiosos que pesquisam sobre racismo, como Edson Borges, Carlos Alberto Medeiros e Jacques d'Adesky, apontam que o racismo é um comportamento social presente na história humana e que se manifesta de diversas formas em diferentes contextos e sociedades. Eles destacam que o racismo se expressa em duas formas interligadas: a individual e a institucional.

O racismo individual se manifesta por meio de atos discriminatórios de um indivíduo contra outro, como agressões físicas, destruição de bens e até mesmo assassinato. Já o racismo institucional se manifesta por meio de práticas discriminatórias estimuladas pelo Estado ou com seu apoio indireto. Exemplos de racismo institucional incluem o isolamento de negros em escolas, determinados bairros e empregos, além de propagandas na mídia que retratam os negros de forma inadequada e estereotipada. Nos livros didáticos, os negros são frequentemente retratados de maneira distorcida, com ausência de histórias positivas (Gomes, 2005).

De acordo com Guimarães (1999), o estudo das relações raciais teve inspiração norte-americana. Cientistas sociais utilizaram as relações raciais nos Estados Unidos como modelo para comparação com outras sociedades, buscando, dessa forma, compreender a construção social das relações raciais.

Este tema também desperta interesse acadêmico no Brasil e tem sido objeto de diversos estudos ao longo do tempo. Oracy Nogueira (2006) classificou esses estudos em três correntes: a primeira investiga a influência das culturas africanas na cultura brasileira; a segunda analisa a inserção do negro na sociedade brasileira; e a terceira é uma investigação sociológica que busca entender as relações entre brancos e não brancos (negros e pardos). Esses estudos foram realizados em diferentes regiões, tanto em zonas rurais quanto urbanas, abrangendo diversas situações. O trabalho realizado por Donald Pierson na Bahia, entre 1935 e 1937, e publicado em 1947, inaugurou a investigação das relações entre brancos e não brancos. Este trabalho foi amplamente citado por Thales de Azevedo (1955).

Em seu trabalho, Azevedo (1955) aborda as relações inter-raciais entre os brasileiros, mas sua pesquisa revela o preconceito existente, especialmente ao tratar da formação da sociedade baiana, que atribuía a falta de crescimento do estado, na época, aos negros. Os termos “mulato” e “mestiço” eram usados para simbolizar aspectos morais negativos associados a “pessoas de cor”. Enquanto os negros eram malvistas e considerados de inteligência inferior, os “mulatos” não tinham sua inteligência e capacidade questionadas, desde

que não se aproximassem desses símbolos negativos, como falar alto, entre outros comportamentos.

No Brasil, o IBGE coleta informações sobre a cor ou raça dos residentes por meio de autotaxonomia, utilizando as categorias Branca, Preta, Amarela, Parda e Indígena (Paixão e Carvano, 2008). Embora o vocabulário racial varie regionalmente (Valle Silva, 1999) e o sistema fechado do IBGE tenha sido criticado, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 1976 mostrou que quatro dos cinco termos pré-estabelecidos apareceram em 57% das respostas espontâneas (Osório, 2004). Apesar das críticas, o sistema do IBGE é eficiente, pois captura a subjetividade e fluidez da questão racial no Brasil, refletindo a história das relações raciais do país (Osório, 2004).

### **3.3 Educação, universidade e questões raciais**

A presença do negro nas escolas e universidades tem sido tema de diversos estudos. No artigo “Movimento negro e educação” de Gonçalves e Silva (2000), os autores analisam a história para compreender os problemas educacionais enfrentados pela comunidade negra no Brasil. Em “Negros na universidade: Identidade e Trajetória de Ascensão Social no Rio de Janeiro”, Moema de Poli Teixeira (2003) entrevista alunos e professores universitários negros da Universidade Federal do Rio de Janeiro, abordando a classificação de cor e raça e o preconceito no ambiente acadêmico. Teixeira descobriu que, na década de 1990, os cursos com maior concentração de alunos negros, morenos e pardos eram Ciências Sociais e Enfermagem, que têm menor potencial de ascensão social (Teixeira, 2003).

Outro estudo relevante foi conduzido por Delcele Mascarenhas Queiroz na Universidade Federal da Bahia. Em “Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior”, Queiroz discute a classificação racial, as desigualdades acadêmicas e a influência da cor na escolha da carreira. Ela encontrou que os alunos utilizam muitos termos para se autodefinirem racialmente, podendo ser reduzidos a seis categorias: branco, pardo, moreno, negro claro e preto. Muitos utilizaram a terminologia do IBGE, mostrando que as categorias do IBGE são adequadas para a realidade racial brasileira (Queiroz, 2004, p.60).

Queiroz também observa que o uso de vários termos para autodefinição racial indica um ideal de branqueamento e que há uma hierarquização social onde indivíduos de pele mais clara têm status mais elevado. Seus resultados corroboram outras análises que afirmam que educação e dinheiro auxiliam no processo de embranquecimento (Queiroz, 2004, p.61-62). Teixeira (2003) também associa cor e status social, concluindo que a discriminação racial influencia escolhas e trajetórias de vida.

#### **4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

A seguir, apresenta-se a análise dos dados obtidos por meio do questionário. Inicialmente, apresentou-se uma visão geral dos dados sobre os respondentes, racismo, produção, citação e colaboração. Em seguida é feito uma comparação entre a percepção de racismo e cada um dos indicadores trabalhados.

## 4.1 Visão geral dos respondentes

Os docentes que se autodeclararam “Branco” são a maioria, 58%, “Preto” apareceu em segundo lugar com 22% e pardos em terceiro com 19%. Somando-se pretos e pardos (41%), chega-se a um percentual próximo ao de brancos, no contexto desta pesquisa a presença de docentes negros na Pós-graduação em CI é alta, porém não se pode fazer afirmações quanto a sua presença real pois de 366 docentes vinculados aos PPGCI apenas 76 responderam ao questionário.

Dos 29 docentes analisados, 18 marcaram o gênero masculino e 11 feminino, 15 Pardos e 14 Pretos. Juntos somam um total de 662 artigos publicados em periódicos, 590 autores colaboraram em seus artigos que até janeiro de 2020, somam 3036 citações. O total de 4 docentes responderam que estão vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UFPB, 3 ao Programa de Pós-Graduação da UFPE, 1 docente em cada programa das universidades do Rio de Janeiro (Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro) e os demais ficaram entre 1 e 2 dos Programas dos Estados da Bahia, Minas Gerais etc.

Uma das perguntas do questionário deixava um espaço livre para os docentes se auto classificarem. Dos 29 analisados 12 usaram o termo “Negro” (41%) e 5 usaram o termo “Parda” (17%), “Preto” (7%) aparece 2 vezes e “Pardo”, “Preta”, “Negra” e “Preta/Negra” apenas 1 vez. O termo “Morena” (3%) apareceu uma vez e um docente declarou que usa “Pardo”, mas o classificam como Branco.

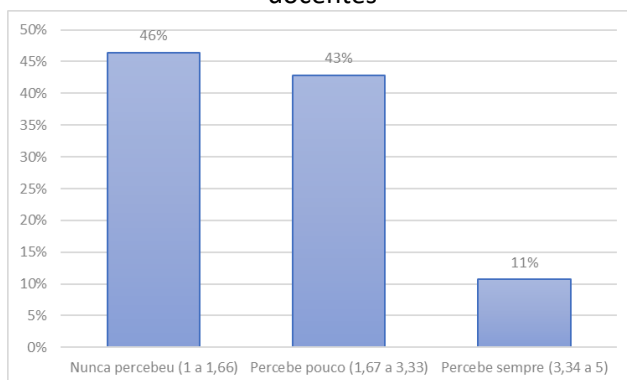
No referencial teórico deste trabalho o subtópico 3.2 trata brevemente das relações raciais e autoclassificação no Brasil e como mencionado o vocabulário usado para autodeclaração é diverso, porém os termos livres não se afastam muito dos termos empregados pelo IBGE.

#### **4.2 Visão geral da percepção de racismo e preconceito**

A percepção geral dos respondentes em relação ao racismo e preconceito no ambiente acadêmico e as atividades de produção, colaboração e citação tem a média 2 “Percebi um pouco” indicando que sim, percebem racismo, porém pouco.

Algumas perguntas no questionário foram feitas para buscar compreender a percepção de racismo no ambiente acadêmico e onde é mais forte, para isso foi utilizada a escala de Likert e uma pergunta em aberto para os respondentes, caso fosse de sua vontade, contar situações em que esse racismo se faz presente. Abaixo no Gráfico 1 observa-se a maioria respondeu 2 “Percebi um pouco” e 8 responderam 1 (nunca percebi), sugerindo assim que apesar de perceber pouco a maioria dos docentes afirmam que sim, percebem racismo no ambiente acadêmico.

Gráfico 1: Porcentagem média de percepção de racismo pelos docentes



Fonte: Dados da pesquisa.

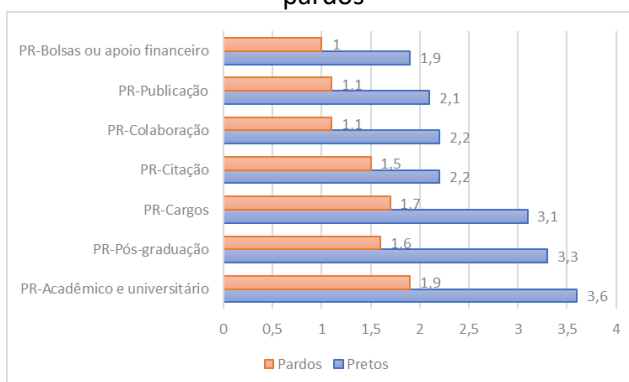
A área em que mais foi percebido racismo foi no ambiente acadêmico e universitário no geral, com média de 2,7 “Percebi pouco”. Em segundo veio a percepção quanto ao ambiente da Pós-Graduação em específico com média de 2,4 também com 2,4 ficou a percepção quanto a cargos. Bolsas ou apoio financeiro com média de 1,4 a área em que a percepção foi mais baixa. Como apontado no referencial teórico no tópico 3.2 Racismo, relações raciais no Brasil e a autotransclassificação, o racismo se expressa em duas formas: individual e institucional, o segundo se manifesta por meio de práticas discriminatórias com o apoio indireto ou estimulado pelo Estado.

Ao analisar os dados onde a percepção de racismo é maior, no ambiente acadêmico e universitário e nos cargos apontam a segunda forma de racismo, a institucional. As autoras Jaccoud e Begin (2002) quem dividem a discriminação racial em direta e indireta, a indireta sendo a entre suas características a práticas administrativas ou políticas públicas que apesar de aparentarem neutras tem potencial

discriminatório, as autoras apontam a análise de indicadores de desigualdade como uma forma de identificar e combater esse tipo de discriminação e como exemplo desse tipo de discriminação é o pouco sucesso de estudantes negros no ensino fundamental. Esse conceito pode explicar o percebimento de racismo quanto aos cargos dentro da universidade e no ambiente acadêmico em geral.

A fim de compreender melhor em que grupo a percepção de racismo é maior o Gráfico 2: comparação de percepção de racismo entre pretos e pardos, onde podemos observar que a percepção de racismo dos respondentes que marcaram preto é maior que as daqueles que marcaram pardos em todas as perguntas. A média geral de percepção entre os pardos é de 1,4 indicando que a percepção de racismo entre esse grupo é “Nunca percebi” já entre os que marcaram preto a média de percepção geral é de 2,6 indicando que é “Percebi pouco”.

Gráfico 2: comparação de percepção de racismo entre pretos e pardos



Fonte: Dados da pesquisa.

Em ambos os grupos a maior média foi no âmbito acadêmico no geral, pretos 3,6 “nem muito, nem pouco” e os pardos 1,9 quase “Percebi pouco”. Os dados indicam que as pessoas pretas percebem mais racismo do que as pardas, ao falar de colorismo diversos autores afirmam que quanto mais escura a cor da pele maior o racismo sofrido pelo indivíduo, o que se pode ver ao analisar esses dados, apesar de também perceberem racismo em determinados momentos, pessoas pretas acabam o sentindo mais e em todos os momentos apenas em intensidades diferentes.

Quanto à presença de negros no ambiente acadêmico, Lélia Gonzalez (1982) e Abdias do Nascimento (2020) abordam um processo de embranquecimento nesse contexto. Lélia menciona as normas de comportamento e, em relação ao corpo, às quais tanto alunos quanto professores eram submetidos. Abdias, por sua vez, aponta a ausência de memória e de história da África, a falta de referências, a predileção pela cultura e pelo modelo branco de beleza – que rejeita o que é negro – e a insistência na ideia de harmonia das relações raciais brasileiras. O intelectual também destaca a falta de espaço para a expressão cultural e política do negro, a reprodução de estereótipos sexistas e raciais e, por fim, o fato de as universidades brasileiras serem espaços pensados “por” e “para” brancos. Ambos os autores tratam da percepção do racismo no ambiente acadêmico como um todo, aspecto em que a média de percepção de racismo foi mais elevada.

Como mencionado anteriormente às perguntas com a escala de Likert foi uma forma de medir a percepção de racismo e a pergunta livre e não obrigatória uma forma de

compreender em que situações e contexto isso ocorre, 12 docentes responderam e seus relatos corroboram o que foi apontado quanto ao racismo e discriminação institucional. O docente A5 afirma que *“O fato de ser o único professor negro no meu Departamento chama muito a minha atenção para esse tema.”*. No subtópico 3.3 Universidade, educação e questões raciais dois estudos sobre a presença de negros no ensino superior, Queiroz (2004) e Teixeira (2003), apontam que a presença de negros é baixa ilustrando a afirmação do docente.

Outro docente A1, fala da baixa presença de negros nas universidades *“[...]o racismo é estrutural nas instituições, até porque todas as áreas do conhecimento são predominantemente constituídas por pessoas brancas ou que se declaram brancas. [...]”* o docente ainda afirma que *“[...] os negros chegam à graduação, mas não conseguem chegar à pós e na maioria das vezes a carreira acadêmica, mais lenta e com os recursos esparsos, fica apenas no passado.”*

O racismo velado foi mencionado três vezes por docentes diferentes A1 disse *“Quando assumi a pós-graduação como coordenadora o racismo veio a tona tanto no departamento quanto na própria instituição onde os professores de outras áreas, por exemplo, sempre perguntavam como eu tinha chegado ali ou faziam comentários que tinham um fundo de racismo velado”* aqui o docente percebeu quando alcançou um cargo mais alto na hierarquia. Um outro docente, A17 relatou o seguinte *“o racismo parece constituir uma dimensão velada, pois, algumas vezes, sinto que determinados colegas minimizam, ou*

*arrefecem, as conquistas e o reconhecimento dos discentes de graduação quando sou elogiado em público.”.*

Atitudes sutis são mencionadas A8 diz *“mesmo na vida acadêmica a discriminação é sutil, docentes são excluídos de maior envolvimento em indicação de cargos.”.* Lembrando que a percepção de racismo quanto aos cargos ficou em terceiro lugar. A18 ainda destaca *“O microsistema social da universidade reflete o que acontece em outras situações sociais. [...] O lado negativo, relacionado ao preconceito e racismo, pode, em determinadas situações, estar presente, ainda que de modo velado.”*

A presidente do X Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE) Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) Luciene Ribeiro Dias afirma que os alunos de graduação negros eram rejeitados como orientandos pois suas temáticas não eram aceitas pelos pesquisadores, situações semelhantes foram relatados por dois docentes diferentes A12 diz *“Alguns dos textos científicos que escrevemos enfocando as questões informacionais no contexto das relações étnico-raciais foram avaliados como menos científicos e mais militantes.”* e A26 *“Um exemplo foi a tentativa de impedimento da oficialização do meu grupo de pesquisa no departamento de graduação em que trabalho - Letras Vernáculas”*

### **4.3 Percepção de racismo quanto a produção, colaboração e citação**

Quanto aos indicadores trabalhados nesta pesquisa, produção, colaboração e citação a média dos três é de 1,7

próximo a “Percebi pouco” indicando que nestes três a percepção de racismo também é baixa. Dentre eles onde mais se percebeu racismo foi na citação com 1,8. A maior média, 2,7 se aproximando de 3 “nem muito, nem pouco” foi em relação ao ambiente acadêmico e universitário no geral. Assim os dados indicam que nessas três áreas existe uma percepção baixa de racismo.

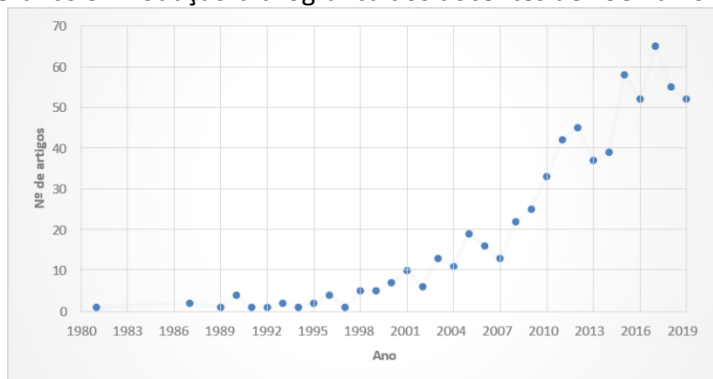
#### **4.4 Produção científica e percepção de racismo**

Em sua dissertação Justino (2019) ao analisar colaboração científica dos programas de pós-graduação em Ciência da informação brasileiros apontou que a produtividade dos docentes foi de 4.605 no período de 2013 a 2019. Na presente pesquisa, produção total do período (1981 a 2020) dos autores pretos e pardos respondentes desta pesquisa é de 662 artigos registrados na plataforma Lattes. Apesar aparentar baixa, não se pode afirmar que, comparativamente com os resultados da pesquisa de Justino (2019), visto que não se sabe ao certo início de atividades dos docentes negros (nem todos iniciaram suas atividades em 1981), portanto, outras análises mais aprofundadas seriam necessárias para se fazer tal comparação.

Entretanto no Gráfico 3 podemos observar que a produção dos docentes pretos e pardos está em ascensão desde os anos 1998, sendo observado grande incremento no período entre 2007 e 2013. Esses dois momentos podem ser hipoteticamente explicados pelo início da implementação de cotas raciais no ensino superior que ocorreu também no início dos anos 2000 e mais tarde a aprovação da "Lei de cotas

Sociais" a Lei nº 12.711/12, que reserva 25% das vagas universitárias para alunos negros, pardos ou indígenas.

Gráfico 3: Produção bibliográfica dos docentes de 1981 a 2019

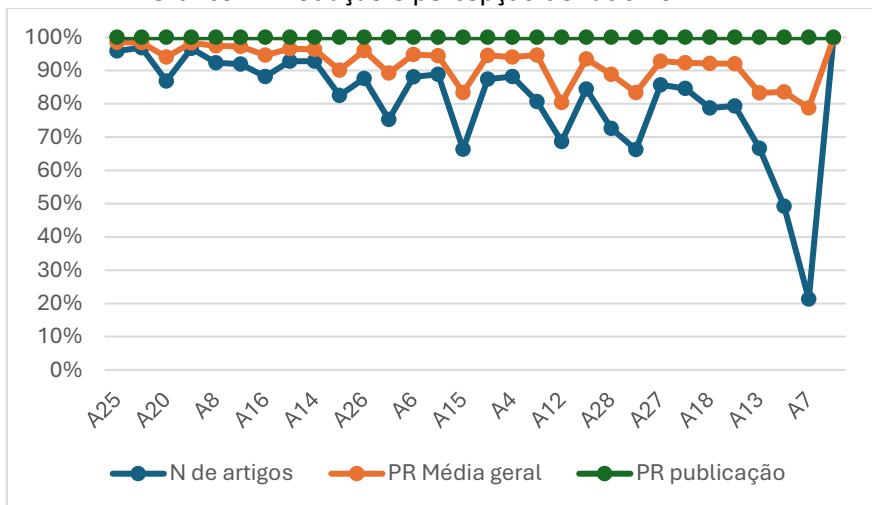


Fonte: Dados da pesquisa.

Os 5 periódicos em que os docentes mais publicaram foram Informação & Sociedade (UFPB) (29), Encontros Bibli (UFSC) (28), Informação & Informação (UEL) (27), Transinformação (24) e Perspectivas em Ciência da Informação (23), entre esses, três têm a classificação Qualis A1: Informação & Sociedade (UFPB), Transinformação e Perspectivas em Ciência da Informação.

Na Gráfico 4 podemos observar a produção dos docentes e sua percepção de racismo. Entre os três primeiros apenas um, A20, marcou “Percebi muito” com relação às suas publicações e sua média de percepção no geral é alta, 4,9 chegando a “Percebo sempre”. Apenas outros dois docentes, A15 e A12, marcaram 4 “Percebo sempre” quanto a influência de algum tipo de racismo em sua produção. A média de percepção geral desses autores é de 1,6, indicando assim que em sua maioria os docentes não percebem que algum tipo de racismo influencia em sua publicação.

Gráfico 4: Produção e percepção de racismo



Fonte: Dados da pesquisa.

#### 4.5 Colaboração e percepção de racismo

Quanto à colaboração dos autores, o (a) docente com o maior número de colaboradores foi o (a) A11 com 12% (74), A25 com 11% (66), A14 com 9% (51), e A20 com 7% (42). Todos os autores listados tiveram pelo menos uma colaboração, o docente A1 teve 0,4% (1) colaboração. A média da percepção geral de racismo de A11 é 1 indicando que nunca percebeu racismo. A25 tem a média geral de 1,7 se aproximando de “percebi um pouco”, A14 também tem a média de 1 “Nunca percebi”. Já A22 tem a média geral de 4,9 se aproximando de “Percebo sempre” e sua percepção de racismo quanto a colaboração especificamente é 5 “Percebo sempre”.

Tabela 1: Colaboração dos docentes, média percepção de racismo geral e percepção de colaboração individual

Docente	N. de colaboradores	Porcentagem	Média PR Geral	PR Colaboração individual
A11	74	12%	1,0	1
A25	66	11%	1,7	1
A14	51	9%	1,0	1
A22	42	7%	4,9	5
A16	42	7%	2,4	2
A3	34	6%	1,9	1
A10	34	6%	1,0	1
A23	25	4%	1,1	1
A9	24	4%	2,3	2
A8	23	4%	2,0	1
A2	23	4%	1,0	1
A6	21	4%	1,3	1
A12	20	3%	2,4	2
A1	16	3%	3,9	3
A5	13	2%	1,0	1
A27	12	2%	1,0	1
A19	11	2%	3,1	2
A24	10	2%	1,4	1
A17	10	2%	1,3	
A22	9	2%	1,6	2
A28	9	2%	2,9	2
A26	6	1%	2,1	2
A18	5	1%	1,7	1
A29	2	1%	2,6	1
A15	2	0%	4,1	2
A4	2	0%	1,0	1
A13	2	0%	1,0	1
A7	1	0%	2,7	4
A21	1	0%	2,1	1
<b>Total geral</b>	<b>590</b>			

Fonte: Dados da pesquisa.

Esses dados indicam que os pretos e pardos respondentes desta pesquisa não entendem que sua colaboração é afetada por algum tipo de racismo ou preconceito. Dois respondentes ficaram com a média de

percepção geral de racismo acima de 4: A20 (4,9) e A15 (4,1), apesar de ambos com a percepção geral alta a de colaboração em específico de colaboração de A20 foi marcado 5 (Percebo sempre) e de A15 2 (Percebi pouco). Gabriel Júnior e Oliveira (2014) afirmam que a autoria dupla submergiu no Brasil em 2011 e que a tendência é o crescimento da autoria múltipla, e o que foi observado entre os docentes respondentes desta pesquisa é que todos colaboraram com pelo menos um autor chegando até 11 colaboradores em um artigo, indo de acordo com o que afirmam esses autores.

#### **4.6 Citações e percepção de racismo**

O total de artigos produzidos pelos docentes estudados nesta pesquisa é de 662, esses 662 artigos receberam o total de 3037 citações até o período de coleta de dados, dezembro e janeiro 2019, apenas um autor teve 0 citações. A25 aparece em primeiro lugar com 31% (941), A20 aparece em segundo com 12,6% (384) e A10 em terceiro com 10,72% (333). A25 aparece mais uma vez entre os três primeiros, A20 aparece em segundo lugar e como dito anteriormente tem a percepção de racismo geral de 4,9 “Percebo sempre” e quanto a percepção de racismo na citação em específico marcou 5 indicando que “Percebe sempre”, já A10 respondeu em ambos 1 (nunca percebi).

Tabela 2: Número de citação dos docentes, percepção de racismo geral e de citação

Docente	N. de artigos	N. de citações	Porcentagem	PR Média	PR Citação individual
A25	63	941	31,0%	1,7	2
A20	59	384	12,6%	4,9	5
A10	58	333	11,0%	1,0	1
A3	33	250	8,2%	1,9	1
A11	61	166	5,5%	1,0	1
A29	15	163	5,4%	2,6	2
A23	27	116	3,8%	1,1	1
A8	36	95	3,1%	2,0	2
A14	26	80	2,6%	1,0	1
A19	12	72	2,4%	3,1	4
A16	33	68	2,2%	2,4	3
A2	16	61	2,0%	1,0	1
A27	12	42	1,4%	1,0	1
A28	13	36	1,2%	2,9	2
A9	25	34	1,1%	2,3	3
A5	11	25	0,8%	1,0	1
A6	17	25	0,8%	1,3	1
A15	16	25	0,8%	4,1	3
A12	14	22	0,7%	2,4	2
A26	22	17	0,6%	2,1	1
A1	21	16	0,5%	3,9	4
A24	13	16	0,5%	1,4	1
A13	4	15	0,5%	1,0	1
A18	10	15	0,5%	1,7	1
A4	15	8	0,3%	1,0	1
A22	10	6	0,2%	1,6	2
A17	16	5	0,2%	1,3	1
A7	1	1	0,0%	2,7	1
A21	3	0	0,0%	2,1	3
<b>Total geral</b>	<b>662</b>	<b>3037</b>			<b>1,8</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar a média de citação por artigo os três primeiros lugares mudam, A25 também aparece em primeiro lugar com a média de 15 citações por artigo, porém em segundo lugar A29 com a média de 11 citações por artigo e A3 com a média de 8 citações por artigo. Podemos observar na

tabela 6 que A20 e A10 tem uma média de citação por artigo menor 7 e 6 respectivamente indicando que suas citações se concentram em um ou dois artigos enquanto A3 apesar de um pouco menos de citações elas estão distribuídas entre seus artigos.

Dos docentes que ficaram nos primeiros lugares em ambas as tabelas de citação apenas 1 tem o nível de percepção de racismo alto “Percebi muito”, os outros ficam entre 1 e 2 ou seja “Nunca percebi” e “Percebi pouco”. A média de percepção geral de racismo quanto a citação é de 1,8 chegando próximo de “Percebi pouco”.

Os autores Vanz e Caregnato (2003), afirmam que a citação é um comportamento dos pesquisadores de natureza subjetiva, esse comportamento sendo apontado como um problema, entretanto existe um reconhecimento formal de que os estudos de citação servem como indicadores da atividade científica. Buscamos saber se entre esses comportamentos subjetivos o racismo se mostrava como um motivo e de acordo com o grupo analisado no presente trabalho, não, esses docentes não percebem que algum tipo de racismo influencia na citação de seus artigos por outros pesquisadores.

## 5 CONCLUSÕES

Neste trabalho buscamos conhecer a participação e contribuição científica dos pesquisadores negros que atuam na pós-graduação em Ciência da Informação no Brasil, se em sua percepção algum tipo de racismo ou preconceito no ambiente

acadêmico e se sua produção e divulgação científica é influenciada por preconceito ou racismo.

Quanto à participação de negros na Pós-Graduação em Ciência da Informação no Brasil não se pode fazer afirmações pois de 366 docentes ligados aos PPGCI apenas 76 responderam o questionário, todavia a produção e percepção de racismo dos respondentes foi analisada possibilitando assim atingir os outros objetivos deste trabalho. Por meio da análise dos dados percebe-se que o grupo analisado, pretos e pardos, têm a produtividade baixa, entretanto sua contribuição para a comunidade científica está em ascensão, o que pode ser explicado pelas ações afirmativas que foram implementadas nos últimos anos como a implementação de cotas raciais no ensino superior.

Quanto à colaboração desse grupo podemos observar que segue a tendência de crescimento de autoria múltipla. Foi notado que em suas atividades de colaboração, citação e produção a média de percepção dos docentes ficou próximo a 2 “Percebo pouco” informando que percebem pouco racismo nessas áreas e que não afeta suas atividades. A maior média de percepção de racismo ficou no âmbito acadêmico no geral, corroborando com os depoimentos de alguns docentes que informaram diversas situações em que o racismo velado se manifestou em falas e atitudes como comentários racistas, negação da formação de grupos de pesquisa com a temática racial e a minimização de conquistas de colegas por conta de sua cor.

Ao separar pretos e pardos foi possível perceber que os pretos percebem mais racismo em vários aspectos da vida

acadêmica indo de encontro com a afirmação de que quanto mais escura a sua cor de pele mais suscetível ao racismo se é. Uma das questões da temática racial no Brasil é o processo de miscigenação e embranquecimento que a população passou resultando em pessoas que sentem dificuldade em se encaixar em um termo de classificação de cor/raça, dos docentes que marcaram pardo em nosso questionário a maioria o fez por não se considerar negro, nos levando a questionar se essa dúvida tem o seu princípio em um racismo internalizado ou se essas pessoas simplesmente não são lidas como negras pela sociedade.

Um aspecto sobre a comunidade de pesquisadores negros que seria muito interessante analisar seria a temática de sua produção e se enfrentaram muitas e quais dificuldades ao apresentar temas raciais ou afro-brasileiros. Estudos que informam o perfil racial da pós-graduação em Ciência da Informação brasileira são necessários para que se possa realmente compreender as dinâmicas das relações raciais nesse ambiente.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Mirian de Albuquerque; SANTANA, Sérgio Rodrigues; SILVA, Leyde Klébia Rodrigues da; SILVA JÚNIOR, Jobson Francisco da. Dissonâncias é assimetrias na produção de conhecimento na UFPB (in)visibilidade de temas sobre negros(as). *Biblionline*, João Pessoa, v. 6, n. 1, p. 110-124, 2010.

AZEVEDO Thales. *As elites de cor: um estudo de ascensão social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

CARVALHO, José Jorge de. *As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas Ciências Sociais Brasileiras*. Brasília: Universidade de Brasília, 2004. (Série antropologia 358).

GABRIEL JUNIOR, Rene Faustino; OLIVEIRA, Ely Francina Tannuri de. Análise da colaboração científica nos programas de pós-graduação em Ciência da Informação com enfoque nas coautorias. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA 25 DA INFORMAÇÃO*, 14., 2013, Florianópolis. *Anais*. Florianópolis: Ancib, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set. / out. / nov. / dez. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000300009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000300009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 16 maio 2019.

GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década. *In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, C. (org.). Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. p. 9-66.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 54, p. 147-156, 1999.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1995.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: Ipea, 2002.

JUSTINO, Thais da Silva. *Análise da colaboração científica dos programas de Pós-graduação em Ciência da Informação brasileiros*. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12058>. Acesso em: 27 jan. 2020.

MACIAS-CHAPULA, Cesar A. O papel da informetria e da cienciométrica e sua perspectiva nacional e internacional. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 27, n. 2, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19651998000200005>. Acesso em: 09 janeiro 2019.

MARICATO, João de Melo; NORONHA, Dayse Pires. Indicadores bibliométricos e cientométricos em CT&I: apontamentos históricos, metodológicos e tendências de aplicação. In: HAYASHI, M. C. P. I.; LETA, J. (org.). *Bibliometria e Cientometria: reflexões teóricas e interfaces*. São Carlos: [s. n.], 2012. v. 1, p. 21-41.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. A ciência, o sistema de comunicação científica e a literatura científica, In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CENDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (org.). *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo*. São Paulo: Perspectiva, 2020.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo social: revista de sociologia da USP*, São Paulo, v. 19, n. 1 p. 287-308, nov. 2006.

OSORIO, Rafael Guerreiro. *A mobilidade social dos negros brasileiros*. Brasília: IPEA, 2004. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com\\_content&view=article&id=655](http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&view=article&id=655). Acesso em: 17 jun. 2019.

OSORIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (org.). *Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004. p. 85-135.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz M. Censo e demografia: a variável cor ou raça nos interiores dos sistemas censitários brasileiros. In: PINHO, A, O.; SANSONE, L. (org). *Raça: novas perspectivas antropológicas*. 2. ed. rev. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 25-61.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. *Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior*. Brasília: Liber Livro, 2004.

SILVA, Marcos Antonio Batista da. *Discursos étnico-raciais proferidos por pesquisadores/as negros/as na pós-graduação: acesso, permanência, apoios e barreiras*. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

TARGINO, Maria das Graças. Comunicação Científica: uma revisão de seus elementos básicos. *Informação & Sociedade*. João Pessoa, v. 10, n. 2, 2000.

TEIXEIRA, Moema de Poli. *Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

VALLE SILVA, Nelson do. Uma nota sobre “raça social” no Brasil. In: HASENBALG, Carlos; VALLE SILVA, Nelson do; LIMA, Márcia (org). *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999. p. 107-125.

VANTI, Nadia Aurora Peres. Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 31, n. 2, p. 369-379, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652002000200016>. Acesso em: 11 jan. 2019.

VANZ, Samile Andréa de Souza; CAREGNATO, Sônia Elisa. Estudos de citação: uma ferramenta para entender a comunicação científica. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 295-307, jul./dez. 2003.

## CAPÍTULO 2

# A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM BIBLIOTECONOMIA: UM ESTUDO DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA UFES

*Eliezio Moreira dos Passos Júnior*

*Ana Claudia Borges Campos*

### 1 INTRODUÇÃO

O debate acerca das relações étnico-raciais é bem delicado e importante, principalmente por se tratar da gênese de nossa sociedade. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) de 2019, a sociedade brasileira é majoritariamente composta por pessoas que se autodeclaram negras, entendendo por pessoas negras aquelas que se autodeclaram pretas e pardas, e ainda estão à margem da sociedade no que se refere à desemprego, fome, analfabetismo, entre outros fatores.

De acordo com o Relatório do Conselho Nacional de Educação quando da aprovação das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), sem a intervenção do Estado brasileiro no desenvolvimento de políticas públicas, a população de afro-brasileiros dificilmente romperia o sistema que agrava as desigualdades e gera injustiça, ao se conduzir por critérios de exclusão, preconceitos e manutenção de privilégios para os recorrentemente privilegiados.

O país, além de ter a necessidade de superar deficiências em diferentes áreas e de estar em um mercado retrocesso em questões e assuntos que havia superado, vem apresentando um crescente de ações de intolerância. Esses são desafios de atuação pelos quais passam muitos profissionais, inclusive o bibliotecário. Sobre tais questões Pizarro (2017) discorre que existe certa “timidez” ética e política do profissional bibliotecário, que é também

[...] refletida em uma biblioteconomia que não apresenta um exercício profissional responsável e atento à diversidade social e à igualdade de direitos nas relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual, já que pouco discute isso no ensino e nas suas associações profissionais (Pizarro, 2017, p. 230).

Este estudo objetivou compreender como a temática de educação para as relações étnico-raciais se insere na área de Biblioteconomia, no curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Espírito Santo, bem como qual a perspectiva de docentes e discentes sobre a temática.

Para tanto, foi utilizado como método de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, através do conteúdo levantado no referencial teórico sobre a educação para as relações étnico-raciais, o aparato legal para inserção das mesmas e como elas tem sido apresentada na Biblioteconomia.

Também foi utilizada pesquisa empírica com questionários destinados aos docentes e discentes do curso de Biblioteconomia da UFES e entrevista com a professora que ministra a disciplina com esta temática no curso.

A partir da análise dos dados pôde-se perceber que a comunidade acadêmica de Biblioteconomia da UFES considera a temática étnico-racial importante e que deve ser ampliada no curso. Contudo, nota-se pouca participação efetiva da comunidade para concretizar a inserção da temática, deficiência na formação profissional voltada para a temática, além de pouco conhecimento sobre tópicos importantes contemplados na mesma.

## **2 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

A história da educação para as relações étnico-raciais, tem seu início desde o período colonial, na escravização de pessoas, no sequestro e tentativa de apagamento das culturas africanas e indígenas e no impedimento de acesso à educação dos não-brancos, entre outros fatores.

Quando a temática é a educação para as relações étnico-raciais se faz necessário estudar e/ou conhecer a história do racismo no Brasil e no mundo. Porém, este estudo abordará mais diretamente o ponto na História onde o Brasil passa a ser compreendido como um país de fato racista e que precisa de leis e políticas públicas para que todas as pessoas possam ter acesso à educação no sentido de preservar e valorizar as diferentes culturas.

Com a organização da III Conferência Mundial da ONU contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata, em Durban, África do Sul no ano de 2001 a questão racial no Brasil passa a ser exposta pela grande imprensa, pelo Governo e pela população no geral. Segundo

Munanga (2015) até a Conferência a questão era vista apenas por raros estudiosos e pesquisadores que se dedicavam a essa temática nos meios acadêmicos, além do movimento negro que lutava por direitos e liberdade desde a diáspora africana para o Brasil.

A principal teoria pela qual se baseou o racismo no Brasil, segundo Guimarães (1999), foi o chamado “racismo científico” que se pautava em doutrinas racialistas com a pretensão de demonstrar que existia uma superioridade da raça branca.

A atuação e/ou proposições feitas pelo movimento negro, movimentos sociais, entre outros, possibilitou a entrada das questões sobre raça, relações étnico-raciais e educação para as relações étnico-raciais nos espaços legislativos e decisórios da sociedade. De forma direta ou indireta os movimentos fizeram e fazem com que o Estado se atente a essas questões e sancione leis – mesmo que discutíveis sobre sua funcionalidade, eficácia, abrangência, etc. – com efeito de diminuir as desigualdades e discriminações, reparar historicamente povos e culturas não-hegemônicas, construir um país que respeite a diferença e igualdade do ser humano. Gomes (2012) destaca algumas das políticas e ações do Estado que corroboram esse pensamento e a atuação dos movimentos citando:

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009); a inserção da questão étnico-racial, entre as outras expressões da diversidade, no

documento final da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), em 2008, e da Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010; a inserção, mesmo que de forma transversal e dispersa, da questão étnico-racial e quilombola nas estratégias do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE) em tramitação no Congresso Nacional; a Lei federal n. 12.288, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo Supremo Tribunal Federal, no dia 26 de abril de 2012, e a sanção pela presidenta da República da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (Gomes, 2012, p. 15).

Para a educação são destacadas políticas específicas que veremos a seguir.

Das leis que são expoentes para a educação das relações étnico-raciais, Gomes (2010), destaca a Lei nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio que:

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências (Brasil, 2003).

Seguindo os indicativos da Lei 10.639/03, e alterando-a, é estabelecido, posteriormente, a Lei 11.645 de 10 de março

de 2008 que orienta no sentido da inclusão das temáticas dos povos indígenas brasileiros.

O Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno) por meio da Resolução nº1, de 17 de junho de 2004 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Aborda-se aqui os principais pontos desta Resolução que possui fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004. Deste Parecer destaca-se que:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade (Brasil, 2004).

Além disso, a Resolução estabelece que todas as instituições de ensino em todas os níveis de educação insiram a Educação para as relações étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como Diretrizes Curriculares.

O Art. 1º da Resolução do CNE/CP 01 estabelece um ponto importantíssimo que delibera sobre as instituições de ensino superior:

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem

respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 (Brasil, 2004).

As legislações, políticas públicas e de ação afirmativa são sancionadas, passam por mudanças, debates e discussões e é importante que o ambiente acadêmico e todas as suas áreas tratem essas questões com a atenção devida. Como essa questão tem sido tratada na formação em Biblioteconomia?

### **3 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM BIBLIOTECONOMIA**

De forma geral, o ensino da Biblioteconomia tem como objetivo a formação de profissionais capacitados a atuar em diversas áreas, seja empresarial, educacional ou social. O Bibliotecário é um importante agente que pode ser ou estar envolvido em projetos, pesquisas e disseminação da informação. Assim, torna-se indispensável a esse profissional, o conhecimento dessas áreas e fundamentalmente, das questões sociais que abrangem o Brasil.

Segundo as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Biblioteconomia, o profissional bibliotecário possui como competências gerais:

Gerar produtos a partir dos conhecimentos adquiridos e divulgá-los; Formular e executar políticas institucionais; Elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos; Utilizar racionalmente os recursos disponíveis; Desenvolver e utilizar novas tecnologias; Traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades nas respectivas áreas de atuação;

Desenvolver atividades profissionais autônomas, de modo a orientar, dirigir, assessorar, prestar consultoria, realizar perícias e emitir laudos técnicos e pareceres; Responder a demandas sociais de informação produzidas pelas transformações tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo (Brasil, 2001, p.32).

É determinada a importância da temática de relações étnico-raciais em Silva e Lima (2018) ao enfatizarem que:

[...] em razão dessa informação étnico-racial, o indivíduo conhece seus direitos e deveres na sociedade em que vive. Cabe ressaltar que a ausência desse mecanismo tem colaborado para a ampliação de desigualdades sociais, uma vez que o acesso à mesma é um direito de cidadania (Silva; Lima, 2018, p. 186).

De fato, as bibliotecas escolares e os profissionais bibliotecários têm um papel fundamental na educação para as relações étnico-raciais na escola. Porém, de acordo com Farias (2018, p.30), “estamos longe de possuir dentro das escolas um acervo de fato democrático que contemple as diversas etnias que contribuíram para a formação de nosso país.”

Silva e Saldanha (2019), em pesquisa que buscou identificar nas ementas das disciplinas de cursos de Biblioteconomia de 29 universidades públicas brasileiras a inserção das culturas africanas e a afro-brasileiras em seu currículo, constataram que nas universidades pesquisadas apenas 16 disciplinas tratavam sobre cultura africana e afrodescendente, sendo oito específicas e oito transversais, entre as quais 12 disciplinas eram optativas e 4 obrigatórias. Os autores, também alertam sobre a possibilidade do que consta

nas ementas dos cursos não ser o que ocorre na prática docente, e

[...] o que é ou não ensinado na grade curricular desses cursos pode influenciar na manutenção de desigualdades sociais, informacionais, econômicas e educacionais da população afro-brasileira (Silva; Saldanha, 2019, [p. 5]).

Cardoso e Pinto (2018) salientam o que foi dito ao argumentar que:

Partimos do pressuposto que, enquanto ciência, a Biblioteconomia deve sistematizar as diversas teorias e estudos que abordam o processo histórico da/o negra/o na sociedade brasileira, para então, até como forma de reconhecimento de seu silenciamento ao longo de sua construção epistemológica, fazer as devidas reparações político-sociais que tanto almejam os diversos grupos étnicos desse país (Cardoso; Pinto, 2018, p. 60).

A importância de se debater as relações étnico-raciais na formação do profissional da informação contribui para que necessárias transformações em sua atuação sejam possíveis. Veremos a seguir como o assunto tem sido tratado na Biblioteconomia capixaba.

O curso de Biblioteconomia da UFES possuía, há época da coleta de dados, 371 discentes matriculados e um total de 16 docentes, sendo que apenas uma professora é fenotipicamente negra. Utilizamos para aplicação dos questionários, o Google Forms, em busca de um melhor entendimento do tema. Obtivemos a resposta de 17,25% do

total de alunos matriculados no curso e 56,25% do total de docentes.

Com relação a cor ou raça (segundo as classificações do IBGE) a maioria de discentes se autodeclararam pessoas negras. Assim, os dados indicaram primeiramente as pessoas pardas (34,4%) e as pessoas pretas (25%), seguido das pessoas brancas (40,6%).

Outro dado interessante é que o ingresso das (os) respondentes se deu majoritariamente por políticas de ações afirmativas, sendo por cota PPI (pretos, pardos e indígenas) (42,2%) e cota para escola pública (14,1%). Com isso notamos a importância de políticas de ações afirmativas para o ingresso no ensino superior na diversidade de estudantes no curso.

Sobre ter cursado alguma disciplina no curso de Biblioteconomia da UFES que abordava a temática de educação para as relações étnico-raciais, 48,4% das (os) discentes responderam que “não cursaram”, 4,7% “não lembram” e 46,9% que “cursaram”. As disciplinas citadas que abordam essa temática foram: Educando para diversidade étnico-racial na Biblioteconomia, Cultura Brasileira, Ação Cultural, Sociologia Geral e Psicologia Social.

As (os) respondentes definiram o grau de importância que dão à educação para as relações étnico-raciais em alguns tópicos. Destacamos os tópicos de “Currículo do curso de Biblioteconomia” em que 48,44% responderam ter importância “extrema” e 34,37% responderam “muita”; e “Formação de profissionais em Biblioteconomia” que 54,68% responderam importância “extrema” e 31,25% responderam

“muita”. Vale ressaltar que as respostas obtidas mostram que as (os) discentes consideram a temática com alto grau de importância em todos os tópicos colocados.

Com relação a disciplina BIB14869 “Educando para diversidade étnico-racial na Biblioteconomia” oferecida pelo curso como disciplina optativa com carga horária de 30 horas, a maioria respondente de discente disse que “Deve aumentar” (70,3%) e que “deve ser obrigatória” no curso. Destacamos alguns comentários recolhidos durante a pesquisa:

“[É] Extremamente importante, relações étnico-raciais devem ser tratadas em todas as áreas da educação, pois não devemos ir para o mercado de trabalho sem conhecer o mínimo de nossa diversidade, somos seres humanos diversos e não entender o mínimo de como cada um se comporta não seremos bons profissionais” (Discente 1).

“As disciplinas precisam aumentar a discussão sobre o tema e estar mais presente no currículo como um todo” (Discente 2).

A maioria dos comentários, assim como os destacados acima, corroboram que a temática tem muita importância, mas deve ser ampliada, tendo seus debates e discussões mais presentes nas disciplinas do curso.

Em relação aos docentes, destacamos que a cor ou raça (segundo as classificações do IBGE), da maioria das (os) respondentes foi declarada como branca (55,6%), seguida de pardas (22,2%) e pretas (22,2%).

Dentre as vertentes da Biblioteconomia foi pedido que marcassem aquelas que, em sua compreensão, se

enquadram/devem abordar a educação para as relações étnico-raciais, marcando quantas fossem necessárias. Destacaram-se as respostas nas áreas de “Recursos e serviços de informação” (100%), “Gestão de unidades de informação” (77,8%) e “Fundamentos teóricos da Biblioteconomia” (77,8%).

Sobre a visão das (os) docentes acerca do currículo do curso de Biblioteconomia da UFES atender as demandas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais de 2004, as respostas obtidas foram majoritariamente que “não” atende (88,9%), seguido de “sim” atende (11,1%).

Outro ponto que nos chamou atenção foi sobre a formação para ministrar uma disciplina que tenha como temática a educação para as relações étnico-raciais. A maioria dos docentes disse que “não” possuem (66,7%), em seguida “sim” possuem (22,2%) e “Não tenho formação específica, mas me identifico com a temática” (11,1%).

