

ISSN 0103-3786
VOLUME 24 NÚMERO 3
SETEMBRO/DEZEMBRO 2012

Trans**Informação**

FUNDADA EM 1989

Editora / Editor

Profa. Dra. Mariângela Pisoni Zanaga (PUC-Campinas)

Editor Adjunto / Adjunct Editor

Prof. Dr. Rogério Eduardo Rodrigues Bazi (PUC-Campinas)

Editora Associada / Associate Editor

Profa. Dra. Nair Yumiko Kobashi (USP)

Editora Gerente / Manager Editor

Maria Cristina Matoso (PUC-Campinas)

Conselho Editorial / Editorial Board

Prof. Dr. Aldo de Albuquerque Barreto (UNIGRANRIO)

Profa. Dra. Henriette Ferreira Gomes (UFBA)

Profa. Dra. Isa Maria Freire (UFPB)

Profa. Dra. Lígia Café (UFSC)

Prof. Dr. Luís Fernando Sayão (CNEN)

Profa. Dra. Maria de Fátima Gonçalves Moreira Tálamo (USP)

Profa. Dra. Maria Inês Tomaél (UEL)

Profa. Dra. Maria Nélide González de Gómez (IBICT)

Prof. Dr. Raimundo Nonato Macedo dos Santos (UFPE)

Profa. Dra. Rosali Fernandez de Souza (IBICT)

Conselho Editorial Internacional / International Editorial Board

Prof. Dr. Antonio García Gutiérrez (Universidade de Sevilla, Espanha)

Profa. Dra. Fernanda Ribeiro (Universidade do Porto, Portugal)

Prof. Dr. Juan Carlos Fernández Molina (Universidade de Granada, Espanha)

Prof. Dr. Pierre Fayard (Universidade de Poitiers, França)

Prof. Dr. Yves-François Le Coadic (Conservatoire National des Arts et Metiers, França)

Normalização / Normalization

Bibliotecárias / Librarians

Maria Cristina Matoso (PUC-Campinas)

Maurícia Daniela Pereira Sacchi (PUC-Campinas)

Apoio Administrativo / Administrative Support

André Gustavo Tomaz dos Santos (PUC-Campinas)

INDEXAÇÃO / INDEXING

Web of Science, JCR Social Science, Latindex, Clase

FI=0,083

Qualis A1

Copyright © Transinformação

É permitida a reprodução parcial desde que citada a fonte. A reprodução total depende da autorização da Revista.

Partial reproduction is permitted if the source is cited. Total reproduction depends on the authorization of the Transinformação

O Conselho Editorial não se responsabiliza por conceitos emitidos em artigos assinados.

The Board of Editors does not assume responsibility for concepts emitted in signed articles.

Transinformação fundada em 1989, é publicada quadrimestralmente e é de responsabilidade da Faculdade de Biblioteconomia, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Publica trabalhos das áreas de Biblioteconomia e da Ciência da Informação realizados na Universidade, bem como de colaboradores externos.

Transinformação founded in 1989, it is published every four months and it is of responsibility of the Faculdade de Biblioteconomia, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. It publishes works carried out in the University in the fields Library Science of Information Science, as well as external contributors works.

COLABORAÇÕES / CONTRIBUTIONS

Os manuscritos devem ser enviados à Secretaria da Revista, <<http://revistas.puc-campinas.edu.br/transinfo>> conforme as "Instruções aos Autores", publicadas no final de cada fascículo.

All manuscripts should be sent to the Transinformação' Office <<http://revistas.puc-campinas.edu.br/transinfo>> and should comply with the "Instructions for Authors", published in the end of each issue.

ASSINATURAS / SUBSCRIPTIONS

Pedidos de assinatura ou permuta devem ser encaminhados a Secretaria.

Annual: • Pessoa física: R\$50,00

• Institucional: R\$140,00

Subscription or exchange orders should be addressed to the Secretaria.