Das respostas recolhidas na questão aberta em que docentes poderiam deixar seus comentários a respeito da temática destacamos as seguintes falas:

“Uma única disciplina já é um avanço, mas o ideal seria tratar o assunto em várias disciplinas, assim como tratamos a formação e a atuação do profissional” (Docente 1).

“Penso que a temática entrou no curso de forma atrasada, dez anos depois da legislação que trata do tema. No começo, mais para se adaptar às exigências do MEC na avaliação do curso e mais recentemente a área tem desenvolvido trabalhos mais robustos sobre o tema. Espero que estes

trabalhos tenham reflexos nos PPCs dos cursos pelo Brasil” (Docente 2).

“Os professores em sua maioria não têm formação adequada para trabalhar relações étnico- raciais com os alunos” (Docente 3).

Foi realizada ainda uma entrevista diretiva com a professora que ministra a disciplina e que participou ativamente do processo de implementação da mesma no currículo. Ela destacou que inicialmente a inclusão se deu pela baixa nota recebida na avaliação *in loco* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC) no ano de 2015.

A ideia inicialmente era apenas o de adequar o currículo às recomendações dos avaliadores e posteriormente foram feitas muitas discussões a respeito da importância da temática na formação discente no núcleo docente estruturante (NDE) do curso.

Vale ressaltar que em conversas informais com outros professores que possuem formação na questão étnico-racial, não havia muito consenso na inserção da temática nas disciplinas do curso, mas a irregularidade apontada pela visita *in loco* do MEC em 2015 fez com que fosse necessária uma ação do colegiado nesse sentido. Buscou-se então disciplinas semelhantes nos cursos de Pedagogia, Ciências Sociais, História e Biblioteconomia e foi localizada uma disciplina no curso de Biblioteconomia da Universidade Estadual de Santa Catarina em Florianópolis – UDESC, que foi a primeira universidade pública a inserir a temática das relações étnico-raciais na formação dos alunos do curso de Biblioteconomia.

## 4 CONCLUSÃO

A educação para as relações étnico-raciais tem se apresentado no Brasil por meio de legislações, políticas públicas e políticas de ações afirmativas capazes de dirimir e alertar para as desigualdades, injustiças e apagamentos históricos ocorridos com o povo negro.

Ao analisar especificamente a temática da educação para as relações étnico-raciais e sua inclusão na Biblioteconomia, verificamos que a área tem se mostrado atenta a essas questões como pode ser observado nas pesquisas, trabalhos e movimentações de profissionais negras (os) da área e que são de fato atuantes no cenário do país e no exterior.

Identificamos que o curso de Biblioteconomia da UFES, de acordo com os resultados obtidos por meio dos questionários e entrevista diretiva, teve uma atenção tardia à temática de educação para as relações étnico-raciais.

Apesar de tardia, e talvez lenta, o processo de inserção e as discussões sobre a importância das temáticas étnico-raciais, de diversidade, de inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD), entre outras, estão postas, são defendidas por docentes e discentes engajadas e, assim como a história e a luta do movimento negro nos mostram, toda luta e esforço dedicados tendem em algum momento a serem efetivadas como forma de educar não somente as pessoas negras mas toda a comunidade acadêmica e se faz necessário o debate e o estudo.

Com isso, esperamos que a área de Biblioteconomia, as (os) profissionais, estudantes, toda comunidade acadêmica se mostre ainda mais engajada a propor e incentivar tais discursos e proposições pelas quais a temática de educação para as relações étnico-raciais apresenta. Especialmente porque além da legislação pertinente à temática, institucionalmente há previsibilidade de inserção ampla das ações afirmativas no Plano de Desenvolvimento Institucional da Ufes (PDI 2021-2030) e em seu Projeto Pedagógico Institucional.

Para além das discussões, esperamos que a temática ganhe corpo nos próximos 10 anos em todos os cursos de graduação da Ufes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.639/2003 (lei ordinária) de 09 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira” e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso: 21 de jan. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 9 jul. 2001, Seção 1e, p. 50. Disponível

em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>.  
Acesso em: 03 out. 2021.

BRASIL. *Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 01*. Brasília: Ministério da Educação. CNE/CP. Jun. 2004.

CARDOSO, Francilene; PINTO, Michelle Silva. Apontamentos contemporâneos sobre questão racial e atuação bibliotecária. In: SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da; LIMA, Graziela dos Santos (Org.) *Bibliotecári@s Negr@s: ação, pesquisa e atuação política*. Florianópolis: Associação Catarinense de Bibliotecários, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 03/2004, de 10 de março de 2004. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília (DF), out. 2004. p. 9-28. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171). Acesso em: 23 jan. 2022.

FARIAS, Jessica Oliveira. A representação do negro na literatura infantil brasileira. *Periferia: Educação, Cultura & Comunicação*, v. 10, n. 1, p. 17-32, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/30495>. Acesso em: 12 jan. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 727-744, 2012. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87324602005>.  
Acesso em: 13 de janeiro de 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. *Modos de fazer*, p. 19, 2010. Disponível em:  
[http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5\\_Gomes\\_N%20L\\_Rel\\_etnico\\_raciais\\_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf). Acesso em: 13 de janeiro de 2022.

GUIMARÃES, Antônio Alfredo Sérgio. *Racismo e anti-racismo*. São Paulo: 34, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019*.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. *Revista do Instituto de Estudos brasileiros*, p. 20-31, 2015. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7dMVGz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 de janeiro de 2022.

PIZARRO, Daniella Camara. *Entre o saber-fazer e o saber-agir: o que professam os docentes de biblioteconomia em Santa Catarina*. 2017. 535 p. Tese (Doutorado) - Programa Pós Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em:  
<http://www.bu.ufsc.br/teses/PCIN0167-T.pdf>. Acesso em: 03 out. 2021.

SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da; LIMA, Graziela dos Santos (Org.). *Bibliotecári@s negr@s: ação, pesquisa e atuação política*. Florianópolis, SC: Associação Catarinense de Bibliotecários, 2018.

SILVA, Franciele Carneiro Garcês; SALDANHA, Gustavo Silva. A formação bibliotecária para a inserção das culturas negras e africanas: análise dos cursos de biblioteconomia brasileiros. In: XXVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO. 2019. *Anais [...]*. Vitória (ES), 1 a 4 out. 2019. Disponível em: <https://portal.febab.org.br/anais/article/viewFile/2356/2357>. Acesso em: 05 out. 2021.

## CAPÍTULO 3

# MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE ESTUDANTES NEGROS, PESQUISADORES NEGROS E INTELLECTUAIS NEGROS NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)

*Nodaika Silveira dos Santos*

*Angélica Conceição Dias Miranda*

### 1 INTRODUÇÃO

No momento atual, no qual a sociedade está em sua grande maioria voltada para o uso das tecnologias e cercada por elas, observamos as produções científicas acadêmicas em todo o mundo alcançarem um novo patamar em sua organização, compartilhamento e alcance de usuários. Esses dados são percebidos por meio da criação e disseminação de diferentes revistas científicas online, bibliotecas digitais e repositórios digitais, que organizam em seus *websites*, bases e portais, trabalhos de diversas áreas do conhecimento para que possam ser recuperados e utilizados por pesquisadores e acadêmicos de forma mais rápida e direta, sem o intermédio do profissional da informação.

A Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) é um dos exemplos de portal de integração e

de disseminação, que atua desde o ano de 2002, como uma fonte de informação científica, que disponibiliza material em nível de pós-graduação, teses de doutorado e dissertações de mestrado para seus usuários, sejam eles atuantes em ambientes universitários e acadêmicos, ou não, no Brasil ou em outros países do mundo com o acesso direto via internet. Nesse contexto, o presente artigo visa ampliar os horizontes acerca das produções científicas indexadas na BDTD que se concentram em pesquisas sobre a população negra no ambiente escolar e acadêmico.

Os objetivos do presente estudo foram: pesquisar as teses e dissertações disponíveis, sobre as temáticas Estudantes Negros, Pesquisadores Negros e Intelectuais Negros na BDTD; mapear tais produções; identificar as Instituições de Ensino Superior com trabalhos relevantes; verificar as áreas de programa de pós-graduação que mais se destacam; identificar qual o tema do documento e discutir as temáticas abordadas nos mesmos para ver com qual viés é tratada.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

No presente capítulo se encontra o aporte teórico sobre o qual a pesquisa foi embasada, bem como diferentes abordagens de autores sobre estudantes, pesquisadores e intelectuais negros em um recorte temporal que vem desde a assinatura e publicação da Lei Áurea até o presente momento. O acesso as produções científicas no Brasil, seja por pesquisadores institucionalizados ou não, as bibliotecas digitais, suas características e a BDTD do Ibict.

## 2.1 Os negros enquanto estudantes, pesquisadores e intelectuais

Ser negro no Brasil é observar, entender e compreender que somados são a maior parcela da população no país, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) continua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2010, que demonstra que a população preta autodeclarada no país soma 19,2 milhões de pessoas, enquanto que 89,7 milhões de brasileiros se declaram pardos, somando o total de 108,9 milhões de habitantes negros (pretos e pardos) no país, totalizando 56,10% de toda a população brasileira. Ser negro no Brasil, é ser “violentado de forma constante e cruel, sem pausa ou repouso, por quem se vê como um superior e por quem se recusa, anula e nega perceber a presença do corpo negro em diversos espaços” (Souza, 1983, p.2).

Ser negro no Brasil consiste em viver a imposição condicionada de aceitar o básico oferecido e agradecer pelo mínimo que é dado, é perceber ainda que embora seja exaustivo, não se pode parar de lutar pelo reconhecimento, pois durante os mais de 3 séculos em que a população negra foi subutilizada/animalizada enquanto cativos, não houve desistência da liberdade que lhes foi roubada.

O ser e compreender-se negro é aceitar que mesmo com todas as adversidades vividas até o presente momento a luta por reconhecimento não pode retroceder, e “que é sobretudo a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades” (Souza, 1983, p.18). E isso se reflete na busca por educação que vem

ocorrendo há mais de um século por essa população que foi negligenciada e posta de lado pelo sistema.

A luta por acesso à educação em todos os seus níveis pela população negra no Brasil acontece desde antes da assinatura da Lei 3.353, de 13 de maio de 1888, mais conhecida como Lei Áurea, que extingue a escravidão no país, tornando todos os cativos “livres”. Porém, o marco inicial para a busca de escolarização da população negra considerado na presente pesquisa deu-se após a assinatura da mesma a partir de 1889.

Em meados de 1889, intelectuais negros anteriormente libertos iniciaram sua militância pelos direitos para a população negra (Almeida; Sanchez, 2016), com seu foco maior na educação, pois a consideravam necessária para introduzir a população negra na sociedade do país. De forma tímida, sem o apoio de grupos influentes na época e de outras camadas da sociedade, dificultando a aproximação da população negra do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais.

Entretanto, segundo Dias (2019, p. 3) “na década de 1920, alguns jovens negros já haviam conseguido certa escolarização e começavam a iniciar os estudos universitários”, e a maioria por benemerência de terceiros. Ainda assim, era fácil perceber a existência de uma lacuna enorme entre essa pequena parcela de estudantes negros e a parte da população negra que pela falta de instrução e o não conhecimento sobre seus direitos recém adquiridos, subsistiam em periferias para onde foram relegados.

Nesse período, começam a surgir clubes de “homens de cor”, com um debate sobre a integração dos negros a

sociedade e a melhoria de condições de vida da comunidade. (Almeida; Sanchez, 2016). Esses grupos procuravam sobretudo preencher lacunas educacionais deixadas pelo Poder Público da época. Grupos como a Frente Negra Brasileira (FNB) criada em setembro de 1931 e extinta em 1937, e o Teatro Experimental do Negro (TEN) idealizado pelo intelectual Abdias do Nascimento em 1944 trouxeram consigo reivindicações sociais e políticas para a criação de escolas para a população negra, construídas extraoficialmente, e com professores também negros que tiveram uma grande responsabilidade na educação da população na época.

Ainda na década de 1950 a maior parte da população negra não possuía educação básica, pois as conquistas adquiridas durante os mais de 60 anos anteriores de luta foram revogadas. Em virtude de o Estado ter aumentado ainda mais a barreira que impedia o desenvolvimento social do negro junto ao restante da sociedade, seja nos aspectos econômicos ou sociais, visto que em muitos lares as famílias beiravam a pobreza extrema, o que sem dúvidas adiava qualquer tentativa de ascensão nos estudos e em outras formações. Nesse sentido:

A condição econômica, social e cultural dos negros é o aspecto mais terrível de todo o quadro fornecido pelos dados do recenseamento. No censo de 1950. os negros compreendiam 14 milhões (11% da população total) mas participavam de menos de 20 mil oportunidades como empregadores (0,9%), predominantemente em níveis modestos e apenas 6.794 (0,6%) e 448 (0,2%) tinham completado respectivamente cursos em escolas

secundárias e universidades. Uma situação como esta envolve mais do que a desigualdade social e pobreza insidiosa. Pressupõe-se que os indivíduos afetados não estão incluídos como grupo racial na ordem social existente, como se não fossem seres humanos nem cidadãos normais (Fernandes, 2007, p. 94).

No que compete a educação da população negra a década de 1980 possuía uma grande diferenciação na qualidade na educação entre as classes sociais e raciais, com a população branca e rica possuindo o maior nível de educação possível, enquanto os pobres e negros eram educados em níveis mais baixos de acordo com a raça. Aumentando ainda mais as desigualdades relacionadas a questões educacionais: como o índice de analfabetismo, a exclusão e a evasão escolar que possuem os maiores números entre a população negra do Brasil.

A partir da década de 1990, as reivindicações do Movimento Negro (MN) no Brasil passaram a se direcionar para a falta do acesso dos negros no Ensino Superior, com o estabelecimento de cotas raciais nas instituições públicas e privadas de Ensino Superior (Almeida; Sanchez, 2016).

Uma das reivindicações que o Movimento Negro lutou para implementar foi efetivada pela alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos níveis Fundamental e Médio das escolas no Brasil. (Brasil, 2003). Durante esses anos, conforme muitos movimentos em favor do ensino, combates constantes da população negra ao racismo e a luta por direitos

educacionais no decorrer dos anos, as políticas de ações afirmativas foram surgindo aos poucos.

Tais ações não se tratam somente de alocar o estudante nas universidades e sim levar a diversidade para esses espaços, modificar as regras com as quais estavam acostumados e incentivar a permanência desses alunos nesse ambiente. E seu surgimento ocorreu para que os grupos prejudicados ao longo dos anos pudessem se inserir em espaços majoritariamente elitizados, criando assim oportunidades iguais de um modo proativo para a sua ascensão (França, 2014).

Todavia, foi somente com a implantação da lei federal 12.711/2012, conhecida como a Lei de Cotas, que possui caráter social e não racial, de forma que muitos estudantes de diferentes grupos, considerados minorias durante anos, encontraram uma oportunidade de ingressar em uma Instituição de Ensino Superior. (Brasil, 2012). Esta lei possibilitou a realização do ingresso em um curso de graduação, e dessa forma desenvolver o potencial estudantil que em momentos anteriores lhes foi negado.

Em meio às lutas e reivindicações por educação travadas pelo Movimento Negro (MN) no decorrer dos anos e em prol do acesso e permanência desses estudantes em ambientes escolares e universitários, bem como a necessidade de inserção do negro na sociedade brasileira, que diversos pesquisadores negros surgiram dentro e fora da academia, vinculados ou não ao Movimento Negro e a associações de pesquisadores, para que pudessem evidenciar e estudar as discrepâncias raciais, sociais e educacionais entre negros e não negros no Brasil.

Abdias do Nascimento (1914-2011), pesquisador e intelectual que participou do Movimento desde a FNB, e seguiu com o ativismo mesmo após sua extinção, como um dos fundadores do TEN, continuou sua luta por muitos anos. Por meio de conferências e congressos direcionados ao povo negro para uma melhor educação e vivência exaltando suas qualidades e elevando sua autoestima com projetos no mundo todo; Lélia Gonzalez (1935-1994) feminista negra que trazia em seus estudos e produções acadêmicas a questão do espaço físico do negro e a influência das diferentes línguas no país, foi uma das pioneiras nos estudos sobre a cultura negra no Brasil, fundadora do coletivo de mulheres negras N'zinga contra o racismo e o sexismo, inseriu nos seus trabalhos o coloquialismo e a sinuosidade da língua como o brasileiro fala, denominando-o “pretuguês” e revolucionando a escrita acadêmica por escrever fora das normas da academia; e Djamila Ribeiro, feminista negra, pesquisadora e intelectual em evidência na atualidade e coordenadora da coleção de livros Feminismos Plurais, que aborda em seus estudos as dimensões do ser negro, tornando-se conhecida por utilizar as mídias sociais para promover o debate racial e os seus ativismos, dessa forma alcançando parcelas maiores da população com seus discursos.

São pesquisadores como os descritos acima que introduzem e reforçam o debate sobre construção de uma intelectualidade negra, a democratização de carreiras acadêmicas nas IES e a abertura desses espaços acadêmicos, gerando assim debates que ainda hoje são necessários na busca de um país e uma educação mais justa e igualitária.

Existe no debate sobre a intelectualidade concepções que nos levam a questionar: O que é ser um intelectual? Como alguém pode ser considerado um intelectual? Segundo bell hooks (1995), intelectuais são pensadores criativos em suas ideias, exploradores de áreas do conhecimento que buscam a libertação da opressão passando de objeto de estudo a sujeito de ação, são ainda pessoas que transgridem fronteiras impostas ao pensamento, ao seu desenvolvimento e ao caminho a percorrer. Seguindo esse pensamento, a autora explicita que um intelectual não é apenas alguém que possui um vínculo acadêmico ativo e que tem seu nome em evidência, mas sim alguém que busca sempre compreender melhor suas vivências e caminhos percorridos, e que se questiona frequentemente sobre direções tomadas e as que virão a seguir.

Estudos sobre a comunidade negra, assim como a ciência, já foram desvalorizados ou desacreditados, tanto pela própria comunidade negra, como entre outros pesquisadores e intelectuais, negros e não negros. Como um contraponto, bell hooks (1995) escreve que a situação piora ao encontrar mulheres negras intelectuais nesses espaços elitistas. A política do patriarcado torna a situação dos intelectuais negros diferente da de mulheres negras. Pois embora eles enfrentem o racismo, não enfrentam preconceitos de gênero. E como são encarados como membros legítimos de uma tradição intelectual estabelecida, seu trabalho é menos suspeito e muitas vezes mais recompensado que o das negras (Hooks, 1995).

Neste sentido, bell hooks (1995, p. 467) descreve as dificuldades e o descrédito sofrido pelas intelectuais como uma “subordinação sexista na vida da intelectual negra que continua a obscurecer e desvalorizar a obra das intelectuais negras”, assim ponderando que o trabalho intelectual é majoritariamente solitário, ocorre que muitas vezes afasta quem se dedica a ele da convivência com família e amigos.

Neste contexto, percebe-se que o valor dado ao trabalho intelectual de uma mulher negra é menor do que o de um trabalho feito por um homem, e ainda assim o trabalho produzido por um homem negro possui um valor menor do que o produzido por homens não negros. Ponto esse que pode ser modificado se homens e mulheres negras trabalharem juntos contra o condicionamento sexista e racista, que promove a crença de que o trabalho acadêmico é domínio exclusivo dos homens não negros, ou que diz o que o trabalho feito por homens tem mais importância.

## **2.2 A produção científica e o acesso aberto ao conhecimento científico**

O acesso ao conhecimento científico é um bem necessário para o desenvolvimento de um pensamento crítico, que se trata de uma análise e reflexão das informações recebidas diariamente. A avaliação que fazemos sobre o presente momento político da sociedade brasileira em que a disseminação de inverdades é propagada nos meios de comunicação mais populares entre a sociedade, como em diferentes redes sociais.

Partindo desse pressuposto, observou-se que a comunicação científica dentro das IES sofre modificações para que o acesso e divulgação de estudos feitos possa ser democratizado.

O compartilhamento e a troca de conhecimento científico entre as esferas acadêmica e social sofreu uma ampliação a partir de discussões relacionadas ao Movimento de Acesso Aberto (AA), que são debatidas desde o final da década de 1990. Quanto a percepção da existência de uma barreira de acesso aos conhecimentos científicos que geram um empecilho, esse movimento se baseia no princípio de que todos os resultados de pesquisas financiadas com recursos públicos devem ser de livre acesso, dessa forma sendo disponibilizados para a comunidade em geral. (Kuramoto, 2006).

O AA em seu contexto mais amplo, se trata de uma pequena vertente da Ciência Aberta (CA), um campo que é discutido, explorado e posto em prática por cientistas, pesquisadores e a comunidade acadêmica mundial desde a década de 1990. A CA é um movimento da comunidade acadêmica de tornar a pesquisa científica (em todo seu ciclo e ambiente) acessível para todos (Martins, 2020).

Nesse contexto, a Ciência Aberta possui um cunho social, que guarda muitas esperanças de uma democratização das pesquisas realizadas em ambiente acadêmico para assim fazer valer a divulgação científica entre o meio acadêmico e o popular. Compartilhando dados de pesquisa desde o início do seu desenvolvimento, até a avaliação por pares do trabalho, passando pelos resultados obtidos e outras etapas que não

estariam disponibilizadas no sistema de comunicação científica (Kuramoto, 2006).

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) propiciaram a criação e o desenvolvimento de inúmeros sistemas integrados no ambiente da internet e Web que facilitam o acesso ao conhecimento científico das IES, como os repositórios digitais e as Bibliotecas digitais que atuam como ferramentas de armazenamento e disseminação de produções feitas em ambientes acadêmicos. Semelhantes em seu formato digital e em interoperabilidade de sistemas, mas com diferenças que os distinguem um do outro.

As bibliotecas digitais possuem diversas definições de seu conceito, desde seu surgimento em meados da década de 1980 até o presente momento, referentes à sua organização, seu funcionamento e suas diretrizes como um todo. Nesse contexto, de constante expansão e atualização terminológica e tecnológica, buscou-se definições feitas por diferentes autores e instituições para que melhor possa ser definido seu significado.

Segundo a Digital Library Federation (1998, tradução nossa):

Bibliotecas digitais são organizações, que disponibilizam recursos (humanos inclusive), para a seleção, estruturação, interpretação, distribuição e disponibilização de objetos digitais, e que devem zelar por sua integridade/autenticidade, de forma que sejam acessíveis a baixo custo para a comunidade.

O Manifesto da Federação Internacional de Associações e Instituições de Bibliotecas - IFLA aprovado em 2011 pela Unesco define Bibliotecas Digitais, como:

Uma coleção online de objetos digitais de qualidade garantida, que são criados ou recebidos e geridos de acordo com princípios internacionalmente aceitos para o desenvolvimento de coleções e acessíveis de uma forma coerente e sustentável, apoiado por serviços necessários para permitir aos usuários recuperar e explorar os recursos (IFLA, 2011).

Mediante tais definições, percebe-se que assim como uma biblioteca convencional, que é um lugar para o registro, tratamento, organização e distribuição de informação, a biblioteca digital proporciona o compartilhamento do conteúdo que contém, mas sem possuir uma limitação geográfica e restrição de horários para o acesso de seus usuários. Com uma permissão de acesso 24 horas por dia, representa um grande alcance mundial remoto para as produções de pesquisadores, aumentando assim a democratização do acesso aos conhecimentos de determinado local.

As bibliotecas digitais atuam por meio da interoperabilidade dos diferentes sistemas, que fazem parte do conjunto, tornando assim a comunicação eficaz e fluida. Uma biblioteca digital possui em seu acervo materiais que podem estar disponíveis em outras bibliotecas digitais, repositórios e websites e tem seu foco em possibilitar o acesso por meio da transferência de dados, agindo como um intermediador a esse acesso.

## 2.3 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Criada no ano de 2002 a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD foi a primeira iniciativa empreendida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) para o modelo de acesso aberto e preservação digital no país (Kuramoto, 2006). Conforme Kuramoto (2006) com o objetivo democratizar e difundir o conhecimento depositado em sua plataforma, fazem parte integrando sua composição 143 instituições de ensino e pesquisa até o presente momento. Portanto a BDTD é consolidada como uma das maiores iniciativas mundiais que promovem a visibilidade e disseminação de publicações nacionais e de brasileiros que residem fora do país.

## 3 PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

A presente pesquisa possui enfoque quantitativo, pois busca mensurar os trabalhos disponibilizados no universo para o desenvolvimento do estudo, que foi o *website* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Ibict, onde foi feita uma busca, com o levantamento das produções e a verificação dos dados selecionados para o desenvolvimento da pesquisa.

A coleta de dados utilizada nesta pesquisa, se deu por meio da busca terminológica por assunto, durante o período de 30/08/2021 até o dia 20/11/2021, usando-se como estratégia de busca a pesquisa em todos os campos da base e sendo mensurados por meio das palavras-chave Estudantes Negros, Pesquisadores Negros e Intelectuais Negros. Recuperando um total de 121 (cento e vinte e um)

documentos, porém com a análise realizada verificou-se que muitos dos estudos, embora tivessem as palavras-chave, não estavam dentro do foco da pesquisa. Dessa forma foram selecionados 85 (oitenta e cinco) documentos entre teses e dissertações classificados como relevantes à pesquisa e que se mostraram dentro do objetivo proposto. Representando uma pequena parcela, se comparada com a quantidade total de produções indexadas na BDTD de 709.882 (setecentos e nove mil oitocentos e oitenta e dois) documentos, no período da pesquisa.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo teve como objetivo geral pesquisar as teses e dissertações a partir dos temas Estudantes Negros, Pesquisadores Negros e intelectuais Negros, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Com base nos termos utilizados para a busca foram recuperados como documentos relevantes o exposto na tabela 1.

Tabela 1 – Total de produções relevantes na BDTD

Palavras-Chave buscadas	Total de produções relevantes
Estudantes Negros	55
Pesquisadores Negros	4
Intelectuais Negros	26
<b>Total</b>	<b>85</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao observarmos a tabela 1, percebe-se que existe uma grande disparidade na quantidade das produções relevantes quando se utilizou a palavra-chave Pesquisadores Negros na

busca, com o menor número de produções recuperadas no período, com somente 4 (quatro) documentos entre Teses e Dissertações em relação às demais palavras-chave, mostrando assim que as produções disponíveis na BDTD pouco falam de Pesquisadores Negros, dedicando-se em sua maioria a falar sobre os Estudantes Negros com 55 (cinquenta e cinco) produções recuperadas e Intelectuais Negros com 26 (vinte e seis) produções recuperadas.

Na tabela 2, está descrita a quantidade de produções relevantes, separadas entre Teses e Dissertações.

Tabela 2 – Total de produções por Dissertações e Teses

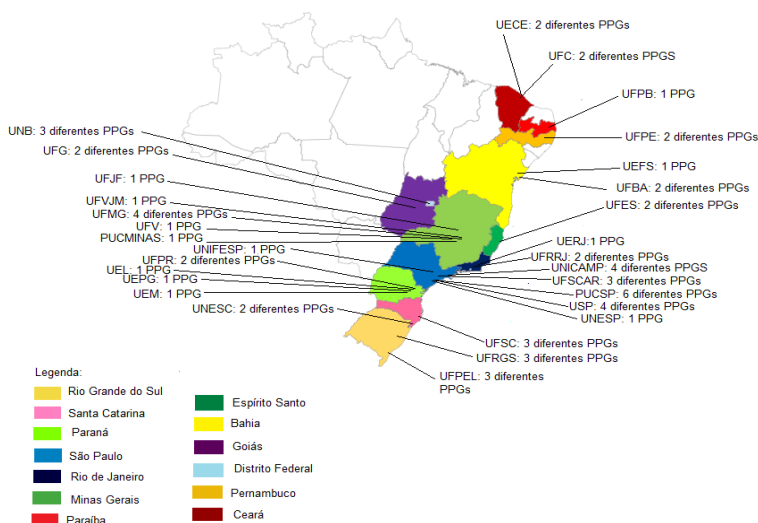
Palavras-Chave	Dissertações	Teses
Estudantes Negros	46	9
Pesquisadores Negros	2	2
Intelectuais Negros	17	9
<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>20</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Na tabela 2, percebe-se que ao separar as produções relevantes por palavras-chave, observa-se que o número de dissertações é maior do que o de teses em 2 (duas) das 3 (três) palavras-chave utilizadas, Estudantes Negros e Intelectuais Negros, com as dissertações somando 65 (sessenta e cinco) documentos no total e as teses chegando a 20 (vinte) das produções relevantes a pesquisa. Nota-se ainda que na busca com a palavra-chave Estudantes Negros a quantidade de dissertações é 5 (cinco) vezes maior se comparada com as teses encontradas na busca pelo mesmo termo, um indicador de que em nível de pós-graduação os estudantes de mestrado possuem um maior interesse pelo tema.

A figura 1, mostra o mapa do Brasil com as Instituições de Ensino que possuem produções relevantes ao tema de pesquisa junto com a quantidade de Programas de Pós-graduação em cada uma delas.

Figura 1: - Instituições que tiveram trabalhos relevantes por estado da federação



Fonte: Dados da pesquisa.

Na figura 1, temos o mapa do Brasil, com os 12 estados que se destacam junto ao Distrito Federal, nele as 30 (trinta) diferentes instituições de ensino no país que possuem produções relevantes ao trabalho e ainda a distribuição desses trabalhos em 23 (vinte e três) áreas de Programas de Pós-graduação. Com esse mapeamento acerca da produção científica sobre Estudantes Negros, Pesquisadores Negros e Intelectuais Negros pode-se visualizar onde se encontram cada um dos 85 (oitenta e cinco) trabalhos relevantes e a densidade por região.

Após verificarmos os estados das produções pode-se observar que as pesquisas científicas acerca da população negra nas IES no Brasil, foram em sua grande maioria desenvolvidas em instituições na região Sudeste do país, com uma grande concentração em São Paulo e Minas Gerais. Essa regionalização das pesquisas científicas mostra que muitas vezes a institucionalização de produções leva a um distanciamento da comunidade no seu entorno, seja com o uso de uma linguagem complexa que não é acessível a todas as camadas populacionais, ou com a divisão do acadêmico com o não acadêmico.

Três outras regiões recuperaram trabalhos, a região Sul, a Centro-Oeste e a região Nordeste. A região Norte do Brasil foi a única região que não recuperou trabalhos com as palavras-chave, durante o período de coleta de dados de pesquisa.

No quadro 1, encontram-se descritas as IES que possuem trabalhos indexados na BDTD com as palavras-chave relevantes ao estudo.

Quadro 1: Instituições de Ensino por estado da Federação

<b>Estado</b>	<b>Universidade</b>
Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Pelotas – UFPEL
Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Santa Catarina	Universidade do Extremo Sul catarinense – UNESC
Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Paraná	Universidade Federal do Paraná – UFPR
Paraná	Universidade Estadual de Londrina – UEL
Paraná	Universidade Estadual de Maringá – UEM

<b>Estado</b>	<b>Universidade</b>
Paraná	Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG
Rio de Janeiro	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ
Rio de Janeiro	Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ
São Paulo	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
São Paulo	Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR
São Paulo	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP
São Paulo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP
São Paulo	Universidade de São Paulo – USP
São Paulo	Universidade Estadual de São Paulo – UNESP
Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
Minas Gerais	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUCMINAS
Minas Gerais	Universidade federal de Minas Gerais – UFMG
Minas Gerais	Universidade Federal de Viçosa – UFV
Minas Gerais	Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF
Minas Gerais	Universidade Federal do Vale de Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM
Goiás	Universidade federal de Goiás – UFG
Brasília	Universidade de Brasília – UNB
Bahia	Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS
Bahia	Universidade federal da Bahia – UFBA
Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Paraíba	Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Ceará	Universidade federal do Ceará – UFC
Ceará	Universidade Estadual do Ceará – UECE

Fonte: Dados da pesquisa.

As áreas dos Programas de Pós-graduação que se destacaram com trabalhos recuperados a partir das palavras-chave está descrita na tabela 3, que nos apresenta as áreas com a quantidade de produções relevantes em cada um deles.

Tabela 3: Áreas dos Programa de Pós-graduação mais produtivos

<b>Programas de Pós-Graduação</b>	<b>Trabalhos relevantes</b>
Programas de Pós-graduação em Educação	33
Programas de Pós-graduação em Sociologia	6
Programas de Pós-graduação em Ciências Sociais	6
Programas de Pós-graduação em Letras	5
Programas de Pós-graduação em Psicologia	5
Programas de Pós-graduação em História	4
Programas de Pós-graduação em História Social	4
Programas de Estudos Pós-graduados em Serviço Social	3
Programas de Pós-graduação em Antropologia Social	2
Programas de Pós-graduação em Políticas Públicas	2
Programas de Pós-graduação em Geografia	2
Programas de Pós-graduação em Ciências Humanas	2
Programa de Pós-graduação em Antropologia	1
Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional	1
Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas	1
Programa de Pós-graduação em Sociologia Política	1
Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política e Sociedade	1
Programa de Pós-graduação em Educação e Docência	1
Programa de Pós-graduação em Gestão Pública	1
Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola	1
Mestrado Profissional de Ensino em História	1
Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Estudos Étnicos e Africanos	1
Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se na tabela 3 que os Programas de Pós-graduação que mais possuem trabalhos na BDTD relevantes ao

presente estudo são os Programas de Pós-graduação da área da Educação com 33 (trinta e três) trabalhos entre todas as universidades que possuem produções, sendo seguido pelos Programas de Pós-graduação em Sociologia e os Programas de Pós-graduação em Ciências Sociais com 6 (seis) trabalhos em cada PPG da área.

Os Programas de Pós-graduação da área das Letras e os Programas de Pós-graduação na área da Psicologia seguem com 5 (cinco) trabalhos em cada um e os demais Programas das diferentes áreas possuem 4 (quatro) trabalhos ou menos cada. Pode-se perceber ao agrupar os resultados uma grande diferença existente entre os números nos PPGs onde percebe-se que a maior parte dos trabalhos sobre os negros e a educação é feito em PPGs em educação.

Os trabalhos relevantes se encontram em 23 (vinte e três) diferentes áreas de conhecimento de PPGs, nas IES do Brasil. E ao observar o total de PPGs na tabela 3, pode-se perceber que a maioria dos trabalhos relevantes como dados da pesquisa foram feitos em programas que quando categorizados por sua grande área do conhecimento, são trabalhos das Ciências Humanas onde a preocupação com os temas sociais está mais presente. Sendo que deles, 33 (trinta e três) trabalhos foram produzidos em programas da área da educação.

Durante a pesquisa buscou-se ainda, identificar os temas abordados de todas as produções encontradas com cada uma das palavras-chave por meio de uma análise documental, com o contato direto com as produções para a categorização dos temas.

A análise interpretativa do tema dos 85 (oitenta e cinco) trabalhos, mostrou que a maioria dos temas centrais que foram encontrados nas produções utilizadas como dados de pesquisa, são discussões de cunho social e político discorrendo sobre questões de identificação racial, gênero e a efetividade na aplicação das políticas de ações afirmativas, como o explicitado a seguir. Existem entre elas ainda uma diversidade de temas que nos remetem a educação dos negros suas trajetórias entre outros.

Na tabela 4 se encontram os resultados da identificação dos temas abordados nos estudos relevantes, obtido com o uso da análise documental.

Tabela 4 – Temas centrais das produções recuperadas

<b>Tema central do Trabalho</b>	<b>Total de trabalhos</b>
Ações Afirmativas	24
Estudantes negros	14
Mulher negra intelectual	9
Negro intelectual	8
Relações raciais	7
Identidade	6
Questão de gênero e raça	5
Educação	2
Trajetória educacional	2
Discursos étnico-raciais	2
Representatividade	1
Racismo institucional	1
Pesquisador negro	1
Feminismos negros	1
Quilombismo	1
Trajetória de vida	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Na tabela 4 estão os 16 (dezesesseis) temas centrais das 85 (oitenta e cinco) teses e dissertações que foram objeto de estudo, indicando e demonstrando assim a variedade com a qual o tema pode surgir em pesquisas.

Partindo para a discussão dos temas abordados e apontando sua importância atual contexto social e da inclusão, foi feita uma análise do conteúdo dos estudos relevantes selecionados para dessa forma interpretá-los com um novo olhar.

Os trabalhos com o tema central sobre as Políticas de Ações Afirmativas figuram o topo da lista com 24 (vinte e quatro) e são produções que discorrem desde a aplicação das políticas durante os anos nas IES até as decisões que seguem sua aplicação, como as políticas de permanência de estudantes vulneráveis na instituição, passando pela criação de intelectualidade de alunos cotistas nas universidades e suas representações sociais. Conforme o explicitado anteriormente as Políticas de Ações Afirmativas são políticas sejam públicas ou privadas que visam uma reparação histórica a grupos alijados no passado. No contexto dos trabalhos revisados na pesquisa, as políticas sobre as quais falam vem de encontro a uma reparação racial aos estudantes negros que foram prejudicados desde o período da escravidão.

Outro tema que foi encontrado como central em 14 (quatorze) trabalhos foram os Estudantes Negros, que em sua maioria trazem estudos temporais sobre como houve desafios para sua inclusão, bem como as vivências dos estudantes negros os auxilia durante os anos escolares e na trajetória acadêmica, passando pela formação da personalidade e a

afirmação da identidade do estudante negro, mantendo uma consciência histórica. São trabalhos como esses que mostram ainda as perspectivas e potencialidades de estudo que os estudantes negros possuem.

As Mulheres Negras Intelectuais estão em um papel de destaque dos estudos recuperados com 9 (nove) trabalhos sobre o tema, vindos de uma perspectiva feminina, tais trabalhos expõe a trajetória de intelectuais negras, sejam elas escritoras renomadas como Conceição Evaristo e Beatriz do Nascimento, ou as "anônimas" que fazem história dentro das universidades. Estudos que discutem sobre a criação de novos conceitos que se adequam mais às vivências da população negra, da carga de diferentes responsabilidades que essa mulher carrega e ainda assim consegue superar os obstáculos.

O tema Negro Intelectual sem a distinção de gênero também está presente em 8 (oito) diferentes trabalhos, com discussões sobre intelectuais negros de renome como Stokely Carmichael, Raul Astolfo, Abdias do Nascimento entre outros, discorrendo sobre suas trajetórias até a aceitação, debates sobre a imprensa negra na década de 1930 e sobre a formação do Movimento Negro para um combate ativo contra o racismo e as discriminações. Alguns estudos trazem ainda reflexões sobre o processo de tornar-se um intelectual negro através da construção de uma carreira acadêmica e de um pensamento crítico criativo.

Muitos outros temas foram encontrados nas teses e dissertações da BDTD, mas ficam como destaque os que possuem um maior número de trabalhos.

Entre os resultados analisados, existem ainda outros temas como as discussões sobre relações raciais, que discorrem sobre como as relações interpessoais entre pessoas negras e não negras se dá e como isso afeta a vivência de cada um, os conflitos passados e as consequências que ainda hoje existem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo proposto neste trabalho foi o de pesquisar as teses e dissertações a partir dos temas Estudantes Negros, Pesquisadores Negros e Intelectuais Negros na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Para fins de abordagem teórica durante o estudo foram feitas revisões sistemáticas sobre o histórico do negro no Brasil desde a assinatura da Lei 3.353 de 13 de maio de 1888, conhecida como Lei Áurea até o presente momento, investigando as dificuldades para a inserção do negro no sistema educacional e na sociedade. Bem como as desvantagens que a população negra sofreu e sofre em geral, como o atraso na legislação para a inclusão do negro nas escolas e os debates sobre o direito a educação mais igualitária como uma forma de reparação ao histórico escravocrata de mais de 300 anos que o país possui.

A importância do tema se dá por se tratar de um assunto que se inter-relaciona com muitos outros de cunho social na atualidade. Traz discussões necessárias sobre as relações raciais e as consequências de uma política não inclusiva. Além disso, pode-se perceber com os estudos

revisados os caminhos que a população negra tomou para se firmar dentro da sociedade, conseguindo se qualificar e competir com os não negros no mercado de trabalho e da educação.

A presente pesquisa foi construída com a recuperação de 85 (oitenta e cinco) documentos relevantes ao estudo, entre teses e dissertações, sem um filtro temporal para uma abordagem abrangente e diversificada. Ao mapear tais produções verificou-se que elas se encontram em 12 (doze) diferentes estados no Brasil mais o Distrito Federal. Nesses estados foram identificadas 30 (trinta) Instituições de Ensino Superior que possuem trabalhos indexados a base da BDTD.

Foram identificados entre os temas abordados nos estudos relevantes que o mais recorrente se refere as Ações Afirmativas, com a grande maioria das produções. Seguido por trabalhos com a temática central de Estudantes Negros, expondo suas vivências e perspectivas. Na análise do conteúdo das produções, interpretando-os para uma nova perspectiva de estudos mostrou que muitos trazem reflexões que remetem a uma estrutura social, antropológica e histórica da população negra, com um resgate do histórico das vivências da população no país desde o ano de 1889 e suas trajetórias até o momento.

As discussões presentes nos trabalhos indexados vão desde a educação básica, passado pelos diferentes níveis educacionais, as trajetórias de vida de intelectuais negros brasileiros e de outras nacionalidades, além dos diversos pontos de vista que as ações afirmativas são apresentadas em cada trabalho.

Por fim, pode-se perceber mediante a presente pesquisa a importância das discussões sobre a população negra como estudantes, pesquisadores e intelectuais e os caminhos que estão sendo traçados para uma reparação histórica que caminha a passos lentos, não perdendo de vista que uma longa distância já foi percorrida nessa direção, mas um longo percurso para a efetividade de tais ações ainda é necessário.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. B.; SANCHEZ, L. Os negros na legislação educacional formal no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos (SP), v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016. Disponível em: <https://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1459/500>. Acesso em: 26 nov. 2021.

BRASIL. *Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2004.

DIAS, M. F. G. A Frente Negra Brasileira: Institucionalização, Contestação e Fascismo. *Práxis Comunal*, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 108-124, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/praxiscomunal/article/view/20010>. Acesso em: 28 ago. 2021.

DIGITAL Library Federation. *Uma definição de trabalho de Bibliotecas Digitais*. 1998. Disponível em: <https://old.digilib.org/about/dldefinition.htm>. Acesso em: 26 jul. 2021.

FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2007.

FRANÇA, M. G. Lima. Ações afirmativas e o princípio da igualdade: Cotas para negros em universidades públicas. *Argumenta Journal Law*, Jacarezinho-PR, n. 15, p. 13-39, fev. 2013. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/197/196#>. Acesso em: 23 ago. 2021.

HOOKS, b. Intelectuais negras. *Revista de estudos feministas*, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464- 478, jan. 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465> . Acesso em: 16 jul. 2021.

IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*: PNAD. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBICT. *Manifesto brasileiro de apoio ao acesso livre à informação científica*. Brasília: Ibict 2005. Disponível em: <https://livroaberto.ibict.br/Manifesto.pdf> . Acesso em: 27 jul. 2021.

IBICT. *BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*. 2010. Disponível em: <http://bdttd.ibict.br>.

IFLA. *Manifesto da IFLA/UNESCO para bibliotecas digitais*. Paris: [s. n.], 2011. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212534\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212534_spa).

KURAMOTO, H. Acesso livre: um caso de soberania nacional? *In: TOUTAIN, L. M. B. B. Para entender a Ciência da Informação*. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/145/1/Para%20>

entender%20a%20ciencia %20da%20informacao.pdf. Acesso em: 16 jul. 2021.

KURAMOTO, H. Informação científica: proposta de um novo modelo para o Brasil. *Ciência da informação*, Brasília, v. 35, n. 2, 2006. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1144>. Acesso em 26 jul.2021.

LEITE, F. C. L.; COSTA, S. M. S. Gestão do conhecimento científico: proposta de um modelo conceitual com base em processos de comunicação científica. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 36, n. 1, p. 92-107, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1189/1359>.

MARTINS, H. C. A importância da Ciência Aberta (Open Science) na pesquisa em Administração. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 24, n. 1, jan./fev. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2020190380> . Acesso em 26 jul. 2021.

MORAES, K. C. S. *Avaliação da arquitetura da informação de biblioteca digitais de teses e dissertações: o caso da BDTD do IBICT*. Belo Horizonte: [s. l.], 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD9VYFMG>. Acesso em: 10 ago. 2021

SOUZA, N. S. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983.

## CAPÍTULO 4

# RACISMO NA ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: UM OLHAR DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA BASE DE DADOS SCOPUS (1988-2021)

*Maria Clara Tavares da Silva*

*Nancy Sánchez-Tarragó*

### 1 INTRODUÇÃO

Segundo Almeida (2018, p. 25) o racismo é

[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertence.

Souza (2021, p. 132), de forma mais abrangente, afirma que racismo é “[...] toda forma de amesquinhar, humilhar e desprezar o oprimido convencendo-o de sua própria inferioridade”. Este pressuposto tem como origem a hierarquia moral do Ocidente e a separação entre espírito (superior) e corpo (inferior), de tal maneira que o oprimido é percebido na sua suposta essência animal e corporal, negando-lhe o reconhecimento social de sua humanidade.

O racismo e a discriminação de povos não europeus são consequências de um longo processo de colonização iniciado

no século XV e da perpetuação de estruturas de poder hierarquizantes após o fim da colonização formal dos territórios conquistados. A conquista deu ao homem branco europeu uma vantagem na corrida por bens materiais, na sua exploração, e na “conquista por outros espaços”, ou como podemos compreender hoje, na dominação de outros lugares, saberes e corpos. Deu também fôlego à constituição do capitalismo e da Modernidade. Essa dominação retrata padrões coloniais de poder, de raça, de trabalho e de conhecimento (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grósfoguel, 2018).

A Biblioteconomia e Ciência da Informação (BCI) são disciplinas científicas surgidas no bojo do espírito da Modernidade, da percepção eurocêntrica da excepcionalidade europeia e seu lócus universalizante. A área de Organização do Conhecimento (OC), que reúne processos como classificação, catalogação e indexação, é um exemplo das manifestações eurocêntricas e de superioridade epistêmica dos europeus, pois seus instrumentos, criados principalmente no final do século XIX e princípios do século XX (sistemas de classificação bibliográfica, cabeçalhos de assunto) refletem as concepções da época e o racismo científico que as alicerçava (Berman, 1993; Mai, 2016; Olson, 2002). A respeito, Duque-Cardona e Silva (2020, p. 134) afirmam que

por diversas vezes [esses sistemas] são insuficientes para representar o conhecimento produzido por outros povos. Dessa forma, acabam por invisibilizar, excluir e/ou sub-representar populações, epistemes e comunidades.

No entanto, nos últimos anos, há cada vez maior interesse de bibliotecários e pesquisadores na transformação destas áreas para conseguir justiça social (que inclui justiça racial e informacional) para as populações marginalizadas por raça e etnia. De fato, percebe-se um incremento de pesquisas acadêmicas abordando de forma crítica e ética temáticas relacionadas com as relações étnico-raciais, diversidade, decolonialidade, antirracismo, estudos críticos da branquitude e justiça social. Nessa linha, a presente pesquisa partiu de uma inquietação: quais as características da produção científica que discute racismo na Biblioteconomia e Ciência da Informação (BCI), e especialmente, na Organização do Conhecimento? Para isso, foi traçado como objetivo geral mapear a produção científica registrada na base de dados *Scopus*, o que inclui a análise da evolução temporal da produção científica, a caracterização dos principais canais formais de comunicação; a caracterização dos autores mais produtivos na temática e daqueles que constituem seus referentes intelectuais e a análise e categorização dos temas abordadas na discussão sobre racismo. Os resultados da pesquisa podem contribuir para a criação de bibliografias, projetos curriculares, roteiros de temas de discussão e novas investigações sobre a temática.

A pesquisa foi delineada como exploratória e descritiva, com abordagem quali-quantitativa, que utiliza técnicas bibliométricas e de Análise de Redes Sociais (Oliveira, 2018; Recuero, 2017). A base de dados *Scopus* foi selecionada pela qualidade de seus metadados e as facilidades para a recuperação, tratamento e análises bibliométricas dos dados. Foi utilizada a seguinte estratégia de busca, no campo

combinado *Title-Abstract-Keywords*: ("race" OR "anti-blackness" OR "racism" OR "racist" OR "racial" OR "ethnicity" OR "BIPOC" OR "black" OR "indigenous" OR "critical race theory" OR "anti-racism") AND ("Library science" OR "library and information science" OR "knowledge organization"). Os termos para a busca foram identificados dentre os utilizados em artigos científicos sobre a temática, assim como nos glossários da *Anti-racism Digital Library* (Coleman, 2017) e da *Racial Equity Tools* (Glossary, 2020). Na busca sistemática dos documentos a serem analisados, realizada em 29 de outubro de 2021, não houve delimitação de tempo, nem aplicação de filtros por tipo de documento. Foram recuperados 159 registros, dos quais um foi descartado após verificação de duplicados para um total de 158 documentos.

Para a análise dos documentos recuperados foram utilizados diversos indicadores de produção, de impacto e relacionais. No caso destes últimos, foram feitas análises de cocitação de autores e de periódicos, assim como coocorrência de palavras-chave. As análises relacionais permitem entender as conexões teórico-metodológicas dentro de um campo específico por meio das proximidades e associações entre documentos, pesquisadores, periódicos e outros elementos. Se baseiam na observação simultânea de duas unidades de análise (autores, documentos, palavras-chave), usando medidas que examinam a distância ou proximidade entre elas (Grácio, 2016). Para realizar as contagens de frequência e sua representação em gráficos foi utilizado o *software* Microsoft Excel®. As redes de cocitação e de coocorrência de palavras-chave foram elaboradas com o *software* VOSViewer®, versão

1.6.5. Outros detalhes metodológicos podem ser consultados em Silva (2022).

## 2 DESENVOLVIMENTO

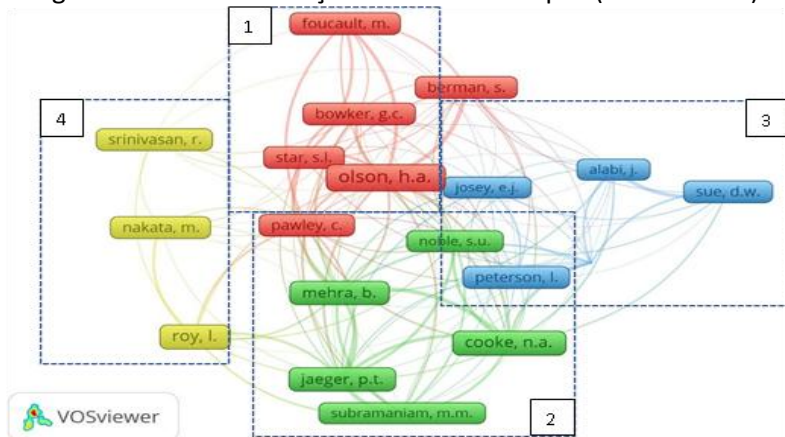
Os 158 registros recuperados se distribuem num período de 33 anos, iniciando em 1988. Nos primeiros 23 anos (1988-2011), as publicações foram escassas, variando entre 1 e 4 por ano. Em 2012, houve um aumento para 7 publicações. A partir de 2015, houve um crescimento significativo, passando de 11 a 18 publicações em 2021, o que corresponde a um aumento de 63% em relação aos anos anteriores. A tendência é crescente e deve se manter devido ao aumento das discussões sobre racismo no mundo todo e a busca por abordagens antirracistas na BCI. Esses resultados se alinham com outros estudos que analisaram a produção científica sobre racismo e diversidade na Biblioteconomia e Ciência da Informação utilizando outras fontes de dados (Jones *et al.*, 2022; Mongeon *et al.*, 2021; Sung; Parboteeah, 2017).

A análise da quantidade de documentos por autores sugere que há uma dispersão nas autorias, própria de temas ainda incipientes, pois foram identificados apenas 15 autores com mais de 2 documentos publicados para um total de 38 documentos, cerca de 24% do corpus da pesquisa. A Prof. Dra. Lorie Roy, da *University of Texas*, Estados Unidos, é a autora com mais publicações no corpus (5), seguida do Prof. Dr. Spencer Lilley, da *Massey University*, Nova Zelândia, com quatro (4). Ambos os pesquisadores trabalham assuntos relacionados com o acesso e preservação dos conhecimentos indígenas. Dentre os autores com três publicações destaca-se

Melissa Adler, da *University of Western Ontario*, Canadá, conhecida por suas contribuições à análise crítica na Organização do Conhecimento e por cunhar a frase "reparações taxonômicas", referindo-se à "pesquisa histórica e crítica sobre classificações de assuntos que abordam a violência concomitante ao acesso à informação" (Adler, 2016, p. 632, tradução nossa). É importante ressaltar que a base de dados Scopus apresenta vieses geográficos e linguísticos em detrimento da literatura latino-americana e de outras regiões do Sul Global (Sugimoto; Larivière, 2018), o que sem dúvidas se reflete na representação de autores, instituições, países e periódicos nos registros recuperados.

A análise de cocitação de autores identifica os pesquisadores que são altamente citados juntos nas referências bibliográficas dos documentos que compõem o corpus estudado. Os autores representados na figura 1 compõem cerca de 4,5% (18) do total de autores citados no corpus. A ferramenta *VOSViewer* agrupou em quatro *clusters* segundo a força de ligação e similaridade entre eles:

Figura 1: Rede de cocitação de autores. Scopus (1988 – 2021).



Fonte: Silva (2022).

As redes de cocitação representam os autores que são “sementes intelectuais” de um campo. Portanto, a figura 1 mostra que as pesquisas sobre racismo na Biblioteconomia e Ciência da Informação baseiam-se tanto em autores contemporâneos da área quanto em autores clássicos da área de sociologia, filosofia, entre outras. Por exemplo, o **cluster 1**, agrupa autores como Michel Foucault e Geoffrey C. Bowker e Susan Leigh Star, que discutem desde um ponto de vista filosófico os processos de classificação, as relações de poder e sua influência em como percebemos a realidade. Se incluem neste cluster autores da área de BCI como Sandford Berman, Hope Olson e Christine Pawley com trabalhos de grande influência que discutem também classificações, relações de poder, racismo e multiculturalismo na BCI.

Um trabalho clássico de Hope A. Olson é *“The power to name: locating the limits of subject representation in libraries”* (Olson, 2002). Aqui Olson critica os sistemas tradicionais de organização do conhecimento, como a Classificação Decimal de

Dewey e o sistema de cabeçalhos de assunto da Biblioteca do Congresso, argumentando que eles refletem uma visão eurocêntrica do mundo que marginaliza outras culturas e perspectivas. Seu trabalho enfatiza a necessidade de desenvolver sistemas de organização de informações que sejam mais inclusivos e representem de maneira justa a diversidade cultural.

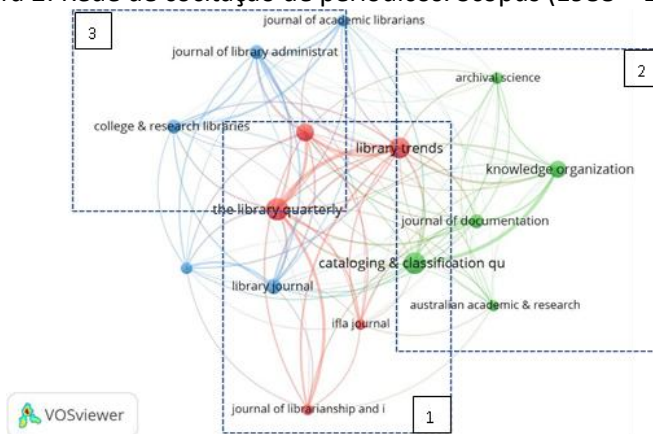
Os trabalhos deste cluster oferecem uma base sólida para entender como as práticas de BCI podem perpetuar desigualdades raciais. Eles também estão alicerçados em teorias críticas como a Teoria Crítica da Raça e as teorias decoloniais, permitindo uma compreensão mais profunda e crítica das dinâmicas de poder e exclusão nas práticas na organização do conhecimento.

O **cluster 2** reúne autores como Paul T. Jaeger, Mega Subramaniam e Bharat Mehra que trabalham temas como diversidade, inclusão e justiça social na BCI. Também destaca a autora Nichole A. Cooke discutindo microagressões raciais e descolonização de bibliotecas. Safiya Umoja Noble recebe destaque com sua obra *“Algorithms of Oppression: How Search Engines Reinforce Racism”* (Noble, 2018), na qual analisa as práticas racistas de motores de busca como Google. Outros temas associados ao racismo estão representados pelos autores agrupados no **cluster 3**. Por exemplo, Lorna Peterson destaca com um dos primeiros trabalhos que propunha perspectivas alternativas para o currículo de BCI nos Estados Unidos, colocando em foco as contribuições de bibliotecários negros. Também destaca Jaena Alabi com pesquisas sobre microagressões raciais em bibliotecários de bibliotecas

acadêmicas. Por outro lado, o **cluster 4** reúne autores da BCI como Martin Nakata e Lorie Roy, assim como Ramesh Srinivasam, da área de design de informação e tecnologias, trabalhando temas relacionados com conhecimento indígena e sistemas de informação.

Seguidamente, foi realizada uma análise de cocitação de periódicos para identificar clusters de periódicos altamente citados nas referências bibliográficas dos documentos que compõem o corpus estudado. Na figura 1, observam-se três *clusters* coloridos: vermelho, azul e verde. No centro, o cluster 1 (vermelho) inclui os periódicos *Library Trends* e *The Library Quarterly*, que têm fortes relações com outros periódicos, incluindo *IFLA Journal* e *Journal of Librarianship and Information*. *The Library Quarterly* é o periódico mais citado do corpus (94 citações), fundado em 1931, com Paul T. Jaeger entre os editores; *Library Trends* (83 citações) foi fundado em 1952 e é publicado trimestralmente pela Johns Hopkins University Press

Figura 2: Rede de cocitação de periódicos. Scopus (1988 – 2021).



Fonte: Silva (2022).

O *cluster 2* (verde) tem como nó central *Cataloging & Classification Quarterly*, enlaçado aos periódicos *Knowledge Organization*, *Journal of Documentation*, *Australian Academic & Research*, e *Archival Science*. *Cataloging & Classification Quarterly* (87 citações) foi fundado em 1980, enquanto *Knowledge Organization* (55 citações), é o periódico oficial da *International Society for Knowledge Organization*, publicado bimestralmente desde 1973. Estes são os dois principais periódicos do corpus dedicados à organização do conhecimento. O *cluster 3* (azul) inclui *Library Journal*, *Journal of Library Administration*, *Journal of Academic Librarians* e *College & Research Libraries*. Este último é o periódico científico oficial da *Association of College & Research Libraries*, uma divisão da *American Library Association*, fundado em 1939.

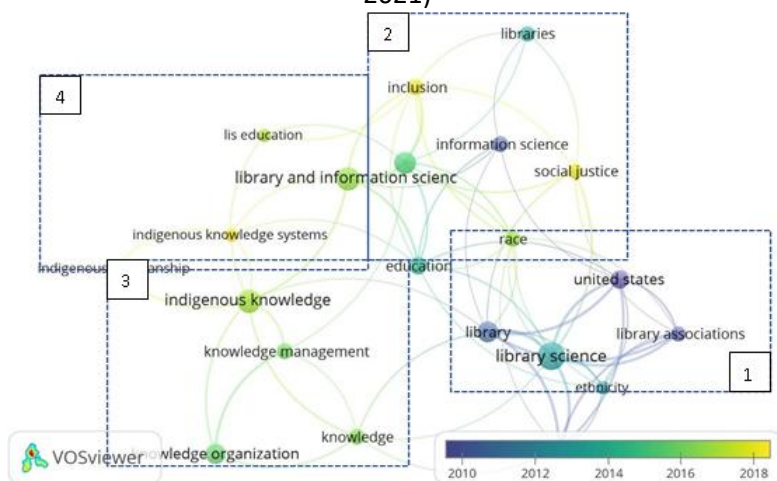
Como se observa, todos os periódicos muito citados têm uma longa trajetória e grande prestígio no campo da BCI. Quase todos são dos Estados Unidos, o que tem a ver com a cobertura da base de dados Scopus, mas também com a influência deste país e suas instituições bibliotecárias no desenvolvimento do campo.

Para complementar as análises relacionais, investigamos a proximidade entre as palavras-chave escolhidas pelos autores para representar os assuntos de seus artigos por meio da análise de coocorrência. Essa análise auxiliou na delimitação das categorias temáticas que foram aprofundadas através da leitura de resumos e análise de conteúdo. O *VOSviewer* oferece uma visualização de redes por anos de publicação em diferentes cores, permitindo observar a

evolução temporal dos termos. Na Figura 3, um degradê de cores entre azul e amarelo sugere como os temas (representados pelas palavras-chave) foram adicionados ao domínio ao longo dos anos. Para esta análise, focamos na produção científica a partir de 2010.

Em azul escuro, com datas de publicação entre 2010 e 2011 aparecem palavras como *Library*, *Library Science*, *Library Associations*, *Ethnicity* e *United States*, representando discussões centradas em aspectos étnicos, em bibliotecas e associações bibliotecárias dos Estados Unidos. Por exemplo, o artigo de Zubber-Chall (2010) discute a história e os desafios das bibliotecas indígenas nos Estados Unidos refletindo a luta dos indígenas frente à dominação cultural branca nos Estados Unidos.

Figura 3: Coocorrência de palavras-chave por ano. Scopus (1988 – 2021)



Fonte: Silva (2022).

Nas cores verde e verde-amarelo, com datas de publicação entre meados de 2012 a 2015, se observam

palavras-chave como *Library and Information Science*, *Social justice e education*. Esses termos sugerem que há um grupo de pesquisas abordando raça, racismo, branquitude e estratégias antirracistas, assim como a (in)existência de justiça social na sociedade. A adição do termo *education* nos permite inferir que essas pesquisas estão sendo pensadas dentro de um contexto de currículo educacional e novos projetos pedagógicos na BCI. Exemplos dessas pesquisas incluem: Brook, Ellenwood e Lazzaro (2015), que questionam a naturalização da branquitude nas bibliotecas acadêmicas; Lilley e Paringatai (2014), que descrevem a inclusão de componentes culturais Māori no currículo de BCI na Nova Zelândia; e Kumasi e Manlove (2015), que discutem a incorporação de aspectos de diversidade e justiça social nos currículos da BCI.

Por volta de 2015 e 2016, palavras novas aparecem, como *Indigenous Knowledge*, *Knowledge management e Knowledge Organization* sugerindo a preocupação da BCI, e especialmente, a área da Organização do Conhecimento, com relação às formas de organizar e representar as informações sobre indivíduos racializados. Artigos representativos destas temáticas são os de Littletree; Metoyer (2015), que estudam perspectivas de organização de conhecimento indígena por meio de tesouros e Roy (2015) explora como a educação em BCI pode incorporar um ambiente de aprendizagem ético baseado na visão de mundo indígena. Também, Mai (2016) discute como os vieses nos sistemas de organização do conhecimento provocam marginalizações e exclusões, enquanto Martínez-Ávila, Ferreira e Magro (2016) apresentam as características e possibilidades metodológicas de aplicação

da Teoria Crítica da Raça à organização e representação do conhecimento, com ênfase nas classificações bibliográficas utilizadas no Brasil.

De 2017 em diante, aparecem os termos *Indigenous Knowledge Systems*, *LIS education e Inclusion*. As palavras-chave sobre Sistemas de Conhecimento Indígena sugerem a continuidade de estudos que já vinham sendo desenvolvidos em anos anteriores sobre Sistemas de Organização do Conhecimento com ênfase nos povos indígenas. Também, indicam estudos que problematizam a formação dos bibliotecários em temas como diversidade e inclusão. Como exemplos podemos citar a Adler e Harper (2018), discutindo como ensinar a organização do conhecimento considerando os debates sobre racismo e justiça social; Hudson (2017) que aborda criticamente o uso na BCI de conceitos como diversidade e representatividade para lutar por sociedades mais justas; Clarke e Schoonmaker (2019) refletem sobre o uso de metadados para garantir maior diversidade nos catálogos; Mhlongo (2021) propõe um *framework* para a integração do conhecimento indígena em bibliotecas na África do Sul, e Silva e Almeida (2018) analisam criticamente a representação da religião afro-brasileira Umbanda na Classificação Decimal Internacional (CDD).

Por último, foi feita também uma análise de conteúdo dos resumos dos artigos que compõem o corpus para extração de categorias temáticas. Dessa forma, foram identificadas três grandes categorias: Educação/formação; Organização do conhecimento, e População Indígena e pessoas racializadas (*BIPOC - Black, Indigenous, and People of Colour*).

A maior concentração de documentos encontra-se na categoria **Educação/Formação**, o que evidencia a preocupação com os currículos e com a preparação de estudantes de Biblioteconomia e Ciência da Informação para que contribuam para uma sociedade mais justa e igualitária, combatendo preconceitos e discriminações raciais. Um exemplo da importância da temática é o número especial de 2021 do periódico *Education for Information* dedicado a Relações Raciais e Desigualdade Racial na LIS.

A segunda maior categoria temática trata da **Organização do Conhecimento**, abordando temas como: representação de minorias sociais (grupos racializados/não brancos, indígenas, negros, asiáticos, orientais...); representação de assuntos relacionados a questão de gênero e LGBTQIAP+ e representação de crenças e religiões não brancas (religiões de matrizes africanas e outras). Nessa categoria identificaram-se pesquisas sobre vieses e representações inadequadas de povos racializados. Alguns estudos propõem reparações, como a criação de ferramentas complementares ou novos sistemas de organização do conhecimento. Um exemplo, no Brasil, é a Classificação Decimal Espírita (CDE), criada pela Federação Espírita Brasileira (FEB) para complementar a Classificação Decimal Universal (CDU), devido à ausência de termos suficientes para descrever seus acervos e a proposta de expansão da classe Espiritismo na Classificação Decimal de Dewey (Camppeti Sobrinho, 2013; Miranda; Caban, 2020).

A terceira categoria temática aborda a **População Indígena e pessoas racializadas (BIPOC - Black, Indigenous,**

***and People of Colour***). Esta categoria agrupa pesquisas sobre as dificuldades de acesso à informação dessas comunidades e questões de justiça social, como salários, desigualdade no ambiente de trabalho e discriminações étnico-raciais nas bibliotecas. Uma problemática discutida é a categorização alegórica e mitológica de documentos indígenas, refletindo uma imagem colonial ultrapassada que não representa a realidade desse grupo.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa iniciou-se com reflexões sobre a presença de vieses racistas na Organização do Conhecimento, confirmados nos sistemas de classificação bibliográfica em uso atualmente. Em 33 anos de produção bibliográfica recuperada da base de dados Scopus, houve 158 publicações sobre o tema, com aumento gradativo a partir de 2015. Existe grande dispersão de autores, com poucos autores com mais de 3 documentos. A análise bibliométrica revelou que muitas publicações recuperadas não tratam apenas de racismo nos sistemas da Organização do Conhecimento, mas sim de diversas discussões críticas sobre relações étnico-raciais, diversidade e justiça social na Biblioteconomia e Ciência da Informação. Foram encontradas pesquisas refletindo sobre transformações no ensino da Biblioteconomia, a ausência de autores negros em coleções, discriminação em bibliotecas, tratamento inadequado de religiões de matrizes africanas, e racismo na representação de minorias sociais.

A análise do domínio, combinando análise bibliométrica e ferramentas de visualização de redes sociais

permitiu a caracterização da produção científica e a visualização das relações entre autores, periódicos e palavras-chave. Foram constatadas as limitações da base de dados Scopus para estudar a produção latino-americana e de outros países do Sul Global sobre a temática. A pesquisa destaca a importância de estudos futuros para identificar alternativas antirracistas e práticas reparadoras no campo, ainda racista, da Biblioteconomia e Ciência da Informação.

## REFERÊNCIAS

ADLER, M. The case for taxonomic reparations. *Knowledge Organization*, Hong Kong, v. 43, n. 8, p. 630–640, 2016.

ADLER, M.; HARPER, L. M. Race and ethnicity in classification systems: Teaching knowledge organization from a social justice perspective. *Library Trends*, Baltimore, v. 67, n. 1, p. 52–73, 2018.

ALMEIDA, S. L. *O que é racismo estrutural?*. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BERMAN, S. *Prejudices and antipathies: a tract on the LC subject heads concerning people*. Jefferson, N.C: McFarland and Co, 1993.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GRÓSGOQUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

BROOK, F.; ELLENWOOD, D.; LAZZARO, A. E. In pursuit of antiracist social justice: Denaturalizing whiteness in the

academic library. *Library Trends*, Baltimore, v. 64, n. 2, p. 246–284, 2015.

CAMPPE TI SOBRINHO, G. *Biblioteca espírita: princípios e técnicas de organização e funcionamento*. 2. ed. Brasília: FEB, 2013.

CLARKE, R. I.; SCHOONMAKER, S. Metadata for diversity: Identification and implications of potential access points for diverse library resources. *Journal of Documentation*, Leeds, v. 76, n. 1, p. 173-196, 2019.

COLEMAN, A. *Anti-racism Digital Library Glossary*. 2017. Disponível em: <https://sacred.omeka.net/items/show/218>. Acesso em: 25 jun. 2024.

DUQUE-CARDONA, N.; SILVA, F. C. G. *Epistemologias latino-americanas na Biblioteconomia e Ciência da Informação: contribuições da Colômbia e do Brasil*. Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora, 2020.

GLOSSARY. *Racial Equity Tools*. 2020. Disponível em: <https://www.racialequitytools.org/glossary>. Acesso em: 25 jun. 2024.

GRÁCIO, M. C. C. Acoplamento bibliográfico e análise de citação: revisão teórico-conceitual. *Encontros Bibli*, Florianópolis, v. 21, n. 47, p. 82-89, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2016v21n47p82/32343>. Acesso em: 25 jun. 2024.

HUDSON, D. J. On “diversity” as anti-racism in Library and Information Studies: A critique. *Journal of Critical Library and Information Studies*, Sacramento, v. 1, n. 1, 2017.

JONES, E. P.; MANI, N. S.; CARLSON, R. B.; WELKER, C. G.; CAWLEY, M.; YU, F. Analysis of anti-racism, equity, inclusion and social justice initiatives in library and information science literature. *Reference Services Review*, Thousand Oaks, v. 50, n. 1, p. 81–101, 2022.

KUMASI, K.; MANLOVE, N. Finding “Diversity Levers” in the Core Library and Information Science Curriculum: A Social Justice Imperative. *Library Trends*, Baltimore, v. 64, n. 2, p. 415–443, 2015.

LILLEY, S.; PARINGATAI, T. Kia whai taki: Implementing Indigenous Knowledge in the Aotearoa New Zealand Library and Information Management Curriculum. *Australian Academic & Research Libraries*, London, v. 45, n. 2, p. 139–146, jun. 2014.

LITTLETREE, S.; METOYER, C. A. Knowledge organization from an indigenous perspective: The Mashantucket Pequot Thesaurus of American Indian Terminology Project. *Cataloging and Classification Quarterly*, Philadelphia, v. 53, n. 5–6, p. 640–657, 2015.

MAI, J.-E. Marginalization and exclusion: Unraveling systemic bias in classification. *Knowledge Organization*, Hong Kong, v. 43, n. 5, p. 324–330, 2016.

MARTÍNEZ-ÁVILA, D.; FERREIRA, M.; MAGRO, J. L. Aplicación de la Teoría Crítica de Raza en la organización y representación del conocimiento. *Scire: Representación y Organización del Conocimiento*, Zaragoza, v. 21, n. 2, p. 27–33, 2015. Disponível em: <https://www.iberid.eu/ojs/index.php/scire/article/view/4218/3809>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MHLONGO, M. A framework for the integration of indigenous knowledge into libraries in South Africa. *IFLA Journal*, Thousand Oaks, v. 47, n. 3, p. 375–385, 2021.

MIRANDA, M. L. C.; CABAN, F. M. Proposta de expansão da classe espiritismo na Classificação Decimal de Dewey. *Logeion: Filosofia da Informação*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/5413>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MONGEON, P.; BROWN, A.; DHALIWAL, R.; HILL, J.; MATTHEWS, A. A bibliometric analysis of race-related research in LIS. *Education for Information*, Thousand Oaks, v. 37, n. 2, p. 231–246, 2021. <https://doi.org/10.3233/EFI-211513>.

NOBLE, S. U. *Algorithms of Oppression: How Search Engines Reinforce Racism*. New York: NYU Press, 2018.

OLIVEIRA, E. F. T. *Estudos métricos da informação no Brasil: indicadores de produção, colaboração, impacto e visibilidade*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/estudosmetricos-da-informacao-no-brasil---e-book.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

OLSON, H. A. *The power to name: locating the limits of subject representation in libraries*. Springer Science & Business Media, 2002.

RECUERO, R. *Introdução à análise de redes sociais online*. Salvador: EDUFBA, 2017. (Coleção Cibercultura).

ROY, L. Advancing an indigenous ecology within LIS education. *Library Trends*, Baltimore, v. 64, n. 2, p. 384–414, 2015.

SILVA, M. C. T. *Racismo na Organização do Conhecimento: um olhar da produção científica na base de dados “Scopus”*. 2022. Monografia – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/dc282b01-48dc-4004-bc27-3d8db7212be5>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SILVA, M. F.; ALMEIDA, C. C. Representação das religiões de influência africana na CDD: uma análise crítica da Umbanda no Brasil. *Scire: Representación y Organización del Conocimiento*, Zaragoza, v. 24, n. 2, p. 63–68, 2018. Disponível em: <https://www.iberid.eu/ojs/index.php/scire/article/view/4532/3923>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SOUZA, J. *Como o racismo criou o Brasil*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

SUGIMOTO, C. R.; LARIVIÈRE, V. *Measuring research: what everyone needs to know*. New York: Oxford University Press, 2018.

SUNG, H.-Y.; PARBOTEEAH, P. Diversity-related research reported in high-impact library and information science journal literature: A content analysis. *Library and Information Science Research*, Amsterdã, v. 39, n. 2, p. 77–84, 2017.

ZUBER-CHALL, S. History of an Indian library and challenges for today. *Journal of Academic Librarianship*, Amsterdã, v. 36, n. 5, p. 420–426, 2010.

## CAPÍTULO 5

# DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO MUSEOLÓGICO: NOVAS PERSPECTIVAS E PROTAGONISMO INDÍGENA

*Iandora de Melo Quadrado*

*Ana Carolina Gelmini de Faria*

### 1 INTRODUÇÃO

O Museu Julio de Castilhos se situa no Centro Histórico da capital gaúcha<sup>1</sup>, foi criado oficialmente no ano de 1903, embora existam referências que apontem sua criação em data anterior, no ano de 1901 (Melo, 2019). A constituição do Museu do Estado se insere no contexto nacional da época, em que diversas instituições de caráter enciclopédico se originaram no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX<sup>2</sup>, cujos interesses se voltavam para as coleções de Ciências Naturais.

A formação inicial do acervo preservado pelo Museu Julio de Castilhos procurava reunir e classificar produtos naturais, difundindo saberes científicos, ao mesmo tempo que tinha como missão salvaguardar objetos ligados à cultura do homem. É importante frisar, que embora estivesse presente

---

<sup>1</sup> O Museu Julio de Castilhos localiza-se à Rua Duque de Caxias, 1205 - Centro Histórico - Porto Alegre/RS.

<sup>2</sup> A exemplo do Museu Paraense Emílio Goeldi (1866), o Museu Paranaense (1876), o Museu Botânico do Amazonas (1883) e o Museu Paulista (1894).

em seu regulamento um caráter histórico, a primeira gestão, que teve como diretor o engenheiro Francisco Rodolpho Simch<sup>3</sup> (1903-1925), foi marcada por uma ênfase nas coleções de História Natural, em especial as de mineralogia, área de interesse de Simch.

A segunda gestão da instituição, iniciada nos anos 1920, coincidiu com o declínio dos museus de viés científico, com novos direcionamentos políticos e com o início da chamada “guinada para a História” no Museu. A gestão do literato Alcides Maya<sup>4</sup> (1925-1939) foi marcada pela ênfase ao acervo histórico, privilegiando a pesquisa e a divulgação científica, mantendo a instituição fechada para visitas em quase todo o período. Nesse momento o Museu Julio de Castilhos sofreu uma alteração em sua estrutura, passando a contar com três departamentos: de Administração, de História Natural e outro de História Nacional (Silva, 2018).

Após a saída de Alcides Maya, foi o médico sanitarista e educador Emílio Kemp<sup>5</sup> (1939-1950) quem assumiu a direção do Museu. Diferentemente de seu antecessor, Kemp tão logo que chegou no Museu Julio de Castilhos tomou a iniciativa de

---

<sup>3</sup> Foi o primeiro diretor do Museu Julio de Castilhos. Bacharel em Direito e professor da Faculdade de Direito de Porto Alegre entre os anos de 1909 e 1936, ano de seu falecimento (Possamai, 2014).

<sup>4</sup> Escritor, jornalista e político. Foi Deputado Federal pelo PRR (Partido Republicano do Rio-grandense). Em 1924, foi nomeado diretor do Arquivo Público, onde trabalhou até ser transferido para o Museu Julio de Castilhos (Silva, 2018).

<sup>5</sup> Emílio Kemp Larbeck Filho, natural do Rio de Janeiro, nasceu em 9 de outubro de 1874 e faleceu em 9 de outubro de 1955, na cidade de Porto Alegre. Foi médico, jornalista, educador e escritor. Dirigiu o Museu Julio de Castilhos nos anos de 1939 até 1950, quando se aposentou (Martins, 1978).

reorganizar as coleções para logo em seguida reabrir as portas do Museu para todos os públicos, em especial aos escolares (Rio Grande do Sul, 1939).

No que se refere aos patrimônios indígenas existentes e (re)apresentados pelo Museu ao longo desse período<sup>6</sup>, é possível afirmar que aos poucos foram forjando uma narrativa oficial, proveniente de um lugar de fala autorizada, que era o Museu do Estado, sobre a história do Rio Grande do Sul, na qual os povos indígenas ficavam à margem, sendo vistos como os outros.

Desse modo, passado mais de um século de existência do Museu Julio de Castilhos, cabe se questionar: que narrativas presentes nas primeiras décadas de funcionamento do Museu sobre a história dos povos indígenas ainda persistem como ecos de uma era colonial? Quais os desafios que se impõem na emergência em se abordar as questões indígenas a partir do contexto museal, substituindo as práticas de falar sobre, por outras, de falar com os grupos indígenas, aos quais pertencem, não somente os objetos salvaguardados nos museus, mas, principalmente suas histórias e suas memórias?

---

<sup>6</sup> Por uma questão de recorte analítico se optou por centrar a análise nas primeiras gestões, procurando identificar a formação inicial dos acervos indígenas, a fim de estabelecer um contraponto com a doação de um petyngua (cachimbo) realizada por uma liderança Mbyá Guarani, conforme se abordará na seção 3. No entanto, isso não implica desconsiderar as aquisições e manutenções feitas acerca dos patrimônios indígenas nas décadas seguintes.

## 2 DESENVOLVIMENTO DO REFERENCIAL TEÓRICO

A Modernidade inaugurou uma nova acepção de museu, proveniente da Revolução Francesa<sup>7</sup>, atrelado à formação dos Estados-nação e, paralelamente, à preservação de monumentos representativos da herança cultural das nações, cujo modelos ainda estão vigentes na atualidade (Tolentino, 2016). A história destes museus surgidos na Era Moderna é permeada por relações de poder, cuja origem está intimamente ligada ao processo de colonização levado a cabo pelos europeus a partir do século XV; concebidos a partir da construção de um olhar sobre a cultura do Outro, os objetos expostos eram apresentados dentro de uma perspectiva de hierarquia cultural, na qual eram considerados inferiores.

Essas construções discursivas acarretaram consequências que ainda são percebidas até os dias atuais. Conforme Brulon (2020, p. 3):

Uma sala de museu é palco para a encenação de identidades forjadas por relações de poder sedimentadas pelo tempo desde a colonização. Paredes e vitrines, em suas divisões retilíneas,

---

<sup>7</sup> No final do século XVIII, fortaleceu-se a noção de que os poderosos nobres não eram os únicos donos das riquezas. Com a ruptura social que resultou da conjuntura da Revolução Francesa (1789), foram destruídos muitos monumentos. Antes de uma destruição maior, para salvaguardar as riquezas artísticas (pelo temor de pilhagens), foram criados “espaços neutros”, que abrigariam o espólio da nobreza até ser encontrada uma solução. Nasceu, assim, na França, a instituição museu, como a conhecemos. As mudanças de significados dos museus talvez possam ser compreendidas como uma trajetória entre a abertura das coleções privadas à visitação pública ao surgimento dos museus na acepção moderna, como instituições a serviço do público concebidos a partir da Revolução Francesa com a função de educar o povo (Julião, 2006; Pereira, 2010; Rangel, 2007).

decompõem o mundo em seus fragmentos para a compreensão visando a dominação de seu conjunto. Os museus, ao encenar o Outro construindo distâncias invisíveis entre quem vê e quem é visto, quem produz e quem consome, ou quem pensa e quem é objeto de pensamento, materializam, nos regimes de colonialidade herdados de um passado pouco contestado, os patrimônios valorados no presente.

Assim, se evidencia o quanto as narrativas presentes na forma como os objetos são selecionados e expostos em uma instituição museológica podem corroborar para certas práticas sociais e políticas que se mostram excludentes e preconceituosas. No que se refere ao Brasil, este se enquadra no contexto indicado por Brulon (2020), que salienta que a primeira Museologia pensada e praticada no Brasil no século XIX foi a Museologia sobre o Outro, sendo que os sujeitos representados eram demarcados pela diferença. Já Tolentino (2016) pondera que, no Brasil até meados do século XX, os conceitos de nação e conhecimento guiaram o surgimento dos museus no país.

Porém, a partir da segunda metade do século XX a figura da instituição museológica teve quebrada a sua posição cômoda, e seu papel e função perante a sociedade passaram a ser questionados. Em meio aos novos pensamentos no segundo pós-guerra, intensificados pelas ideias revolucionárias surgidas na década de 1960, teve lugar os debates sobre uma museologia social. E ao abordar o conceito de museologia social, Tolentino (2016, p. 31-32) aponta que

[...] é uma prática museológica que tem como pressupostos uma museologia que desloca seu

foco do objeto para o homem, considerando-o como sujeito produtor de suas referências culturais, e engajada nos problemas sociais, de uma forma integral, das comunidades a que serve o museu. Nesse sentido, para a museologia social, as funções básicas de um museu, como preservar, pesquisar e comunicar, devem ser executadas de forma participativa, de modo que os sujeitos sociais sejam a preocupação primeira, bem como os problemas sociais, econômicos, políticos e ambientais enfrentados pelas comunidades.

Desse modo, repensar as práticas museológicas à luz da museologia social implica rever certas verdades estabelecidas no cerne dos chamados museus tradicionais ortodoxos, que nasceram no bojo da formação de identidades nacionais. Estes desafios colocados na contemporaneidade nos levam a refletir sobre um gesto, a doação de um petyngua (cachimbo) feita por uma liderança Mbyá Guarani, para o Museu Julio de Castilhos, no ano de 2019. À primeira vista, pode ser tomado como algo comum do cotidiano de uma instituição museológica, o de receber objetos, no vislumbre de que se tornem *musealia*<sup>8</sup>. No entanto, a situação ao ser contextualizada suscita outros significados e questionamentos. Qual a importância de um petyngua, dentre tantos outros existentes no Museu? Que carga simbólica está presente na intenção de um membro de

---

<sup>8</sup> De acordo com Brulon (2018, p.192): “Cada caso de musealização, cada contexto, cada sociedade e cada indivíduo arbitra e atua dentro de um regime de valor próprio e cambiante de acordo com uma sociologia axiológica que vem potencializando o olhar museológico para além da mera informação interpretada nas coisas, dirigindo-o ao processo informacional e comunicacional de atribuição de valor às coisas, tornando-as objeto ou musealia (objeto de museu)”.

uma comunidade indígena ao doar um objeto ao Museu Julio de Castilhos? Que implicações tal gesto pode acarretar nos rumos e objetivos propostos pela instituição no contexto contemporâneo?

Primeiramente, é preciso refletir sobre o objeto em si. Qual a importância de um petyngua para a comunidade Mbyá Guarani? Cabe trazer à tona a visão de um membro da etnia para explicar sua simbologia. Em sua monografia intitulada *PETYNGUA – SÍMBOLO DA VIDA GUARANI*, Belarmino da Silva (2015) justifica o seu tema de pesquisa ao afirmar que

A escolha por este tema se deve à força espiritual que está no uso do petyngua, pois muitas pessoas conseguem a cura de alguns males somente quando são unguidas com a fumaça do petyngua, usado pelo karai e pela kunhakarai (rezadores homens e mulheres, lideranças religiosas). Perceber as razões e essa força espiritual sempre acompanhou a minha vida. Muitos Guarani fazem uso diário do petyngua para inspiração nos estudos, na educação dos filhos, aconselhamento, organização do pensamento para o dia, para as decisões, para as previsões futuras. Também crianças usam o petyngua (Silva, 2015, p. 7).

Ainda sobre os usos do petyngua, Silva (2015, p. 7) completa que

O petyngua é muito usado ao redor do fogo, quando há conversas com os mais velhos, nos rituais e para expressar o pensamento para a família e para a comunidade. Seu uso se dá entre os Guarani Mbya, sendo um elemento

fundamental e importante para manter a tradição do povo.

E ao concluir seu estudo, Silva (2015) reafirma a importância do petyngua na vida e no modo ser Guarani

O "tempo" guarani foi um dos fatores principais que me faz compreender e sentir a realidade da vida e do ser guarani através desse símbolo essencial – o petyngua. Dessa forma posso afirmar de que a cultura guarani está preservada em variados símbolos materiais (como, por exemplo: opy - casa de reza, artefatos, artesanato, instrumentos musicais etc.), sendo que o central é o petyngua (Silva, 2015, p. 16).

A força simbólica e espiritual do petyngua está presente nos registros feitos por Silva (2015) ao refletir sobre a função desempenhada por este artefato junto à comunidade Mbyá Guarani. Ao evocar sua materialidade, também acaba por reforçar o seu valor simbólico para o povo Guarani. E trazendo para o contexto do Museu Julio de Castilhos, cabe refletir sobre a questão seguinte que se impõe, a simbologia presente no ato de uma doação de um petyngua, efetivado por Jaime Vherá Guyra, um membro da etnia Mbyá Guarani, que foi devidamente documentado através de um termo de doação.

Ao se retomar as circunstâncias que deu origem aos acervos existentes no Museu nas primeiras décadas do século XX, é preciso lembrar que se formaram a partir dos espólios que visavam exaltar as qualidades e riquezas naturais e materiais do Estado, cujos objetos indígenas eram vistos como vestígios de um passado primitivo, frutos de uma cultura exótica e estranha à história do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, o que diferencia o petyngua, feito de um nó de pinho

e doado por Jaime Vherá Guyra dos demais petynguas salvaguardados pelo Museu Julio de Castilhos<sup>9</sup>? Refletir sobre tal gesto, acarreta repensar as práticas vigentes no interior dos museus tradicionais ortodoxos.

Jaime Vherá Guyra, ao ser indagado sobre a importância do petyngua e do gesto de doação ao Museu Julio de Castilhos, ponderou:

Olha, para nós, povo Guarani, o petyngua é muito importante né [...] porque o nosso petyngua, que a gente usa, não é só para usar, só para fumar, mas é usado para proteção de saúde espiritual [...] Por isso é muito importante esse petyngua [...] é valorizado por nosso Pai, por nosso Deus [...] (Guyra, 2022, informação verbal).

Sobre a doação feita ao Museu, Guyra externalizou:

[...] queria agradecer também o Museu Julio de Castilhos, que abriu as portas para a gente, pra mim colocar o meu petyngua, que é tão importante pra gente, para o povo Guarani, que está lá [...] e muitas coisas que existem no Museu, mas todos os povos Guaranis não tinham esse reconhecimento que existia artigo Guarani naquele Museu [...] (Guyra, 2022, informação verbal).

O depoimento de Jaime Vherá Guyra, assim como Silva (2015), reforça a importância do petyngua para a comunidade Guarani, ao associá-lo à proteção espiritual. Em seguida Guyra

---

<sup>9</sup> As autoras Russi e Abreu (2019) apontam que as coleções que chamamos de “antropológicas” são em geral provenientes de fontes muito desiguais, como pesquisas antropológicas, doações ou mesmo saques coloniais, troféus de guerras e objetos recolhidos por repressões policiais.

(2022) permite compreender o quanto o gesto de aproximação entre comunidade indígena e Museu é importante, ao possibilitar que os povos originários se apropriem da própria história e de suas memórias, a partir dos vestígios materiais salvaguardados pelo Museu. Como Guyra externaliza, os Guarani (ao menos de sua comunidade), não tinham conhecimento de que o Museu Julio de Castilhos possuía objetos produzidos por seus ancestrais.

A aproximação da comunidade Guarani ao Museu Julio de Castilhos se deu em decorrência da reorganização da nova sala indígena da instituição, que receberia o título de *Memória e Resistência*, na qual se pretendia contar com a participação de membros de comunidades indígenas das proximidades. Daniela Mei Lipp Nissinen<sup>10</sup>, Victória Deckmann Santos<sup>11</sup> (na época, duas discentes da Museologia) e eu, landora de Melo Quadrado<sup>12</sup>, fomos solicitadas como interlocutoras desse

---

<sup>10</sup> O envolvimento com a temática indígena ao longo da graduação teve por um dos desdobramentos seu Trabalho de Conclusão de Curso. Para mais informações: NISSINEN, Daniela Mei Lipp. *Guardiões do ka'ay (chimarrão): memória e patrimônio vivo da cultura Mbya Guarani*, 2020. 82p. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Curso de Graduação em Museologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

<sup>11</sup> O envolvimento com a temática indígena ao longo da graduação teve por um dos desdobramentos seu Trabalho de Conclusão de Curso. Para mais informações: SANTOS, Victoria Deckmann. *Missões Jesuítico-Guarani e protagonismo indígena: inserção de contranarrativas no ensino de História por meio da educação patrimonial*, 2019. 115p. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Curso de Graduação em Museologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

<sup>12</sup> O envolvimento com a temática indígena ao longo da graduação teve por um dos desdobramentos seu Trabalho de Conclusão de Curso. Para mais informações: QUADRADO, landora de Melo. *Da intenção ao gesto: reflexões sobre o patrimônio indígena no Museu Julio de Castilhos*, 2022.

processo de mediação entre o Museu e a comunidade Jatai'ty<sup>13</sup>. A partir daquele momento, vários encontros foram promovidos no espaço do Museu. Jaime Vehra Guyra e sua família em diversos momentos acompanharam e colaboraram com a classificação de objetos expostos na sala indígena, opinando sobre a origem e uso. Esses acontecimentos e a doação de um petyngua feito pelo então cacique Jaime Vherá Guyra, a partir de um nó de pinho trazido da terra indígena do Campo Molhado, situada no município de Maquiné/RS, nos coloca a necessidade de que se proponha um novo modo de pensar os museus e os seus acervos, especialmente aqueles provenientes de povos, cujos objetos salvaguardados, são muitas vezes testemunhos da violência física e simbólica as quais seus representantes foram submetidos. E nessa perspectiva, é importante registrar que nas últimas décadas um movimento de descolonização desses espaços tem ganhado força, apontando caminhos possíveis de serem seguidos pelas instituições. Meneses (2018), ao abordar as relações entre memória e museus, nos provoca:

---

60p. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Curso de Graduação em Museologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

<sup>13</sup> Reflexões sobre a situação indígena e seus patrimônios frente à sociedade contemporânea se reforçou durante a montagem da exposição curricular do curso de Museologia *Tic-Tac: nas cordas do tempo* (2019), que teve como temática o tempo e o trabalho, e em um dos núcleos abordou a temporalidade Mbyá Guarani. Por se tratar de uma curadoria coletiva, as colegas Daniela Mei Lipp Nissinen, Victória Deckmann Santos e eu ficamos responsáveis por manter um diálogo com o cacique Jaime Vherá Guyra, pertencente a terra indígena da Cantagalo (tekoá Jatai'ty), no intuito de aprender mais sobre os saberes dos Mbyá Guarani.

Se o museu quiser respeitar o dever de justiça, no Brasil, precisamos ir além do dever de memória. Ou melhor, inserir a memória específica de um trauma num quadro da violência endêmica que, aqui e agora, viceja no Brasil, mas que tem suas matrizes numa história mais profunda. A sociedade brasileira, tirando as ilhas de solidariedade nas camadas, em geral, mais pobres, é uma sociedade violenta, na sua formação (que mesclou escravidão negra, genocídio indígena e autoritarismo generalizado) e no seu desenvolvimento até hoje (Meneses, 2018, p. 13)

Ao trazer essa perspectiva acerca do dever da memória, o autor reforça o papel que os museus devem desempenhar na defesa dos direitos humanos, que além de servir como espaços de denúncia das enormes violências sofridas no passado, “precisam assumir-se como faróis que iluminam também a violência de hoje, a violência cotidiana, a violência em qualquer modalidade e escala” (Meneses, 2018, p. 14). A história e as memórias dos povos originários têm sido demarcadas por violências físicas e simbólicas, desde os tempos coloniais, persistindo até os dias atuais.

De acordo com o historiador e museólogo mexicano Luis Gerardo Morales Moreno, o museu herdado nas colônias foi concebido pelos europeus como uma forma de “regulação racional das óticas estéticas e descritivas do mundo” (Moreno, 2012, p. 215). Sobre isso, Brulon (2020) afirma que mais do que produzir sujeitos subalternos, os museus nacionais científicos dissimulam o sujeito soberano através da reprodução de um modelo de poder cujo centro invisível determina o que irá se materializar no seu entorno como patrimônio.