Annual: • Individual rate: US\$50,00

• Institucional rate: US\$140,00

E-mail: sbi.assinaturane@puc-campinas.edu.br

CORRESPONDÊNCIA / CORRESPONDENCE

Toda a correspondência deve ser enviada à Transinformação no endereço abaixo:

All correspondence should be sent to Transinformação at the address below:

Núcleo de Editoração SBI

Prédio da Antiga Reitoria Sala 8 - Campus I

Rod. Dom Pedro I, km 136 - Pq. das Universidades

13086-900 - Campinas - SP

Fone/Fax: 55 (19) 3343-7401

E-mail: sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br

Apoio: 
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Centro de Ciências Sociais Aplicadas | 
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA



Trans**Informação**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

Transinformação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. – Campinas, SP, v.1 n.1 (jan./abr. 1989-)

v.24 n.3 set./dez. 2012

Quadrimestral 1989-1999; Semestral 2000-2002; Quadrimestral 2003-
Resumo em Português e Inglês.
ISSN 0103-3786

1. Biblioteconomia – Periódicos. 2. Ciência da Informação – Periódicos.
I. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas
Sociais Aplicadas.

CDD 020

Artigos | **Articles**

- 157 Cenografia no teatro e nos espaços expositivos: uma abordagem além da representação
Scenography in the theater and exhibition spaces: an approach beyond representation
• Elcio Rossini
- 165 Un modelo y un método para la transformación de la biblioteca escolar en centro de recursos de enseñanza y aprendizaje
Transforming the school library into a teaching and learning resource center: a model and a method
• Miguel Ángel Marzal; María José Díaz; Javier Calzada
- 179 Desenvolvimento de coleções: origem dos fundamentos contemporâneos
Collection development: birth of contemporary foundations
• Simone da Rocha Weitzel
- 191 Mapeamento de competências: ferramenta para a comunicação e divulgação científica
Competence mapping: tool for scientific communication and diffusion
• Adriana Aparecida Lemos Torres; Fabrício Ziviani; Sandro Marcio da Silva
- 207 Sistemas memoriais como disseminadores de informação
Memorial systems as disseminators of information
• Mário Gouveia Júnior; Marcos Galindo
- 219 Contribuição ao campo de usuários da informação: em busca dos paradoxos das práticas informacionais
Contribution to the field of information users: looking for the paradoxes of information practices
• Flávia Virgínia Melo Pinto; Carlos Alberto Ávila Araújo
- 227 Índices
Index
- 229 Agradecimentos
Acknowledgements
- 231 Instruções aos Autores
Instructions to the Authors

Cenografia no teatro e nos espaços expositivos: uma abordagem além da representação

Scenography in the theater and exhibition spaces: an approach beyond representation

Elcio ROSSINI¹

Resumo

A cenografia tem um papel importante no contexto contemporâneo dos museus, no entanto, sobre ela, recaem alguns equívocos e preconceitos ligados à ideia ultrapassada que limita cenografia à representação, à simulação e à teatralidade. Atualmente, os museus investem, cada vez mais, em espaços flexíveis que possam ser modificados e adaptados a cada novo projeto curatorial. A cenografia de exposições é um recurso que se constrói no espaço para oferecer ao visitante uma experiência sensível do conteúdo escolhido por meio da cor, dos percursos e das imagens. Este artigo analisa a cenografia em sua dimensão histórica, apresentando um panorama de sua evolução no teatro e sua aplicação contemporânea na Museologia.

Palavras-chave: Cenografia. Expografia. Museologia. Museus.

Abstract

Scenography plays an important role in the contemporary context of museums; however, there are some misconceptions and prejudices concerning the outdated idea that limits scenography to representation, simulation, and theatricality. At present museums increasingly invest in flexible spaces that can be modified and adjusted to any new curatorial project. The scenography of exhibitions is a resource built in a space to offer the visitor a sensitive experience of a chosen content through color, pathways, and images. This article analyzes scenography in its historical dimension presenting a panorama of its development in theater and its contemporary use in Museology.