Portanto, a força simbólica de um petyngua doado por uma liderança indígena não deve ser relativizada, ou mesmo vista como um gesto isolado e individual. A intenção, o gesto, potencializam novas perspectivas narrativas acerca do patrimônio indígena no Museu Julio de Castilhos, e mais, colocam em xeque o status dos demais objetos salvaguardados na instituição, na medida em que ao passar pelo mesmo processo de musealização dos acervos existentes no Museu, o petyngua recebe o atributo de musealia, por sua musealidade<sup>14</sup>, presente justamente no gesto. Para Cury (2020, p. 136):

[...] se a musealidade é o valor ou qualidade daquilo que é musealizado, é a musealização, como processo, que sustenta os valores ou qualidades no presente. [...] temos que colocar em discussão o pós-colonialismo, a descolonização e as conquistas civis em torno do direito à memória e à participação na musealização.

Ao colocar em pauta a necessidade de se descolonizar as práticas museológicas, se retoma os desafios a serem enfrentados pelos museus tradicionais ortodoxos. A ruptura ideológica das narrativas evocadas por estas instituições, nascidas no centro da lógica colonial, permitiu o aparecimento de museologias experimentais locais, que iam ao encontro com

---

<sup>14</sup> De acordo com Brulon (2018, p.191;202): “[A musealidade] “tem a pretensão de cobrir quase todas as qualidades não-materiais do objeto de museu ou do patrimônio cultural em seu sentido amplo. [...] a musealidade é um valor criado pela mudança cultural. Ela atesta a crença na diferença reconhecida entre o universo banal e o universo mágico criado pela musealização, e logo ela é produzida por meio da performance museal.”

as lógicas e valores dos grupos sociais excluídos dos centros de poder sobre o patrimônio e sobre a matéria a que se atribui valor (Brulon, 2020). Um “olhar mestiço” (Moreno, 2012, p. 215) levou os museus a reconsiderarem o seu papel nas sociedades pós-coloniais e a reintegrar a matéria, por meio de um trabalho de restauração simbólica dos laços com o passado testemunhado em suas coleções (Brulon, 2020). Essas iniciativas apontadas acima visavam a ruptura com o modelo europeu hegemônico, apontando novos direcionamentos ao fazer museológico.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Desse modo, ao refletir sobre o gesto de doação de um petyngua por parte do Jaime Vherá Guyra e a aceitação do objeto por parte da equipe Museu Julio de Castilhos é possível sugerir que a partir daquele momento se estabeleceu um diálogo horizontal, contido na força simbólica do ato.

Essa proposta tem potencial de abrir espaços de participação, além de oportunizar uma reflexão sobre o papel dos museus diante das novas possibilidades de narrativas, tendo como intuito a descolonização destes espaços, que convidam a repensar os museus para que as exposições sejam feitas com os grupos representados, e não mais sobre eles. Assim, os museus tornam-se zonas de negociação, de onde podem emergir novas narrativas e memórias a partir das tensões geradas entre instituição e grupos representados.

## REFERÊNCIAS

BRULON, Bruno. Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para re-pensar os museus. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo, Nova Série, vol. 28, 2020.

BRULON, Bruno. Passagens da Museologia: a musealização como caminho. *Museologia e Patrimônio*, v. 11, n. 2, 2018.

CURY, Marília Xavier. Metamuseologia – reflexividade sobre a tríade musealia, musealidade e musealização, museus etnográficos e participação indígena. *In: Museologia & Interdisciplinariedade*. Vol 9, nº 17. Brasília jan./jul. de 2020.

GUYRA, Jaime Vherá. *A importância do petyngua para a comunidade Mbya Guarani*. Whatsapp. 2022, informação verbal.

JULIÃO, Letícia. Apontamentos sobre a história do museu. *Caderno de Diretrizes Museológicas I*. Brasília: MinC/IPHAN/DEMU; Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais, Superintendência de Museus, 2006. p.19-32.

MARTINS, Ari. *Escritores do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro, 1978.

MELO, Roberta Madeira. *Objetos de coleção, pesquisa e educação: representações sobre os povos indígenas no Museu Julio de Castilhos (1901-1958) (Porto Alegre/RS)*, 2019, 189p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Os museus e as ambiguidades da memória: a memória traumática. *10ª*.

*Encontro Paulista de Museus. Memorial da América Latina, 2018.*

PEREIRA, Marcele Regina Nogueira. *Educação museal - Entre dimensões e funções educativas: a trajetória da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional, 2010, 180p. Dissertação (Mestrado) - Programa de PósGraduação em Museologia e Patrimônio, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Museu de Astronomia e Ciências Afins, Rio de Janeiro, 2010.*

POSSAMAI, Zita Rosane. *Colecionar e educar: o Museu Julio de Castilhos e seus públicos (1903-1925). Varia História, Belo Horizonte, vol. 30, nº 53, p. 365-389, mai/ago 2014.*

RANGEL, Vera Maria Sperandio. *A organização cultural museal: os desafios e vetores dos paradigmas tradicional e contemporâneo, 2007. 134p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, PUCRS, Porto Alegre, 2007.*

RUSSI, Adriana; ABREU, Regina. “Museologia colaborativa”: diferentes processos nas relações entre antropólogos, coleções etnográficas e povos indígenas *In: Revista Horizontes Antropológicos, ano 25, nº 53, jan/abr., 2019.*  
Limeira, Chapecó e Florianópolis, 2015. Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Aldeia Linha Limeira, Chapecó e Florianópolis, 2015.

SILVA, Ana Celina Figueira da. *Investigações e evocações do passado: o Departamento de História Nacional do Museu Julio de Castilhos (Porto Alegre-RS, 1925-1939), 2018. 332f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.*

TOLENTINO, Atila Bezerra. Museologia social: apontamentos históricos e conceituais. *Cadernos de Sociomuseologia: Museus, Sociomuseologia e Fenomenologia*, v. 2, n 8, 2016.

## CAPÍTULO 6

# REDE LGBT DE MEMÓRIA E MUSEOLOGIA SOCIAL: REPERCUSSÕES NO CAMPO DA MUSEOLOGIA BRASILEIRA<sup>1</sup>

*Gabriel Andrade de Freitas*

*Clovis Carvalho Britto*

### 1 INTRODUÇÃO

Este capítulo analisa algumas repercussões de mais de uma década de existência da Rede LGBT de Memória e Museologia Social. Para tanto, são elencados momentos chave para o pensamento em redes na Museologia do Brasil, o surgimento de outras redes cujas temáticas convergem com os compromissos da Rede LGBT, além da trajetória propriamente dita da Rede LGBT no campo museológico nacional.

A pesquisa possui abordagem qualitativa e exploratória por meio de análise bibliográfica e documental. Para tanto, foram consultados trabalhos que investigaram redes de Museologia comunitária no Brasil, com destaque para a configuração da Museologia LGBT e da Rede LGBT de Memória e Museologia Social, além das edições da *Revista Memórias LGBT+*.

---

<sup>1</sup> Este texto é resultado da adaptação do trabalho de conclusão de curso de Gabriel Andrade de Freitas (2023).

## 2 REDES DE MUSEOLOGIA COMUNITÁRIA NO BRASIL: ARTICULAÇÃO, PROTAGONISMO E POLÍTICAS MUSEAIS

Trabalhar redes segundo o pensamento de Manuel Castells (1999) é considerá-las um tipo organizacional dominante na Era da Informação, período histórico que, para o autor, se inicia no final do século XX com a queda da União Soviética e a reestruturação do capitalismo global. Em sua interpretação, as redes se definem basicamente como “um conjunto de nós interconectados” (Castells, 1999, p. 566) sendo estes "nós" pontos de convergência entre curvas. Além disso, as redes são definidas como estruturas abertas “capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação” (Castells, 1999, p. 566).

A ideia de rede é compartilhada por diferentes áreas do conhecimento humano: “Na literatura matemática, as redes são reconhecidas como grafos, seus elementos como vértices e suas conexões como arestas”, nas ciências sociais, por exemplo, “os elementos são denominados atores e suas conexões são laços” (Brandão; Parreiras; Silva, 2007, p. 1). Apesar disso o cerne de seu significado é inerente a todas as áreas, além de que seu estudo e entendimento são necessários “para a compreensão das diversas classes de sistemas e problemas que podem ser por elas modelados e tratados” (p.2). A complexidade na qual essas redes se expandem e desenvolvem-se ao longo do tempo é diretamente

proporcional a dificuldade em entendê-las e estudá-las na sua plenitude.

O trânsito do conceito de rede através dos campos científicos e culturais contemporâneos não deve deixar esquecido quanto o conceito viajou ao longo dos séculos, acumulando e abandonando diversos significados, na medida da sua extensão e aclimação em novas ambientações disciplinares e discursivas (Marteleto, 2007, p. 7).

A importância de temporalizar o conceito aqui empregado se dá na tentativa de evitar uma homogeneização e estagnação do “conceito operatório-metodológico” (Marteleto, 2007, p. 6) de rede. Segundo conclusão de Castells (1999) “como tendência histórica, as funções e os processos dominantes na era da informação estão cada vez mais organizados em torno de redes” (p. 565). Esse tipo organizacional se fez possível muito por conta das novas tecnologias de informação.

A organização dos museus e da Museologia nacional em rede foi um importante processo no início do século XXI. O período de Gilberto Gil como Ministro da Cultura, com a organização da Política Nacional de Museus (PNM) e do Sistema Brasileiro de Museus (SBM) estabeleceu uma grande rede de troca de informações e auxílio mútuo:

Com a publicação do Decreto nº 8.124, de 17 de outubro de 2013, o SBM passa a ser definido como uma rede organizada, constituída por meio da adesão voluntária das instituições. Objetiva, em síntese, promover a coordenação, articulação, mediação, qualificação e cooperação

entre os museus brasileiros. Dentre as finalidades previstas, cita-se a colaboração com o desenvolvimento, a implementação, o monitoramento e a avaliação do Plano Nacional de Cultura, de que trata a Lei nº 12.343, de 2010 e do Plano Nacional Setorial de Museus (Ibram, 2022).

A construção coletiva, aberta e participativa da Política Nacional de Museus (PNM), teve como base dois documentos chave: a Carta de Rio Grande (2014), elaborada no 8º Fórum Estadual de Museus, sob o tema “Museus e globalização”, em comemoração aos 30 anos da Mesa de Santiago de 1972; e o documento “Imaginação museal a serviço da cultura” (2002) concebido pelo Conselho Federal de Museologia (COFEM).

As principais redes em Museologia Social no Brasil se organizaram entre os anos de 2011 a 2014 (Gomes, 2019), fruto das discussões em torno de uma Museologia Comunitária, que culminou na criação da Associação Brasileira de Ecomuseus e Museus Comunitários (ABREMC) em 2004. Caracterizada como uma associação civil sem fins lucrativos, a ABREMC tem como objetivo fomentar a criação, cooperação e divulgação de ecomuseus e museus comunitários, além de formar uma rede de participantes e simpatizantes dessa tipologia museal, promovendo uma interlocução na área e reivindicando junto ao poder público a representação desses processos (Santos, 2017).

Como pontuadas por Suzy Santos (2017), as principais repercussões a partir da criação da Associação, concretizadas pela mesma, são as quatro Jornadas de Formação em Museologia Comunitária em Santa Cruz (Rio de Janeiro/RJ),

Santa Maria (RS), São José dos Campos (SP) e Maranguape (CE), nos anos 2009, 2011, 2014 e 2016, respectivamente. Além da "organização do III e do V Encontros Internacionais de Ecomuseus e Museus Comunitários [...] em Santa Cruz (Rio de Janeiro/RJ) em setembro de 2004, e em Belém (PA) em junho de 2012" (Santos, 2017, p. 195).

Como consequência de uma maior intensificação na criação de políticas públicas voltadas para o campo dos museus e da Museologia, a partir do primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2002-2006), cria-se no país um cenário favorável para o florescimento de redes em Museologia Comunitária ao longo do território nacional (Cavula *et al.*, 2021). A criação do Programa Mais Cultura e do Programa Cultura Viva, a partir dos princípios delimitados na PNM, se pautou no estímulo as expressões culturais que já existiam no Brasil.

Marcele Pereira (2018) demonstra que a partir do projeto Teia de Memória, no qual reunia integrantes dos Pontos de Memórias e representantes da Museologia Social, apoiados pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), ocorre um "fortalecimento das ações em rede e do aprofundamento das reflexões que contribuíram para o acúmulo de experiências necessárias para o desenvolvimento da Museologia Social no Brasil" (Pereira, 2018, p. 151)

A configuração processual do Programa Pontos de Memória ocorre através de "[...] três eixos articulados, segundo informações que constam no site do Instituto Brasileiro de Museus: são eles: 1. Mapeamento das iniciativas; 2. Intercâmbio e capacitação em rede e 3. Fomento" (Pereira,

2018. p. 154). Uma das atividades incentivadas por esses três eixos é o estímulo à articulação em redes temáticas e territoriais, em que um dos marcos principais pontuados por Marcele Pereira (2018) é a proposição por parte do IBRAM, no Encontro de Articulação de Redes de Pontos de Memória e Museus Comunitários, em Brasília, em 2012, a organização em rede com intenção de possibilitar maior amplitude às ações.

A Rede de Museologia Social do Rio de Janeiro (REMUS-RJ) foi criada em 2013 a partir de interlocuções iniciadas ainda em 2010 entre processos museológicos construídos na perspectiva da Museologia Social, como o Museu da Maré, o Museu de Favela e o Museu Vivo do São Bento. É notável a influência de outras redes em Museologia Social que surgem no mesmo período (Cavula *et al.*, 2021), mas também o modo como a Rede de Museologia do Rio de Janeiro se tornou inspiração para a configuração de outras articulações, como a Rede SP de Memória e Museologia Social e a Rede de Pontos de Memória do Espírito Santo.

A REMUS-RJ é uma rede múltipla, um resultado das contribuições dos mais diversos atores, como integrantes de movimentos sociais, pesquisadores, professores, estudantes etc. (Cavula *et al.*, 2021), apresentando uma forte "dimensão interseccional" (Chagas; Cavulla; Veiga, 2021, p. 436).

[...] a sobrevivência das redes depende da constituição de uma espécie de personalidade ou de identidade processual, que se define a partir do contexto social em que se inserem, das lutas que assumem e enfrentam, do foco e das prioridades que estabelecem e dos projetos

coletivos que são capazes de desenvolver (Chagas; Cavulla; Veiga, 2021, p. 437).

Essas problematizações também podem ser visualizadas no âmbito de outras redes de Museologia Social. Em estudo sobre a Rede Indígena de Memória e Museologia Social, Alexandre Oliveira Gomes (2019) apresenta aspectos da trajetória de implementação dessa Rede colhidos através de experiência etnográfica:

A Rede Indígena de Memória e Museologia Social, consiste em uma instância de organização e mobilização dos museus indígenas no Brasil, de caráter descentralizado e para onde convergem e entrecruzam-se práticas, discursos e trocas generalizadas, entre contatos presenciais (constantes) e digitais (ininterruptos), através dos quais interagem coletividades étnicas que vem se apropriando das noções de “cultura” e “patrimônio” por meio de processos museológicos e museus (Gomes, 2019, p. 347).

O autor também pontua a importância do programa Pontos de Memória para o surgimento da Rede através da criação do Conselho de Gestão Participativa e Compartilhada do Programa Pontos de Memória. A Rede nasceu em dezembro de 2014 com a participação de uma comitiva de onze indígenas do Ceará no II Encontro de Museus Indígenas em Pernambuco (Gomes, 2019, p. 351).

A criação desta Rede permitiu aos diversos povos indígenas a possibilidade de promover encontros em seus próprios territórios (Gomes, 2019). Com isso, Alexandre Gomes (2019) aponta o ano de 2015 como marco divisor, a partir da organização de dois eventos distintos pela Rede: I Fórum

Nacional de Museus Indígenas, no Sítio Fernandes (no Museu dos Kanindé, em Aratuba-CE); e I Encontro de Formação em Museologia para Povos Indígenas em Pernambuco (na aldeia Malhador, Buíque, do povo Kapinawá). Essas repercussões, articuladas em rede, obtiveram apoio de instituições parceiras, sendo elas educacionais, museológicas e indigenistas.

Já a Rede Museologia Kilombola (RMK), nasce em novembro de 2019, com um objetivo central: "o diálogo para diversidade do povo preto nos espaços de poder" (Rede..., 2024, p. 4). Sua finalidade é:

[...] promover outras atuações sobre a preservação do patrimônio cultural e simbólico de povos negro-diaspóricos, com o intuito de promover diálogo entre narrativas que reflitam as memórias e oralituras coletivas e afetivas; os aspectos culturais, profissionais e epistemológicos; conflitos e disputas de poder (Rede..., 2024).

A Rede é formada por mais de quarenta membros oriundos de territórios tradicionais quilombolas, favelas e periferias, funcionando, assim como as outras redes aqui apresentadas, de forma horizontalizada mediante comitês.

Como repercussões principais da RMK foram promovidos debates através de *lives* em diferentes plataformas digitais, além da participação de seus membros em diversos outros eventos. Foi articulado pela Rede o webnário "Museus em (re)definição: desafios da nova definição de museus no século XXI", em 2021 e a publicação em conjunto com a *Revista Memórias LGBTQ+* da sua décima terceira edição intitulada

"Raça, Etnia e Sexualidade e Afeto: Quais memórias estão por vir?".

Em meio a questionamentos sobre a legitimidade da pauta LGBT, "tornou-se evidente que a temática homofobia em museus não teria um percurso simples, necessitando de uma organização maior" (Baptista; Boita, 2014, p. 182). Com o objetivo de tratar a superação de fobias referentes aos corpos LGBT+ no contexto museal, seja institucional ou ligado a processos, articula-se a criação da Rede LGBT de Memória e Museologia Social.

Tony Boita (2018) apresenta a Rede como um dos indicadores de memória do movimento LGBT brasileiro. No panorama geral das múltiplas ações desenvolvidas pela Rede, é apontado que não houve até o momento avanços em relação ao estabelecimento de políticas públicas específicas voltadas a esse público por intermédio do IBRAM. Apesar disso, a "Rede LGBT, promoveu, estimulou e apoiou muitas ações que transformaram a realidade museológica brasileira" (Boita, 2018, p. 73).

Em virtude das LGBTfobias internalizadas em grande parte dos que possuem poder decisório para criação e manutenção de políticas públicas de memória, fica evidenciada a importância de instrumentos de resistência e combate ao silenciamento sistêmico como a Rede LGBT de Memória e Museologia Social.

### 3 A TRAJETÓRIA DA REDE LGBT DE MEMÓRIA E AS VINCULAÇÕES COM A MUSEOLOGIA COMUNITÁRIA

A Rede LGBT de Memória e Museologia Social, segundo consta em sua carta de fundação, foi criada no "5º Fórum Nacional de Museus em Petrópolis - Rio de Janeiro, 22 de novembro de 2012, em busca de reconhecimento e da salvaguarda da memória e luta da comunidade LGBT" (Editorial, 2014, p. 38). Esse nascimento foi marcado como um ato de resistência, segundo Tony Boita (2022):

Foi uma revolução museal silenciosa, não só na prática, mas teórica. Ali, reunimos pessoas de diferentes partes do Brasil, interessados e preocupados em refletir sobre as memórias e histórias de pessoas LGBTQ+, em especial negras e periféricas invisibilizadas nos museus, arquivos e espaços de memória. Depois desse encontro, passamos a abrir portas, criar projetos, incomodar as estruturas museais e provocar os espaços museológicos brasileiros (Boita, 2022, p. 83).

Além disso, a Rede ambiciona a "geração de políticas, programas, encontros, espaço no fórum nacional de museus e inclusão da temática e práticas LGBTQ nos museus brasileiros" (Editorial, 2014, p. 38) como forma de superação das fobias e silenciamentos historicamente impostos. São apontadas, nesse mesmo documento de criação, quatro ações principais que a rede almeja implementar, sendo elas:

1 - Um programa específico dentro do IBRAM enfatizando as políticas públicas voltadas para as ações museológicas de gênero – políticas de

estímulo – como editais/premiações; 2 - Espaços, principalmente nos museus tradicionais, para a exploração de acervos já existentes nos museus brasileiros, propondo um trabalho voltado para a perspectiva de gênero; 3 - Problematização no interior dos museus a partir da perspectiva LGBT, tendo em vista que, em sua maior parte, os museus trabalham a questão de gênero pelo ponto da heteronormatividade; 4 - Que os pontos de memória, pontos de cultura, instituições culturais, museus comunitários, ecomuseus e museus tradicionais se articulem, ao menos uma semana ao ano, para divulgar e enfatizar o movimento LGBT e as questões de gênero nas instituições brasileiras (Editorial, 2014, p. 38).

De acordo com Jean Baptista e Tony Boita (2017), a partir da palestra de Luiz Mott, fundador do Grupo Gay da Bahia e do Museu da Sexualidade de Salvador, no Fórum Nacional de Museus de 2010, ocorreu um estímulo nos profissionais presentes para a fundação da Rede LGBT de Memória e Museologia Social do Brasil, em 2012, durante o V Fórum Nacional de Museus (Petrópolis/RJ).

Outro episódio demonstrativo da necessidade de maior articulação na luta dentro dos museus e da Museologia é a exoneração de Girlene Chagas Bulhões da direção do Museu das Bandeiras, unidade museológica do IBRAM em Goiás-GO, após críticas na promoção da primeira exposição de temática LGBT em instituição federal, com o evento Semana do Babado (Baptista; Boita, 2017). O questionamento das ausências de narrativas sobre a comunidade e cultura LGBT surgiu em conversas paralelas ao evento de 2012, onde inclusive pessoas

heterossexuais e cisgêneras são convidadas ao debate (Baptista; Boita, 2014).

A ausência da inclusão de narrativas sobre subjetividades divergentes da heterocisnormatividade contribuiu para que pessoas interessadas em defender essa temática se articulassem em rede para questionar o papel da Museologia e dos museus na manutenção de uma lógica de violência e apagamento. A Rede LGBT de Memória e Museologia Social, ao longo de seus treze anos de existência, possibilitou diversas repercussões, como apoio a publicação da *Revista Memórias LGBT+* (RMLGBT+), cabendo aqui ressaltar que se trata de uma entidade independente apesar da sua forte vinculação com a Rede. Seu primeiro número foi lançado em 2013 e hoje já contabiliza 18 edições.

A RMLGBT+ consegue abarcar um grande leque de discussões a respeito dos mais variados temas através da colaboração em forma de texto e imagens de inúmeros intelectuais, enriquecendo o debate e apresentando ao público em geral informações atualizadas sobre a discussão em torno das identidades de gênero e orientações sexuais (Boita; Cândido, 2020).

Além disso, em virtude de seu princípio coletivo e colaborativo, a Rede possui em articulação algumas redes regionais e estaduais, como o Instituto Cultura e Arte LGBT, no Centro-Oeste, a Rede LGBT Sul e o Coletivo Memória e Resistência em São Paulo. É incentivada no site da RMLGBT+ a criação de outras redes, colocando-se o contato a disposição para auxiliar nessa articulação contínua.

Outros exemplos de ações articuladas pela Rede são: o I Seminário Museus, Memória e Museologia LGBT realizado em 2015, no Rio de Janeiro, produzido e idealizado pela RMLGBT+ em parceria com o Museu de Favela Pavão, Pavãozinho e Cantagalo (MUF); o IV Seminário de Política de Acervos - Memória e Patrimônio LGBT, no Museu Victor Meirelles/Ibram, em Florianópolis (SC); o II Seminário Museus, Memória e Museologia LGBT+ Feminismo, efetuado na internet por conta da pandemia de covid-19; e o Seminário Museus, Memória e Museologia LGBT+ Resistências: IV Museus e Resistências III Seminário Brasileiro de Museus, Memória e Museologia LGBT, em Outubro de 2021 também de forma remota.

É possível também indicar como repercussões o dossiê "Corpos e Dissidências nos Museus e na Museologia" publicado nos *Cadernos de Sociomuseologia* (vol. 61, n.º 17, abr. 2021) da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias; o dossiê "Museus e Museologia LGBT+" publicado na *Revista Museologia & Interdisciplinaridade* do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília, em maio de 2022; e o dossiê "Memória, Museologia LGBT+ e Museus Nacionais" nos *Anais do Museu Histórico Nacional* publicado em 2023 e em 2024; propostos e compostos por produções de diversos integrantes da Rede.

A organização do pensamento em rede não é novidade para o movimento LGBT brasileiro, conforme demonstra Machado (2021) no trecho destacado a seguir:

A organização de redes LGBT no Brasil tem marco fundacional no dia 31 de janeiro de 1995 com a Associação de Brasileira de Gays, Lésbicas e

Travestis (ABGLT), considerada a maior rede de organizações LGBT na América Latina na luta pela cidadania e direitos humanos de LGBT, com centenas de grupos no país. A partir dos anos 2000, as redes se multiplicaram: Associação Brasileira de Lésbica (ABL), Liga Brasileira de Lésbicas (LBL), Associação Nacional de Travestis (ANTRA), Rede Afro LGBT, Coletivo Nacional de Transexuais (CNT), Coletivo Brasileiro de Bissexuais (CBB), além das redes locais em todo país. Atualmente a ordem da sigla ABGLT permanece a mesma, mas seu significado foi alterado para Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (Machado, 2021, p. 57).

Desde as primeiras articulações para a criação da Rede LGBT de Memória e Museologia Social, percebeu-se resistência de certa parcela da Museologia à organização de um grupo que mesclasse essa área com os estudos LGBT: “[...] importantes teóricos da museologia social chegaram a questionar a validade conceitual de relacionar comunidade LGBT à museologia” (Baptista; Boita, 2014, p. 183). Todavia, ao longo da última década, a Rede LGBT tem conquistado espaços significativos e promovido mudanças relevantes no âmbito da Museologia brasileira.

Desse modo, é possível afirmar que a Rede LGBT de Memória e Museologia Social e a *Revista Memórias LGBT+* consistem em “pilares fundadores de uma virada onde o protagonismo Queer interseccional se posiciona” (Boita *et al.*, 2022, p. 20).

Nesse contexto, a articulação com os movimentos sociais e com o ambiente acadêmico proporciona bases para

criação e fortalecimento de políticas públicas de memória relacionadas à população LGBTQ+, contribuindo para a construção de uma Museologia Comunitária LGBTQ+:

Em seu conjunto, essas ações demonstram que no Brasil se produz não apenas uma Museologia LGBTQ+, mas, também, o que teoricamente se categoriza como Museologia Comunitária LGBTQ+. Entendemos tal categoria como um conjunto teórico e metodológico orientado por uma epistemologia LGBTQ+ interseccionada a gênero, classe, raça, particularmente caracterizada pelo uso do pronome “nós” e diretamente vinculada às demandas de Políticas Públicas aliada aos pilares dos Direitos Humanos (Boita *et al.*, 2022, p. 20).

O estímulo à realização de ações Museologia Social LGBTQ+ consiste em uma importante contribuição para a defesa do direito às memórias da comunidade LGBTQ+. Não por acaso, a Rede tem promovido ações concretas que demonstram ser “possível decolonizar os museus e a Museologia a partir de uma perspectiva queer interseccional” (Boita; Baptista, 2023, p. 3).

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O impacto proporcionado por mais de uma década de existência da Rede LGBTQ de Memória e Museologia Social tem possibilitado para a Museologia uma expansão de seus paradigmas e enriquecimento de seu escopo teórico. A inclusão de pautas sociais, como a luta por igualdade de tratamento e oportunidades da comunidade LGBTQIA+,

permite diminuir silenciamentos e fobias historicamente criados.

Além disso, as articulações em torno dessa Rede geraram importantes repercussões na configuração da Museologia LGBT e da Museologia Comunitária LGBT no país (Boita *et al.*, 2022), como formas de produzir epistemologias e transformações efetivas de acordo com as demandas da comunidade LGBT nas interfaces com as políticas e poéticas da memória.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Jean; BOITA, Tony. Protagonismo LGBT e museologia social: uma abordagem afirmativa aplicada à identidade de gênero. *Cadernos do CEOM*, Chapecó, v. 27, n. 41, p. 175-192. 2014. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/2602>. Acesso em: 24 out. 2025.

BAPTISTA, Jean; BOITA, Tony. Museologia Comunitária, Comunidades LGBT e Direitos Humanos: estratégias de superação de fobias à diversidade sexual no Brasil. *Revista Eletrônica Ventilando Acervos*, Florianópolis, v. especial, n. 1, p. 132-146, maio de 2017. Disponível em: <https://ventilandoacervos.museus.gov.br/wp-content/uploads/2017/05/05Artigo07TonyJean.pdf>. Acesso em: 24 out. 2025.

BRANDÃO, Wladimir Cardoso; PARREIRAS, Fernando Silva; SILVA, Antonio Braz de Oliveira e. Redes em ciência da informação: evidências comportamentais dos pesquisadores e tendências evolutivas das redes de coautoria. *Informação & Informação*, Londrina, v. 12, n. esp., p. 110-124, 2007.

Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1778/1516>. Acesso em: 24 out. 2025.

BOITA, Tony Willian. *Cartografia etnográfica de memórias desobedientes*. 2018. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/f2d0b4fa-34bf-41a5-b5d9-3678131120a6>. Acesso em: 24 out. 2025.

BOITA, Tony; CÂNDIDO, Manuelina Maria Duarte. Memória LGBT em revista: um periódico na luta contra a invisibilidade. *Museologia e Patrimônio*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 95-112, 2020. Disponível em:

<https://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/view/819/762>. Acesso em: 24 out. 2025.

BOITA, Tony; BAPTISTA, Jean; HABIB, Ian; SABARÁ, Deborah. Museologia Comunitária LGBT+: Museu Transgênero de História da Arte e Ponto de Memória Aquenda as Indacas no Ensino de Museologia. *Museologia & Interdisciplinaridade*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 18-28, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/41417/33174>. Acesso em: 24 out. 2025.

BOITA, Tony; BAPTISTA, Jean. Apresentação: sobre a decolonização do pacto LGBTQIAfóbico nos museus e na Museologia do Brasil. *Anais do Museu Histórico Nacional*, Rio de Janeiro, v. 57, p. 1-3, 2023. Disponível em:

<https://anaismhn.museus.gov.br/index.php/amhn/article/view/273/180>. Acesso em: 24 out. 2025.

BOITA, Tony Willian. *Comunicação comunitária e Sociomuseologia*: mídias colaborativas produzidas para a

preservação e difusão das culturas e memórias das comunidades LGBT. 2022. Tese (Doutorado em Comunicação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em:  
[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/76/o/Tony\\_Willian\\_Boit\\_a\\_-\\_Tese.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/76/o/Tony_Willian_Boit_a_-_Tese.pdf). Acesso em: 24 out. 2025.

CARTA de Rio Grande. *Expressa Extensão*, v. 19, n. 2, p. 169-172, 24 dez. 2014.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVULLA, Rondelly; LARDOSA, Nathalia; MENDONÇA, Alana; SILVA, Cláudia Rose Ribeiro da; GOUVEIA, Inês; CRUZ, Leu; CALIXTO, Luísa; ARAUJO, Mirela. Rede de Museologia Social do Rio de Janeiro - Memória e Resistência. In: PRIMO, Judite; MOUTINHO, Mário (Ed.). *Teoria e prática da Sociomuseologia*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, p. 351-374, 2021.

CHAGAS, Mario; VEIGA, Juliana; CAVULLA, Rondelly. A rede de Museologia Social do Rio de Janeiro: um balanço em movimento. In: PRIMO, Judite; MOUTINHO, Mário (Ed.). *Teoria e prática da Sociomuseologia*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, p. 435-454, 2021.

FREITAS, Gabriel Andrade de. *Rede LGBT de Memória e Museologia Social: análise das repercussões no campo da Museologia no Brasil (2012-2022)*. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Museologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/39050/1/2023\\_GabrielAndradeDeFreitas\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/39050/1/2023_GabrielAndradeDeFreitas_tcc.pdf). Acesso em: 24 out. 2025.

IBRAM. *Sistema Brasileiro de Museus (SBM)*. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/museus/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/sistema-brasileiro-de-museus>. Acesso em: 8 jul. 2024.

EDITORIAL. Rede LGBT de Memória e Museologia Social. *Revista Memória LGBT*, n. 2, p. 38-39. 2014. Disponível em: <https://memoriaslgbt.wordpress.com/edicoes-memorias-lgbtiq/>. Acesso em: 8 jul. 2024.

GOMES, Alexandre Oliveira. *Museus indígenas, mobilizações étnicas e cosmopolíticas da memória: um estudo antropológico*. 2019. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/36806/1/TESE%20Alexandre%20Oliveira%20Gomes.pdf>. Acesso em: 24 out. 2025.

MACHADO, Rafael dos Santos. *Cartografias da Transmusealidade: processos museológicos em Casas de Acolhida LGBT no Brasil*. 2021. Dissertação (Mestrado em Museologia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37694>. Acesso em: 24 out. 2025.

MARTELETO, Regina Maria. Informação, rede e redes sociais – fundamentos e transversalidades. *Informação & Informação*, Londrina, v. 12, n. esp., p. 1-17, 2007. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1785/1521>. Acesso em: 24 out. 2025.

PALAVRAS em Rede. *Revista Memórias LGBT+ Kilombola*. Ed. 13, p. 4-8, 2021. Disponível em:

<https://memoriaslgbt.wordpress.com/edicoes-memorias-lgbtiq/>. Acesso em: 8 jul. 2024.

PEREIRA, Marcele Regina Nogueira. *Museologia Decolonial: os Pontos de Memória e a insurgência do fazer museal*. 2018. Tese (Doutorado em Museologia), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2018. Disponível em: [https://museologia-portugal.net/files/upload/doutoramentos/tese\\_marcele\\_pereira.pdf](https://museologia-portugal.net/files/upload/doutoramentos/tese_marcele_pereira.pdf). Acesso em: 24 out. 2025.

REDE Museologia Kilombola. *ICOM Brasil*. Disponível em: [https://www.icom.org.br/?page\\_id=2870](https://www.icom.org.br/?page_id=2870). Acesso em: 8 jul. 2024.

SANTOS, Suzy da Silva. *Ecomuseus e museus comunitários no Brasil: estudo exploratório de possibilidades museológicas*. 2017. Dissertação (Mestrado em Museologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/103/103131/tde-13122017-091321/publico/SuzySantosREVISADA.pdf>. Acesso em: 24 out. 2025.

## CAPÍTULO 7

# REPRESENTAÇÕES DAS BIBLIOTECAS NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA SEMIÓTICA GREIMASIANA

*Rebeca de Oliveira França*

*Hélio Márcio Pajeú*

### 1 INTRODUÇÃO

Desde que surgiram, as histórias em quadrinhos (HQs) são apreciadas como uma forma de produção artístico-literária cujo propósito inicial era o de prover entretenimento para as massas; contudo, a partir de 1970, com o movimento da legitimação intelectual dos quadrinhos impulsionado pelas publicações das *graphic novels* e a oficialização dos quadrinhos como 9ª arte, pesquisadores da área das ciências humanas e sociais começaram a questionar sobre o valor intelectual dessas manifestações artísticas: seria o entretenimento a única propriedade dos quadrinhos? A partir dessa indagação, começou-se a explorar a emergente manifestação, e os resultados obtidos corresponderam às expectativas: os quadrinhos se configuravam como um objeto complexo e de extenso potencial como suporte para a prática pedagógica, contradizendo a concepção popular de ser tratar de uma literatura rasa e sem qualidade. Percebeu-se que crianças que tinham resistência para ler começavam a se interessar pela leitura após se depararem com o visual convidativo das

narrativas sequenciais. Além disso, a combinação de imagens e texto dos quadrinhos contribuía para o aprendizado ao potencializar a compreensão das informações, e também funcionavam como estímulo para o desenvolvimento do senso crítico através da interpretação das narrativas das imagens.

Felizmente, nesta última década, a pesquisa das histórias em quadrinhos tem passado por um processo de expansão temática, com significativas evoluções de abordagens diversas nos estudos para asseverar a riqueza cultural desse gênero chamam atenção para essa nova etapa de reconhecimento intelectual que os quadrinhos estão alcançando, demonstrando que múltiplas áreas do conhecimento surgiram destacando a relevância dos mesmos para a arte, cultura, questões sociais, políticas e éticas.

Diante disto, com a perspectiva de ampliar as possibilidades de utilização das histórias em quadrinhos para os estudos no campo da Ciência da Informação, surgiu o seguinte questionamento: é possível interpretar um cenário sociocultural através das representações contidas nas narrativas dos quadrinhos?

Para tal, esse capítulo se propõe investigar as histórias em quadrinhos como veículo de comunicação cultural. Nessa perspectiva, nossa prioridade é busca pelo significado das representações abordadas na sua visualidade para interpretação das vivências sociais. Para a construção desse raciocínio, serão definidas as histórias em quadrinhos conforme as conceitua Eisner (1999, p.5), como uma forma de produção “artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou

dramatizar uma ideia”, e em seguida, será discutido como o indivíduo constrói significações e as comunicam na produção cultural, uma vez que internaliza as percepções do mundo e do ambiente que integra, realiza comutação de ideias com outros indivíduos e a partir dessas interações constrói conceitos e valores.

A partir da representação social torna-se possível estudar a relação entre o produto e a cultura, em que o produto será apresentado como veículo para interpretação do entendimento que o indivíduo autor possui do cenário no qual está inserido, e das experiências que vivenciou no momento da concepção de sua obra; assim, quando a obra for comparada com outras produções similares, contribuirá para a construção da compreensão de determinado contexto. A teoria aqui aplicada parte do princípio que entende a obra literária tradicional como um reflexo das leituras dos contextos social, cultural e histórico (Silva, 2005; 2020).

Considerando a relevância dos quadrinhos para a cultura atual, este texto propõe se aprofundar no que já é compreendido acerca das histórias em quadrinhos ampliando os horizontes científicos para a compreensão das HQs como manifestações artístico-literárias que mesclam o real com a ficção, e que comunicam a memória e vivência dos indivíduos de uma sociedade, buscando asseverar esses gêneros como base pertinente para a compreensão do meio sociocultural e da diversidade. Em função disso, ancora-se no ponto de vista metodológico empírico sobre a forma como as histórias em quadrinhos representam as bibliotecas em diferentes

sociedades, através da análise dos registros deixados pela influência dessas instituições no produto cultural estudado.

Nesse contexto, o objetivo geral deste trabalho é investigar como a instituição biblioteca é representada nas histórias em quadrinhos, visando promover uma reflexão sobre a relevância e desempenho do ofício sociocultural das bibliotecas a partir da perspectiva teórica da semiótica. Além de traçar um aspecto histórico das HQs como veículo de comunicação social e analisar como as bibliotecas ou as atividades desempenhadas por essas instituições são representadas nas narrativas.

## **2 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO MANIFESTAÇÕES CULTURAIS ARTÍSTICO- LITERÁRIAS**

As primeiras aparições de narrativas através de imagens, foram concebidas nos primórdios das civilizações, na idade pré-histórica, quando através de sequências de figuras, os indivíduos buscavam retratar um acontecimento ou um relato nas inscrições rupestres. Ao longo da história, outras manifestações assemelham-se do gênero por se utilizarem do recurso pictórico para a transmissão de uma narrativa, como é o caso dos afrescos, tapeçarias, mosaicos, entre outras técnicas (Luyten, 1985, p. 15).

Petersen (2010) utiliza o termo *narrativa gráfica* para definir as histórias em quadrinhos no seu momento mais primitivo, explorando quatro períodos da evolução do estilo narrativo em culturas e sociedades pré-letradas e os impactos

trazidos com o advento da escrita. O caso mais antigo que marca o período definido pelo autor como pré-escrita das narrativas gráficas, é o das famosas pinturas rupestres feitas pelos Sans, povo indígena Sul-Africano. Ao contrário do que se acreditava, a narrativa rupestre não retratava um acontecimento cotidiano para o povo San, mas uma experiência alcançada por um xamã ou curandeiro durante uma situação de transe. Contudo, para eles, uma experiência de transe não era vista como uma alucinação, mas sim como uma vivência repleta de simbologias e significados.

As histórias em quadrinhos, entretanto, nos moldes que conhecemos hoje, apareceram por volta de meados do século XIX. Existe uma divergência de opiniões entre os pesquisadores sobre qual publicação ao certo tenha servido como marco para registro de pioneirismo no modelo do gênero. Luyten aponta que convencionou-se tomar como “marco inicial para uma história das HQ”, a publicação do *Yellow Kid* da autoria de Richard F. Outcault (Luyten, 1985, p. 18). Cirne *et al.* (2002), contudo, expressam que para alguns, os quadrinhos teriam surgido “no Japão, por volta de 1817: para outros, na Suíça, em 1827”.

O princípio da ascensão e popularização das histórias em quadrinhos acontece no momento que elas começam a ser publicadas nos jornais. Se outrora os quadrinhos apenas alcançavam os leitores que tinham acesso aos álbuns e livros nos quais eram publicados, com o início de sua divulgação nos veículos de comunicação de massa, passavam a alcançar um público muito mais abrangente. Em um curto tempo, as narrativas sequenciais ganharam o gosto dos leitores ao

trazerem enredos de paródias do cotidiano e caricaturas de figuras políticas, fazendo com que a presença sua presença nos jornais passasse a ser um elemento crucial para o aumento das vendas (Petersen, 2010, p. 96). Com isso, os quadrinhos assinalaram sua pertinência como publicação rentável despertando o interesse de empresários e editoras, originando um mercado voltado à produção e publicação dessa manifestação emergente (Luyten, 1985, p. 18).

A maior inovação para o gênero de histórias em quadrinhos veio a ser mérito de Outcalt, com a publicação de *The Yellow Kid* no jornal *World* de Nova York. No princípio das publicações de *The Yellow Kid*, o personagem que, posteriormente, veio a chamar a atenção do público era retratado como um menino da periferia com traços asiáticos, vestindo um camisolão azul sujo. Durante algumas semanas, o personagem apareceu nas publicações com um papel secundário ou nem mesmo apareceu, mas em 5 de janeiro de 1986, o personagem ressurgiu como protagonista, e agora trajava um camisolão na cor amarela. O título *The Yellow Kid* foi atribuído pelo próprio público leitor, e por influências das charges políticas da época, o camisolão do personagem passou a ser panfletário para veicular críticas daquele momento. De acordo com Luyten (1985), mais tarde, Outcalt introduziu o elemento do balão ao quadrinho, e para muitos teóricos foi a partir desse momento que os *comics* surgiram. Através da adição desse elemento visual, o autor mudou a forma de construir as histórias em quadrinhos para sempre: com a introdução do balão, os quadrinhos ganharam a sua

característica mais peculiar e que veio a garantir seu dinamismo e favorecer o seu processo de intelectualização.

A possibilidade do desenvolvimento de enredos complexos e dinâmicos, graças aos balões, possibilitou que as histórias em quadrinhos começassem a ganhar versões prolongadas: um enredo que antes se esgotava em uma tira semanal publicada nos jornais, se estende para um formato de narrativa gráfico-visual de longa-metragem, cuja publicação pode continuar a ser feita por vários anos.

### **3 HQS E A COMUNICAÇÃO DE MASSA**

Na trajetória de sua existência, o homem sempre buscou registrar o conhecimento por meio de representações em suportes físicos, como afirmam Dória e Santos (2019, p. 37):

O ato de representar é uma atividade inerente ao homem e está presente na sociedade desde os primórdios da existência humana. O homem primitivo ao desenhar suas caçadas nas cavernas, estava representando seu cotidiano. A representação está fortemente impregnada no nosso dia a dia, estamos sempre representando algo, seja de maneira voluntária ou involuntária.

O ser humano possui um desejo de perpetuar seu intelecto com o objetivo de estender sua efêmera existência e essas representações se arquitetam em múltiplas formas, sendo a arte a mais livre e singular delas. A arte atualmente abrange sete formas de expressão humana que são: arquitetura, escultura, pintura, música, literatura, dança e o cinema.

Embora a arte seja uma forma “livre e singular” de expressão, por mais original que seja, “o homem é um ser social”, como bem nos lembra Aristóteles. Enquanto ser inserido na sociedade o indivíduo estabelece comunicação e troca conhecimentos com outros indivíduos configurando uma coletividade, e em decorrência disso em cada período da história é possível relacionar movimentos sociais e culturais à sua produção artística. A produção artística contribui para compor um panorama da conjuntura vivenciada por determinada sociedade, uma vez que se alinha harmonicamente a outras criações do mesmo período indicando a existência de uma tendência central na sociedade. Essa tendência é o que conhecemos como senso comum.

A teoria da representação social que dialoga entre as áreas da psicologia e sociologia explora a apropriação da realidade pelo indivíduo e sua representação, como afirma Rocha (2014), tendo sido elaborada pelo teórico francês Serge Moscovici em sua obra intitulada *La Psychanalyse, son Image et son Public* (1961), “como uma das alternativas para tentar explicar e entender o psiquismo humano – visando, em especial, ao enfrentamento da problemática que envolve as dicotomias sujeito/objeto e indivíduo/sociedade” (Rocha, 2014, p. 51).

Ao trazermos tal pensamento para este texto fica estabelecido que há uma relação contundente entre a representação e a realidade, e que o homem não possui a habilidade de afastar-se do senso comum enquanto integrar a sociedade. Sabendo disso, as histórias em quadrinhos como representações do conhecimento também estão repletas de

reverberações do real e do imaginário coletivo de indivíduos que possuem experiências sociais ou vivências similares, afirmando a proposição de que as histórias em quadrinhos podem ser utilizadas para a construção de uma reflexão sobre como a sociedade compreende a função das bibliotecas por meio da leitura dessas representações.

Rocha (2014) afirma que tudo o que existe no espectro humano da sociedade, objetos e vida social se constitui mediante relações, assim, a teoria das representações vem para estabelecer “uma síntese entre o individual e o social, o interno e o externo, o estático e o dinâmico, a gênese e a estrutura, o consistente e o mutável, o material e o simbólico” (Rocha, 2014, p. 53). A teoria da representação se relaciona com o conceito de cultura de massa estabelecido por Eco (1964). A cultura de massa entende-se como uma manifestação cujo destaque não se dá pela esporadicidade de sua ocorrência, mas justamente pela popularização dessa produção, que é o caso das histórias em quadrinhos. A partir do momento que uma produção midiática se populariza se inicia um processo de comutação dessa produção com o meio social, e esta passa a refletir os costumes, comportamentos e práticas compartilhados pelo conjunto de indivíduos componentes da sociedade.

[A] "cultura de massa" torna-se, então, uma definição de ordem antropológica[...]válida para indicar um preciso contexto histórico[...] onde todos os fenômenos comunicativos - desde as propostas para o divertimento evasivo até os apelos à interiorização - surgem dialeticamente conexos, cada um deles recebendo do contexto uma qualificação que não mais permite reduzi-los

a fenômenos análogos surgidos em outros períodos históricos (Eco, 1964, p. 16).

Há uma vertente crítica que argumenta contra a relevância histórica de um produto de massa, opinando que estes reproduzem uma forma de cultura artificial, que não mais resulta das relações subjetivas da vivência dos indivíduos num âmbito coletivo de conhecimento empírico, antes, constituem uma forma de produção submetida a uma padronização, e adequadas às exigências da classe dominante da sociedade, a classe burguesa, visando fins unicamente lucrativos. Essa padronização seria o fator que descaracterizaria a organicidade do produto, e afetaria o seu valor para interpretação de um contexto histórico num estudo social.

Eco (1964), no entanto, contesta a ideia apresentando que esse conceito minimiza a existência de uma subcultura dentro da produção de massa, pois, ainda que essa produção resultasse unicamente dos interesses de uma classe dominante, ela serviria para que fossem identificados elementos da própria cultura dessa classe, mais uma vez evidenciando que é impossível que o ser humano construa uma produção desviada de suas próprias experiências. O conceito de mentalidade coletiva trazido por Chartier (1988), na sua obra *A História Cultural entre práticas e representações*, serve para complementar o pensamento de Eco (1964) e a teoria da representação social de Moscovici (1961). O autor ainda afirma que na década de 1960, a vertente francesa de historiologia defendia que os esquemas de pensamento dos indivíduos, embora originados a partir de um posicionamento individual, compartilham de “condicionamentos não

conscientes e interiorizados”, análogos a de outros indivíduos do mesmo grupo social (Chartier, 1988, p. 40).

A construção de um estudo histórico a partir de uma manifestação de natureza narrativa, majoritariamente ficcional, não difere sobremaneira dos estudos baseados em documentações validadas devido a sua natureza exploratória ou descritiva. Em ambos os casos, devem ser avaliados aspectos subjetivos existentes no produto, e não a sua mensagem direta. Nesse ponto, Chartier (1988), defende que não há uma divisão sólida entre o que se considera real e ficção, pois até mesmo o mais documental dos produtos não possui uma relação categórica com a realidade histórica, uma vez que são submetidos a interferências dentro do seu contexto de produção, e moldam-se a regras do seu gênero documental específico.

A relação do texto com o real (que pode talvez definir-se como aquilo que o próprio texto apresenta como real, construindo-o como um referente situado no seu exterior) constrói-se segundo modelos discursivos e delimitações intelectuais próprias de cada situação de escrita. O que leva, antes de mais, a não tratar as ficções como simples documentos, reflexos realistas de uma realidade histórica, mas a atender à sua especificidade enquanto texto situado relativamente a outros textos e cujas regras de organização, como a elaboração formal, tem em vista produzir mais do que mera descrição (Chartier, 1988, p. 63).

Deste modo, as orientações de Chartier (1988) norteiam a sequência do desenvolvimento dessa pesquisa, pois, tomando como objeto a representação das Bibliotecas

nas histórias em quadrinhos, procuraremos olhar por meio das impressões de indivíduos que integram grupos socialmente organizados de diferentes contextos culturais como as imagens das bibliotecas são concebidas nesses gêneros.

#### **4 A REPRESENTAÇÃO DAS BIBLIOTECAS NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS À PARTIR DA SEMIÓTICA GREIMASIANA**

Para fazer uma leitura da representação das bibliotecas nas histórias em quadrinhos, optamos metodologicamente pelo olhar da semiótica. No consenso geral dos estudiosos, a semiótica é uma ciência nova, complexa de se definir e em constante transformação. Lara e Matte (2009) caracterizam a metodologia da semiótica como indutivo-dedutiva que estabelece uma relação dialógica com o objeto analisado.

Barros (2005) a conceitua como uma ciência voltada para o estudo dos signos que vão além da linguagem, explorando os aspectos que os diferentes tipos de texto assumem nas suas relações de construção de sentidos com a cultura e sociedade. Por tanto, seu caminho investiga como os textos se configuram nos entrelaces discursivos, analisando a função da semiose, que seria o trajeto que o texto percorre e recursos que utiliza para dizer o que diz, ou seja, como os sentidos são construídos no seu plano de conteúdo.

Na teoria Greimasiana, o percurso gerativo do sentido compreende três níveis: o fundamental, o narrativo e o discursivo. O nível fundamental é o mais simples e abstrato, constituindo-se da reflexão geral em torno da natureza, etapas

e limites do conhecimento humano. Nesse nível, as oposições semânticas identificadas no texto são paragonadas para formação da categoria tímica, segundo Carvalho e Santos (2015).

O pensamento Greimas, embora permita-se flexionar mais do que de outras vertentes na relação do texto com o contexto sócio-histórico, ainda conserva um caráter estruturalista, se atendo às análises de ligações (con)textuais contidas no próprio texto. Contudo, Barros (2005) concede uma abertura para uma análise mais adaptada, mais contornada e adequada aos objetos dessa reflexão, isto é, à análise do texto sincrético histórias em quadrinhos, ao afirmar que

[...] análise semântica discursiva é um dos processos da semiótica que oportuniza a análise de textos sincréticos, pois se além a investigar a disseminação dos temas – tematização, e seus investimentos figurativos – figurativização. Nessa esfera, os efeitos de sentido e realidade do discurso são criados por meio de percursos figurativos e temáticos, e a consistência e recorrência desses elementos dentro da narrativa estabelecem a coerência semântica (Barros, 2005, p. 66).

Com um tom de concessão à libertação da imposição estrutural, Matte e Lara abordam que "para a teoria greimasiana, não se trata de explicar o texto através de coerções do contexto [...], e da história, mas de discutir a interpretação do contexto e da história como *efeitos da textualização*, que, em última análise, constituem a instância que de fato os cria" (Lara; Matte, 2009, p. 8). Os textos são

agentes de transformação socioculturais e estabelecem uma troca de valores equivalente de contribuição e assimilação de valores. O texto para Greimas (1975) tem a mesma natureza de participante ativo nas construções sociais que Chartier (1988) demonstra. Na teoria greimasiana o texto é analisado tanto no plano do conteúdo quanto da expressão, de forma que não existe uma divisão entre a realidade e a representação pois ambas se complementam para a determinação do sentido. Representação implicaria em o texto sofrer ações socioculturais passivamente. Mas o sentido do termo *representação* construído ao longo desse capítulo, assume a noção de um registro, uma expressão física de construções sociais, um momento em que os significados culturais são traduzidos para a linguagem gráfica e passam a se relacionar com outras produções. Não se pretende construir uma delimitação entre o texto sincrético e o real, mas identificar significações do real no texto sincrético. Destarte, as imagens que apresentam bibliotecas nas histórias em quadrinhos serão exploradas a partir do que Lara e Matte (2009) definem como questões essenciais para olhar da semiótica: o contexto, a expressão e a percepção.

O contexto pode ser analisado em três esferas para a semiótica: o contexto situacional, que abrange o aspecto temporal; o contexto interno, que seria o sentido do texto relacionado a um conjunto de outros textos; e o contexto externo, que indicaria características ideológicas e de linguagens pertencentes ao contexto sociocultural da época de sua produção (Matte, 2004, p. 101). A expressão seria a busca do sentido do texto através de teorias voltadas para a

interpretação de determinada linguagem, como por exemplo a análise de obras de arte a partir de conceptualizações impressionistas. Por último, a percepção seria a menos teórica e mais subjetiva das questões, pois compreende um fenómeno interno e individual. Nessa perspectiva, os autores destacam a pertinência dessa questão para a abordagem semiótica, demonstrando que o analista poderá realizar o recorte da percepção de um contexto assumindo as limitações dessa abordagem de estudo e definindo o objeto de estudo de maneira clara, a exemplo de respostas a um questionário, comentários livres sobre determinado objeto comunicativo etc.

Portanto, a análise das histórias em quadrinhos será feita por meio de uma apropriação do percurso gerativo de sentidos. No nível fundamental serão identificadas relações de oposição semântica para compreender as construções de adversidade do contexto social no qual a biblioteca está sendo representada. Em um nível de manifestação, serão identificadas as isotopias temáticas com o propósito de verificar se a biblioteca é o foco da narrativa ou se está em segundo plano. Com base no que foi propiciado por meio do estudo de Lara e Matte, serão sondadas as questões de contexto situacional, contexto interno, contexto externo e percepção de contexto. Em detalhes, o contexto situacional analisado será aplicado não para identificar o contexto temporal da produção dos quadrinhos, mas para situar a biblioteca no espaço e tempo da narrativa, descrevendo aspectos como a forma que os personagens se relacionam com a biblioteca e como utilizam ou se reportam a este espaço na

sociedade fictícia. Esse macro item terá subordinações de micro itens que investigarão se a biblioteca é percebida como uma instituição relevante e se atendem a expectativa de informação dos personagens.

Ao fim da análise situacional, para o contexto externo será estabelecido um paralelo de situações das bibliotecas representadas nos quadrinhos com as funções da biblioteca do mundo real. A análise do contexto interno será a última etapa, e para tal, as HQs estudadas serão comparadas entre si para estabelecer uma síntese entre as representações nos diferentes formatos. O último item trará impressões alcançadas por meio da análise e comentários sobre o processo da pesquisa.

Para análise selecionamos a graphic novel *Sandman Universe: The Dreaming*, escrita por Neil Gaiman, publicada pela primeira vez em 1989 pela DC Comics, com 75 volumes na série original. A arte e edição dos quadrinhos contam com a participação de diversos artistas que contribuem para conferir uma diversidade gráfica e visual, que se tornou uma das assinaturas do já genial e complexo universo de Sandman. *The Dreaming*, a obra que será estudada, faz parte da série especial *Sandman Universe*, produzida por uma equipe de diretores criativos e artistas, com a revisão final do Neil Gaiman. A série passou a ser publicada em 2018 em comemoração aos 30 anos da publicação original e ainda se encontra em publicação.

A trama de Sandman é focada em Dream (conhecido também pelos nomes de Morpheus, Sandman, Oneiros, (Lorde) Moldador, Kai'ckul, Senhor do sonho), um dos sete perpétuos, que são entidades mais fortes que deuses,

conectadas à existência, cuja responsabilidade é manter a harmonia do universo. Os sete perpétuos são figuras antropomórficas baseadas em personificações metafísicas: Sonho, Destino, Morte, Desejo, Desespero, Delírio, Destruição. Quando a Ordem dos Antigos Mistérios tenta capturar a Morte para alcançar a imortalidade, acabam por capturar Dream por engano. No período que Dream fica aprisionado, Lucien, o bibliotecário da Biblioteca dos Sonhos, é o único ajudante do castelo de Dream que não abandonou o cargo, concentrando-se em manter a integridade do Sonhar (um mundo onde os seres vão para sonhar, um reino vago e mutável) na ausência do mestre dos sonhos.

**Figura 1 - Biblioteca dos Sonhos**



Fonte: O Universo de Sandman: O Sonhar, 2018.

A Biblioteca dos Sonhos está localizada na parte central, ou “coração” do castelo dos sonhos. É um espaço ilimitado, expansivo, onde todos os livros já escritos ou nunca escritos pelos humanos são mantidos sob os cuidados e gestão do bibliotecário Lucien. Nas primeiras cenas da série O Sonhar, temos um narrador que descreve os vários mundos do universo

de Sandman, a terra dos sonhos e logo a seguir apresenta ao leitor a grandiosa biblioteca ilustrada com projeções horizontais e verticais, com livros em quantidade massiva que se perdem da vista.

Figura 2 - Lucien, o bibliotecário



Fonte: O Universo de Sandman: O Sonhar, 2018.

Na sequência da cena é revelado que Lucien é o narrador. Embora fale de si mesmo, Lucien se alheia ao discurso e se expressa em tom declamatório, descrevendo orgulhosamente as funções do bibliotecário da biblioteca dos sonhos como curador de volumes impossíveis que conhece cada exemplar de cada estante do acervo. A expressão do personagem no primeiro painel harmoniza com o tom de dignidade da função que a enunciação traz. Enquanto declara que o bibliotecário conhece de olhos fechados cada espinha e onde se situa cada obra específica, Lucien percebe a ausência de um livro, e tem seu momento de (auto)contemplação interrompido.

Além das pontuações, o texto utiliza o recurso gráfico do destaque para transmitir os momentos que a entonação de

voz do Lucien se altera para dar ênfase a palavras específicas do discurso.

**Figura 3 - Lucien e Mervyn**



Fonte: O Universo de Sandman: O Sonhar, 2018.

Lucien no entanto percebe que não recorda o título pertencente ao espaço incompleto na estante, e enquanto se ocupa em lembrar é interrompido pelo personagem Mervyn.

**Figura 4 - Lucien e Mervyn**



Fonte: O Universo de Sandman: O Sonhar, 2018.

Mervyn recorda Lucien de que ele está a encargo de outras atribuições no Castelo dos Sonhos e o leva para o exterior da biblioteca, alegando que há algo urgente que o bibliotecário precisa ver. Enquanto conduz Lucien, Mervyn expressa que ouviu o momento narrativo do bibliotecário, ao que Lucien responde explicando que havia sido uma aliteração, com o propósito de dar atmosfera à fala.

A partir desse conjunto de enunciados, as oposições fundamentais identificadas na narrativa foram caos e ordem, hesitação e confiança, sequência e interrupção, harmonia e dissonância.

**Quadro 1 - Oposições Fundamentais. O Universo de Sandman: O Sonhar.**

<i>Disforia</i>	<i>Euforia</i>
Caos	Ordem
Hesitação	Confiança
Interrupção	Sequência
Dissonância	Harmonia

Fonte: Dados da pesquisa.

Caos x ordem na coexistência das estantes impecavelmente enfileiradas da biblioteca, em oposição aos massivos volumes dos livros recém chegados nos corredores do acervo, e quando Lucien expressa que é curador de “volumes impossíveis”. Hesitação x confiança pois o discurso de Lucien é construído com confiança sobre conhecer todo o acervo, no entanto a ideia é demolida no decorrer da cena. Sequência x interrupção, harmonia x dissonância apresentam-se na relação das estantes com os corredores, dos livros com o espaço do livro que falta, na narrativa atmosférica de Lucien com a pausa de silêncio.

Ao considerarmos as isotopias temáticas, percebe-se a centralização do tema na função do bibliotecário, por meio das afirmações “um bibliotecário,” “curador”, “ele conhece todos,” “ele conhece com olhos fechados”. Isso também é corroborado por meio da projeção da figura de Lucien em primeiro plano no painel em relação à biblioteca, que se constrói em segundo plano. A tematização, portanto, refere-se à relevância do bibliotecário.

Já o contexto situacional, está explícito na narrativa, a biblioteca dos sonhos é o coração do castelo dos sonhos, tendo para o universo de Sandman um valor imprescindível. No entanto, o verdadeiro destaque *nessa* obra vai para o bibliotecário Lucien e sua habilidade em administrar um acervo caótico em constante expansão. A competência de Lucien lhe concedeu um cargo de autoridade, como é mostrado quando Mervyn se refere a ele como “chefe” e em seguida reitera que ele está no comando. Ainda, como é evidenciado no discurso, e nas ilustrações do bibliotecário com gestual descontraído e expressão de agrado, Lucien possui um profundo orgulho profissional, demonstrando estar extremamente satisfeito com sua função. A biblioteca dos sonhos é um espaço que armazena exclusivamente material bibliográfico, especificamente livros (restrição feita em função do contexto do universo da trama).

O contexto externo nos leva interpretação de que as semelhanças da biblioteca fictícia do universo de Sandman com uma biblioteca real, encerram-se na estética, e no fato de ambas existirem em função da humanidade. A biblioteca dos sonhos cumpre o propósito de manter e guardar informações, enquanto uma biblioteca do mundo real proporciona a

circulação do conhecimento por meio da disponibilização da informação. Não há uma seleção de materiais, ou desenvolvimento de coleções na biblioteca dos sonhos, o que é fundamental para uma biblioteca da realidade. Ainda no âmbito de seleção de materiais, não existe uma política de descarte, antes, os títulos se acumulam perpetuamente, enquanto as gerações de humanos que passarem na terra, sonharem e imaginarem. Não existem usuários circulando a biblioteca de Sandman, embora outra publicação da série mostre que ela possa ser consultada.

No que se refere às atividades exercidas por Lucien, o bibliotecário, têm-se uma mimese pois o personagem foi construído para representar legitimamente um profissional, com suas devidas competências de curadoria, adequação de espaços, organização e gestão de biblioteca.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na biblioteconomia, o estudo dos processos de organização dos suportes informacionais proporciona uma interligação com conceitos de disseminação da informação, serviço social, comunicação social e linguagem. Ancorando-se nisso, esse estudo buscou explorar a construção de ideias em um produto cultural - suporte informacional - para estabelecer um olhar social sobre a biblioteconomia.

Ampliar a visão acerca de um objeto informacional concede ao pesquisador a oportunidade de incluir o objeto em novos patamares de estudo, e por isso buscou-se conhecer os processos de significados que esses objetos estabelecem na

sociedade, e como são influenciados pela sociedade. Nesse capítulo, procuramos fazer esse caminho ao analisar o objeto informacional histórias em quadrinhos à luz da semiótica. A vertente greimasiana da semiótica concede essa liberdade pois, apesar de ser estruturalista, não assume um posicionamento inflexível em relação ao foco precisa ser inteiramente preso ao processo de formação dos sentidos dentro do texto visível, mas concede a possibilidade de se estudar as narrativas em um âmbito mais discursivo, mais contextual com os valores e processos sociais.

Na perspectiva da semiótica greimasiana, as oposições fundamentais identificadas em narrativas são resultantes de construções sociais de problematizações, e respaldam como o sentido dos textos é construído por processos de agregação de percepções da realidade às ficções. Essas percepções partem de perspectivas individuais, que por sua vez estão sujeitas às influências de um contexto coletivo.

A figura dos livros enfileirados nas estantes destaca-se como uma representação em comum a todas as bibliotecas, configurando-se como uma iconização, pois procurar estabelecer semelhanças de aspectos visuais fundamentais para a identificação de um objeto da realidade. A partir disso, interpreta-se que a imagem das bibliotecas para uma parcela da sociedade atual é marcada pelos livros em sua disposição física. No entanto, outro ponto em comum em quase todas as narrativas foi que os livros foram os responsáveis por estabelecer um vínculo afetivo entre os personagens e as bibliotecas. Com isso nota-se que mesmo com as tecnologias emergentes, com a facilidade do acesso, diferentes recursos e

formatos de livros digitais, a experiência sensorial proporciona esse apego ao livro físico.

Acerca dos bibliotecários, foram estabelecidas duas imagens construídas do profissional: um bibliotecário orgulhoso da profissão, que expressa satisfação com as atividades da função, e um profissional apenas disposto a fazer o esforço mínimo. Nesse aspecto, deve se considerar a importância de oferecer um bom atendimento ao público, para que gradativamente esses estereótipos de bibliotecário incontente e sério, que pede silêncio e se importa mais com os livros do que com os usuários seja desconstruído.

A biblioteca atual existe em virtude da sociedade tanto quanto do suporte informacional. Ambos usuário e informação estão em um patamar de igualdade, e isso é estabelecido nas leis fundamentais da biblioteconomia estabelecidas por Ranganathan: os livros são para serem usados. Se a informação não é facilitada a quem busca e se não há uma preocupação em promover o encontro do indivíduo com a informação, o serviço da biblioteca perde o seu sentido.

Diante do exposto nesse capítulo, foi possível estabelecer uma conexão entre as histórias em quadrinhos e a representação das atividades e os sentidos da biblioteca, do papel do bibliotecário, e de como a sociedade percebe a biblioteca no seu contexto real e estético. O que foi refletido nos quadrinhos proporciona uma reflexão para que o profissional tenha uma percepção crítica e revise suas falhas, bem como potencialize seus acertos. Ainda, o que permanece registrado nos quadrinhos, se analisado a partir de uma perspectiva dos signos pode ser aproveitado para construção

de um panorama das modificações e mudanças de paradigmas da biblioteca ao longo da história.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires; SANTOS, Elijames Moraes. O método semiótico e o caminho da significação: uma proposta de estudo do texto literário no ensino médio. *Textura*, Canoas, v. 17 n. 35, 2015.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

CIRNE, Moacy et al. *Literatura em Quadrinhos no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2002.

DÓRIA, M. R. G.; SANTOS, F. B. A representação da imagem da biblioteca nas histórias em quadrinhos (HQS). *Revista Fontes Documentais*, Aracaju. v. 2, n. 1, p. 36-59, 2019.

ECO, Umberto. *Apocalittici e integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*. Reed. Milano: Bompiani, 1993.

EISNER, W. *Comics & sequential art*. California: Impact Publishers, 1985.

EISNER, W. *Quadrinhos e Arte Sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GREIMAS, A. J. *Sobre o sentido: ensaios semióticos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

LARA, G. M. P.; MATTE A. C. F. Um Panorama da Semiótica Greimasiana. *Alfa*, São Paulo, v. 53, n. 2, p. 339-350, 2009.

LUYTEN, Sonia. *O que é história em quadrinhos*. Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos).

MATTE, Ana Cristina F. Politicamente Correta Rosa Branca: Intertexto e Enunciação. *Alfa*, São Paulo, v. 2, n. 48, p. 95-106, 2004.

MOSCOVICI, S. *La psychanalyse: son image et son public*. Paris: PUF, 1961.

PETERSEN, R. S. *Comics, Manga, and Graphic Novels: A History of Graphic Narratives*. Santa Barbara: [s. l.], 2011.

ROCHA, Luis Fernando. Teoria das representações sociais: a ruptura de paradigmas das correntes clássicas das teorias psicológicas. *Psicol. cienc. prof.* Brasília, v. 34, n. 1, p. 46-65, mar. 2014.

SILVA, Luciana Marinho Fernandes da. Literatura e sociedade: da teoria do reflexo à construção discursiva de identidades sociais. *Graphos* UFPB, João Pessoa, v. 7, n. 2/1, p. 141-146, 2005.

SILVA, Vinicius Pedreira Barbosa. As Histórias em Quadrinhos como Gênero Jornalístico Híbrido: o Jornalismo em Quadrinhos. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*, 35., 2012, Fortaleza. *Anais*. [S. l.: s. n.], 2012. p. 1-14.

## CAPÍTULO 8

# O QUE SE PODE APRENDER AO IMPLANTAR UMA BIBLIOTECA NA ESCOLA? PROPOSTA DE ITINERÁRIO DO NOVO ENSINO MÉDIO

*Nádia R. L. de Oliveira*

*Valéria Martin Valls*

### 1. INTRODUÇÃO

O Novo Ensino Médio foi gestado no conturbado período compreendido entre 2013 e 2024<sup>1</sup>, no qual o país enfrentou eventos traumáticos como as jornadas de junho (2013), as ocupações de escolas por secundaristas (2015), um *impeachment* presidencial (2016), a chegada da extrema direita ao governo federal (2018) e uma pandemia (2020-2023). Todos esses acontecimentos tiveram reflexos no modo como a reforma educacional foi realizada e nos resultados obtidos.

Em 2013, uma comissão especial formada na Câmara dos Deputados discutia determinações da Lei de Diretrizes e Bases descumpridas até então, ação que está na origem da reforma, quando a onda de protestos tomou conta do país. Dois anos depois, em 2015, secundaristas ocuparam escolas com pautas especialmente contrárias ao Novo Ensino Médio. Ainda assim, após o impedimento presidencial, ocorrido no

---

<sup>1</sup> Em 2024, se formam as primeiras turmas de 3ª série que cursaram todo o Ensino Médio seguindo o novo modelo, excluídos alunos de escolas teste.

ano seguinte, o governo instituído converteu a Medida Provisória nº 746/2016 na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) estabelecendo a principal mudança verificada neste segmento educacional: o fato de que os objetivos de aprendizagem seriam definidos pela **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**.

Este documento normativo, divulgado pelo Ministério da Educação de forma integral apenas em 2018, define aquilo que os estudantes de todo o país têm o direito de aprender em cada ano escolar e nas diferentes áreas do conhecimento. No caso do ensino médio, além de o currículo seguir a BNCC, foi determinada também uma divisão da carga horária.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares [...] (BRASIL, 2017, art. 36).

Dessa forma, ficou definido que a grade curricular seria dividida em dois momentos, um deles comum, chamado de **formação geral básica**, em que os estudantes recebem aulas com o mesmo conteúdo nas tradicionais disciplinas do ensino médio, e um segundo momento, que se refere à parte diversificada, na qual devem ser oferecidas disciplinas optativas de aprofundamento em áreas do conhecimento ou de formação técnica, os chamados **itinerários formativos** (Brasil, 2018).

A BNCC também definiu que os itinerários de aprofundamento ficariam a cargo dos professores que já atuam no ensino médio. Os itinerários técnicos, no entanto, poderiam

ter como docentes profissionais de outras áreas, desde que tenham formação compatível com o curso ofertado. Esse instrumento do Novo Ensino Médio fomentou a ideia de propormos um itinerário técnico, conduzido por um bibliotecário, cujo objetivo seja implantar uma biblioteca escolar, em parceria com os alunos, na própria instituição em que estudam.

Essa possibilidade levantou muitas questões, mas a principal delas foi: para além de noções biblioteconômicas, o que é possível aprender ao conceber uma biblioteca escolar? A busca por essa resposta permeou toda a pesquisa que resultou na monografia **Novo Ensino Médio: proposta de itinerário formativo para implantação de bibliotecas escolares** (Oliveira, 2021), defendida na Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESP-SP) e contemplada com o primeiro lugar nacional no concurso TCC 2022 da Abecin.

A pesquisa teve início no campo da Educação com uma coleta de proposições a respeito de como deve se dar o ensino de jovens hoje em dia para que seja efetivo. Os documentos que embasam a reforma e outros da área educacional, notadamente Delors *et. al.* (1998), apontaram um modelo de aprendizagem preferencial, segundo o qual o ensino deve ser personalizado, flexível, tecnológico e híbrido, além de buscar o desenvolvimento de competências, com uso de metodologias ativas e atenção ao projeto de vida dos alunos.

Esta última característica demanda que a escola dê oportunidades aos estudantes para projetarem planos pessoais, a serem realizados na vida adulta, com o apoio de ferramentas apresentadas ainda na educação básica.

Por fim, buscamos aplicar as recomendações desse modelo de aprendizagem tanto no itinerário formativo em si quanto na biblioteca escolar a ser implantada por meio dele.

## **2 ITINERÁRIO DE PESQUISA: DA EDUCAÇÃO À BIBLIOTECONOMIA PELA VIA DA APRENDIZAGEM**

Tendo delineado o tipo de aprendizagem que deve ser alvo na escola, partimos para o levantamento bibliográfico da Biblioteconomia escolar.

Nos trabalhos da professora Bernadete dos Santos Campello, por exemplo, há ênfase em uma nova tarefa a ser cumprida por bibliotecários escolares, trata-se de promover uma “[...] ampliação significativa do papel da biblioteca escolar: do paradigma da leitura para o paradigma da aprendizagem” (Campello, 2012, p. 3). Essa constatação estimula o profissional a aliar produtos e serviços de incentivo à pesquisa aos que buscam desenvolver o hábito da leitura. A autora pontua também que “O conhecimento na área de biblioteconomia [...] fornece evidências científicas para comprovar a influência positiva da biblioteca na aprendizagem” (Campello, 2011, p. 107), ou seja, em escolas com bibliotecas regidas por programas consistentes os alunos aprendem mais.

Nesse ponto, uma análise mais profunda do conceito de aprendizagem se fez necessária, já que constatamos a centralidade do tema em debates nas duas áreas científicas que nos interessavam. Essa investigação nos levou às teorias cognitivas de Juan Ignacio Pozo. O psicólogo espanhol propõe

que na chamada Sociedade da Informação e do Conhecimento apenas o primeiro elemento está garantido (Pozo, 2008). É fato que nos encontramos cercados de informações, mas para que elas se transformem em conhecimento é imprescindível passar pela aprendizagem. Sendo assim, é na **Sociedade da Aprendizagem** em que estamos realmente inseridos, um ambiente em que a necessidade de aprender se multiplica exponencialmente com cada vez mais pessoas ensinando e buscando conhecimentos diversos (Pozo, 2008, p. 30).

Para guiar educadores na tarefa de identificar se esse processo se concretizou, Pozo (2008, p. 60) lista três critérios que definem uma boa aprendizagem: mudança de conhecimento, mudança de comportamento e possibilidade de transferência dos novos conhecimentos para outras situações. Essa definição nos levou a propor um itinerário que não se limitasse a ensinar como implantar uma biblioteca, mas que também desafiasse os estudantes a aplicar estratégias usadas ao longo do projeto em outras esferas de sua vida pessoal.

Tal ideia também se relaciona com a noção de aprendizagem ao longo da vida, ideia presente em Delors *et. al.* (1998, p. 81) e no Manifesto da biblioteca escolar (IFLA, 2002), segundo a qual é importante desenvolver nos alunos a capacidade de aprender a conhecer, isto é, descobrir como transformar informações em conhecimento de forma autônoma, recorrendo a fontes de informação validadas, mas sem o apoio formal de um professor ou tutor.

Nos subcapítulos a seguir, detalharemos o processo de escolha dos métodos de ensino aplicados à proposta do itinerário (2.1) e como os principais componentes da biblioteca

escolar deram origem às equipes do projeto de implantação (2.2) para, finalmente, descrever as atividades sugeridas a fim de cumprir esse objetivo (2.3).

## 2.1 Itinerário formativo técnico: forma e conteúdo

No contexto da Gestão Escolar, o itinerário formativo proposto se classifica como um **plano de disciplina**. Trata-se de um documento que enumera ações programadas para que se atinjam objetivos de aprendizagem, geralmente elaborado pelos docentes que vão ministrar as aulas planejadas. Para registrar as etapas necessárias à implantação da biblioteca escolar, foi necessário selecionar um método para a forma do itinerário (escrita do documento) e outro para seu conteúdo propriamente dito (decisões pedagógicas).

O primeiro elemento foi baseado na metodologia de construção de itinerários formativos de Real, Araújo e Valença (2005) aplicada nos cursos técnicos da rede SENAC. O modelo lista 9 elementos a serem descritos: justificativa e objetivo, requisitos de acesso, perfil profissional de conclusão, critérios de aproveitamento, instalações e equipamentos, pessoal docente e técnico, organização curricular, critérios de avaliação e, por fim, certificados e diplomas.

As atividades sugeridas no itinerário, por sua vez, seguiram a metodologia ativa de ensino conhecida como **Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)**, de acordo com as recomendações do guia elaborado pelo *Buck Institute for Education* (2008). Nele, a ABP é definida como um método no qual o ensino se dá por meio de “[...] um extenso processo de investigação estruturado em torno de questões complexas e

autênticas e de produtos e tarefas cuidadosamente planejados.” (Buck Institute for Education, 2008, p. 19).

De acordo com Moran (2018, p. 18), um projeto realizado seguindo a ABP pode ser investigativo, explicativo ou **construtivo**. A implantação da biblioteca se enquadra na terceira categoria, pois resulta em um produto final inédito construído no decorrer de um processo criativo. Além disso, também se define como um projeto **ambicioso**, pois dura o ano todo, envolve conhecimentos de áreas distintas e conta com a participação de profissionais de fora da escola (Buck Institute for Education, 2008), no caso, o bibliotecário.

Entendemos que a implantação da biblioteca vai ao encontro do que a ABP propõe também no sentido de que a ausência desse espaço de aprendizagem na escola representa o que o guia classifica como uma **questão autêntica**, isto é, um problema real localizado fora da sala de aula e com base na própria comunidade em que os alunos estão inseridos.

A metodologia também foi apontada por especialistas como compatível com o ensino técnico por apresentar foco maior na prática e no emprego de conhecimentos construídos em situações concretas. Barbosa e Moura (2013, p. 65, grifo dos autores) delinearão três tarefas da ABP que buscamos incorporar no itinerário: “[...] **pensar no que se vai fazer, fazer o que se pensou e pensar no que se fez**”. Entendemos que tais ações oportunizam uma conexão maior entre o projeto de implantação da biblioteca e o projeto de vida dos alunos.

## 2.2 Biblioteca escolar em essência: elementos básicos e equipes do projeto

No contexto da Gestão da Informação, o itinerário proposto se classifica como um **projeto de implantação** e corresponde ao passo inicial na construção de uma biblioteca sediada em uma instituição de educação básica.

Para que isso aconteça, foi necessário buscar na literatura o que é considerado essencial ao funcionamento de uma unidade informacional desse tipo. Nesta etapa, analisamos diretrizes e padrões para bibliotecas escolares, como os elaborados pela IFLA (2002, 2005), por Campello *et. al.* (2010, 2011 e 2012) e pelos participantes do fórum organizado pela professora Neusa Dias de Macedo (2005), além das determinações da Lei nº 12.244 (BRASIL, 2010) e do código de ética da profissão (CFB, 2018).

A partir desse levantamento, chegamos a sete componentes básicos que devem ser estabelecidos antes que a biblioteca passe a funcionar. Trata-se, em primeiro lugar, da contratação de um bacharel em Biblioteconomia, com registro ativo no Conselho de Classe da região em que a escola se situa.

Além disso, é preciso disponibilizar um espaço físico mínimo de 50 m<sup>2</sup> dedicados ao funcionamento da biblioteca de forma exclusiva, para abrigar uma coleção bibliográfica de ao menos um título por aluno matriculado na escola, que deve ser classificada e catalogada, além de disponibilizar esse catálogo em uma base de automação, ofertar serviços de promoção da leitura concomitantes a ações de incentivo à pesquisa, criar peças de divulgação dos produtos e serviços desenvolvidos e,

por fim, estabelecer uma dotação orçamentária suficiente para cobrir os custos dos elementos listados até aqui.

Para realizar as ações necessárias à produção de cada um desses componentes, foram sugeridas sete equipes de trabalho denominadas (A) Acervo, (B) Bases tecnológicas, (C) Comunicação, (D) Dinamização da informação, (E) Espaço Físico, (F) Financiamento e (G) Gestão.

Desmembrando os elementos que constituem a biblioteca escolar dessa forma, o itinerário pode atrair estudantes com interesses diversos, ligados a áreas do conhecimento com as quais o trabalho de cada equipe se relaciona, como Letras e Pedagogia (A), Tecnologia da Informação (B), Publicidade (C), Jornalismo e Produção Cultural (D), Arquitetura e Design (E), Matemática (F) e Administração (G), pois ao participar do projeto acabam experimentando situações próximas dos estudos e da prática profissional nelas.

O bibliotecário é o primeiro membro da equipe de Gestão e também o responsável por avaliar a execução dos trabalhos das outras, como detalhado no subcapítulo seguinte.

### **2.3 Itinerário formativo de implantação de biblioteca escolar**

A título de concisão, dos nove elementos do itinerário formativo detalhados na monografia, daremos destaque aqui apenas à organização curricular, visto que corresponde ao componente que descreve as atividades propostas em cada etapa do projeto. Convidamos os leitores que desejarem conhecer os demais componentes do itinerário a acessar a monografia completa na biblioteca da FESP-SP.

Sugerimos que o cronograma total do curso contemple **200 horas/aula** ao longo de **dois módulos semestrais**, o que demanda a dedicação de 5 horas/aula por semana.

Segundo Real, Araújo e Valença (2005, p. 13), os módulos de um curso técnico podem ter terminalidade ou não, no segundo caso “[...] desenvolvem competências de caráter geral que fundamentam o processo formativo”. É o caso de nossa proposta, que não representa um curso técnico em Biblioteconomia, mas sim uma opção de formação inicial na área que tem como competência geral desenvolvida a **iniciação ao gerenciamento de projetos**.

Defendemos que as ações necessárias para que uma biblioteca escolar seja planejada e implantada permitem que os alunos aprendam estratégias que poderão aplicar futuramente em um projeto pessoal, seja ele acadêmico, profissional, financeiro ou comunitário. Por essa razão, parte do curso proposto é dedicada a traçar um paralelo entre o ensino médio e a vida adulta do estudante

Para apoiar os trabalhos de cada equipe, sugerimos a formação de uma **comissão da biblioteca**, para a qual podem ser convidados colaboradores da escola relacionados com os produtos a serem desenvolvidos, tais como professores, gestores, secretários, profissionais de tecnologia da informação e responsáveis pela manutenção dos espaços físicos e pelo departamento financeiro da escola, se houver.

De acordo com o guia de ABP, as atividades do projeto devem ter como foco **resultados gerais** atingidos por meio da

concepção de **produtos específicos**. Em nosso itinerário, essa relação se dá conforme descrição do Quadro 1.

Quadro 1: Resultados e produtos do itinerário formativo por equipe

<b>EQUIPE</b>	<b>RESULTADO</b>	<b>PRODUTO</b>
(A) ACERVO	Desenvolvimento do catálogo de produtos.	Coleção bibliográfica formada, classificada e catalogada.
(B) BASES TECNOLÓGICAS	Automação dos produtos e serviços.	Software de automação de instalado com catálogo disponível para acesso.
(C) COMUNICAÇÃO	Divulgação dos produtos e serviços desenvolvidos.	Documentação do andamento do projeto divulgada via internet.
(D) DINAMIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO	Desenvolvimento do catálogo de serviços.	Serviços de promoção da leitura e apoio à pesquisa planejados e testados.
(E) ESPAÇO FÍSICO	Organização do ambiente para acomodar os produtos e serviços.	<i>Layout</i> da biblioteca escolar elaborado e aprovado.
(F) FINANCIAMENTO	Dotação orçamentária para prover produtos e serviços.	Plano orçamentário do projeto de implantação elaborado e aprovado.
(G) GESTÃO	Controle do desenvolvimento dos produtos de cada equipe.	Produção do documento de lançamento, formação da comissão da biblioteca, mapeamento do projeto e elaboração do programa de biblioteca escolar.

Fonte: Dados da pesquisa.

Para que esses resultados sejam atingidos, foi atribuída uma quantidade de horas/aulas para cada uma das atividades programadas nos dois módulos do projeto.

Quadro 2: Atividades planejadas para o módulo 1 do itinerário

<b>MÓDULO 1 - 100 HORAS/AULA</b>	
5 horas/aula	Apresentação do documento de lançamento do projeto previamente criado pelo bibliotecário.
5 horas/aula	Formulação coletiva da questão orientadora.
15 horas/aula	Exposição de noções de biblioteca escolar.
5 horas/aula	Divisão das equipes e esboço do projeto de vida.
30 horas/aula*	Análise de documentos educacionais/escolares (BNCC, currículo local e projeto político pedagógico da instituição) pelas equipes A, E e F.
10 horas/aula*	Elaboração do estudo de usuários pelas equipes B, C e D.
10 horas/aula*	Aplicação do estudo de usuários pelas equipes B, C e D.
10 horas/aula*	Tabulação dos dados do estudo de usuários pelas equipes B, C e D.
5 horas/aula	Apresentação dos produtos a serem desenvolvidos por cada equipe (adaptados segundo a análise documental e o estudo de usuários).
5 horas/aula	Definição de critérios para avaliação dos produtos.
20 horas/aula	Redação coletiva do projeto de biblioteca escolar.
10 horas/aula	Envio do projeto de biblioteca escolar para aprovação da comissão da biblioteca e liberação dos recursos para aquisições aprovadas.
*Horas concomitantes, enquanto três equipes analisam a documentação, as outras realizam o estudo de usuários.	

Fonte: Dados da pesquisa.

O módulo 1 corresponde às duas primeiras etapas do ciclo de vida de um projeto, segundo divisão proposta por Almeida (2011, p. 94-95), são elas: **elaboração** e **estruturação**.

As duas etapas finais (**implementação** e **avaliação**) estão contempladas nas atividades previstas no módulo 2.

Quadro 3: Atividades planejadas para o módulo 2 do itinerário

<b>MÓDULO 2 - 100 HORAS/AULA</b>	
10 horas/aula	Análise do <i>feedback</i> da comissão e adaptações.
50 horas/aula	Desenvolvimento dos produtos sob orientação do bibliotecário e com o apoio de reuniões remotas com membros da comissão.
10 horas/aula	Apresentação de produtos extra a serem desenvolvidos por equipes eventualmente adiantadas na execução dos produtos.
10 horas/aula	Apresentação dos produtos concluídos em reunião presencial com a comissão completa.
10 horas/aula	Avaliação de produtos pelo bibliotecário e autoavaliação feita pelos alunos. Retomada do projeto de vida esboçado no módulo 1, agora com a determinação das etapas do ciclo de vida.
10 horas/aula	Preparação e evento de inauguração.

Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo o guia de ABP (Buck Institute for Education, 2008), os produtos do projeto se dividem em **preliminares**, **intermediários** e  **finais**. O documento de lançamento e a formulação da questão orientadora são exemplos do primeiro tipo. Esta última se refere a uma pergunta que motiva, justifica e, se for o caso, adapta a elaboração dos produtos finais, por isso, não pode ser simples nem deve permitir respostas como sim ou não.

Os produtos intermediários são os materiais que expõem noções de biblioteconomia escolar (etapa que pode incluir visitas e entrevistas), os resultados da análise documental e do estudo de usuários, além do projeto de

implantação completo entregue à comissão para aprovação. Também é considerado intermediário o **esboço do projeto de vida** dos estudantes, escrito logo após a divisão das equipes. É esperado que os descrevam um objetivo pessoal a ser realizado no futuro de caráter acadêmico, profissional, material, familiar ou comunitário, tendo em vista sua participação nesse projeto na equipe que escolheram (Oliveira, 2021).

O segundo módulo é dedicado à execução do que foi planejado e aprovado no primeiro, com acompanhamento do bibliotecário, que deve mapear a produção de cada equipe a fim de evitar atrasos ou sobra de horas livres. Ao final dele, o projeto de vida esboçado deve ser reescrito de forma a considerar as etapas de um projeto tal qual o da biblioteca, além de conter ações que os alunos podem tomar no sentido de realizar o que planejaram. Nessa etapa, o bibliotecário pode sugerir procedimentos já cumpridos ao longo do itinerário para inspirá-los, como a realização de pesquisas documentais ou de campo, visitas a instituições da área de interesse e contatos com especialistas no assunto em questão.

A execução dos demais produtos finais do projeto permite que a comunidade escolar finalize a implantação da biblioteca com um evento de inauguração e, se julgar oportuno, com a eleição de um patrono a ser homenageado.

Nesse momento de encerramento, o bibliotecário precisa elaborar o **programa de biblioteca escolar**, que deve conter os documentos elaborados ao longo do projeto, além de outros pertinentes à gestão do local. Enfatizamos a importância de esses materiais resgatarem o princípio que está

na origem do percurso educacional traçado: o fomento à aprendizagem de cada aluno que passar pela biblioteca.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim do itinerário da pesquisa, acreditamos ser possível responder à pergunta título deste capítulo: O que se pode aprender ao implantar uma biblioteca na escola? E se fizermos isso enquanto uma reforma é implementada no ensino médio? Em primeiro lugar, é preciso diferenciar esses verbos: implementar significa colocar em prática e implantar traz a ideia mais profunda de plantar no interior, estabelecer, fixar, enraizar.

Ao bibliotecário, o projeto possibilita levar seus conhecimentos onde sua presença, apesar de natural, não está assegurada. Permite auxiliar a colocar em prática (implementar) uma tumultuada reforma ao mesmo tempo em que estabelece (implanta) um espaço de aprendizagem que é um direito sonhado a grande parte dos estudantes do país. Permite, enfim, que o profissional marque território na educação básica.

Quanto aos alunos, o projeto permite aprender a formar uma coleção relevante para uma comunidade (acervo), automatizar um catálogo (bases tecnológicas), divulgar as etapas de um projeto ao público-alvo (comunicação), criar e personalizar serviços informacionais (dinamização), projetar um ambiente para realização de atividades culturais e educativas (espaço físico), cumprir um plano orçamentário (financiamento) e participar coletivamente da construção de

uma biblioteca para a comunidade escolar atual e para as próximas gerações que vierem a fazer parte da história da escola.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Christina Barbosa de. *Planejamento de bibliotecas e serviços de informação*. 2. ed. rev. ampl. Brasília: Briquet de Lemos, 2011.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, v.39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base - Ensino Médio*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1-2. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. *Lei nº 12.244, de 20 de maio de 2010*. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 maio 2010. Seção 1, p. 3. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm). Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...] Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 set. 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746impressao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746impressao.htm). Acesso em: 3 jul. 2024.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. *Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio*. Buck Institute for Education; tradução Daniel Bueno. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAMPELLO, Bernadete Santos (org.). *Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CAMPELLO, Bernadete Santos (comp.). *Biblioteca escolar: conhecimentos que sustentam a prática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CAMPELLO, Bernadete Santos *et al.* *Parâmetros para bibliotecas escolares brasileiras: fundamentos de sua elaboração*. Informação & Sociedade: Estudos. João Pessoa, v.21, n.2, p. 105-120, maio/ago. 2011.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECOLOGIA. *Resolução CFB 207/2018*. Aprova o Código de Ética e Deontologia do Bibliotecário brasileiro, que fixa as normas orientadoras de conduta no exercício de suas atividades profissionais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 nov. 2018. Disponível em: <https://crb6.org.br/2020/wp-content/uploads/2019/12/Resolu%C3%A7%C3%A3o-207-C%C3%B3digo-de-%C3%89tica-e-Deontologia-do-CFB-1.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2024.

DELORS, Jacques *et al.* *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS E INSTITUIÇÕES (IFLA). ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Diretrizes da IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar*. Tradução de Neusa Dias de Macedo. [S.l.] IFLA, 2005.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS E INSTITUIÇÕES (IFLA). ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar*. Tradução de Neusa Dias de Macedo. [S.l.] IFLA, 2002.

MACEDO, Neusa Dias de. (org.) *Biblioteca escolar brasileira em debate: da memória profissional a um fórum virtual*. 2. ed. São Paulo: Editora SENAC; Conselho Regional de Biblioteconomia – 8ª região, 2005.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

OLIVEIRA, Nádia Rodrigues Lopes de. *Novo Ensino Médio: proposta de itinerário formativo para implantação de bibliotecas escolares*. 2021. 128 f. TCC (Graduação em Biblioteconomia e Ciência da Informação) - Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 2021. Disponível em: [https://pergamumweb.com.br/pergamumweb\\_fespsp/vinculos3/000012/00001273.pdf](https://pergamumweb.com.br/pergamumweb_fespsp/vinculos3/000012/00001273.pdf). Acesso em: 3 jul. 2024.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

REAL, Elizabeth Maria Mendonça; ARAÚJO, Maria Luiza Motta da Silva. VALENÇA, Máslova Teixeira. *Itinerários formativos: metodologia de construção*. Rio de Janeiro, Senac, 2005.