Keywords: Scenography. Expography. Museology. Museums.

Introdução

Os conceitos que as palavras encerram se modificam com o tempo e com as transformações complexas das sociedades que as criaram. Algumas vezes, as palavras guardam resquícios de ideias passadas ou preconceitos que, por algum motivo, a elas aderiram, impondo distorções e equívocos. Isso acontece, por exemplo, com a palavra cenografia, que, por um longo período da história

do teatro ocidental, esteve identificada com a representação pictórica do espaço tridimensional. Atualmente, cenografia não pode ser identificada apenas como um instrumento para representar espaços, lugares e objetos, tampouco sua aplicação está limitada à linguagem teatral da qual se originou.

O museu contemporâneo é, cada vez mais, um espaço flexível que se modifica e se adapta a cada nova

¹ Professor Doutor, Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Artes Cênicas. Av. Roraima, 1000, Cidade Universitária, 97105-900, Santa Maria, RS, Brasil. E-mail: <elciorossini@yahoo.com.br>.

Recebido em 3/2/2012, reapresentado em 20/6/2012 e aceito para publicação em 2/7/2012.

proposta curatorial; para isso, busca recursos em diferentes áreas do conhecimento. Os termos cenografia de exposições, arquitetura de exposições ou *design* de exposições são empregados para designar o trabalho de organização do espaço e das formas de expor um conteúdo. No entanto, do ponto de vista museológico, esses termos parecem carregar, exacerbadamente, as particularidades de suas origens, ou seja, teatro, arquitetura e *design* em detrimento do campo museológico. Outro termo, específico do campo museológico, criado por Desvallées em 1993 em substituição à “museografia”, é “expografia” (Bary; Tobelem, 1998). Essa diversidade de termos demonstra que não há um consenso sobre como nomear a tarefa de dar forma expositiva a um determinado conteúdo. O objetivo deste texto é analisar especificamente a cenografia em sua dimensão histórica e sua aplicação contemporânea na Museologia.

Apesar de se constatar que a cenografia tem um papel importante no contexto dos museus, sobre esse termo recaem alguns equívocos e preconceitos ligados a uma ideia estanque e ultrapassada que limita cenografia à representação, à simulação e à teatralidade. Para se compreender a cenografia além da noção de representação, é necessário retomar sua origem histórica e sua evolução ao longo das principais transformações da linguagem teatral, desde sua origem no teatro grego até as experiências do final do século XIX.

A partir dessa perspectiva, pode-se investigar a noção de cenografia e suas correlações com conceitos da linguagem teatral e das artes visuais aplicadas às escolhas formais para apresentação do conteúdo de uma exposição. A cenografia está intimamente associada ao teatro, contudo ela não pode existir sem uma estreita ligação com as artes visuais e a arquitetura. Este artigo propõe uma reflexão situada no campo da Museologia, das artes visuais e do teatro.

Cenografia, tradição e preconceito

A cenografia, por séculos, foi sinônimo de representação pictórica. Com a urgência dos acontecimentos do século XX, transformou-se silenciosa e radicalmente a ponto de mudar seu escopo conceitual sem que se percebesse isso claramente.

No teatro, a noção de representação pode estar no ator que interpreta um personagem ou pode estar também no espaço cênico. A representação é algo que se coloca no lugar de uma ausência, “é o fenômeno mais geral, o que permite ao espectador ver ‘por delegação’ uma realidade ausente sob forma de um substituto” (Aumont, 1995, p.10). Um objeto ou espaço representado pode ser entendido como evocação, portanto deles escaparia algumas qualidades daquilo que substituem. Uma pedra cenográfica, por exemplo, não tem peso e não tem as marcas do tempo. Sua textura, cor e temperatura são meras imitações de um original distante.

O que significa representar, então, se não conduzir um objeto ausente à presença, suportá-lo na presença como ausente, controlar sua perda, sua morte pela e na representação e, ainda mais, dominar o desprazer ou a angústia de sua ausência no prazer de uma presença que toma o seu lugar? (Marin, 2001, p.311, tradução minha).