## CAPÍTULO 9

# INFORMAÇÃO MUSICAL E SUA REPRESENTAÇÃO EM BIBLIOTECAS: SUBSÍDIOS PARA A RECUPERAÇÃO DA INFORMAÇÃO PARA O ENSINO DA MÚSICA

*Moisés dos Santos Carvalho*

*Suellen Oliveira Milani*

### 1 INTRODUÇÃO

A área de musicologia trabalha com documentos que não são, em sua maioria, puramente textuais, como livros e artigos científicos. Esses documentos, tendo como exemplo principal a partitura, necessitam de uma representação precisa para assegurar o acesso e a recuperação da informação pelos usuários. Nesse contexto, tem-se o desafio de lidar com um tipo de documento especializado, cujas informações não são tão conhecidas pelo bibliotecário exigindo um aprofundamento e interdisciplinaridade dos saberes da Biblioteconomia, Ciência da Informação e Musicologia.

A representação da informação de partituras muitas vezes não é suficientemente precisa para atender à demanda informacional dos usuários especializados na área de musicologia. O impacto disso pode acabar por não recuperar a documentação musical de maneira devida. Assim, limitando o acervo e o material para suprir as necessidades informacionais e desenvolvimento das atividades dos usuários especializados

na área de música. Dessa forma, estabeleceu-se o problema da pesquisa: De que forma se dá a representação descritiva de documentos que veiculam informação musical em bibliotecas universitárias?

No que diz respeito à representação da informação de partituras em catálogos especializados, Tolare e Fujita (2020) apresentam a necessidade de um tratamento adequado a esses documentos por serem dotados de informação muito específica e para um público ainda mais restrito.

Cardoso (1996) já expunha anteriormente a insatisfação de docentes e discentes usuários da Biblioteca do Instituto de Artes da UNICAMP com a recuperação de partituras por autor e título, alertando que eles prefeririam um sistema que abrangesse outros dados de maneira mais ampla. Foi possível ver que os usuários tinham outras linhas de raciocínio quando buscavam uma partitura, para além da busca somente por título e autor. O autor relata a ausência de instrumentos para o processamento das partituras “principalmente em relação à normalização da terminologia para a indexação de informações” (Cardoso, 1996, p. 94)

No contexto da ausência de um tratamento adequado da informação musical, das necessidades informacionais dos usuários e da interdisciplinaridade dos saberes biblioteconômicos e musicais, desenvolvemos o nosso trabalho. A pesquisa buscou identificar os principais atributos usados para a representação, principalmente, de partituras em bibliotecas universitárias e cotejá-los com conhecimentos da área de musicologia.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa possui caráter exploratório e descritivo, e foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa. Para compreender as práticas adotadas pelos bibliotecários na representação de acervos dotados de informação musical, os métodos adotados foram a pesquisa bibliográfica; e para a parte empírica foi utilizada a técnica de grupo focal.

Em um primeiro momento, buscamos esclarecer o conceito de informação musical e apresentar os esforços e dificuldades para sua representação na literatura analisada na pesquisa bibliográfica. Gil (2008, p. 97) explica que a pesquisa exploratória é desenvolvida “com o objetivo de proporcionar visão geral, de um tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Já a pesquisa bibliográfica “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores” (Severino, 2007, p. 122).

Para a coleta de dados da parte empírica utilizamos o grupo focal. Os grupos focais “são pequenos grupos de pessoas reunidos para avaliar conceitos ou identificar problemas” (Caplan, 1990 *apud* Dias, 2000, p. 3). Consiste em

[...] um tipo de entrevista em profundidade realizada em grupo, cujas reuniões apresentam características definidas quanto a proposta, tamanho, composição e procedimentos de condução. O foco ou objeto de análise é a interação do grupo. Os participantes influenciam uns aos outros pelas respostas às ideias e colocações durante a discussão estimulados por comentários ou questões fornecidas pelo moderador (Oliveira; Freitas, 1998, p. 83).

Participaram do grupo focal duas bibliotecas que estão vinculadas a instituições de ensino superior com cursos de graduação na área de musicologia (regência, composição, violino, piano, outros instrumentos etc.). São elas a Biblioteca Alberto Nepomuceno – BAN, ligada à Escola de Música da UFRJ; e a Biblioteca Setorial do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, ligada aos Instituto Villa-Lobos.

Fundamentados na ideia da interação dos participantes e na profundidade para identificar as percepções que possuem acerca do tema discutido proporcionado por esse tipo de entrevista, traçamos os objetivos para o grupo focal, apresentados a seguir: tomar conhecimento sobre as práticas de representação do acervo contendo informação musical; compreender as dificuldades que passam para catalogar e representá-la da melhor forma. Compreender também os principais metadados para a representação da informação musical que os bibliotecários utilizam e se os campos do *Machine Readable Cataloging* (MARC21) identificados na presente pesquisa são utilizados na representação descritiva das partituras. E saber se os bibliotecários têm alguma especialização ou conhecimentos especializados na área de música.

O roteiro de perguntas foi elaborado com base em questões sobre as práticas de representação nos acervos e o que a literatura analisada nos mostrou, como os campos do MARC21 utilizados e os desafios em representar o acervo. A análise dos resultados se deu a partir da interlocução entre as diretrizes teóricas e metodológicas identificadas na revisão de

literatura, os trechos transcritos a partir das falas dos participantes do grupo focal e as inferências do pesquisador.

### 3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir da pesquisa exploratória realizada, pudemos identificar na literatura alguns conceitos de informação musical. O documento musical é

o ‘documento em que a música predomina em alguma das suas dimensões (fenomenológica – sonora ou audiovisual, ou semiológica – notacional musical)’. Nesse sentido, a informação musical está codificada na notação musical. (Blanco, 2016, p. 78 *apud* Figueiredo; Souza; Souza, 2020, p. 170).

Nesse sentido, a informação musical deve “apresentar em seu conteúdo elementos musicais como: notações; melodia; ritmo; harmonia; contraponto; altura; duração; intensidade; timbre” (Barros, 2012, p. 50 *apud* Figueiredo; Souza; Souza, 2020, p. 170).

A definição de informação musical pode ser abordada também com a definição de McLane (1996) citado por Silva (2017, p. 51) como o “texto, o registro escrito da música, e o áudio, resultado de uma performance musical”.

A exemplo da notação musical, chamada de partitura no idioma português, e na literatura internacional como *Common Practice Music Notation*, o mesmo autor definiu características presentes nesse modelo. Como a padronização presente no documento, o caráter de servir de instrução para a execução de uma obra musical, servir como registro e os

aspectos que acabam por torná-la também um documento gráfico textual.

Temos também a apresentação das sete facetas de Downie (2003), citado por Barros (2012, p. 51), consideradas para representar descritivamente a música e sua estrutura. “São elas: tonal, temporal, harmônica, de timbre, editorial, textual e faceta bibliográfica”.

Nesse quesito de representar descritivamente a partitura, identificamos no manual do MARC21 da *Library of Congress* alguns números referentes a representação descritiva de partituras pertinentes para a recuperação da informação.

Começando pela tonalidade no campo 384, onde é possível inclusive representar a tonalidade de diferentes peças dispostas em um documento separadamente, se necessário. Dispondo também de recurso para sinalizar se a partitura está na tonalidade original ou transposta, ou seja, uma composição cujo tom foi alterado da original para ser melhor executada nas limitações da voz do intérprete ou físicas de seu instrumento.

O campo 382 define o meio de execução da música (voz ou instrumento musical), onde também é possível especificar quantos e quais instrumentos estão sendo tocados, total de indivíduos tocando em conjunto, número total de grupos etc.

Temos também o campo 377, referente ao idioma associado. Por ser um campo repetível, é pertinente para especificar o idioma utilizado nas notas de edição da partitura e da letra da música. Por exemplo, uma ópera com letras em alemão, mas que as notações na partitura estejam em italiano (algo bem comum de se acontecer).

O campo 348 trata do formato da música notacional. Numa composição onde vários músicos executam uma peça, a exemplo das sinfonias, existem partituras daquela mesma peça com foco nas partes daquele instrumento do intérprete. Por exemplo, uma partitura para trompete de um concerto para piano focará apenas nas partes em que o trompetista deve tocar (essa partitura terá menos páginas do que a partitura da música completa). Esse campo é útil para que não tenhamos partituras diferentes de uma mesma peça representadas no sistema como se fossem o mesmo documento, garantindo a precisão da recuperação e uma melhor revocação. E ainda serve ao sistema permitindo, por exemplo, que um aluno de trompete que deseja estudar peças com acompanhamento de outros instrumentos, em grupo etc., possa eventualmente recuperar as partituras focadas na parte do seu instrumento.

Por último, apresentamos o campo 306 que trata do tempo de duração. De utilidade para especificar a um músico que deseja montar seu repertório para uma apresentação ou de acordo com sua rotina de treinamento.

Os campos do MARC21 destacados na presente pesquisa podem servir a uma representação de documentos musicais mais apropriada ao ensino de música: tonalidade, meio de execução, formato da música notacional, idioma relacionado e tempo de duração. Certamente outros campos 3XX como o 362 (data de publicação), 370 (local associado), 380 (forma da obra) etc., também são importantes para estabelecer os pontos de acesso de um documento musical que são pertinentes para sua recuperação pelo usuário especializado. Aqui focamos nesses cinco campos que

julgamos pertinentes devido a sua relação e capacidade de representar as principais informações de um documento musical.

Pudemos observar também, no que concerne a representação temática, uma análise de Novaes, Moreira e Moraes (2019) que aborda a ontogenia da divisão 780 (música) da Classificação Decimal de Dewey. No estudo é abordado o histórico da CDD até a 20ª edição, onde Russel Sweeney e John Clews foram os responsáveis pela sua revisão baseando-se no *British Catalogue of Music*.

Os autores citam a análise de Hahn (1994) sobre os problemas apresentados na subclasse 780 desta 20ª edição enumerando os sete principais:

(1) a música classificada em Artes como uma divisão e não como uma classe; (2) teoria musical tendenciosa à cultura ocidental, principalmente em se tratando de música vocal e instrumental; (3) a nova revisão da edição possui números maiores em sua classificação devido à limitação do sistema de notação; (4) por enfatizar mídias de performance (considerada um tipo de prática musical), negligencia a teoria musical; (5) números de classificação atribuídos de modo desequilibrado entre seções e subseções; (6) assuntos importantes não abordados no código como a musicologia e instrumentos específicos de alguns países; (7) terminologia considerada inconsistente (Hanh, 1994, *apud* Novaes; Moreira; Moraes, 2019, p. 66).

E concluíram que

os documentos encontrados na área de música por apresentarem diversos formatos, podem manifestar complexidade em seu tratamento por meio da classificação, principalmente em se tratando de organizá-los nas prateleiras do acervo. Com isso, por serem considerados um domínio muito específico, uma classificação universal não representa adequadamente todos os tipos de materiais e dessa forma, exige uma organização mais específica como suporte perante a classificação já existente (Redfern, 1998 apud Novaes; Moreira; Moraes, 2019, p. 69).

Os bibliotecários relataram no grupo focal que mantêm os procedimentos padrões de representação descritiva de livros recomendados pelo *Anglo American Cataloging Rules Second Edition* (AACR2) identificados na revisão de literatura. Não possuindo instrução prévia ou tendo realizado curso de especialização para lidar com o acervo, fazem a leitura de capa e folha de rosto para extrair os pontos de acesso da partitura. No caso da representação descritiva de uma partitura que possui como únicos elementos textuais: *Opus* e/ou nome da peça, nome do autor e data de publicação, é necessária a realização de consultas em outras fontes de informação.

Observamos no relato dos participantes a ênfase significativa no meio de execução como ponto de acesso indispensável para a representação descritiva das partituras para além do uso tradicional de autor e título. Embora a pesquisa tenha dado ênfase a questões técnicas da partitura, como tonalidade, idioma, tempo estimado de duração etc., a necessidade imediata do usuário é saber se há a partitura para o seu instrumento.

Em relação à insatisfação dos usuários relatada pelos participantes, somada à ausência ou pouca instrução prévia dos bibliotecários para lidar com esse acervo especializado e a falta de consenso em como classificá-lo, existe a possibilidade de o usuário não utilizar termos mais específicos nas suas demandas por informação. Assim, utiliza termos mais comuns, como o instrumento associado à sua partitura, por exemplo.

A colaboração dos participantes também trouxe a revelação de um problema, a dificuldade de implementar o uso do campo 382 – meio de execução do MARC21 por estar ligado ao *Resource Description and Access* (RDA) e as bibliotecas ainda utilizarem o AACR2. É possível que outros campos do MARC21 que se valem do RDA abordados anteriormente, se fossem considerados como meio para recuperar um documento, encontrariam também o entrave de não estar de acordo com o código de catalogação adotado pela biblioteca. Levando-nos à questão de que, ou se flexibiliza os sistemas de recuperação para comportar esses campos, ou se adota o RDA.

Vimos que o campo 384 do MARC21, que trata da tonalidade da partitura, entendido como faceta da informação musical por Barros (2012) e Silva (2017), não é utilizado nas bibliotecas participantes. Podemos atribuir isso às questões das dificuldades que mencionamos com os entraves de definição do código de catalogação e insatisfação do usuário. Os outros campos, 377 (idioma associado), 348 (formato da música notacional) e 306 (tempo de duração), embora extensamente abordados na pesquisa sobre estarem presentes nas partituras, não foram mencionados pelos participantes.

Os bibliotecários participantes relataram dificuldades em utilizar a CDD em seus acervos musicais para classificá-los de maneira adequada às necessidades e particularidades de seus usuários.

A partir do grupo focal pudemos identificar uma dificuldade dos profissionais em encontrar uma classificação que se ajuste aos acervos com os quais lidam. Que embora façam uso da CDD, ressaltaram que não é padrão das bibliotecas. E que ainda há a tentativa de se encaixarem numa classificação adequada para a área. Uma dificuldade exemplificada nas conclusões de Novaes, Moreira e Moraes (2019). Por ser uma classificação mais universal, a CDD não consegue suprir a necessidade de representar adequadamente o acervo de um domínio muito específico do conhecimento, tampouco organizá-lo nas prateleiras a partir do que relataram os bibliotecários participantes. E que buscam seu usuário como uma referência para como vão representar seu acervo, uma ideia de se aliar ao músico exposta por Tolare e Fujita (2020) na literatura analisada na pesquisa.

Embora a literatura que norteou a pesquisa se aprofunde nos pontos de acesso da informação musical, a pesquisa de campo demonstrou que a recuperação da informação musical em bibliotecas universitária ocorre a partir dos metadados relacionados ao meio de execução, autoria e título.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a década de 1990, a literatura de Biblioteconomia e de Ciência da Informação vêm reforçando a necessidade de bibliotecários e arquivistas buscarem conhecimentos na área de musicologia para tratar acervos de informação musical de forma fidedigna. No entanto, a revisão de literatura e o grupo focal realizados revelam que ainda há muito a se fazer nesse sentido.

Embora esta pesquisa tenha se dedicado a buscar na partitura formas de reconhecer os pontos de acesso pertinentes para sua representação descritiva, observa-se que a prática se ampara em diretrizes voltadas a documentos como livros, por exemplo. No que diz respeito aos campos MARC21 usados para a representação descritiva da partitura, o campo 382, referente ao meio de execução, foi mencionado pelos participantes do grupo focal. Facetas de tonalidade, formato da música, idioma e duração estimada não são muito utilizados.

Destaca-se o esforço dos bibliotecários em atender os usuários especializados na área de musicologia, seja no desenvolvimento de pesquisas na literatura focada na experiência do usuário com os serviços de recuperação da informação voltados para a área de música, seja procurando interlocução com seus usuários para suprir suas necessidades informacionais.

Concluimos que, mesmo diante das dificuldades, os bibliotecários e a área da Biblioteconomia e da Ciência da Informação continuam empreendendo esforços em pesquisas e experimentos para melhor atender os usuários

especializados. Reforçamos diante do exposto a necessidade da interdisciplinaridade dos saberes da Biblioteconomia e da Musicologia, e a interlocução do bibliotecário com os usuários da informação musical para atender suas demandas.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, C. M. *Representação da informação musical: subsídios para recuperação da informação em registros sonoros e partituras no contexto educacional e de pesquisa*. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – UFSC, 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/273608099\\_Representacao\\_da\\_informacao\\_musical\\_subsidios\\_para\\_recuperacao\\_da\\_informacao\\_em\\_registros\\_sonoros\\_e\\_partituras\\_no\\_contexto\\_educacional\\_e\\_de\\_pesquisa](https://www.researchgate.net/publication/273608099_Representacao_da_informacao_musical_subsidios_para_recuperacao_da_informacao_em_registros_sonoros_e_partituras_no_contexto_educacional_e_de_pesquisa). Acesso em: 11 jul. 2022.
- CARDOSO, I. V. Vocabulário controlado para indexação de partituras de música brasileira: proposta de uma estrutura básica. *Transinformação*, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 81-96, 1996. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/transinfo/article/view/1603>. Acesso em: 11 jul. 2022.
- DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação & Sociedade: Estudos*, [S. l.], v. 10, n. 2, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/330>. Acesso em: 11 jul. 2022.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FIGUEIREDO, D. R.; SOUZA, J. C. C. E. de; SOUZA, E. G. de. Catalogação descritiva e temática de documentos musicais no contexto da biblioteca universitária. *Biblos*, Rio grande, v. 34, n. 2, p. 167-187, 2020. DOI: 10.14295/biblos.v34i2.11839. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/11839>. Acesso em: 11 jul. 2022.

NOVAES, F. C. P.; MOREIRA, W.; MORAES, I. S. Ontogenia da divisão 780 (música) na Classificação Decimal de Dewey. *Scire: representación y organización del conocimiento*, v. 25, n. 2, p. 61-71, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/168188>. Acesso em: 12 jul. 2022.

OLIVEIRA, M.; FREITAS, H. Focus Group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. *RAUSP Management Journal*, v. 33, n. 3, p. 83-91, 1998. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/18173/focus-group----pesquisa-qualitativa--resgatando-a-teoria--instrumentalizando-o-seu-planejamento/i/pt-br>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. R. F. *Diretrizes para organização da informação musical brasileira*. 2007. 287 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31859>. Acesso em: 11 jul. 2022.

TOLARE, J. B.; FUJITA, M. S. L. Análise da representação e recuperação de partituras em catálogos especializados.

*Revista de Ciência da Informação e Documentação*, v. 11, n. 1, p. 150-173, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/146862>. Acesso em: 11 jul. 2022.

## CAPÍTULO 10

# COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: ABORDAGEM NOS CURRÍCULOS DE BIBLIOTECONOMIA NO ENSINO SUPERIOR

*Renata Farias Machado*

*Jussara Borges*

### 1 INTRODUÇÃO

A Competência em Informação emergiu como uma alternativa para lidar com as demandas de uma sociedade amparada em informação e as dificuldades de distinguir informações úteis, verdadeiras e pertinentes. Isso se justifica porque a Competência em Informação, conforme relatório da ACRL/ALA de 1989, pode ser compreendida como um processo de ensino-aprendizagem, usada como pilar para fomentar mais autonomia nos sujeitos. Quando estes desenvolvem as competências, adotam uma postura mais crítica diante da informação, e assim, auxiliam o sujeito nas suas próprias tomadas de decisões (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 1989).

Dessa forma, é importante que a temática da Competência em Informação seja abordada no contexto acadêmico, visando uma formação para o bibliotecário estar apto a atuar nesse contexto. Assim, este trabalho tem como objetivo compreender como a temática da competência em

informação é abordada nas ementas dos cursos superiores em Biblioteconomia no Brasil.

Nesse sentido, para servir como embasamento e justificar a importância da sua inserção nos currículos, o conceito de competência em informação que será tratado é o que consiste em um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes voltados para o processo de ensino-aprendizagem, capacitando os indivíduos a serem mais proativos no uso da informação, de maneira mais reflexiva, consciente, crítica e responsável (Belluzzo, 2020; Borges, 2011, 2018).

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

O método utilizado para este estudo foi o quanti-qualitativo. Aplicou-se a análise quantitativa para identificar a inserção da temática nas ementas dos cursos superiores, enquanto que a abordagem qualitativa trata a análise de conteúdo de assuntos correspondentes à temática nas ementas.

Por se tratar de uma análise documental que examina a documentação disponível das Instituições de Ensino Superior (IES), tais como os planos de ensino dos cursos de Biblioteconomia, este estudo é também descritivo.

A realização do levantamento bibliográfico ocorreu no período de 12 a 19 de dezembro de 2022. As seguintes fontes de informação foram utilizadas: Base de Dados de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI), Google Acadêmico, Library & Information Science Abstracts (Lisa) e Repositório Digital da UFRGS (LUME). Aplicou-se uma delimitação de busca do

período de 2018 a 2022 com a finalidade de encontrar pesquisas mais recentes sobre a temática. Os termos utilizados para o levantamento bibliográfico foram “competência em informação”; “competência em informação” AND “grade curricular”; “competência em informação AND grade curricular AND “curso superior em Biblioteconomia”; “letramento informacional”, “educação para a informação” e “*information literacy*”.

Os dados empíricos foram coletados na plataforma Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (e-MEC) no período de janeiro a março de 2023. Os critérios estabelecidos para a coleta dos dados foram:

- a) o total de cursos superiores em Biblioteconomia registrados na plataforma e-MEC e, provenientes deste total de cursos registrados;
- b) quantos estão de fato em atividade.

No momento da realização desta pesquisa, haviam 65 cursos cadastrados na plataforma, entretanto 12 constavam como inativos (sendo um extinto e dois em processo de extinção). Sendo assim, 53 cursos superiores foram analisados.

Dentre as 53 IES ativas, apenas 23 possuem disciplinas específicas de Competência em Informação (CoInfo) nos seus currículos de graduação em Biblioteconomia. Por outro lado, analisando a grade curricular dessas 23 IES, temos um total de 41 disciplinas relacionadas à temática de CoInfo e suas variações terminológicas. Apesar de a quantidade de IES que inseriram a temática no currículo não ser satisfatória, a quantidade de disciplinas ofertadas por cada uma costuma ser

de duas por curso ofertado, o que significa que, uma vez que a temática é aceita no currículo do curso, tende a sedimentar-se e fortalecer-se na formação do bibliotecário.

Na etapa seguinte, buscou-se nos sites das IES, os planos de ensino das 41 disciplinas. Seis deles não foram encontradas. Assim, a análise de conteúdo centra-se em 35 ementas. Segundo Bardin (2011), há três etapas que precisam ser seguidas no processo de análise de conteúdo e que foram aplicadas nesta pesquisa para contemplar os objetivos propostos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Essas três etapas visam operacionalizar o processo de análise, sistematizando os dados tanto quantitativos quanto qualitativos, permitindo a “[...] inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...]” (Bardin, 2011, p. 44), possibilitando destacar as informações fornecidas pelas ementas recuperadas dos cursos.

### **3 A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO**

A *Framework for Information Literacy for Higher Education* define a competência em informação como um conjunto de habilidades que permitem uma postura reflexiva perante a informação e uma participação ética em comunidades de aprendizagem (Association of College and Research Libraries, 2016). Esse viés converge com o de Borges (2018), pois acentua o aspecto atitudinal como determinante na apropriação e atribuição de sentidos à informação. Cada indivíduo interpreta as informações e gera conhecimento a partir das suas vivências em sociedade. Esse exercício de

apropriação da informação permite que o indivíduo desenvolva uma postura ética, proativa e crítica no uso da informação, visando sua aplicabilidade social (Borges; Oliveira, 2011; Mata, 2014).

Por ser uma profissão de cunho liberal e humanista, o bibliotecário deve ser um aliado na promoção da competência em informação, auxiliando os sujeitos a desempenharem a sua autonomia no uso da informação. Para isso, é importante que tenham uma formação adequada, de modo que estejam preparados para educar em informação. Então, é preciso que a competência em informação seja abordada na formação acadêmica do bibliotecário. Miranda e Alcará (2019, p. 5) colocam os bibliotecários como essenciais nesse papel de educadores. Ressaltam que “[...] é imprescindível que os agentes formadores aprendam a aprender antes que possam ensinar.”

Assim, a educação em informação se configura como um processo de ensino-aprendizagem cuja competência em informação é um dos resultados almejados. Essa competência contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e auxilia o indivíduo a identificar, localizar, avaliar e utilizar eficazmente a informação (Belluzzo, 2020; Borges, 2011, 2018; Gasque, 2013). Nesse sentido, fica evidente que a integração da competência em informação nos currículos de Biblioteconomia é importante como conteúdo a ser visto pelos bibliotecários em formação.

## 4 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NA FORMAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO BRASILEIRO

Dentre os 53 cursos analisados, 27 cursos tratam da temática como parte de outra disciplina. Passados 25 anos desde que as discussões sobre o tema iniciaram no Brasil, a partir de Caregnato (2000) percebe-se que pouco mais da metade das IES que oferecem o curso de Biblioteconomia incorporam o tema como um componente curricular, totalizando 50,9%.

Por outro lado, foi possível mapear que a inserção da competência em informação nos currículos está se consolidando, considerando os percentuais de disciplinas obrigatórias e optativas: 78,6% e 21,4%, respectivamente. A partir desses dados, é possível afirmar que este é um aspecto positivo, tendo em vista que a ColInfo está cada vez mais presente na formação dos bibliotecários e, conseqüentemente, no exercício da profissão. Mata (2014, p. 74) evidencia isso em seu estudo quando afirma que “[...] há uma demanda por profissionais que atuem com tal tema e estejam preparados para a implementação de programas desta natureza nas instituições em que estiverem atuando”. Observa-se também que o movimento por essa formação para os bibliotecários também parte das instituições representativas e em resposta a uma demanda social e do mercado. Ou seja, há uma necessidade de oferecer subsídios para que os bibliotecários não só desenvolvam suas competências, mas sejam capazes de promovê-las com os públicos com os quais trabalham.

As disciplinas referentes à abordagem de CoInfo recebem denominações diferentes e variam conforme os cursos. A designação mais adotada é “competência em informação”, tendo oito ocorrências. As demais disciplinas recebem os seguintes nomes: “dinâmica organizacional”, “educação de usuários”, “competência informacional”, “tópicos em competência informacional”, “comportamento informacional”, “infoeducação”, “busca, recuperação e disseminação da Informação”, “leitura e competência Informacional”, “competência em informação instrumental”, “leitura e biblioteca”, “tópicos de competência em Informação para o profissional da informação”, “fontes de Informação e competência informacional”, “teoria e prática do serviço de referência”, “fontes de informação gerais” e “estudos de comunidade e usuários”.

Conforme constatou-se ao longo da pesquisa bibliográfica, também não há uma padronização dos termos adotados. Determinados pesquisadores utilizam competência em informação, competência informacional, alfabetização informacional, *information literacy* ou preferem literacia da informação. No que se refere ao uso do termo nos currículos, o mais adotado foi competência em informação, usado por 8 cursos de bacharelado em Biblioteconomia. Essas disciplinas específicas tratam do conceito, origem, evolução, características e modelos de promoção da competência em informação. Também incluem a leitura aliada à competência em informação, como um ato social e político, além de modelos e programas para o desenvolvimento de aprendizagem de competência em informação.

Outra disciplina recorrente, até pelo seu caráter obrigatório em todos os cursos analisados, foi Educação de Usuários, que apesar de não ser específica sobre o tema, aborda conceitos inerentes à ColInfo como parte do conteúdo a ser ministrado. Está intrinsecamente relacionada com o tema devido às interlocuções, por tratarem do papel educacional dos bibliotecários e das bibliotecas perante a informação, além de orientar as pesquisas e o uso dos serviços oferecidos pela unidade de informação.

## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise de conteúdo das 35 ementas recuperadas expôs que a formação oferecida pelas disciplinas foca no desenvolvimento de competências para o bibliotecário, mas, em geral, não aborda os aspectos epistemológicos e didáticos para formar profissionais que eduquem em informação. Nesse sentido, entende-se que estas disciplinas deixam o aspecto formativo do bibliotecário como educador em segundo plano.

As disciplinas que tratam de Competência em Informação como conteúdo específico, como a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), trazem aspectos conceituais e históricos referente ao termo, bem como a evolução e características. Além disso, entende-se que tratam das tendências da competência em informação para a formação profissional, como foi o caso da UDESC, cuja ementa da disciplina informa que abordam a “Formação e atuação

profissionais voltadas ao desenvolvimento de competências em informação” (Graduação, 2023, online).

Uma disciplina que merece destaque é da UFRJ, pois se aprofunda na temática ao mencionar em sua ementa a convergência da competência em informação com as tecnologias de informação e comunicação, o comportamento informacional de usuários perante a busca por informação e o processo de ensino-aprendizagem envolvido nesse processo.

Na UFRGS, a disciplina ‘Competência em Informação’ também aparenta ser completa na sua oferta de conteúdos. Aborda o processo histórico, teorias e metodologias construídas em torno do conceito, relacionando com a atuação profissional em unidades de informação. É lícito supor que ela visa o aspecto formativo do bibliotecário perante a educação em informação porque trata a relação empírico-profissional entre informação e educação para capacitar os bibliotecários como educadores.

Na USP é ofertada uma disciplina intitulada ‘Infoeducação: teoria e prática’, que apresenta os aspectos informacionais no contexto da Sociedade da Informação, além de programas, metodologias e gestão de aplicação da infoeducação, trabalhando as relações com a competência em informação, bem como as distinções entre esses conceitos. Possui uma relação estreita com os estudos de competência em informação, pois “[...] visa à educação de sujeitos capazes de optar, avaliar, articular saberes e fazeres informacionais com demandas históricas gerais de seus e de outros tempos e espaços [...]” (Perrotti, 2016, p. 13). Além disso, implica dimensões sociais, políticas, operacionais e lógicas, questões

que são indispensáveis ao sujeito que está inserido na sociedade da informação. Perrotti também afirma que “[...] os profissionais da informação ocupam posição central nas dinâmicas culturais de que participam” (Perrotti 2016, p. 27). Pressupõe-se que isso também foi levado em consideração ao formular a ementa da disciplina, pois ela menciona “O Bibliotecário-mediador e a infoeducação” e “Biblioteca e informação como objetos educacionais: abordagens empírico-profissionais” (Biblioteconomia, 2023, online). Sendo assim, esta disciplina aborda a apropriação social da informação, destacando a função que o bibliotecário exerce nesse meio como o mediador da informação.

As disciplinas que tratam de Estudos de Usuários e Educação de Usuários, pertencentes às Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Universidade Federal de Alagoas (UFAL) também mencionam a competência em informação como um conteúdo programático. São disciplinas que enfatizam a importância de o usuário ter as habilidades, atitudes e conhecimentos de uso e busca da informação, presentes no processo de necessidade e demanda informacional, abordando o comportamento informacional e sua contribuição para a construção de competência em informação (De Lucca; Pinto; Vitorino, 2019).

Belluzzo (2020) afirma que há uma convergência entre os estudos de educação de usuários e competência em

informação, áreas que apesar de distintas se complementam. Ao longo do tempo, os bibliotecários perceberam a necessidade de orientar os usuários para usufruírem dos serviços oferecidos pela biblioteca, até perceberem que além de instruir para o funcionamento das unidades de informação, era necessário educar também em informação.

As disciplinas de Fontes de Informação também são relacionadas, apesar de não tratarem de competência em informação na sua totalidade. Em geral, essas disciplinas tratam de uma variedade de tipologias de fontes gerais que são importantes no processo de apropriação da informação. Nesse sentido, é de se supor que a disciplina aborda o uso correto das fontes de informação, sabendo selecionar a informação dentre as infinitas fontes que nos são apresentadas, colocando em ação conhecimentos e habilidades relativos à competência em informação.

As disciplinas de Serviço de Referência analisadas também costumam tratar da promoção da competência em informação, entendendo que essa promoção pode se dar no processo de referência comumente realizado pelos bibliotecários. Considerando o viés social dessa disciplina, é de se supor que tratem aspectos relacionados à competência em informação, como atitudes e valores éticos implicados no atendimento e na educação em informação.

As disciplinas de ‘Dinâmica Organizacional’, em sua essência, versam sobre políticas e a gestão em ambientes de informação. Referem-se à gestão da informação e sua aplicação em diferentes contextos nas organizações, gestão de recursos humanos, etc. Além disso, abordam o comportamento

informacional no que se refere à cognição, ao aspecto emocional e situacional. Ou seja, são disciplinas que visam as relações interpessoais. Contudo, nas disciplinas de Dinâmica Organizacional, a competência é vista do ponto de vista administrativo, e não necessariamente educativo. Nesse sentido, há de se supor que a disciplina aborda a relevância das habilidades interpessoais, mas está mais voltada para um viés organizacional que busca o aprimoramento do desempenho profissional.

A UFES é a que mais se diferencia na oferta de disciplinas que convencionalmente tratam de competência em informação. Ela oferece duas disciplinas referentes a Unidades de Informação e Educação: 'Fundamentos Educacionais em Biblioteconomia' e 'Estágio em Biblioteconomia'. Ambas tratam dos aspectos metodológicos da Colnfo referentes aos métodos e abordagens sistemáticas utilizadas para desenvolver, avaliar e aprimorar tais competências, bem como de aspectos pedagógicos da formação do profissional, mas com algumas diferenciações. A primeira traz a perspectiva de que as unidades de informação são ambientes propícios para o aprendizado. Nesse sentido, trata a importância que o bibliotecário e a unidade de informação devem dar a essa função educativa, abordando o processo de ensino-aprendizagem e relacionando com aspectos da competência em informação e a leitura, a fim de se adotar uma postura crítica perante a informação.

A disciplina de 'Estágio em Biblioteconomia' é ministrada no fim do curso para que os alunos possam colocar em prática os conhecimentos aprendidos. Por isso, causa

estranhamento perceber que a ementa é a mesma da disciplina de 'Fundamentos Educacionais em Biblioteconomia'. Há uma probabilidade de que seja um equívoco cometido quando as ementas foram elaboradas. Em contrapartida, considerando que a etapa do estágio é um período crucial para o estudante consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, também pode ser um indicativo de que é esperado que a competência em informação seja usada no âmbito do estágio acadêmico.

É importante ressaltar que 5 cursos superiores em Biblioteconomia pertencem ao curso nacional de Bacharelado em Biblioteconomia na Modalidade a Distância (BibEad), cursos esses ofertados pela FURG, UFRGS, UFBA, UFS e UFF. Consiste em uma parceria com as universidades públicas integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil que visa expandir a oferta de cursos superiores na modalidade à distância. Sendo assim, há um projeto pedagógico nacional que precisa ser adotado pelas IES que integram esse sistema, e conseqüentemente, as ementas são as mesmas a fim de padronizar o ensino. Duas disciplinas foram identificadas por tratar de competência em informação no currículo: Dinâmica Organizacional e Educação de Usuários. Assim, percebe-se que a ColInfo é tratada no currículo da BibEad, embora não de forma direta e direcionada a formar bibliotecários educadores em informação.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme pode-se constatar, a competência em informação ainda não está presente de maneira satisfatória na

formação dos bibliotecários brasileiros. Das 41 disciplinas analisadas, 32 (78%) tratam a ColInfo como tema correlato nas disciplinas, junto com outros conteúdos programáticos previstos. No entanto, considerando o enfoque dessas disciplinas e o conteúdo programático que precisam seguir, percebe-se que o tema não é abordado em sua totalidade.

Com base nas informações apresentadas nesta pesquisa, é possível concluir que ainda há que se avançar na formação do bibliotecário como educador. Diversas pesquisas evidenciam a necessidade de formação perante a informação e indicam o bibliotecário como o promotor dessa formação. Esta investigação demonstrou, contudo, que nem sempre o bibliotecário recebe formação para tal.

Devido à importância deste tema na atualidade, e considerando os fenômenos informacionais que vêm impactando a sociedade, a formação profissional precisa estar alinhada a estas mudanças, adequando os currículos às demandas sociais e do mercado de trabalho. Isto posto, fica evidente a importância da competência em informação como um componente curricular necessário na formação acadêmica, visando o aspecto formativo do bibliotecário como educador.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION - ALA. Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. Washington, D.C., 1989. Disponível em: <https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/president> ial. Acesso em: 6 fev. 2023.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES, Framework for Information Literacy for Higher Education. Chicago: ALA, 2016. American Library Association. Web. 12 feb. 2016. <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições, 2011.

BELLUZZO, R. C. B. Competência em informação: das origens às tendências. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v. 30, n. 4, p. 1–28, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1809-4783.2020v30n4.57045. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/57045>. Acesso em: 6 ago. 2022.

BIBLIOTECONOMIA. *Estrutura Curricular*. Disponível em: <https://www5.usp.br/ensino/graduacao/cursos-oferecidos/biblioteconomia/>. Acesso em: 6 maio. 2023.

BORGES, J. Competências infocomunicacionais: estrutura conceitual e indicadores de avaliação. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v. 28, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/38289>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BORGES, J.; OLIVEIRA, L. Competências infocomunicacionais em ambientes digitais. *Observatorio (OBS\*)*, v. 5, n. 4, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/5483>. Acesso em: 10 fev. 2023.

CAREGNATO, S. E. O desenvolvimento de habilidade informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. *Revista de Biblioteconomia & Comunicação*, Porto Alegre, v. 8, p. 47-55, 2000. Disponível em:

<http://eprints.rclis.org/11663/1/artigoRBC.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2022.

DE LUCCA, D. M.; PINTO, M. D. de S.; VITORINO, E. V. Educação de usuários e competência em informação: interlocuções teóricas e práticas. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 170–193, 2019. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1160>. Acesso em: 17 jan. 2023.

GASQUE, K. C. G. D. Competência em informação: conceitos, características e desafios. *AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 5-9, ago. 2013. ISSN 2237-826X. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/41315>. Acesso em: 3 ago. 2022.

GRADUAÇÃO. Matriz Curricular e Ementa. Disponível em: <https://www.udesc.br/graduacao/biblioteconomia>. Acesso em: 6 ago. 2023.

MATA, M.L. *A inserção da Competência Informacional nos currículos dos cursos de Biblioteconomia no Brasil e nos cursos de Informação e Documentação na Espanha*. 2014. 196f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014. Disponível em: [http://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/mata\\_ml\\_do\\_mar.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/mata_ml_do_mar.pdf). Acesso em: 15 jan. 2023.

MIRANDA, A. M. M.; ALCARÁ, A. R. A competência em informação nos currículos de Biblioteconomia do sul do Brasil. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, n. 55, v. 24, p. 1-23, 2019. Disponível

em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/118565>. Acesso em: 3 ago. 2022.

PERROTTI, E. Infoeducação: um passo além científico-profissional. *Informação@Profissões*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 05–31, 2016. DOI: 10.5433/2317-4390.2016v5n2p05. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/infoprof/article/view/28314>. Acesso em: 20 fev. 2023.

## CAPÍTULO 11

# INSERÇÃO DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO E DA DESINFORMAÇÃO NOS CURRÍCULOS DE BIBLIOTECONOMIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

*Flávio Silva Teixeira*

*Júlia Schettino Jacob dos Santos*

*Marta Leandro da Mata*

### 1 INTRODUÇÃO

Na era digital, a habilidade de diferenciar as informações verdadeiras e a desinformação tornou-se uma necessidade imprescindível. É cada vez mais complexo ter a certeza de que o que lemos, ouvimos ou vemos é verídico. A velocidade com que as informações circulam em meio digital e o aparato tecnológico criado para manipular a informação, torna difícil evitar as consequências nocivas da desinformação.

O exercício de avaliação da fidedignidade desses conteúdos requer o desenvolvimento de diversas habilidades, como: buscar a informação em canais/meios adequados e seguros; avaliar criticamente os discursos, confrontando-os com conhecimentos pré-existentes bem fundamentados; verificar se o que está sendo dito têm relação com resultados científicos que passaram por um crivo metodológico etc. Essas habilidades estão amplamente relacionadas à competência em

informação (CoInfo), a qual preconiza o pensamento crítico atrelado às ações dos sujeitos no universo informacional e ao uso das fontes de informação em variados ambientes e suportes. O desenvolvimento da CoInfo contribui para que os sujeitos tenham consciência da importância de verificar a credibilidade e a veracidade da informação, bem como compreender os preceitos éticos e legais envolvidos.

Espera-se que o bibliotecário desenvolva essas habilidades, sendo capaz de contribuir com a formação de outros sujeitos no que se refere a essas capacidades. Acredita-se que este auxílio pode ocorrer em qualquer instituição em que o bibliotecário atue, independentemente de seu público, elaborando-se atividades educacionais específicas conforme as necessidades de cada grupo.

Tendo em vista a relevância dos bibliotecários quanto às possibilidades de atuação com a competência em informação, faz-se necessário avaliar se os cursos de graduação em Biblioteconomia possuem disciplinas voltadas à CoInfo e/ou à desinformação que direcionem a vida acadêmica e a atuação profissional dos futuros bibliotecários.

Neste sentido, esta pesquisa teve como objetivo analisar os currículos de Biblioteconomia das universidades federais brasileiras para identificar a inserção de conteúdos voltados à competência em informação e à desinformação. Propôs-se como objetivos específicos: a) identificar disciplinas específicas de desinformação e de competência em informação, bem como aquelas que englobam as temáticas; e b) caracterizar os conteúdos dessas disciplinas. Ressalta-se que os resultados deste estudo foram premiados em primeiro lugar

como melhor trabalho de conclusão de curso da região sudeste no “Concurso TCC Abecin 2021”, da Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (Abecin). Além disso, alguns dos resultados foram publicados pelos autores desta pesquisa em formato de artigo na edição Jubileu de Ouro da Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação (RBBB), em 2023.

## 2 COINFO E DESINFORMAÇÃO NA FORMAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO

A explosão informacional provocada pela era digital trouxe múltiplas interpretações e novas abordagens para compreensão do conceito de desinformação. Rippol e Matos (2017), por exemplo, apontam o aparecimento de diversos outros termos no contexto permeado pela cibercultura, como pós-verdade, *fake news*, *deep fakes*, fatos alternativos, entre outros, que podem desestruturar os alicerces sociais, gerando crises e variados problemas entre os sujeitos de forma individual e coletiva.

Atualmente, a literatura apresenta três concepções principais acerca da desinformação: *disinformation*, que se refere à informação falsa propositalmente divulgada para enganar pessoas; *misinformation*, que está relacionada à disseminação de informações falsas sem a consciência de sua inveracidade por parte de quem a divulga (Valente, 2019); e *malinformation* ou má-informação que se relaciona à divulgação de dados pessoais e/ou sigilosos com objetivo de afetar a reputação de determinado sujeito ou de grupos sociais (Wardle, 2017). As três concepções contribuem para a

construção do conceito de “desordem informacional” abordada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2019).

Neste sentido, torna-se indispensável que os sujeitos desenvolvam a competência em informação, a qual abrange um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas pelos sujeitos, capacitando-os a identificar, localizar, avaliar e usar a informação em diferentes contextos. Uribe-Tirado (2009) entende a ColInfo como um processo de ensino-aprendizagem visando à construção de competências digitais, comunicacionais e informacionais.

Já Vitorino e Piantola (2011) apontaram quatro dimensões da competência em informação que se completam mutuamente, a saber: **técnica**, ligada às habilidades práticas de interação com o universo informacional como buscar, utilizar e disseminar a informação; **estética**, relacionada às questões subjetivas entre o indivíduo e os modos como ele lida com a informação, bem como seus modos de expressá-la em âmbito coletivo; **ética**, referente à produção, ao uso e ao compartilhamento responsável das informações; e **política**, relativa à postura crítica dos indivíduos diante das informações e da participação deles nos processos democráticos e no exercício da cidadania.

Tendo em vista o caráter educacional da competência em informação, é possível compreender a importância de sua inserção na formação dos bibliotecários. Este profissional, como mediador da informação, tem papel fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária com

relação às questões informacionais, podendo atuar como promotor da competência em informação de outros sujeitos.

Miranda e Alcará (2019) destacam que o curso de Biblioteconomia é responsável pela inserção da competência em informação aos futuros bibliotecários, sendo que a inclusão de aspectos éticos e críticos deve ser realizada ao longo das disciplinas específicas sobre CoInfo e outras correlatas. Destaca-se que a inserção de componentes curriculares (disciplinas) sobre CoInfo e/ou desinformação é fundamental nos processos de ensino, abordando-se pontos essenciais para a compreensão de questões sociais, políticas, psicológicas, informacionais, entre outras, em seus múltiplos vieses.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

Trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva e documental, com abordagem quali-quantitativa. Buscou-se identificar as disciplinas que se relacionam direta ou indiretamente com a competência em informação e a desinformação. Para tanto, utilizou-se os documentos institucionais disponibilizados pelas instituições de ensino superior (IES) federais do Brasil que oferecem cursos de graduação presenciais em Biblioteconomia.

Para selecionar os cursos de Biblioteconomia, acessou-se os sites das IES federais, procurando-se pela seção “graduação” e por “Biblioteconomia”. Outra forma de identificar os cursos na área foi adentrar especificamente no site dos departamentos que são geralmente denominados como “Departamento de Biblioteconomia” ou “Departamento

de Ciência da Informação”. Na parte destinada ao referido curso, buscou-se pela seção relativa aos currículos, ementas, projetos político-pedagógicos (PPP) e/ou pelos planos de ensino. Após a identificação de tais documentos institucionais, verificou-se a existência de 82 disciplinas no âmbito da competência em informação e temas correlatos, sendo oito ligadas diretamente à CoInfo.

Entendeu-se que seria pertinente procurar por disciplinas relacionadas às fontes de informação, ao serviço de referência e informação, aos estudos de usuários, à normalização documental, à educação de usuários e àquelas que pudessem abranger a temática de avaliação da informação e desinformação. A leitura dos documentos institucionais permitiu a visualização da carga horária, da obrigatoriedade (obrigatória, eletiva ou optativa) e do conteúdo desenvolvido nas disciplinas.

No que concerne à análise, primeiramente, utilizou-se a análise quantitativa e, no segundo momento, os dados foram analisados de forma qualitativa, seguindo alguns dos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2016) que consiste em três fases principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira fase, pré-análise, visa sistematizar as primeiras ideias sobre o que se pretende analisar, estruturando-se os processos a serem realizados. A fase de exploração do material se refere à aplicação dos processos idealizados, além da codificação e da categorização do conteúdo. Na última etapa, a do tratamento, busca-se significar

os dados, realizando inferências de modo a formular interpretações (Bardin, 2016).

Utilizou-se as três etapas da análise de conteúdo para:

- a) realizar a leitura flutuante, ou seja, a aproximação com os documentos institucionais por meio de leitura cadenciada;
- b) definir previamente possíveis categorias de análise que contribuíssem com os objetivos da pesquisa;
- c) organizar os conteúdos programáticos das disciplinas por meio de categorias e subcategorias;
- d) confirmar a adequação dos agrupamentos de conteúdo (categorização) realizados anteriormente;
- e) fazer inferências sobre os resultados obtidos após a análise, confrontando-os com a literatura pré-existente.

A análise contemplou duas grandes categorias, a saber:

- a) Localização geográfica das instituições: regiões em que se encontram as universidades federais brasileiras e seus respectivos estados, e em quais delas o curso de Biblioteconomia é ofertado;
- b) Componentes curriculares relacionados à competência em informação: características e conteúdo das disciplinas sobre competência em informação e daquelas que englobam o tema e/ou elementos.

A partir da sistematização supramencionada, foi possível compreender como as IES federais do Brasil têm avançado com relação à inserção competência em informação e da desinformação nos cursos de graduação em Biblioteconomia. Cabe mencionar que a coleta e a análise dos dados ocorreram durante o mês de março de 2021.

## 4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para viabilização da análise e da apresentação dos resultados, os dados foram divididos em duas macro categorias, a saber: 1) Localização geográfica das instituições e 2) Disciplinas relacionadas à competência em informação.

No que tange à primeira macro categoria, sobre a **localização geográfica das instituições**, identificou-se a localização IES federais e em quais delas o curso de Biblioteconomia é ofertado. Verificou-se a existência de 69 universidades de âmbito federal, sendo que 36,23% (25) delas oferta a graduação presencial em Biblioteconomia. Entre estas últimas, 36% (9) se localizam na região Nordeste, 24% (6) estão no sudeste, 16% (4) no Centro-Oeste, 12% (3) no Norte e 12% (3) no Sul. A Figura 1 apresenta estes dados:

Figura 1: Cursos de Biblioteconomia presenciais ofertados por universidades federais conforme as regiões brasileiras até 2021



Fonte: Dados da pesquisa.

A expansão dos cursos de graduação em Biblioteconomia não é um tema comumente pesquisado, existindo poucos estudos com relação à temática. Entretanto, Lourenço e Dias (2015) afirmam que houve um aumento significativo com relação a oferta de cursos nesta área em âmbito federal, estadual e em instituições particulares nos últimos anos. Acredita-se que a ampliação dos cursos de Biblioteconomia pode contribuir para a formação de profissionais que atendam à Lei 12.244/10, que estabelece que instituições públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do país possuam bibliotecas e bibliotecários.

No que se refere à segunda macro categoria, sobre **disciplinas relacionadas à competência em informação**, detalhou-se o conteúdo destes componentes curriculares, bem como aqueles que possuem alguma relação com a temática. A análise das ementas, dos currículos e/ou dos PPP permitiu a identificação de 82 disciplinas que abordam elementos que envolvem a competência em informação.

Averiguou-se que 52,44% (43) disciplinas estão relacionadas às fontes de informação, 20,73% (17) a normalização documental e 10,98% (9) se referem aos serviços de informação, referência e mediação da informação. Ainda, 9,75% (8) são especificamente de ColInfo, 3,66% (3) abordam os estudos de uso e usuários da informação e 2,44% (2) trabalham a educação de usuários, que é considerada precursora da ColInfo.

No que diz respeito às terminologias, verificou-se a utilização de diversas nomenclaturas para designar as disciplinas. Os componentes curriculares sobre competência

em informação geralmente são denominados como “Competência informacional”, “Competência em informação”, “Leitura e competência informacional”, “Letramento e competência informacional”, “Competência informacional e midiática” e “Alfabetização informacional”.

No que concerne à carga horária dos componentes curriculares cujo escopo não trata, necessariamente, da ColInfo de forma explícita (fontes de informação; normalização documental; serviços de informação referência e mediação da informação; estudos de uso e usuários da informação), observou-se uma variação entre 30 e 85 horas.

As disciplinas específicas de competência em informação oscilam entre 30 e 64 horas e as de educação de usuários entre 45 e 60 horas. Acredita-se que a carga horária destinada às disciplinas de ColInfo deve ser suficiente para que sejam tratadas as questões conceituais, didático-pedagógicas e práticas. Conforme Mata (2014), 30 ou 60 horas podem ser insuficientes no que se refere à aprendizagem sobre os diversos aspectos que envolvem a competência em informação como questões históricas, conceituais, práticas, etc.

No que tange ao caráter das disciplinas, identificou-se que 78,05% (64) são obrigatórias, 14,63% (12) são optativas e 7,32% (6) são eletivas. Com relação aos oito componentes curriculares específicos de ColInfo, 62,5% (5) são de caráter obrigatório, 25% (2) são eletivos e 12,5% (1) são optativos.

A maioria das disciplinas diretamente relacionadas à ColInfo são de caráter obrigatório. Entretanto, algumas são optativas ou eletivas, implicando na decisão do discente em

realizá-la ou não. Assim, cabe ao próprio aluno entender a necessidade de realização da disciplina, exigindo-se uma conscientização prévia sobre a relevância da ColInfo em contexto pessoal, social, acadêmico, profissional, etc. Para facilitar a compreensão dos leitores desta pesquisa, optou-se pela apresentação dos conteúdos conforme a subseção seguinte.

### **Conteúdo das disciplinas sobre competência em informação e correlatas**

Conforme mencionado anteriormente, não foram identificadas disciplinas que tratem diretamente da desinformação. No que se refere à competência em informação, verificou-se a existência de oito disciplinas distribuídas em sete universidades federais brasileiras. Em linhas gerais, esses componentes curriculares abordam os aspectos conceituais, o desenvolvimento de habilidades informacionais, os padrões, os indicadores e os modelos de ColInfo, bem como seus precursores (educação e treinamento de usuários).

Identificou-se seis tópicos principais relacionados aos conteúdos das disciplinas diretamente relacionadas à ColInfo, a saber: 1) **Aspectos conceituais**: relacionados ao histórico, aos conceitos, às correntes e às dimensões da ColInfo; 2) **Desenvolvimento de habilidades informacionais**: habilidades a serem desenvolvidas através da ColInfo como busca, seleção, apropriação, avaliação, uso e compartilhamento da informação; 3) **Padrões e indicadores de competência em informação**: geralmente são utilizados para verificar o grau de desenvolvimento da competência em informação nos

indivíduos considerando parâmetros de avaliação, acesso e uso da informação, entre outros; 4) **Padrões e modelos de desenvolvimento de programas de competência em informação**: padrões que caracterizam processos de interação com o universo informacional, como os de busca e uso da informação; modelos de desenvolvimento de programas de ColInfo considerando sua implementação e avaliação; 5) **Precursos da competência em informação**: enfatizando-se práticas anteriores à ColInfo, como a educação e o treinamento de usuários; 6) **Competência em informação em variados ambientes**: promoção da ColInfo em ambientes educacionais e empresariais e discussão sobre as relações entre a sociedade da informação, a mediação da informação e a construção de conhecimento.

Além dos tópicos mencionados, a competência midiática e leitora estão inseridas em algumas disciplinas diretamente ligadas à ColInfo, discutindo-se sobre como o desenvolvimento de habilidades informacionais pode contribuir para a ampliação do gosto pela leitura entre bibliotecários e outros sujeitos. Os componentes curriculares também discorrem sobre o uso de tecnologias aplicadas aos processos informacionais, bem como para a promoção de programas de ColInfo. Uma das disciplinas identificadas apresenta a educação à distância como promotora de competência em informação através das bibliotecas.

No entendimento de Mata (2014), a formação do bibliotecário deve estar pautada na aprendizagem sobre os recursos didático-pedagógicos, sendo que eles são necessários para ministrar as atividades educacionais relacionadas à

ColInfo. Contudo, em apenas uma universidade foi identificada a presença de aspectos relacionados à didática. Nesta disciplina são abordadas as questões sobre planejamento de ensino, desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e tendências pedagógicas.

No que se refere às disciplinas correlatas, como aquelas de educação de usuários, têm-se a perspectiva histórica, as abordagens, o planejamento, a implementação e a avaliação de programas de educação de usuários e a relação com as tecnologias da informação e comunicação, trazendo alguns conceitos iniciais sobre a ColInfo. As disciplinas de fontes de informação abordam os tipos de fontes, a relação entre necessidades informacionais e os tipos de fonte, além de processos como a busca, a avaliação e o uso da informação.

Já as disciplinas de normalização documental, geralmente referem-se à aplicação das normas técnicas (ABNT, APA, Vancouver, ISO, etc.) e enfatizam os processos de citação e referenciação em pesquisas/trabalhos técnicos, acadêmicos e científicos. Este tipo de disciplina alerta para as implicações do plágio, fortalecendo os aspectos éticos quanto ao uso e à disseminação da informação. Os componentes curriculares de serviço de informação e referência estão atreladas, principalmente, à mediação da informação. Aborda-se o processo de referência em ambiente virtual e presencial, à entrevista realizada com os usuários, aos aspectos psicológicos envolvidos nos processos de busca da informação e ao uso de estratégias de marketing.

Já as disciplinas de estudo de usuários abordam de forma superficial as temáticas de educação e treinamento de

usuários e de competência em informação, visto não ser o enfoque delas. Atuam com as abordagens tradicional, alternativa e social, sendo que essas duas últimas abordagens são realizadas, normalmente, antes da criação de programas de ColInfo. Os estudos de usuário traçam um diagnóstico do comportamento (abordagem alternativa) dos estudantes em relação ao uso da informação, bem como esclarecem questões contextuais e cotidianas que influenciam nos processos informacionais e que possuem desdobramentos sociais (abordagem social), viabilizando o delineamento de projetos de ColInfo.

Compreende-se que o conteúdo das disciplinas identificadas pode contribuir para o desenvolvimento da ColInfo, favorecendo a construção do pensamento crítico, ético e reflexivo. Uribe-Tirado (2014) reforça a necessidade de inclusão destes elementos no currículo universitário, sendo que as temáticas podem ser inseridas de forma transversal. Por conseguinte, essas habilidades colaboram para a compreensão e prevenção da desinformação. Contudo, acredita-se que novas disciplinas alinhadas aos problemas informacionais contemporâneos devem ser desenvolvidas, tratando-se diretamente dos conceitos, implicações e formas de prevenção da desinformação, colaborando para o enfrentamento a este fenômeno nocivo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que os objetivos desta pesquisa foram alcançados, sendo possível analisar os currículos dos cursos de graduação em Biblioteconomia das universidades federais brasileiras. Observou-se a escassez de disciplinas relacionadas diretamente à competência em informação e nenhuma ligada à desinformação. Entretanto, aspectos das duas temáticas são trabalhados através de disciplinas correlatas, mesmo que de forma superficial ou indireta.

As disciplinas relacionadas à avaliação de fontes de informação e as que tratam dos aspectos éticos no uso e disseminação da informação possuem potencial no sentido de conscientizar os discentes sobre a escolha de fontes confiáveis, o pensamento crítico, a ética, entre outras questões educativas que se relacionam à competência em informação. Acredita-se que os resultados obtidos nesta pesquisa podem auxiliar as universidades brasileiras, bem como outras instituições de ensino superior a revisarem os currículos de Biblioteconomia quanto à inserção de disciplinas diretamente relacionadas à competência em informação e desinformação.

Espera-se que mais estudos teóricos e práticos sejam desenvolvidos para que se analisem as relações entre as duas temáticas, propiciando novas discussões que contribuam para o aprimoramento da formação dos futuros bibliotecários, bem como para auxiliar no enfrentamento à desinformação.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- LOURENÇO, Cíntia Azevedo; DIAS, Célia da Consolação. 65 anos do curso de Biblioteconomia da UFMG. *Perspectivas em Ciência da Informação*, [S. l.], v. 20, p. 1-14, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/34291>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- MATA, M. L. *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. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/mata\\_ml\\_do\\_mar.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/mata_ml_do_mar.pdf). Acesso em: 15 jul. 2024.
- MIRANDA, Ana Maria Mendes; ALCARÁ, Adriana Rosecler. Educação para a competência em informação e as ações realizadas por bibliotecários. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 13-39, 2019b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/86324>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Jornalismo, fake news e desinformação: manual para educação e treinamento em jornalismo*. Unesco: [S. l.], 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368647>. Acesso em: 15 jul. 2024.

RIPOLL, Leonardo; MATOS, José Cláudio Morelli. Zumbificação da informação: a desinformação e o caos informacional. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 13, p. 2334-2349, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/4992>. Acesso em: 15 jul. 2024.

URIBE-TIRADO, Alejandro. 75 lições aprendidas de programas de competência em informação em universidades da ibero-américa: 2009-2013. *Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 4-18, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/72850>. Acesso em: 15 jul. 2024.

URIBE-TIRADO, Alejandro. Interrelaciones entre veinte definiciones-descripciones del concepto de alfabetización en información: propuesta de macro-definición. *ACIMED*, Ciudad de La Habana, v. 20, n. 4, p. 1-22, 2009. Disponível em: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352009001000001](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352009001000001). Acesso em: 15 jul. 2024.

VALENTE, Jonas. Regulando desinformação e fake news: um panorama internacional das respostas ao problema. *Comunicação Pública*, Lisboa, v. 14, n. 27, 2019. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cp/5262>. Acesso em: 15 jul. 2024.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Dimensões da competência informacional. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 40, n. 1, p. 99-110, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v40n1/a08v40n1.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

WARDLE, Claire. Fake news: it's complicated. *First Draft News*, 2017. Disponível em: <https://firstdraftnews.org/articles/fake-news-complicated/>. Acesso em: 29 maio 2024.

## CAPÍTULO 12

# A QUESTÃO DA DESINFORMAÇÃO NOS CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA EM SÃO PAULO

*Carla Conforto de Oliveira*

*Carlos Cândido de Almeida*

### 1 INTRODUÇÃO

A onipresença é uma das características da informação. Nas diversas formas de sua manifestação é capaz de produzir sociabilidade e integração para a sociedade contemporânea, influenciando comportamentos e decisões. Essa peculiaridade da informação proporciona à sociedade uma exposição constante a dados, notícias e narrativas. Ao mesmo tempo que favorece o fácil acesso aos mais diversos tipos de informação e de diferentes partes do mundo, o fenômeno da informação exhibe algumas adversidades, como o crescimento exponencial da desinformação, das *fake news* e o fenômeno da pós-verdade.

O avanço tecnológico, especialmente o das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), foi um dos fatores que contribuíram com o aumento na quantidade de informações disponíveis, principalmente online. As TICs modificaram como a informação é produzida, disseminada e consumida, possibilitando a criação e disseminação de conteúdos falsos ou enganosos um processo simples e acessível.

Diante desse contexto, a atuação de bibliotecários, profissionais responsáveis pelos processos de organização, recuperação, apropriação da informação e gerenciamento de qualidade e de conteúdos de fontes de informação, torna-se crucial para auxiliar no enfrentamento da desinformação e das *fake news*. Para que um bibliotecário encare a desinformação de forma eficaz, é necessário o desenvolvimento de habilidades e competências. Muitas delas são adquiridas durante a sua formação universitária em nível de graduação, outras no dia a dia do trabalho e na formação continuada.

A ideia de pesquisar o tema surgiu no final de 2020, dois anos após o termo *fake news* começar a se popularizar nacionalmente, principalmente no período das eleições presidenciais em 2018. Quatro anos depois, em âmbito mundial, também num contexto político mais específico, com a corrida eleitoral nos Estados Unidos e após o *Brexit*<sup>1</sup>.

Nesse contexto, foi realizada uma pesquisa para compreender como os cursos de Biblioteconomia das Universidades do Estado de São Paulo abordavam essa questão, isto é, o tema *fake news* e o combate a desinformação.

Por se tratar de um fenômeno recente e presente no cotidiano da população, os mais diversos casos de desinformação e de *fake news* têm demonstrado um perigo potencial. Um fato marcante mundialmente foram as incontáveis informações falsas ou enganosas que circularam durante a pandemia da Covid-19. Alguns exemplos são: “chá de

---

<sup>1</sup> Saída do Reino Unido da União Europeia.

erva-doce é tratamento e cura o novo coronavírus”; “Enxofre destrói o coronavírus”; “Feijão da Igreja Mundial cura o coronavírus” (Barcelos *et al.*, 2021). A partir dos casos em que a desinformação foi prejudicial, tornou-se importante analisar a concepção de informação, pós-verdade, desinformação e *fake news* para fortalecer o debate democrático e informado.

O presente capítulo sintetiza a pesquisa realizada nas universidades de São Paulo e está estruturado em cinco seções. A primeira corresponde à *introdução* e apresenta questões relacionadas à informação, as TICs, expõe a justificativa, os objetivos e a metodologia. A *Seção 2* aborda sobre os fenômenos da pós-verdade, informação, desinformação e *fake news*, assim como as relações entre si e seus impactos na sociedade. A *Seção 3* historiciza o ensino de Biblioteconomia em escala macro (mundialmente) até a escala micro (cursos de Biblioteconomia do Estado de São Paulo), foco desta pesquisa. Na *Seção 4* são exibidos os resultados e as discussões respaldados no referencial teórico das seções anteriores. Foram apresentadas as análises dos PPPs, das ementas e das respostas coletadas via questionário. A última seção retoma o referencial teórico, os objetivos, os resultados, resume os pontos mais relevantes e apresenta as considerações finais.

## **2 INFORMAÇÃO, DESINFORMAÇÃO E FAKE NEWS**

Esta seção tratará de dois aspectos importantes para a temática: o conceito de informação e os fenômenos da desinformação e da *fake news*.

A informação e a comunicação são um dos responsáveis por mover a sociedade e sua socialização. Em suas obras, Michel Foucault (1979, 1987, 2008) discute a relação entre os discursos produzidos pelos saberes, bem como a relação dos poderes impostos a partir dos saberes. Os conceitos de “saber” e “poder” influenciam em sua filosofia, principalmente na sua compreensão sobre a verdade.

Para Siebert e Pereira (2020), os indivíduos da era da pós-verdade interpretam as informações a partir de duas categorias principais: verdadeiras ou falsas. Essa categorização, por parte do sujeito, independe da busca pela confirmação de sua veracidade ou falta dela.

Dessa forma, a pós-verdade pode ser entendida como uma era em que a verdade objetiva e a verificação dos acontecimentos são deixadas de lado, abrindo espaço para a ressignificação da realidade por meio das crenças, das ideologias, das opiniões, das percepções de um fato e até mesmo das emoções, tornando esses elementos mais importantes e relevantes para as pessoas do que os fatos (Silva, 2018). A pós-verdade é uma consequência do aumento exponencial de informações, documentos e dados produzidos e disseminados, assim como pelo desenvolvimento das TICs (Silva, 2018).

A relação com a informação, a desinformação e as *fake news*, ocorre, pois, trata-se de um contexto em que a verdade objetiva é menos significativa do que a manipulação de informações apelativas às crenças pessoais. A partir do momento que um indivíduo está suscetível a aceitar e compartilhar informações que corroborem com suas visões de

mundo, sem conferir sua veracidade ou até mesmo sabendo que não é factual, uma informação enganosa é disseminada com maior velocidade, atingindo um número maior de indivíduos e causando um estrago maior.

A informação, um conceito presente em distintas áreas do conhecimento e, cada uma, apresenta suas próprias análises, características e concepções, assumindo um caráter interdisciplinar. A área da Ciência da Informação discute esse conceito há anos, perpassando por diversos autores e interpretações.

Em termos gerais, a informação é um processo de interação social envolvendo dados, livros e documentos. Ela requer a interpretação e a compreensão para gerar descobertas e experiências no sujeito informacional. A informação nas relações sociais é influenciada por crenças, convicções e posições individuais, resultando em diferentes interpretações da mesma informação, retomando a era da pós-verdade, em que as crenças são mais relevantes e influenciam em como cada indivíduo atribui seu próprio significado para ela.

Nesta pesquisa, a informação é vista como dependente de interpretação, de interações sociais e de comunicação (Buckland, 1991; Araújo, 2009).

Por sua vez, a desinformação pode ser compreendida como uma informação fora de contexto, manipulada, tendenciosa e distorcida (Brisola; Bereza, 2018), cujo objetivo é enganar a população. Ela pode ocorrer por meio dos mais

variados formatos, como dados, textos, notícias, vídeos, imagens e áudios.

Como seu intuito é confundir, sua criação e seu compartilhamento ocorrem de forma consciente para causar danos, normalmente com um alvo específico, podendo ser desde um único indivíduo até um país (Wardle, Derakhshan, 2017). De modo geral, a desinformação é o ato deliberado de disseminar informações falsas, manipuladas ou fora de contexto, independentemente do seu formato, para desinformar e persuadir a opinião pública.

Assim como a desinformação, a *fake news* também tem como intuito enganar a população, porém ocorre por meio da mimetização do estilo jornalístico, se passando por uma notícia verdadeira, mas enganosa e disseminada nas mídias sociais (Allcott; Gentzkow, 2017).

Apesar da disseminação de desinformação e da *fake news*, em sua maioria, acontecer *online*, principalmente nas redes sociais devido a sua acessibilidade e alcance, ela também pode ser originária de figuras públicas, do governo, da mídia tradicional e outras instituições.

Embora as TICs e o avanço tecnológico tenham colaborado para o aumento do fluxo de informações, diversas fontes de informação com influência na sociedade também podem ampliar esse fenômeno, requerendo um esforço ainda maior em relação à transparência das informações e de suas fontes, assim como a elevação da formação e do nível educação científica da sociedade.

### 3 O ENSINO DE BIBLIOTECONOMIA NO BRASIL

Os cursos da Biblioteca Nacional (com um viés humanista influenciado pela escola francesa *École Nationale des Chartes*) e da escola paulista de Biblioteconomia (com um caráter mais tecnicista influenciado pela escola estadunidense *Library Schools*), surgiram no início do século XX e foram marcos importantes para o desenvolvimento do curso de Biblioteconomia no Brasil.

O primeiro curso de Biblioteconomia realizado formalmente no país, foi em 1911, na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (Muller, 1985). Com influência francesa, ele tinha uma visão humanista voltada para a democratização da informação e para o indivíduo (Hubner; Silva; Atti, 2021). Mas foi somente a partir da década de 1930 que o modelo estadunidense começou a ser instaurado em território nacional. Esta escola se sobressaiu e se destacou em relação à francesa, especialmente nos cursos do Estado de São Paulo (Hubner; Silva; Atti, 2021).

Desde então, são incontáveis as transformações que a Biblioteconomia vivenciou ao longo dos anos. Algumas mais notáveis são: o Curso Elementar de Biblioteconomia ministrado pela biblioteca do *Mackenzie College* (que até hoje, junto com os cursos da Biblioteca Nacional influenciam a Biblioteconomia contemporânea), o reconhecimento em 1958 da Biblioteconomia como uma profissão de nível superior (Lourenço; Dias, 2015), a regulamentação da profissão por meio da Lei nº 4.084/1962, a definição do 2º Currículo Mínimo de Biblioteconomia (Muller, 1985).

Em suma, as mudanças que ocorrem derivam da adaptação e da preocupação em atender as necessidades do sujeito informacional, dos profissionais e da sociedade.

A dinamicidade do ambiente informacional sugere que o bibliotecário seja um profissional atualizado, versátil e com habilidades que se adequem ao seu ambiente de trabalho e às demandas de seu público. A questão do combate à desinformação deve estar presente no ensino da biblioteconomia para responder as diretrizes éticas da área.

#### **4 A QUESTÃO DA DESINFORMAÇÃO NOS CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Esta seção apresenta os dados coletados via análise das ementas, dos projetos pedagógicos e da consulta a docentes via questionário.

Para tanto, realizou-se um levantamento junto às universidades do Estado de São Paulo que ofertam o curso de Bacharelado em Biblioteconomia.

Com a finalidade de verificar questões acerca dos conceitos de informação, desinformação e *fake news*, assim como averiguar se esses temas são abordados durante as aulas expositivas e se as instituições ofertam disciplinas voltadas para o ensino desses conceitos, foi formulado um questionário misto e enviado para os docentes das universidades de São Paulo, a saber: Centro Universitário Assunção (UniFAI), Centro Universitário Teresa D'Ávila (UNIFATEA), Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP), Pontifícia

Universidade Católica (PUC) campus de Campinas, Universidade de São Paulo (USP) Campus de São Paulo e de Ribeirão Preto, Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O questionário foi enviado para todo o corpo docente com o propósito de garantir maior diversidade nas respostas e uma coleta de dados mais abrangente, proporcionando um panorama singular de cada disciplina, um geral de cada instituição e um total das universidades. A análise do questionário foi feita a partir das 21 respostas obtidas com os docentes.

Ao questionar os docentes sobre a concepção de informação, 70% afirmaram que ela é representada por dados contextualizados e que apresentam significado para o receptor, gerando algum tipo novo de conhecimento ou alterando seu conhecimento prévio. Alguns professores citaram sua visão de informação com base em autores como Buckland e Shannon.

Em relação à desinformação, metade afirma que se trata de um conteúdo falso, fora de contexto, errado, com ausência de informação ou má interpretação. Ela representa o ato de enganar, manipular ou confundir com o intuito de causar dano e influenciar a opinião pública.

Assim como a desinformação, o principal objetivo da *fake news* é causar dano. Mais de 80% dos respondentes reiteram que a *fake news* consiste em notícias falsas que mimetizam o estilo jornalístico para parecer com uma informação verdadeira.

O Quadro 1 sintetiza as concepções sobre desinformação e *fake news* de acordo com os docentes.

Quadro 1: A desinformação e a *fake news*.

DESINFORMAÇÃO	
Conceitos	Respondentes
Conteúdo que não é baseado em fatos, descontextualizado, falso, não informação, falta de informação e interpretação errada com ou sem intenção de enganar.	12
Ato de enganar, confundir ou manipular propositalmente e/ou causar dano, induzir a opinião e ampliar a ignorância.	8
Não consultar fontes confiáveis e excesso de informação	1
FAKE NEWS	
Conceitos	Respondentes
Conteúdo falso com característica de informação verídica, baseada e/ou imitando características jornalísticas criadas para enganar ou causar dano	18
Informações de fontes não confiáveis	2
Criação de fatos para direcionar decisões	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Aproximadamente 30% informaram que debatem sobre esses temas e outros assuntos relacionados na aula. Menos de 20% dos docentes afirmaram que utilizam fontes de informação e incentivam o desenvolvimento do pensamento crítico. Apenas sete docentes não lecionam nenhuma disciplina relacionada ao tema, mas em algum momento das discussões em sala de aula comentam sobre esses fenômenos.

Dos 21 participantes, 14 (70,83%) afirmaram ministrar uma ou mais disciplinas que abordem esses temas. A disciplina “Fontes de Informação” foi a mais recorrente citada por tratar

dessas questões (aparecendo duas vezes, enquanto as demais, figuraram apenas uma vez).

Por fim, 57,14% dos docentes acreditam que a partir do conteúdo ministrado, os futuros bibliotecários estarão aptos a identificar, prevenir e enfrentar a desinformação e a *fake news*.

Em relação à análise das ementas, apenas a FESPSP dispõe de uma disciplina (Fontes de Informação e Pesquisa) que evidencie em sua ementa a abordagem das *fake news*, em especial no contexto da pós-modernidade. Além disso, discute os conceitos de pós-verdade, desinformação e confiabilidade da informação. Ainda que a FESPSP disponha desta disciplina, é um percentual baixo em comparação à quantidade de matérias que são ofertadas pelo curso de biblioteconomia da instituição, ainda mais inferior quando comparado às outras universidades que não exibem nenhuma aula sobre essas questões. Fica evidente que as universidades carecem de disciplinas focadas no ensino sobre a desinformação e a *fake news*.

Os PPPs têm seu foco voltado para a formação humanística e crítica de profissionais para diversas unidades de informação, como as bibliotecas e as empresas. A graduação busca o desenvolvimento de habilidades e de competências em organização, gestão, disseminação, tratamento, preservação, mediação e apropriação da informação, preparando os alunos para atender às necessidades dos sujeitos informacionais de forma adequada e atualizada. Os projetos pedagógicos destacam a importância do bibliotecário como mediador entre o sujeito informacional e o conhecimento produzido pela sociedade.

A formação profissional busca desenvolver inúmeras competências e habilidades, com destaque para a capacidade de elaborar e manusear fontes de informação, sejam elas digitais ou físicas, e responder às demandas da sociedade. Isso inclui o processamento de informações nos mais variados suportes, o uso de fontes confiáveis e o atendimento às necessidades dos sujeitos informacionais. Essas competências são essenciais para desenvolver e exercer o pensamento crítico e avaliar se uma informação ou notícia é de fato verídica ou enganosa/manipulada.

Os resultados apresentados referem-se a dados coletados em 2022. Dois anos após a realização da pesquisa, é possível que os cursos possam ter atualizado suas matrizes curriculares, ofertando disciplinas voltadas especificamente para o ensino dos problemas relacionados à desinformação. Nesse sentido, novos estudos devem ser empreendidos para averiguar como os cursos de biblioteconomia, não só do Estado de São Paulo, mas do Brasil, têm lidado com a desinformação.

Apesar dos significativos avanços observados no período em que o estudo foi realizado, a Biblioteconomia ainda enfrenta desafios no desenvolvimento contínuo de seu currículo, necessitando de constantes atualizações e aprimoramento para atender às necessidades emergentes da sociedade, modernizando-se e adaptando-se aos temas relevantes para a profissão.

Apenas uma das sete instituições respondentes apresentou uma disciplina que aborda os temas pós-verdade, desinformação e fake news, representando menos de 15% do

total. Muitos cursos ainda carecem de disciplinas específicas dedicadas a esses fenômenos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A chamada era da pós-verdade, marcada pela desinformação, tem impactos negativos em âmbitos macros e micros. Sem a devida verificação da veracidade das fontes, o risco de disseminar informações descontextualizadas, falsas ou parcialmente inverídicas aumenta, podendo causar graves consequências para os indivíduos e para a sociedade.

Alterações constantes nos âmbitos político, econômico e social geram a necessidade de debater sobre a formação educacional de futuros bibliotecários. A formação desses profissionais deve ser ampla e de qualidade, capacitando-os ao correto uso de qualquer fonte de informação, bem como na melhor forma para selecionar, recuperar, tratar e disseminar informações verídicas. O conhecimento adquirido durante a formação universitária em nível de graduação deve desenvolver o senso crítico, essencial para prevenir e identificar a desinformação e a *fake news*.

Observa-se que a informação é suscetível a interpretações, interações sociais e comunicação. Quando não há verificação adequada da procedência e do conteúdo da informação, o risco de que o indivíduo acredite e compartilhe uma desinformação ou uma *fake news* é aumentado. Para evitar que o erro de acreditar em uma desinformação ocorra, as análises conceituais são fundamentais para a formação e

atuação do bibliotecário, desempenhando um papel crucial na identificação e enfrentamento da desinformação.

Como visto, os dados obtidos na pesquisa indicam que os docentes das universidades do Estado de São Paulo possuem formação contínua na identificação, prevenção e enfrentamento da desinformação e da *fake news*, conforme evidenciado pelas questões conceituais do questionário. Em relação à prática em sala de aula, a maioria dos docentes aborda esses temas em algum momento, seja de forma direta ou indireta, destacando sua preocupação com a formação abrangente e de qualidade dos futuros bibliotecários. Contudo, os cursos analisados não apresentam um currículo que prepare os discentes para lidar com as adversidades da desinformação. Presume-se que uma das possibilidades para sanar esse problema seria a inclusão de disciplinas que abordam diretamente os temas citados, assim como métodos para identificar, prevenir e enfrentar a desinformação, os quais serão muito demandados no futuro.

## REFERÊNCIAS

ALLCOTT, H; GENTZKOW, M. Social Media and Fake news in the 2016 Election. *Journal Of Economic Perspectives*. Nashville, p. 211-236. jul. 2017. AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). *Presidential Committee on Information Literacy: Final report*. 1989. Disponível em: <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/jep.31.2.211>. Acesso em: 12 jul. 2024.

ARAÚJO, C. A. A. Correntes teóricas da ciência da informação. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 38, n. 3, p. 192-204, set./dez. 2009.

BARCELOS, T. N.; MUNIZ, L. N.; DANTAS, D. M.; COTRIM JUNIOR D. F.; CAVALCANTE J. R.; FAERSTEIN, E. Análise de fake news veiculadas durante a pandemia de COVID-19 no Brasil. *Revista Panamericana de Salud Pública*. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26633/RPSP.2021.65>. Acesso em: 01 jun. 2024.

BUCKLAND, M. K. Information as thing. *Journal of the American Society for Information Science (JASIS)*, v. 45, n. 5, p. 351-360, 1991. Disponível em: <https://ppggoc.eci.ufmg.br/downloads/bibliografia/Buckland1991.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, v. 4, 1979.

FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. Martins Fontes, 2008.

HUBNER, M. L. F.; SILVA, J. F. M.; ATTI, A. Origens do ensino de biblioteconomia no Brasil. *BIBLOS*, v. 35, n. 1, 2021.

LOURENÇO, C. A.; DIAS, C. C. 65 anos do curso de Biblioteconomia da UFMG. *Perspectivas em Ciência da Informação*, p. 1-14, 2015.

MUELLER, S. P. M. O ensino de biblioteconomia no Brasil. *Ciência da Informação*, v. 14, n. 1, 1985.

SIEBERT, S.; PEREIRA, I. V. A pós-verdade como acontecimento discursivo. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 20, n. 2, p. 239-249, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/vykt83t8h8874gJT7ys46sy/?lang=pt#>. Acesso em: 08 jun. 2024.

SILVA, J. L. C. Pós-Verdade e Informação: múltiplas concepções e configurações. *In: XIX Encontro Nacional De Pesquisa Em Ciência Da Informação, 2018, Londrina. Anais [...]*. Londrina: Enancib, 2018. p. 333-353. Disponível em: <https://cip.brapci.inf.br//download/103784>. Acesso em: 10 jul. 2024.

## AGRADECIMENTO

Processo nº 2021/02876-7, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

## CAPÍTULO 13

# MAS, É AQUELE DITADO, NÉ? A GENTE TEM QUE SEGURAR A MARIMBA<sup>1</sup>: AVALIAÇÃO DE MEMES COMO FONTES DE INFORMAÇÃO NA INTERNET

*Jade de Jesus dos Santos*

*Leyde Klebia Rodrigues da Silva*

### 1 INTRODUÇÃO

As fontes de informação subsidiam a troca de conhecimento entre usuários e a sociedade em que estão inseridos. Para que haja inovações e evoluções, o ser humano é instigado por fontes informacionais já existentes e compartilhadas. Antes da introdução da internet, as fontes de informação eram pré-concebidas em formatos físicos e “palpáveis”, sendo assim, eram relacionadas à natureza, à humanidade, aos documentos produzidos e compartilhados (Cunha, 2001). Contudo, com a evolução das tecnologias comunicacionais<sup>2</sup>, as fontes de informação passaram a ter

---

<sup>1</sup> A frase memética foi proferida por Inês Brasil em um vídeo publicado em seu canal no Youtube em 2014. Nesse vídeo, Inês tinha como tema central o ex-deputado Eduardo Campos, porém também disserta sobre diferentes assuntos. A frase que nomeia o capítulo pode ser visualizada no minuto 20:22 (Inês..., 2014).

<sup>2</sup> Aqui, abordamos as tecnologias comunicacionais, tais como: a internet, os *softwares* e suportes que utilizamos para acessar as fontes de informação e conteúdos presentes no virtual.

novas ramificações e particularidades. A apropriação e interpretação das informações pelos usuários tiveram uma significativa mudança com a chegada da internet, que transformou o papel do usuário na produção de novas fontes de informação tanto na própria internet como na sociedade (Sales; Almeida, 2007).

As fontes de informação na internet são canais que culminam na produção e disseminação da informação pelos usuários, produtos estes que são abrigados pelos sites das redes sociais. Segundo Raquel Recuero (2009), as fontes são os suportes para as redes sociais digitais<sup>3</sup>, tais como: Instagram, Twitter e Facebook.

A partir do surgimento das redes sociais digitais, o meme foi apropriado e amplificado pela cibercultura. Ele iniciou sua trajetória tendo uma carga cômica, com a utilização de imagens e figuras em baixa definição. Neste capítulo, nos atemos ao meme virtual, aquele propagado via redes sociais digitais. Esse meme é criado e faz parte da cibercultura, na qual grupos sociais utilizam de ferramentas tecnológicas para se comunicar de forma maleável e interativa (Souza, 2010).

Foram surgindo então as seguintes indagações: o que caracteriza o meme como uma fonte de informação na internet? sendo este uma fonte de informação, como avaliá-lo?

---

<sup>3</sup> As redes sociais são as interações entre pessoas através de identificação e interesses em comum. Elas são as interações sociais amparadas através dos dispositivos de comunicação virtual que estão nos sites de redes sociais (Rosa, 2021).

Um dos memes que se arraigou na sociedade brasileira foi o da Inês Brasil. A artista pode ser considerada uma das principais personagens meméticas do Brasil, com seus vídeos e bordões virais que conquistaram fãs e admiradores. Inês Brasil é uma mulher negra e periférica que foi apropriada e acolhida pela comunidade LGBTQIA+<sup>4</sup>, aclamada como uma das divas gays. A apropriação e disseminação dos memes da Inês Brasil se faz por meio das redes sociais digitais, sendo reproduzidos e assimilados de forma natural por esses grupos.

Desta forma, este capítulo tem como objetivo geral avaliar a produção de memes sobre Inês Brasil como fontes de informação na internet.

## **2 AVALIAÇÃO DAS FONTES DE INFORMAÇÃO NA INTERNET**

Com o crescimento e a pluralidade das fontes de informação na internet, potencializada pela globalização, identificar fontes confiáveis tornou-se uma tarefa desafiadora. Nessa perspectiva, os autores Maria Tomaél Maria Elisabete Catarino, Marta Lígia Pomim Valentim, Oswaldo Francisco de Almeida Júnior, Terezinha Elisabeth da Silva, Adriana Rosecler Alcar, Daniela Selmini, Fabiana Ramos Montanari, Silvia Yamamoto, Carlos Cândido de Almeida, Renata Gonçalves Curty e Pedro Augusto de Godoy (2000), o autor Rodrigo Sales e as autoras Patrícia Almeida (2007) e Helouíse Viola (2011)

---

<sup>4</sup> LGBTQIA+ é uma sigla que significa: lésbicas, gays bissexuais, transexuais, queer, intersexo, assexuais e o + é uma forma de incluir outros grupos com variações de gênero e sexualidade, como os pansexuais (Soares, 2021).

debruçaram-se na elaboração dos critérios de avaliação das fontes de informação na internet.

Rodrigo Sales e Patrícia Almeida (2007) discursam que a revocação de informações relevantes pode ser trabalhosa para aqueles que acessam as fontes de informação na internet sem se atentar para os critérios de qualidade e ao tempo de procura e pesquisa pela busca da informação, entre outros fatores necessários para a obtenção da informação. Nessa linha de pensamento, a avaliação das fontes de informação se faz necessária em decorrência da disponibilização de informações irrelevantes, desatualizadas e imprecisas na internet.

Maria Tomaél e colaboradores (2000) corroboram tal pensamento, ao ponderar que a internet apresenta um processo evolutivo com implicações sociais, econômicas, políticas e institucionais em questões da produção, análise, indexação, recuperação e distribuição de informação.

Com isso, é perceptível que a internet está em um constante processo de mutação. O contínuo fluxo informacional e documental é uma parte ininterrupta que faz parte da natureza do sistema. A completude da rede tem o caráter da constante adaptação às necessidades informacionais dos usuários, deste modo, o profissional da informação deve tentar organizar e avaliar as informações para que os usuários consigam ter em mãos documentos relevantes para suas demandas.

Para a autora Maria Tomaél e colaboradores (2000), a avaliação das fontes de informação na internet é significativa para quem as utiliza para fins de pesquisa, em que uma

informação, para ser de qualidade, deve ser precisa e adequada. Rodrigo Sales e Patrícia Almeida (2007), trazendo as autoras Maria Tomaél, Adriana Alcará e Terezinha Silva (2008), destacam que a qualidade de uma fonte de informação está ligada à necessidade do usuário, sendo assim, ela deve corresponder aos objetivos e finalidades implícitas em sua criação. A avaliação das fontes de informação na internet deve ater-se não somente ao conteúdo, mas também à apresentação da informação (Tomaél *et al.*, 2000).

As fontes de informação na internet têm elementos próprios de sua essência que devem ser observados e analisados com cautela. Desse modo, fatores presentes na organização do documento na internet interferem na avaliação de uma fonte de informação confiável. Esses elementos perpassam o *design*, a fonte, a apresentação da informação, a quantidade de ícones presentes e cores.

Esses componentes são os principais fatores que irão cativar o usuário em seu primeiro contato com a informação. A organização e a apresentação de uma página na web são essenciais, não somente por questões estéticas, como a autora Rosamelia Parizotto (1997) salienta, mas também por questões de assimilação e entendimento da informação. Devido a esse cuidado com a exibição da página e a questão estética na assimilação e interesse do usuário para acessar a página, nas suas primeiras impressões, o usuário elimina o que deve ou não acessar.

Essa autora realizou um estudo para a criação de um guia para a criação de sites de pesquisa acadêmica que, apesar de ter sido idealizado visando apenas sites de pesquisa

acadêmica, pode ser encaixado em escopos midiáticos e comunicacionais, inicialmente, não vislumbrados por ela.

À vista disso, Rosamelia Parizotto (1997) estudou os atributos gráficos para a apresentação das páginas: *layouts*, cores, fundos, fontes, textos e ícones. Estes são os primeiros aspectos que o usuário perceberá, pois cada um tem sua característica intrínseca no processo de avaliação. Rosamelia Parizotto (1997, p. 19) afirma que o **layout** é a forma em que as informações são estruturadas e organizadas, sendo assim, ele “[...] tem um papel importante em uma página na web, pois ele influencia a maneira como o usuário sente e entende uma informação. A informação visual comunica de modo não verbal e pode incluir sinais emocionais que motivem, dirijam ou distraiam”. Para que uma fonte de informação atraia o usuário, é necessário que o *layout* esteja organizado e convidativo. Além de visar uma interface bem-estruturada, o criador deve se atentar à escolha das **cores** que utilizará para a criação do seu conteúdo, pois a paleta de cores influencia no processamento e memorização da informação. O **fundo** é a composição entre texturas e cores. Rosamelia Parizotto (1997), citando Kristof e Satran (1995), salienta que o fundo empenha o papel de influenciar a aparência e o equilíbrio da informação. As **fontes** “[...] organizam a informação, aumentam a capacidade de transmissão de informação das formas textuais e criam uma disposição particular que facilita a interpretação da informação por parte do usuário” (Parizotto, 1997, p. 48). Os **ícones** têm como função serem guias para os usuários, sendo opções em que é possível localizar outras informações mais abrangentes. A autora comenta que os ícones devem ser

significativos e coerentes, apresentados em pequenos números. O **texto** é a apresentação da informação, um agrupamento de letras que formam frases e parágrafos. Portanto a forma como o texto é apresentado é importante para que o leitor não fique cansado, e a escolha da fonte de apresentação é fundamental para que o conteúdo esteja esteticamente atrativo e convidativo para quem irá ler.

Dentre as características citadas pela autora, as que melhor se encaixam à necessidade de classificação das fontes de informação desta pesquisa são *layout*, cores e fundos, peças centrais para os debates que ocorrerão a seguir.

Outros fatores, além da estética, devem ser avaliados. Maria Tomaél e colaboradores (2000) elencaram, em uma pesquisa, 10 (dez) itens destinados à avaliação das redes de informação na internet. Esses itens estão sintetizados no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Critérios de avaliação das fontes de informação na internet

<p><b>Informação de identificação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilização de informações adequadas sobre a fonte;</li> <li>- Objetivos da fonte e a que público se destina;</li> <li>- Endereço eletrônico do site e da fonte de informação;</li> <li>- Identificação da tipologia da fonte e de sua origem.</li> </ul>
<p><b>Consistência das informações</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cobertura da fonte;</li> <li>- Validez do conteúdo;</li> <li>- Resumos ou informações complementares;</li> <li>- Coerência na apresentação do conteúdo informacional;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oferta de informações filtradas ou com agregação de valor;</li> <li>- Apresentação de informação original.</li> </ul>
<b>Confiabilidade das informações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dados completos de autoria (como mantenedor);</li> <li>- Autoria reconhecida em sua área de atuação;</li> <li>- Organização que disponibiliza o site;</li> <li>- Conteúdo informacional relacionado com a área de atuação do autor.</li> </ul>
<b>Adequação da fonte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coerência da linguagem utilizada pela fonte com seus objetivos e o público a que se destina;</li> <li>- Coerência do site onde a fonte estiver localizada com seu propósito ou assunto.</li> </ul>
<b>Links</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Links internos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- clareza para onde conduzem;</li> <li>- tipos disponíveis;</li> <li>- atualização dos links;</li> </ul> </li> <li>- Links externos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- clareza para onde conduzem;</li> <li>- devem apontar apenas para sites confiáveis;</li> <li>- tipos disponíveis mais comuns: informações complementares, ilustrações, portais temáticos etc.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Facilidade de uso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Links: <ul style="list-style-type: none"> <li>- que possibilitem fácil movimentação;</li> <li>- que possibilitem avançar e retroceder;</li> </ul> </li> <li>- Quantidade de cliques para acessar a fonte e a informação: <ul style="list-style-type: none"> <li>- da página inicial até a fonte são recomendados três cliques;</li> <li>- da fonte à informação são três ou menos cliques;</li> </ul> </li> <li>- Disponibilidade de recursos da pesquisa na fonte:</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- função de busca;</li> <li>- lógica booleana;</li> <li>- índice;</li> <li>- arranjo;</li> <li>- outros.</li> </ul>
<b>Layout da fonte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As mídias utilizadas devem ser interessantes;</li> <li>- Tipos de mídias utilizadas;</li> <li>- A harmonia entre a quantidade de mídias;</li> <li>- Coerência entre as várias mídias: <ul style="list-style-type: none"> <li>- imagens com função de complementar o conteúdo, e não apenas ilustrar;</li> <li>- pertinência com os propósitos da fonte;</li> <li>- legibilidade;</li> <li>- clara identificação das imagens;</li> </ul> </li> <li>- Na estrutura do layout e arranjo, é importante que: <ul style="list-style-type: none"> <li>- haja coerência na utilização de padrões;</li> <li>- os recursos sirvam a um propósito e não apenas decoração;</li> <li>- as imagens facilitem a navegação;</li> <li>- o design do menu seja estruturado para facilitar a busca;</li> <li>- a criatividade contribua para a qualidade;</li> <li>- evite-se o frame, que limita o uso da fonte.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Restrições percebidas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Direitos autorais impedindo o acesso à informação completa;</li> <li>- Alto custo de acesso à fonte de informação;</li> <li>- Mensagens de erro durante a navegação</li> </ul>
<b>Suporte ao usuário</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contato com o produtor da fonte;</li> <li>- Informações de ajuda na interface.</li> </ul>

**Fonte:** Adaptado de Maria Tomaél e colaboradores (2000).

No Quadro 1, é possível perceber que a autora Maria Tomaél e colaboradores (2000) abarcam pontos centrais para a avaliação de fontes de informações na internet, esquematizando os critérios entre a informação macro, que são as características centrais, e as ramificações destas. Estas últimas trazem arranjos necessários para a organização e avaliação das fontes, pormenorizando os pontos centrais para a validação de uma fonte confiável na internet.