Na cenografia, a representação não está limitada à substituição de um original: ela é também um elemento narrativo, um auxiliar que permite situar espacial e temporalmente o tema abordado por um texto teatral ou por uma exposição.

Como todo fundamento do teatro ocidental, a cenografia tem origem no teatro grego. Os teatros gregos foram construídos nas encostas de colinas, compostos pelo *theatron* (local destinado ao público, “lugar de onde se vê”) e pela *orchestra* (área circular onde o coro atuava). Nos primeiros teatros, uma tenda localizada em oposição frontal ao público recebia o nome de *skéné*. A *skéné*, “na tangente da primitiva arena grega, foi o primeiro elemento estrutural introduzido no espaço cênico, seguindo-se, ao longo da história, por número crescente de recursos destinados à delimitação da área de representação” (Souza, 2003, p.32). Essa tenda era utilizada para os atores trocarem de roupa e servia de local para guardar o figurino. Mais tarde, evoluiu para uma construção em pedra, acrescida, posteriormente, de outros elementos arquitetônicos. A construção de pedra ganhou colunas, portas e uma plataforma onde os atores desenvolviam as cenas das tragédias e comédias gregas. Durante o período em que a *skéné* ainda era uma tenda de lona, sobre ela era aplicada uma pintura, *graphos*, representando, ao que tudo indica, a fachada de um palácio ou templo. *Graphos* somada a *skéné* vai produzir a palavra cenografia.

Na Idade Média, o teatro, como um edifício construído especificamente para prática teatral, desapareceu, e as encenações da vida dos santos e outros eventos religiosos eram realizadas no átrio das igrejas; mais tarde, ao saírem do interior da igreja, essas encenações passaram a ser realizadas em carroções dispostos pelas ruas ou praças da cidade. Cada um deles representava um espaço específico, um conjunto de estações para narrar os temas religiosos. Como pequenos teatros, essas estações, também chamadas de “casas ou residências”, eram utilizadas sucessivamente de acordo com as narrativas (Surgers, 2007, p.64, tradução minha).

No século XVII, o teatro adquire sua forma mais duradoura com a criação do teatro à italiana. A encenação ganha um edifício específico, no qual “existe uma separação, por um lado simbólica e por outro material, entre os espectadores e a representação” (Surgers, 2007, p.64, tradução minha). A plateia está construída na forma de uma ferradura, em que o rei ocupa o centro e tem visão frontal e privilegiada da encenação. No teatro à italiana, a disposição da plateia, formada por camarotes, galerias e, tardiamente, poltronas, fixava uma hierarquia social. Assim, a visibilidade que cada espectador tinha da encenação correspondia ao seu poder econômico e político.

Amparada pela invenção renascentista da perspectiva, a cenografia teatral foi, desde a invenção do teatro à italiana, do século XVII até o final do século XIX, a produção de uma ilusão pictórica do espaço tridimensional. A planura absoluta de uma tela, colocada no fundo do palco, representava a paisagem natural, a fachada ou o interior de um palácio. Como aliada da ilusão visual produzida pela perspectiva, havia uma iluminação frágil feita com velas e candelabros. Um maquinário específico foi desenvolvido para produção de efeitos visuais, como as ondas do mar ou de um rio, nuvens suspensas e figuras aladas, entre outros. Três longos séculos salvaguardaram a concepção de cenografia como representação ilusória de lugares pintados num telão e colocados no fundo do palco. A persistência dessa abordagem restringia o papel do cenógrafo a um simples artesão que repetia determinados padrões para pintar paisagens e arquiteturas, utilizando a perspectiva e as técnicas de *trompe-l'oeil*. Bablet (1965) afirma que, naquele período, a cenografia não propunha uma reflexão sobre o espaço cênico, e, em consequência, a autoria do projeto cenográfico não ocupava um lugar de destaque nas montagens teatrais porque os telões que compunham a cenografia de um espetáculo

podiam ser executados por mais de um *atelier*, e seu valor era estipulado por suas dimensões e pelos temas pictóricos encomendados. “O preço variava conforme a complicação do motivo pintado. Em 1895, um metro quadrado de céu ou de mar custava 6 francos; um metro de arquitetura normal, 10 francos, e um metro de arquitetura rica (o palácio dos Capuletos de Romeu e Julieta), 12 francos” (Bablet, 1965, p.101, tradução minha).