A autora Renata Vilella (2003), em sua dissertação de mestrado, analisou três dimensões para a avaliação para portais, a saber: conteúdo, usabilidade e finalidade. A autora analisou o conteúdo a partir de sete parâmetros: abrangência/propósito; cobertura; atualidade; metadados; correção; autoridade; objetividade. Para usabilidade, foram observadas questões como navegação, visual/gráfico, interface e links. Já a finalidade teve como parâmetros estudados: serviços; comunicação / participação / feedback; privacidade; customização/personalização/; interoperabilidade/nível de integração; esquema de classificação das informações.

A usabilidade apresentada pela autora Renata Vilella está relacionada à facilidade do sistema em ser utilizado pelos usuários, sendo fundamental para o desenvolvimento de sites e portais, visando à facilidade ao acesso das informações pelos usuários no meio web, porém a usabilidade também “[...] está relacionada à facilidade de uso e à experiência interativa do usuário, refere-se também ao grau de como o usuário consegue realizar uma tarefa” (Santos, 2016, p. 56).

As autoras Renata Vilella (2003) e Maria Tomaél e colaboradores (2000) apresentam pontos convergentes em

seus critérios de avaliação de fontes de informação. É possível perceber que partes centrais para a análise de fontes de informação na internet, aspectos como interface/*layout*, links e usabilidade/adequação da fonte são itens similares em ambos os trabalhos.

Apesar de os critérios apresentados pelas autoras Renata Vilella (2003), Rosamelia Parizotto (1997) e Maria Tomaél e colaboradores (2000) terem sido projetados para a análise de portais, blogs e confecção de sites na internet, eles podem ser aplicados em outros suportes e fontes informacionais da internet.

Após a discussão apresentada nesta seção, é perceptível a semelhança entre alguns critérios trabalhados pelas autoras supracitadas. As similaridades abarcam o *layout*, confiabilidade e adequação da fonte ao usuário. Este fato se dá pela natureza das fontes de informações que as autoras analisaram, que consistem em portais e sites. Dentre os critérios debatidos, os que melhor atendem às demandas e necessidades desta pesquisa são: *layout*, cores, fundos, adequação da fonte, facilidade de uso, usabilidade e finalidade. Esses critérios são peças que englobam os principais focos de atenção de um usuário da internet, isto é, são esses pontos centrais que irão, inicialmente, atrair o usuário a acessar a fonte.

### 3 METODOLOGIA

Este capítulo, assim como Augusto Triviños (1987) descreve, é classificada como pesquisa qualitativa, aquela que

analisa os dados trabalhando seus significados, tendo como base a concepção do objeto/fenômeno dentro de seu contexto.

Com relação ao tipo, se caracteriza como descritiva e documental (Gil, 2008). Os memes analisados neste capítulo são documentos digitais multifacetados utilizados a depender da necessidade de quem o produz. Eles são produtos do ciberespaço, sendo assim, são considerados documentos de primeira mão.

O campo de pesquisa foi o Instagram, devido à proximidade com a rede. Utilizamos a página do Instagram “memes da Inês Brasil” e a *hashtag* #MemedaInêsBrasil no campo de busca na rede social digital para realizar a coleta dos dados imagéticos referentes a Inês Brasil.

Para atingir os objetivos deste capítulo, utilizamos como método de análise dos dados coletados a leitura de imagens. A Leitura de Imagens é uma metodologia para a análise de imagens. A autora Lúcia Santaella (2012) articula o termo conceituando que a leitura textual é apenas uma das formas de ler, inferindo que a leitura de imagens também é uma forma de leitura cotidiana do ser humano. Para a autora, as pessoas já são leitoras de imagens, sejam de placas, sejam de filmes e livros; o ato de ler é natural e subjetivo. Lúcia Santaella (2012, p. 8) comenta que a leitura de imagens “[...] está presente nas embalagens dos produtos que compramos, nos cartazes, nos pontos de ônibus, nas estações de metrô, enfim, em um grande número de situações em que praticamos o ato de ler de modo tão automático que nem chegamos a nos dar conta disso”.

A leitura de imagens analisa os significados, se preocupa com o contexto e com as mensagens diretas e indiretas. A análise não despreza a textualidade, ela consegue conversar para criar significâncias, buscando apreender as ações que ocorrem por meio dela.

## 4 AVALIAÇÃO DOS MEMES IMAGÉTICOS DA INÊS BRASIL

Nesta seção faremos as análises dos memes aplicando os critérios de avaliação de fontes de informação na internet apresentados na seção 2: *layout*, cores, fundos, adequação da fonte, facilidade de uso, usabilidade e finalidade. A primeira imagem a ser analisada, pode ser observada na Figura 1, a seguir:

Figura 1 – “Não me arrasa”



**Fonte:** Dados da pesquisa.

Com as imagens selecionadas, podemos utilizar os atributos gráficos conceituados pela autora Rosamelia Parizotto (1997): o primeiro aspecto a ser analisado é o **layout**,

a apresentação da imagem e organização da informação. Nas postagens coletadas, podemos visualizar que os memes originais foram compartilhados, não há modificação da qualidade, assim, a imagem em sua essência é o ponto para que os memes sejam propagados, sendo as expressões faciais da Inês o centro dessas publicações, não havendo mais nenhum artifício ou texto dentro da imagem. Ambas as figuras são comunicativas, simples e objetivas, conseguindo transmitir, por si só, a mensagem e a textualidade visual. Outro ponto a ser analisado é a **fonte**, a organização da informação e o aumento da compreensão do receptor. O texto inserido na legenda da foto tem o objetivo de orientar e facilitar a mensagem, sendo a legenda um texto fora da imagem e elaborada pelo autor da publicação com o desejo de transmitir uma mensagem e/ou comunicar algo. Dessa forma, é possível ver que ela não é o foco central da publicação, tornando-se uma complementação da imagem. Visualizamos, então, que a mensagem (**fonte**) pode ser considerada a informação secundária, aquela que será percebida após leitura da imagem.

Maria Tomaél e colaboradores (2000) trabalham o critério de adequação da fonte, que é a coerência da linguagem utilizada, seus objetivos e o público ao qual se destina. A autora Renata Vilella (2003) aborda a **usabilidade**, parâmetro que denota a facilidade na interatividade da informação da imagem e da facilidade de uso. Essas características estão presentes nos memes e na rapidez em comunicar em apenas uma postagem, gerando uma dinâmica interativa entre a imagem, a página e os usuários.

Os memes não necessitam de complexidade e textualidade; eles são simples, diretos e precisos, tanto para quem transmite, como para quem faz uso. Destarte, textualizar gramaticalmente uma informação antes ou depois de utilizar os memes exprime um sentimento, uma externalização “dramática” para esse momento. Podemos perceber isso ao contemplar a Figura 2.

Figura 2 – Vê se eu tô mentindo



Fonte: Dados da pesquisa.

Aqui, a **fonte** e o **texto** estão alinhados tanto dentro da imagem, como na parte superior dela. Enquanto a fonte aumenta a capacidade de o receptor compreender a mensagem, o texto é direto e preciso, detendo o objetivo de transmitir a informação para os usuários, fazendo com que eles possam captar a informação de forma rápida e dinâmica. As duas linguagens textuais das imagens chamam a atenção: enquanto a primeira (acima da imagem) sinaliza o sentimento e a informação primária de quem compartilha, o segundo texto (dentro da imagem) externaliza o sentimento de quem compartilhou a publicação, possibilitando a expressividade e a comicidade entre os grupos (Parizotto, 1997).

Os memes detêm um fluxo informacional regido por quem os publica e dissemina, como também por quem os ressignifica e modifica, para que, assim, sua mensagem seja transmitida. Mediante a análise das imagens utilizando os critérios de avaliação de fontes de informação na internet, podemos contemplar como as novas fontes de informação são diversas e inovadoras. Elas não são empregadas de forma robusta ou somente para fins científicos e criteriosos, mas sim, as fontes de informação se adequam ao seu público e à comunidade que está transmitindo a informação. Diante disso, contemplar e estudar essas modificações e inovações comunicacionais é imprescindível para entender as interações sociais e humanas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos memes como fontes de informação na internet se deu de forma dinâmica. Estudamos não somente a mensagem empregada nas imagens, mas a essência e construção dos memes pelos usuários das redes sociais digitais, contemplando as expressivas e distintas formas de conceber, produzir e disseminar conteúdos com poucas palavras. Com a avaliação, foi possível conceituar a amplitude das fontes de informação na internet, as conexões e informatizações que ocorrem por intermédio de uma imagem propagada e ressignificada. Destarte, olhar para as diferentes fontes de informação na internet e integrar-se à comunicação e ao diálogo que ocorrem nas redes sociais digitais devem ser pautas dos profissionais da informação. Compreender e conceber essas práticas de criação, propagação, disseminação

e ressignificação dos memes no meio virtual é assimilar as novas nuances sociais, sendo um profissional participativo e integrado das dísparas sociais.

## REFERÊNCIAS

CUNHA, M. B. *Para saber mais: fontes de informação em ciência e tecnologia*. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2001.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INÊS Brasil fala sobre Eduardo Campos! #InesResponde Episódio 04 (14/08/2014) @ InesBrasil.TV. Rio de Janeiro, InesBrasilTV, 2014. 1 vídeo (52 min 19 seg.). Publicado por InesBrasilTV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tFQhQ7xn2ul>. Acesso em: 25 mar. 2025

PARIZOTTO, R. *Elaboração de um guia de estilos para serviços de informação em ciência e tecnologia via Web*. Florianópolis, 1997. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1997.

RECUERO, R. *Redes sociais na internet, difusão de informação e jornalismo: elementos para discussão*. [S.l.: s.n.], 2009. Disponível em: <http://www.raquelrecuero.com/artigos/artigoredesjornalismorecuero.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

ROSA, L. R. *“Berenice, segura, nós vamos bater!”: processos de circulação, apropriação e uso do cibercontecimento #berenceday no twitter*. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Biblioteconomia e Documentação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35048/1/TCC-Lucas%20Rodrigues%20Rosa%20%282021%29.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

SALES, R.; ALMEIDA, P. P. de. Avaliação de fontes de informação na Internet: avaliando o site do NUPILL/UFSC. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v. 4, n. 2, p. 67-87, jan./jun. 2007. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/28155739\\_Avaliacao\\_de\\_fontes\\_de\\_informacao\\_na\\_internet\\_avaliando\\_o\\_site\\_do\\_NUPILLUFSC](https://www.researchgate.net/publication/28155739_Avaliacao_de_fontes_de_informacao_na_internet_avaliando_o_site_do_NUPILLUFSC). Acesso em: 20 out. 2019.

SANTAELLA, L. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, D. F. dos. *Fontes de informação na internet: avaliação de blogs sobre meio ambiente*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Biblioteconomia) – Universidade Federal De Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/16074/2/TCCG%20-%20Biblioteconomia%20%20Dioclecina%20Ferreira%20dos%20Santos%20-%202016.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.

SOUZA, A. R. P. de. Cibercultura: um estudo contextualizador e introdutório. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 33., 2010, Caxias do Sul. *Anais [...]*. São Paulo: Intercom, 2010. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-2207-1.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.

TOMAÉL, M. I.; CATARINO M. E.; VALENTIM, M. L. P.; ALMEIDA JÚNIOR, O. F.; SILVA, T. E.; ALCARÁ, A. R.; SELMINI, D. C.; MONTANARI, F. R.; YAMAMOTO, S. *Fontes de informação na internet: acesso e avaliação das disponíveis nos sites de universidades*. [S. l.: s. n., 2000?]. p. 1-14.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VILELLA, R. M.. *Conteúdo, usabilidade e funcionalidade: três dimensões para a avaliação de portais estaduais de governo eletrônico na web*. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, 2003. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LHLS6ABPM6/1/enata\\_moutinho\\_vilella.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LHLS6ABPM6/1/enata_moutinho_vilella.pdf). Acesso em: 22 abr. 2022.

VIOLA, H. H. de G. *Fontes de informação na internet: avaliação do site da nutrição em foco*. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Biblioteconomia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/11319/2/TCCG%20-%20Biblioteconomia%20%20Helou%C3%ADse%20Hellen%20de%20Godoi%20Viola.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

## CAPÍTULO 14

# POR TRÁS DAQUELA FOTO: A FOTOGRAFIA COMO DOCUMENTO SOCIAL GERANDO (RE)ENCONTROS NA FAMÍLIA

*Ana Clara Serra Damasceno*

*Alzira Tude de Sá*

### 1 INTRODUÇÃO

O homem vem buscando, ao longo do tempo, formas de representar suas descobertas, práticas e modos de vida, haja vista o homem primitivo ao pintar nas paredes das cavernas suas práticas de caça, animais, instrumentos utilizados, suas conquistas e valores, seus deuses. O ideal representativo e comunicativo atrelado a um processo técnico sempre existiu e conforme a sociedade evolui, evoluem os seus modos operantes de registro e representação do mundo.

Na Renascença, transformações culturais, científicas e principalmente artísticas emergem movidas pelo naturalismo, levando os sujeitos à busca da representação do mundo quanto mais fiel possível. Há nesse momento histórico a busca pela técnica que representaria, com maior rigor e perfeição, o homem e seu mundo. Destaca-se nesse período a câmera obscura<sup>1</sup>, ou câmera escura, no rol das tentativas do homem

---

<sup>1</sup> Aparelho de diversos tamanhos (desde uma pequena caixa até de uma grande sala) com orifício em uma das faces por onde entra a luz, que ao

de captar imagens e reproduzi-las, sendo considerada a técnica precursora da fotografia, que, no entanto, ainda valia-se da ação humana imediata (contorno/desenho da forma refletida) para fixar a imagem invertida no interior da câmara.

Foi precisamente no ano de 1839 que a Academia de Ciências de Paris divulgou o resultado do trabalho desenvolvido por Niépece e Daguerre, do qual resultou o daguerreótipo. Segundo Hollanda (2013, p. 97), “este é o momento oficial em que se consolidou a técnica capaz de reter a imagem” e sua propagação se notabilizou através do retrato, uma forma de representação artística rapidamente assimilada pela sociedade da época.

No entanto, vale ressaltar, na perspectiva de Peter Burke (2004), que, historicamente, ao registro da escrita, ao registro textual, foi agregado um valor que se sobrepunha à representação imagética. Entretanto, o autor ao se debruçar sobre estas questões, afirma que tal postura se deve ao fato das imagens nos apresentarem o que podemos ter conhecido, mas não havíamos levado tão a sério. “Em resumo, a imagem nos permite imaginar o passado de forma mais vívida” (Burke, 2004, p. 17).

Cabe inferir, ainda segundo Burke (2004), que as imagens servem de evidência independente da qualidade estética, desde quando revelam características sociais, a exemplo dos costumes, práticas e ritos religiosos.

---

atravessar incide e atinge a superfície interna e forma uma imagem invertida do que foi refletido.

Este trabalho foi desenvolvido considerando-se que a representação da imagem fotográfica além de documentar, permite unir tempos e sujeitos numa visão profícua e renovadora. A partir daí alguns questionamentos surgiram que nos motivaram a busca por respostas: a fotografia pode ser considerada como um meio de construção da memória familiar? Para o sociólogo Bourdieu e colaboradores (1989 *apud* Miranda, 2005) a fotografia, documenta o que deve ser solenizado e preservado, as condutas aprovadas pela sociedade. Partindo deste princípio, interrogamos: qual é o papel dos álbuns nesta construção?

Através de uma pesquisa bibliográfica, construímos um referencial teórico que fundamentou este trabalho e nos ajudou a responder à questão formulada. Foi preciso que um breve percurso histórico sobre a apropriação da técnica fotográfica fosse formulado, analisado o seu uso por parte de diversas áreas do conhecimento, pela sociedade burguesa do século XIX e pela família em seus ritos e cultos domésticos. Este percurso viabilizou que a resposta à questão levantada fosse encontrada e pudéssemos demonstrar como as imagens fotográficas dos álbuns de família corroboram para construção da memória familiar.

## **2 A FOTOGRAFIA COMO DOCUMENTO SOCIAL: USO E APROPRIAÇÃO**

Uma longa trajetória foi definindo o valor documental da imagem fotográfica, além da sua potencialidade mimética e referencial. A fotografia como uma das formas de documentar a sociedade, inserida no ritual do tempo, preserva informações

imprescindíveis à pesquisa e à memória. Seria difícil estudar uma sociedade, ou um determinado contingente social, sem um registro imagético, e por essa razão a prática fotográfica ao documentar eterniza momentos vividos e pode ser considerada como uma fonte de memória e informação.

Tal afirmação baseia-se em Freund (2006, p. 9, tradução nossa) ao detalhar que: “Assim, cada sociedade produz formas definidas de expressão artística que, em grande parte, nascem de suas demandas e tradições e, ao mesmo tempo, são reflexões.”<sup>2</sup> Ou seja, todas as variações na estrutura social, seus modos de ver e viver influenciam e interferem nas expressões artísticas e nas técnicas, na representação dos sujeitos e do mundo.

Com o advento da Revolução Industrial (século. XVIII) ocorreu um conjunto de transformações no contexto europeu. Dentre as mudanças, destaca-se a substituição do trabalho manufatureiro, ou artesanal, pelo trabalho assalariado, com uso de máquinas e a progressiva difusão da fotografia, fatores que, nessa revolução, favoreceram a ascensão da camada social burguesa e o aumento do consumo e da produção de bens por esse contingente social. Quanto à democratização da imagem, Bastos (2014, p. 129) considera que:

[...] o retrato, que desde havia muitos séculos correspondia a um ato simbólico que permitia aos indivíduos das classes sociais mais elevadas tornarem-se visíveis, sofre uma democratização.

---

<sup>2</sup> *“Así, cada sociedad produce unas formas definidas de expresión artística que, engran medida, nacen de sus exigencias y de sus tradiciones y al mismo tempo son su reflejo.”*

Anteriormente, o retrato não era popularizado entre as classes economicamente inferiores, devido ao custo elevado, sendo apenas privilégio da exigente nobreza.

Os cartões de visitas, uma inovação criada por Adolphe Disdéri (1853), foram um grande chamariz para a burguesia da época. Deste modo, se obtinha pequenas imagens, que segundo Amar (2010, p. 49), poderiam ser “coladas sob um cartão brasonado no verso”.

Os burgueses aderiram à fotografia e de maneira deslumbrada viam nela o poder comunicativo de tornar visível sua nova posição e emular a nobreza. Os estúdios fotográficos foram grandes aliados nesse contexto, e muitos fotógrafos viram nesse interesse burguês uma alta possibilidade lucrativa.

[...] trabalhavam em salões luxuosos de tapeçarias pesadas, tapetes macios e mármore valiosos. Palácios da ilusão e da evasão, decorados quase sempre com animais exóticos e pinturas que representam regiões longínquas. (Amar, 2010, p. 51).

Os usos da fotografia foram ampliados quando se percebeu a sua potencialidade de registrar, com fidedignidade, fenômenos os mais diversos em áreas das ciências, sobretudo na medicina, que podia se valer do registro fotográfico como meio ilustrativo para os seus livros (fato que favoreceu a pesquisa de doenças e suas mutações), além de possibilitar a elaboração de diagnósticos mais precisos. O médico fisiologista Guillaume Duchenne de Boulogne é um exemplo da utilização da fotografia pela Medicina. Como fotógrafo, utilizou-se da imagem fotográfica para realizar estudos sobre a fisionomia humana. Na visão de Duchenne de Boulogne, as imagens

revelavam o estado da alma do sujeito o que, para ele, viabilizaria a elaboração de uma espécie de “gramática da fisionomia humana”.

A fotografia passou a ser utilizada também pela polícia para detectar criminosos, a exemplo da polícia francesa, que se serviu das chapas fotográficas para deter participantes fugidos da Comuna de Paris (Amar, 2010).

Como vimos, as práticas sociais evoluem conforme o tempo e para estudá-las, o registro fotográfico representa um meio eficaz ao possibilitar uma leitura de mundo, ao registrar suas mudanças permitindo a percepção e leitura para além do texto. Sendo um recorte do real, inicialmente, a precisão e conotação de imparcialidade da fotografia, não eram discutidas, e por essa razão é escolhida e utilizada, dentre as formas de expressão social, como a representação mais realista do sujeito e do mundo. Freund (2006) salienta a capacidade desta prática de intervir nas diferentes conjunturas sociais ao dizer que:

A fotografia é o meio característico de expressão de uma sociedade baseada na civilização tecnológica, consciente dos objetivos que lhe são atribuídos, da mentalidade racionalista e com uma estrutura hierárquica de profissões (Freund, 2006, p. 10, tradução nossa)<sup>3</sup>.

Sobre esse poder da fotografia, e também sobre o uso das práticas fotográficas por contingentes sociais,

---

<sup>3</sup> *“la fotografía es el medio de expresión característico de una sociedad basada en la civilización tecnológica, consciente de los objetivos que se le atribuyen, de mentalidad racionalista y con una estructura jerárquica de profesiones”.*

pesquisadores mais recentes passaram a questionar seu uso e apropriação. Busca-se o embasamento no trabalho de Miranda (2005), que se debruça sobre uma pesquisa realizada pelo sociólogo Bourdieu e colaboradores (1989). Miranda (2005, p. 46) chega à seguinte conclusão: “Cada classe, grupo ou profissão, possui um sistema de valores próprios que constitui o fundamento de elaboração das normas que regem a seleção fotográfica”.

Mas quem estabelece a escolha do que deve ser fotografado ou não? Além das condutas e tradições do grupo, o que Bourdieu e colaboradores (1989 *apud* Miranda, 2005, p. 42) chamam, em sua pesquisa, de “*ethos de classe*”, são as práticas sociais que vão permear determinadas regularidades, ou seja, momentos que fogem à rotina e são pré-determinados à solenização, pois “o poder de fotografar algo pressupõe algo que deva ser fotografado” (Miranda, 2005, p. 50).

As cerimônias, os batizados, o dia do nascimento, as fotografias das férias, da formatura e do casamento são exemplos de momentos considerados próprios para o registro fotográfico, pois referendam os comportamentos sociais pelos quais os sujeitos anseiam serem vistos e avaliados.

Com o passar do tempo, questões epistemológicas passaram a ser levantadas, e à figura do fotógrafo foram agregados valores que implicavam a subjetividade implícita na captura e no enquadramento das imagens fotográficas. O fotógrafo passou a ser considerado também como um agente determinante da prática fotográfica e, como operador do aparelho, dita as regras, as posições e as poses.

Por essa razão, o registro fotográfico, não documenta apenas um acontecimento, mas documenta a “atitude do fotógrafo diante da realidade; seu estado de espírito e sua ideologia acabam transparecendo em suas imagens [...]” (Kossoy, 1989, p. 37).

Todas estas premissas nos levaram a concordar com Freund (2006, p. 10. tradução nossa) quando afirma que:

Mais do que qualquer outro meio, a fotografia é capaz de expressar os desejos e necessidades das classes sociais dominantes e interpretar os eventos da vida social à sua maneira.<sup>4</sup>

A fotografia é portadora de histórias, e sua importância reside na capacidade de eternizar momentos e acontecimentos. Como fonte histórica e informacional, favorece o resgate da memória e a presentificação do passado. Além disso, ao documentar algo, exerce o papel de mediadora da informação entre o homem e o mundo.

Por essa razão, as Ciências Sociais a utilizam como forma de estudo e investigação da sociedade; a Ciência da Informação, entende a fotografia com um documento e compreende a necessidade de sistematizar e organizar a informação nela contida e a Arquivologia que, além de considerá-la um documento de resgate da memória, a caracteriza como evidência, prova de algo que aconteceu e testemunho.

---

<sup>4</sup> “*Por ello, más que cualquier outro medio, la fotografía es capaz de expresar los deseos y las necesidades de las clases sociales dominantes y de interpretar a su manera los acontecimientos de la vida social.*”

Sobre o importante papel exercido pela fotografia e seu uso pela Ciência da Informação, é relevante perceber o crescimento e o valor que têm sido agregados aos acervos fotográficos. Sobre o tema Tonello e Madio (2018) destacam que:

Em decorrência da atual concepção de fotografia como importante fonte de informações, bem como o aumento desse tipo de acervo, surge a necessidade de possibilitar seu acesso e consulta. (Tonello; Madio, 2018, p. 81).

Diante de tantas premissas, fica claro que a fotografia é um documento carregado de informações e, dentre tantas tipologias documentais, destaca-se por possibilitar a ressignificação e a reatualização da realidade, motivada pelo olhar do sujeito receptor, cuja escolha e enquadramento são frutos do contexto social, político e estético no qual está inserido. Por essas razões, a fotografia sempre será submetida à polissemia dos mais diversos usos e olhares.

Nesse percurso, evidenciou-se também como as imagens técnicas foram utilizadas por diferentes sociedades e campos do conhecimento. A visibilidade dos dados e das informações nelas contidas, ao serem apropriadas e empregadas, revela seu potencial como mediadoras da informação. Dentre os segmentos sociais que dela se apropriaram, destacam-se as famílias, que a utilizaram e a utilizam como registro memorialístico de seus ritos domésticos, festivos e religiosos, com o objetivo de preservá-los e eternizá-los em seus álbuns fotográficos.

## 2.1 Encontros e desencontros: os álbuns como *lócus*

Diante do exposto, faz-se necessário identificar o lugar no qual as imagens fotográficas encontraram e vêm encontrando espaço de acolhimento, sistematização e organização, o seu “arquivo”: os álbuns fotográficos, aqui são analisados como *lócus* que resultam da necessidade e do anseio dos sujeitos de unir, categorizar e organizar as informações nelas contidas referentes aos fatos e acontecimentos considerados relevantes para o grupo familiar.

Segundo Abdala (2010, p.5) “originalmente, álbum é um termo latino [que] denominava as tábuas nas quais eram impressas as decisões dos pretores, a lista dos senadores, etc. [...]”. As “tábuas” serviam como forma de registro e tinham a intenção de salvaguardar aquilo que precisaria ser revisitado, uma forma de recuperar a informação e favorecer a memória. De acordo com o glossário do Manual de Catalogação de Documentos Fotográficos (1997, p. 99) o álbum fotográfico é entendido como um “conjunto de folhas reunidas antes ou depois de nelas serem fixadas imagens fotográficas”.

Para Abdala (2010,) os álbuns podem ser vistos tanto como uma espécie de arquivo de fotografias como uma série documental. Complementa que:

O álbum é um tipo de documento que se caracteriza primordialmente pela sua completude, pela sua lógica organizacional e pela unicidade da temática apresentada. (Abdala, 2010, p. 2).

A gênese do álbum é atribuída, por alguns autores, ao período em que ocorreu a socialização da fotografia. A

ascensão da burguesia e o barateamento da fotografia, advindos dos cartões de visita (1854), popularizaram a sua prática, gerando um aumento na sua produção e acúmulo que suscitou a necessidade de organizá-las, de forma lógica, e fomentou o desejo e a prática do colecionismo impulsionando a confecção e venda comercial de álbuns fotográficos (Fabris, 1991).

Os álbuns serviram, para as famílias do século XIX, como um repositório no qual eram guardadas e arquivadas as imagens representativas do vivido e do prestígio social, como relata Fabris (1991, p. 42) em seu livro *Fotografia: usos e funções no século XIX*:

[...] os álbuns fotográficos tornam-se logo uma necessidade para a mentalidade classificadora do século passado. [...] segundo um reclame da Livraria Detken, tornam-se cada vez mais sofisticados (modelos com vidro para 20, 40, 50 e 100 imagens), até chegarem ao “requinte” dos “álbuns sonoros” (dotados de caixas de música), anunciados por Christofle e Cia., em 1875.

Como acrescenta a autora, muitos álbuns eram organizados por temas.

Aos álbuns formados em casa segundo os mais variados critérios, acrescentam-se os “temáticos”, que reúnem vistas ou reproduções de obras de arte, como comprovam diversos anúncios [...] (Fabris, 1991, p. 42).

Podemos intuir que os álbuns surgiram, essencialmente, pelo ideal do colecionismo, por uma:

[...] vontade de um grupo particular ou público, em arranjar suas memórias de forma a ter uma

leitura direcionada e homogênea do passado (Santos; Freitas; Albuquerque, 2016, p. 51).

Assim, por conceber uma estrutura classificatória e de organização e sistematização das imagens fotográficas, os álbuns guardam e representam um arsenal imagético informacional. Sua existência ainda está em voga na contemporaneidade, ao passo que coexiste tanto no ambiente tecnológico (álbuns virtuais) quanto no analógico (álbuns impressos, muitas vezes confeccionados de forma artesanal). Em qualquer formato, pode-se perceber neles as relações e as práticas familiares, por serem lugares onde o encontro é favorecido e o desencontro é lícito e concebido por seus organizadores, arquivistas em potencial.

Os álbuns, as coleções de retratos da família, interrogam e instigam o pesquisador a desvendar o desconhecido sobre sua própria existência ou sobre a existência do outro, de uma instituição, de uma sociedade. São verdadeiros repositórios de fotografias, seus arquivos, um relicário da memória familiar que nos abre caminho para uma pós-memória.

## **2.2 Descobertas e revelações: como procedemos**

O objetivo desta pesquisa é demonstrar e caracterizar o álbum como fonte de informação e de construção da memória familiar. Para tanto, foi necessário delinear um panorama histórico da fotografia, sua ascensão na sociedade burguesa do século XIX, bem como sua trajetória como documento social e fonte de informação, cujo uso e apropriação se estenderam por diversas áreas do saber.

Assim, foi dado um realce a esta apropriação, centrado na documentação fotográfica familiar, em seus ritos registrados e constantes nos álbuns fotográficos, com o intuito de caracterizá-la como agente de mediação promotora de (re)encontros entre o sujeito leitor e o referente fotográfico de âmbito familiar. Levantou-se a seguinte questão: a fotografia pode ser considerada como um meio de construção da memória familiar? Qual o papel dos álbuns nesta construção?

Para tanto, foi necessário que nos apropriássemos de procedimentos metodológicos que viabilizassem sua realização. Empreendeu-se uma exaustiva pesquisa bibliográfica em bases de dados, a exemplo da Brapici, Sielo, em livros, capítulos de livros e manuais, que possibilitou a construção de um referencial teórico considerável para fundamentar o trabalho. Adotou-se o método da pesquisa bibliográfica, considerado como o mais apropriado.

A partir destes procedimentos, e cientes de que a imagem fotográfica é articulada em torno de propósitos e sistemas ideológicos de seus realizadores, ressaltamos aqui uma afirmação de Kossoy (2001, p. 37), que nos chama a atenção para o fato de que, para realizar uma fotografia, são necessários três elementos essenciais: “o assunto, o fotógrafo e a tecnologia”.

Pode-se dizer que a representação fotográfica se caracteriza pela capacidade de ultrapassar o tempo e as gerações e estando à mercê de uma multiplicidade de interpretações e olhares. Graças ao seu poder revelador, é possível entender a fotografia como um espelho do passado e uma projeção do futuro, o que permite aos sujeitos e aos

grupos o resgate de suas características e momentos vividos, suas tradições e sua cultura, promovendo uma reconstrução identitária que se renova com o passar do tempo e a cada nova imagem capturada.

A sua característica polissêmica acaba por viabilizar que inúmeras interpretações sobre o referente fotográfico sejam possíveis e, como mediadora, seja vista como uma “ponte” entre tempos, sujeitos e gerações. Enquanto ponte, a fotografia integra objeto e sujeito e, como mediadora, possibilita que outras realidades sejam criadas. Na perspectiva de Fontecuberta (2007), interpretado por Sá (2016):

A fotografia, como linguagem, estabelece uma ponte entre o **objeto e o sujeito**, constituindo-se em uma reinvenção do real, ao extrair o invisível do espelho e revelar formas familiares do mundo que encobrem outra realidade, como uma modalidade de transmissão da informação e, conseqüentemente, como uma nova forma de mediação (Fontecuberta 2007, *apud* Sá, 2016, p. 111, grifo nosso).

Todo registro fotográfico antigo, de entes familiares, por exemplo, pode provocar, nos componentes de uma mesma família, uma nova percepção do outro ou de si mesmo, nuances nem sempre percebidas em registros visuais do presente. Deste modo, acaba por aguçar uma percepção antes não vislumbrada, que agora o reencontro propicia.

A história não é simplesmente esse tempo em que não éramos nascidos? Eu lia minha inexistência nas roupas que minha mãe tinha usado antes que eu pudesse me lembrar dela. Há uma espécie de **estupefação** em ver um ser

familiar vestido de outro modo. (Barthes, 1984, p. 97, grifo nosso).

A fotografia familiar é uma ponte mediadora entre os sujeitos. Ela permite o reencontro, a revelação e a presentificação do passado familiar, através da sua contemplação e observação, dúvidas podem ser sanadas e, por um simples detalhe, esclarecidas tal qual a experiência vivida por Barthes (1984, p. 102) ao se deparar com uma fotografia de sua mãe quando criança. Ele confessa: “Observei a menina e enfim reencontrei minha mãe”.

Contudo, é preciso indagar: quais aspectos podem ser revelados a partir de uma foto de família? O que pode ser descoberto sobre a coesão do grupo? Nem sempre a fotografia familiar representa a real relação estabelecida entre seus membros, podendo existir apenas por convenção e com intuito de construir uma narrativa personificada, que alimenta os padrões sociais impostos, com vistas a formar a imagem da “família perfeita”. É o uso das imagens a partir das percepções e interesses do grupo.

As fotografias de família favorecem a construção de uma biografia familiar. São instrumentos capazes de favorecer a memória e a identidade do grupo, permitindo às futuras gerações o sentimento de pertencimento e conhecimento histórico das mudanças familiares. Para Bourdieu e colaboradores (1989 *apud* Miranda, 2005) o uso da técnica fotográfica está subordinada às regras coletivas, girando em torno de práticas sociais regulares, ou seja: a solenização de momentos importantes, reafirmação da unidade familiar e marca de mudanças na família. A fotografia, para eles,

enquadra o que deve ser solenizado, as condutas aprovadas pela sociedade.

A cerimônia pode ser fotografada porque ela escapa à rotina cotidiana e deve ser fotografada porque ela realiza a imagem que o grupo entende dar a si mesmo enquanto grupo. O que é fotografado e o que apreende o leitor da fotografia, não são, falando propriamente, os indivíduos em sua particularidade singular, mas os papéis sociais, o casamento, a primeira comunhão, o militar, ou as relações sócias, [...] o objeto verdadeiro da fotografia não são os indivíduos, mas as relações entre os indivíduos [...] (Bourdieu *et al.*, 1989 *apud* Miranda, 2005, p. 50).

Os registros fotográficos familiares buscam, portanto, demonstrar a coesão do grupo, a apreciação e o prazer do convívio familiar, mas também revelam as preferências e as sutis distinções dos laços construídos, deixando à mostra, muitas vezes, além da superfície, as diferenças e os afetos. “A fotografia popular procura eliminar o acidente, isto é, o acontecimento, o inesperado” (Miranda, 2005, p. 52). Extingue-se tudo o que pode macular a imagem do grupo, assim como se encenam laços parentais que, na prática, não têm existência ou coexistência.

Outro aspecto que a fotografia de família revela são as ausências: alguém não presente por quebra de vínculos, por morte, por afastamento das relações familiares ou mesmo por não fazer parte do núcleo familiar. Luz (2013), ao estudar a distância afetiva e o silêncio imagético nas fotografias de família, afirma que:

Algumas imagens são difíceis de ser revisitadas. Evitá-las é uma estratégia para abafar as lembranças e as ausências, já que rever uma imagem pode gerar mais tristezas que boas memórias (Luz, 2013, p. 74).

Podemos então afirmar que as fotografias de família permitem que revelações sejam feitas, que histórias possam ser contadas e recontadas, que encontros e reencontros sejam vividos. No entanto, seu principal objetivo é a construção de um arquivo histórico e afetivo do cotidiano, que possa ser revisitado com uma única finalidade: o resgate da memória familiar. É nos álbuns de família que os sujeitos encontraram e encontram uma forma de ordenar e arquivar as memórias contidas nas imagens fotográficas por eles construídas.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesta pesquisa, compartilhamos os esforços dispendidos para responder à questão levantada, atingir o objetivo proposto e fazer o bom uso e apropriação do método, bem como para o melhor aproveitamento dos aportes teóricos que a sustentaram.

Atingiu-se o objetivo proposto por meio dos subsídios advindos de diversas áreas do conhecimento, em especial da Ciência da Informação, da História e da Antropologia, que permitiram compreender sobre a função do documento fotográfico como agente social mediador e, sobretudo, a importância do álbum de família como fonte de informação para a construção da memória familiar.

Com base na proposta interdisciplinar e transversal, característica desta pesquisa, e pela sua forma e realização, espera-se corroborar para a ampliação dos estudos sobre os álbuns de família, almejando que estes sirvam de inspiração para o desenvolvimento de pesquisas mais amplas e diversas sobre a imagem fotográfica familiar e seu papel na construção ou reconstrução de memórias.

## REFERÊNCIAS

ABDALA, R. D. A prática de composição de álbuns fotográficos escolares a partir da análise do álbum do jornal “Nosso Esforço”, da escola Caetano de Campos-SP. *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2010, São Luís. *Anais*. [s. l.: s. n.], 2010. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01>. Acesso em: 21 jun. 2019.

AMAR, P.-J. *História da fotografia*. Lisboa: Edições 70, 2010.

ARRIGUCCI JR., D. Prefácio. *In*: LEITE, M. M. *Retratos de família: leitura da fotografia histórica*. São Paulo: Edusp, 1993.

BARTHES, R. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. Disponível em: [https://monoskop.org/images/d/d3/Barthes\\_Roland\\_A\\_camara\\_clara\\_Nota\\_sobre\\_a\\_fotografia.pdf](https://monoskop.org/images/d/d3/Barthes_Roland_A_camara_clara_Nota_sobre_a_fotografia.pdf). Acesso em: 09 dez. 2018.

BASTOS, A. R. A fotografia como retrato da sociedade. *Sociologia*, Porto, v. 28, p. 127-143, dez. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S087234192014000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087234192014000200007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 12 nov. 2019.

BURKE, P. *O testemunho das imagens: história e imagem*. Bauru: EDUSC, 2004.

FABRIS, A. T. *Fotografia: usos e funções no século XIX*. São Paulo: EDUSP, 1991.

FREUND, G. *La fotografía como documento social*. Barcelona: Foto G Graïa, 2006.

MANUAL de catalogação de documentos fotográficos: versão preliminar. Rio de Janeiro: FUNARTE, Fundação Biblioteca Nacional, 1997. Disponível em:  
[http://objdigital.bn.br/acervo\\_digital/div\\_iconografia/icon1357759/icon1357759.pdf](http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon1357759/icon1357759.pdf). Acesso em: 21 jun. 2020.

HOLLANDA, R. S. Imagem, educação e cultura: a formação em fotografia pelas instituições formais e informais de ensino no país. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 43, n. 3, 2013.  
Disponível em:  
<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/100062>. Acesso em: 28 set. 2019.

KOSSOY, B. *Fotografia e história*. São Paulo: Ática, 1989.

MIRANDA, L. Os usos sociais da técnica fotográfica. In: MIRANDA, L. *Pierre Bourdieu e o campo da comunicação: por uma teoria da comunicação praxiológica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 41-67.

PEIXOTO, C. E.; COPQUE, B.; LUZ, G. M. *Famílias em imagens*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

PIZZANI, L. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012.

SÁ, A. Q. G. T. de. *Rua Alagoinhas 33, Rio Vermelho: a casa de Jorge Amado: mediação fotográfica revela o lugar da intimidade*. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/21747>. Acesso em: 28 set. 2019.

SANTOS, C. R. D.; ALBUQUERQUE, A. C. Álbuns fotográficos familiares: reflexões sobre a transição do âmbito privado para o público. *Informação Arquivística*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, 2014. Disponível em: <https://aaerj.org.br/ojs/index.php/informacaoarquivistica/article/view/36/27>. Acesso em: 21 jun. 2020.

SILVA, A. *Álbum de família: a imagem de nós mesmos*. São Paulo: SENAC, 2008.

TONELLO, I. M. S.; MADIO, T. C. C. A fotografia como documento: com a palavra Otlet e Briet. *Informação e Informação*, Londrina, v. 23, n. 1, p. 77–93, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/informacao/>. Acesso em: 29 out. 2019.

## **SOBRE AS PESSOAS ORGANIZADORAS E AS PESSOAS AUTORAS**

### **Alzira Tude de Sá**

Doutora em Ciência da Informação e docente na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Contato: [alziratude@gmail.com](mailto:alziratude@gmail.com)

### **Ana Carolina Gelmini de Faria**

Doutora em Educação e docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Contato: [carolina.gelmini@ufrgs.br](mailto:carolina.gelmini@ufrgs.br)

### **Ana Clara Serra Damasceno**

Bacharel em Arquivologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Contato: [anaclaradamasceno97@gmail.com](mailto:anaclaradamasceno97@gmail.com)

### **Ana Claudia Borges Campos**

Doutora em Ciência da Informação e docente na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Contato: [ana.c.campos@ufes.br](mailto:ana.c.campos@ufes.br)

### **Angélica Conceição Dias Miranda**

Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento e docente na Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Contato: [angelicacdm@gmail.com](mailto:angelicacdm@gmail.com)

**Carem dos Santos Veras**

Bacharela em Biblioteconomia pela Universidade de Brasília (UnB).

Contato: [caremk1994@gmail.com](mailto:caremk1994@gmail.com)

**Carla Conforto de Oliveira**

Bacharela em Biblioteconomia e Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp).

Contato: [carla.conforto@unesp.br](mailto:carla.conforto@unesp.br)

**Carlos Cândido de Almeida**

Doutor em Ciência da Informação e docente na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp).

Contato: [carlos.c.almeida@unesp.br](mailto:carlos.c.almeida@unesp.br)

**Clovis Carvalho Britto**

Doutor em Museologia e docente na Universidade de Brasília (UnB).

Contato: [clovisbritto@unb.br](mailto:clovisbritto@unb.br)

**Eliezio Moreira dos Passos Júnior**

Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Analista de Educação Profissional.

Contato: [elieziopassosjunior@gmail.com](mailto:elieziopassosjunior@gmail.com)

**Flávio Silva Teixeira**

Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Contato: [flavio.silva.15@hotmail.com](mailto:flavio.silva.15@hotmail.com)

**Gabriel Andrade de Freitas**

Bacharel em Museologia e Mestre em Ciência da Informação pela Universidade de Brasília (UnB).

Contato: [gabriel.dfaf@gmail.com](mailto:gabriel.dfaf@gmail.com)

**Hélio Márcio Pajeú**

Doutor em Linguística e docente na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Contato: [helio.pajeu@ufpe.br](mailto:helio.pajeu@ufpe.br)

**Iandora de Melo Quadrado**

Bacharela em Museologia e Mestra em Museologia e Patrimônio pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Contato: [iandoramelo@gmail.com](mailto:iandoramelo@gmail.com)

**Jade de Jesus dos Santos**

Bacharela em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Contato: [jade.santtos16@gmail.com](mailto:jade.santtos16@gmail.com)

**João de Melo Maricato**

Doutor em Ciência da Informação e docente na Universidade de Brasília (UnB).

Contato: [jmmaricato@unb.br](mailto:jmmaricato@unb.br)

**Júlia Schettino Jacob dos Santos**

Bacharela em Biblioteconomia e Mestra em Ciência da Informação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Contato: [juliasjs@gmail.com](mailto:juliasjs@gmail.com)

**Jussara Borges**

Doutora em Comunicação e Cultura Contemporâneas e docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Contato: [jussara.borges@ufrgs.br](mailto:jussara.borges@ufrgs.br)

**Leyde Klebia Rodrigues da Silva**

Doutora em Ciência da Informação e docente na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Contato: [leyde.klebia@ufba.br](mailto:leyde.klebia@ufba.br)

**Márcia Ivo Braz**

Doutora em Ciências da Linguagem, docente na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e vice-presidenta da Abecin (Gestão 2025-2028).

Contato: [marciabraz.ufpe@gmail.com](mailto:marciabraz.ufpe@gmail.com)

**Maria Clara Tavares da Silva**

Bacharela em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Contato: [cclaratavares@gmail.com](mailto:cclaratavares@gmail.com)

**Marta Leandro da Mata**

Doutora em Ciência da Informação e docente na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Contato: [martaleandrodamata@gmail.com](mailto:martaleandrodamata@gmail.com)

**Moisés dos Santos Carvalho**

Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

Contato: [moises\\_carvalho@id.uff.br](mailto:moises_carvalho@id.uff.br)

**Nádia R. L. de Oliveira**

Bacharela em Biblioteconomia e Ciência da Informação pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP).

Contato: [nadiarldeoliveira@gmail.com](mailto:nadiarldeoliveira@gmail.com)

**Nancy Sánchez Tarragó**

Doutora em Documentación e Informação Científica e docente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Contato: [nancy.sanchez@ufrn.br](mailto:nancy.sanchez@ufrn.br)

**Nodaika Silveira dos Santos**

Bacharela em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Bibliotecária Documentalista do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR).

Email: [nodaika.santos@iffarroupilha.edu.br](mailto:nodaika.santos@iffarroupilha.edu.br)

**Rebeca de Oliveira França**

Bacharela em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Contato: [franca.rebecaoliveira@gmail.com](mailto:franca.rebecaoliveira@gmail.com)

**Renata Farias Machado**

Bacharela em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Contato: [00280132@ufrgs.br](mailto:00280132@ufrgs.br)

**Suellen Oliveira Milani**

Doutora em Ciência da Informação e docente na Universidade Federal Fluminense (UFF).

Contato: [suellenmilani@id.uff.br](mailto:suellenmilani@id.uff.br)

**Valéria Martin Valls**

Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo e Secretária da Abecin (Gestão 2025-2028).

Contato: [valls@uol.com.br](mailto:valls@uol.com.br)

**Zaira Regina Zafalon**

Doutora em Ciência da Informação, docente na Universidade Federal de São Carlos e Presidenta da Abecin (Gestão 2025-2028).

Contato: [zaira@ufscar.br](mailto:zaira@ufscar.br)

Esta coletânea reúne 14 capítulos resultantes de trabalhos premiados no Concurso TCC da Abecin (2021, 2022 e 2023), iniciativa anual que visa reconhecer a excelência acadêmica de discentes dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Gestão da Informação e Museologia de todo o Brasil.

Os capítulos abordam temas centrais e contemporâneos da área: relações étnico-raciais na academia e na organização do conhecimento, descolonização do pensamento museológico, memória e representatividade de grupos minorizados (população negra, comunidades indígenas, população LGBT), formação em competência informacional e enfrentamento da desinformação, representações das bibliotecas nas histórias em quadrinhos, proposições pedagógicas para o Novo Ensino Médio, representação da informação musical, avaliação de memes como fontes de informação e a fotografia como documento social construtor da memória familiar.

Com abordagens que combinam rigor metodológico, compromisso social e inovação temática, este livro convida estudantes, pesquisadores e profissionais da informação a percorrer novos horizontes de investigação, assumindo práticas decoloniais e reafirmando o papel transformador da ciência na sociedade contemporânea.

ISBN: 978-65-86228-16-8