No final do século XIX, Appia (2000) publica “*A música e a encenação*”, por meio do qual constata que os telões pintados eram um recurso pobre, que não explorava as potencialidades do espaço cênico. O surgimento da luz elétrica e seu uso no teatro, na segunda metade do século XIX, ofereceram novas possibilidades para as montagens teatrais e, ao mesmo tempo, revelaram a precariedade do espaço que a perspectiva pictórica procurava representar. Para Appia, a pintura em telões e a iluminação eram dois elementos que, ao invés de se enriquecerem mutuamente, excluíam-se. A luz elétrica desnudava os efeitos ilusionistas dos grandes telões posicionados no fundo do palco. Por sua vez, o espaço pictórico não oferecia recursos que pudessem enriquecer a ação dos atores e a encenação. Appia acreditava que a cenografia deveria ser um sistema de formas e de volumes reais que proporiam ao ator a necessidade de achar soluções plásticas e expressivas para agir sobre o espaço cenográfico. Em seus projetos, aboliu o telão pintado do fundo do palco e criou espaços compostos de rampas, escadas e elevações do piso, que obrigavam o corpo a dominar as dificuldades deles resultantes e a transformar tais dificuldades em formas expressivas. Com esses elementos, Appia criou “espaços rítmicos”.

O século XX, a partir das propostas de Appia, trouxe inúmeras mudanças ao teatro e, em consequência, à noção de cenografia, a qual foi, aos poucos, sendo desvinculada da obrigação de representar espaços internos ou externos. Atualmente, a cenografia vai além da representação, e seu campo expandiu-se para incluir uma gama maior de possibilidades. No entanto, a noção de representação pictórica e seus limites estabelecidos aderiram de tal forma ao conceito de cenografia que, hoje, é necessária uma reflexão teórica sistemática para demonstrar que pensar cenografia apenas como representação é um equívoco que não pode mais ser mantido.

Constata-se que a noção de representação pictórica como sinônimo de cenografia persiste como resíduo acumulado ao longo da história do teatro, tanto para o senso comum como para a produção, a crítica e a divulgação das artes no âmbito dos inúmeros segmentos vinculados à cultura que utilizam a cenografia como forma de comunicação e expressão.

Em *"The antitheatrical prejudice"*, Barisch (1985) observa que é comum que se tome emprestado da arte termos para qualificar positivamente pequenas coisas da vida cotidiana, como "poético", "lírico", "musical". A exceção são os termos oriundos do teatro, como "melodramático", "atuar", "fazer uma cena" e assim por diante, que são utilizados para hostilizar, depreciar ou expressar desaprovação. Da mesma forma, a palavra cenografia é empregada para apontar a superficialidade de um lugar. É comum se ouvir, pejorativamente, por exemplo, que algo está muito cenográfico ou é "pura cenografia".

O texto *"Objetualidade"*, de 1967, notabilizou Fried (2004) por não ter compreendido o significado do que estava sendo formulado, naquela oportunidade, pelos artistas minimalistas e do campo geral da arte contemporânea. Nele, Fried (2004) identificou a presença nociva do teatro nas obras minimalistas. Segundo ele, algo de pernicioso proveniente do teatro estava comprometendo a arte. Sobre essa questão, Fried (2004, p.179) afirma que "o teatro e a teatralidade não estão hoje em guerra, simplesmente, com a pintura modernista (ou com a pintura e a escultura modernistas), mas, sim, com a arte como tal".

A teatralidade que Fried aponta como um aspecto nocivo presente nas obras minimalistas é, em primeira instância, uma qualidade inerente ao teatro. Pode-se, ao longo da história, traçar, dentro e fora do teatro, o desenvolvimento da noção de teatralidade, todavia é importante considerar que o termo não existia antes de 1837, quando Thomas Carly o introduziu em seu livro *"French revolution"* (Glytzeouris, 2008, p.139). Segundo Barthes (2003, p.54), teatralidade é o teatro menos o texto. "Uma espessura de signos e de sensações que se edifica em cena a partir do argumento escrito, é essa espécie de percepção ecumênica dos artifícios sensuais, gestos, tons, distâncias, substâncias, luzes, que submerge do texto sob a plenitude de sua linguagem exterior".

O teatro, excluído por Fried do campo da arte, estava sendo responsável por uma contaminação na

"pureza" da arte modernista. O argumento foi fornecido por Morris (Fried, 2004, p.178), quando o artista percebeu a importância do espaço que circundava as obras e a presença do espectador como uma "atualidade em processo" e refletiu sobre ela. Para Morris, as obras minimalistas dialogavam com o espaço circundante, o que antes as obras de arte não faziam: "O melhor das novas obras cria relações fora da obra e faz com que estas sejam uma função do espaço, da luz e do campo de visão do espectador" (Fried, 2004, p.179). O contexto de inserção das obras, segundo Morris, ganhava relevo e elas não podiam mais ser vistas como algo absolutamente independente do lugar onde estavam expostas; dessa forma, surgiu uma relação entre o objeto artístico e o lugar no qual era exposto.

Se a obra existe em um contexto de relações que inclui o lugar e o observador, então uma contaminação atingiu a pureza da obra, ou seja, o ambiente que acolhe a obra funcionava como um cenário e, portanto, lançava, sobre as obras expostas, valores exteriores a elas. A esse respeito, Fried (2004, p.185) escreve:

A menos que as obras sejam colocadas em um contexto totalmente natural, algo que Morris não parece preconizar, deverá construir-se algum tipo de cenário artificial, ainda que este seja completamente arquitetônico. O que os comentários de Smith parecem sugerir é que, quanto mais impressionante seja o cenário construído - o que equivale a dizer, impressionante como teatro -, mais supérfluas se tornam as obras.

O equívoco de Fried reflete sua incapacidade de compreender transformações que o campo artístico propõe constantemente. É curioso que, passado meio século e depois de o texto ter sido inúmeras vezes criticado e ter dado suporte para importantes debates críticos nas artes visuais, ainda é possível encontrar vigentes pensamentos semelhantes aos de Fried. O preconceito sobre a cenografia chega até os dias atuais toda vez que se emprega pejorativamente a palavra para designar simulação ou imitação.

Cenografia expandida

Atualmente, a revisão do termo cenografia e de seu escopo é fundamental. Observa-se que, na língua francesa e inglesa, as palavras empregadas para designar cenografia, *décore* e *set design*, respectivamente, estão sendo

substituídas pelos termos originais *scénographies* e *scenography*. Em francês, a palavra *décor* - ornamentação, pintura, pano de fundo - foi, por longo tempo, a forma mais usual de nomear cenografia. A palavra *décor* determinava uma restrição, ou melhor, refletia o pensamento de uma época quando cenografia era apenas uma tela pintada para preencher o fundo do palco. Sua função era oferecer ao público a ilusão do espaço aberto de um jardim ou da sala de um palácio com o uso da perspectiva e de *trompe-l'oeil*.

Décor de théâtre é uma expressão que manteve, e ainda insiste em manter, a cenografia presa, em algumas instâncias, aos limites técnicos e conceituais que começaram a desaparecer no final do século XIX, com as propostas de Adolphe Appia e Gordon Graig. Constatou-se o empenho dos teóricos para substituir a palavra *décor* devido ao expressivo número de livros publicados sobre cenografia, em língua francesa, que passaram a utilizar a palavra *scénographie*.

A reflexão teórica recente sobre cenografia tem buscado termos e conceitos aplicados às artes visuais para corresponder à amplitude que o termo adquiriu. Não foi por acaso que a mais importante mostra internacional de cenografia, a 11ª Quadrienal de Praga, propôs o simpósio "*Scenography Expanding*" com o objetivo de deflagrar um discurso transdisciplinar sobre a noção de cenografia. No *folder* de divulgação do evento realizado em Riga, Belgrado e Évora, - *Scenography Expanding Symposia* (2010, *online*) -, publicado em língua portuguesa, pode-se ler que:

Ao longo da última década, a cenografia e o *design* de performance têm-se progressivamente deslocado da caixa negra do teatro para um território híbrido, situado na intersecção entre teatro, arquitetura, exposição, artes visuais e *media*. São espaços simultaneamente híbridos, mediados, narrativos, e o resultado de transformações no entendimento transdisciplinar do espaço e numa consciência distinta de intervenção social. Esses dois fatores de "expansão" podem ser vistos como forças centrais na prática e no pensamento cenográfico contemporâneo.

Tanto no título do simpósio, "*Scenography Expanding*", como no texto de divulgação, percebem-se relações com o conceito de Escultura no Campo Expandido (*Sculpture in the Expanded Field*) que foi desenvolvido por Rosalind Krauss em 1979 (Krauss, 1984, p.128). No final da década de 1970, Krauss, motivada por um problema semelhante ao

da cenografia contemporânea, investigou trabalhos tridimensionais que estavam sendo produzidos na época e que não podiam se acomodar na definição tradicional de escultura.

Nos últimos dez anos, coisas realmente surpreendentes têm recebido a denominação de escultura: corredores estreitos com monitores de TV ao fundo; grandes fotografias documentando caminhadas campestres; espelhos dispostos em ângulos inusitados em quartos comuns; linhas provisórias traçadas no deserto. Parece que nenhuma dessas tentativas, bastante heterogêneas, poderia reivindicar o direito de explicar a categoria escultura. A não ser que o conceito dessa categoria possa se tornar infinitamente maleável (Krauss, 1984, p.129).

O desenvolvimento de novas práticas utilizadas pelos artistas visuais desde a década de 1960 exigiu uma reflexão que pudesse compreender a ampliação do conceito de escultura que se ligasse à ideia moderna de pureza dos meios de expressão e à especialização técnica. A cenografia contemporânea encontra um problema semelhante para compreender sua transdisciplinar inserção nos diferentes segmentos e manifestações culturais contemporâneas.

A reflexão que procura redimensionar o conceito de cenografia para revelar a complexa gama de proposições vinculadas a ela não encontrou ainda uma nomenclatura própria e adequada; dessa maneira, toma de empréstimo termos oriundos das artes visuais para poder discutir suas questões mais urgentes. Possivelmente, o que leve os teóricos a buscarem, nas artes visuais, conceitos que, por várias razões, ajustam-se ao campo cenográfico atual seja a estreita aproximação deste com as questões contemporâneas das artes visuais. Como classificar as cenografias de experiências teatrais realizadas especialmente para lugares específicos, como presídios e banheiros públicos, lugares que contêm cargas semânticas, imagéticas e sensoriais próprias e intransferíveis? São espetáculos pensados para os lugares escolhidos e não poderiam, em hipótese alguma, acontecer num palco convencional. Para citar um exemplo brasileiro, há o trabalho realizado pelo Teatro da Vertigem em igrejas, hospitais e num percurso pelo poluído rio Tietê, na cidade de São Paulo, entre outros espaços específicos utilizados na criação e montagem do grupo. Ali a cenografia escolhe e determina áreas para atuação, seleciona e produz objetos; não há dúvida de que, nesse caso, a cenografia

não representa nada, não imita ou simula. O termo *site specific*, oriundo das artes visuais, pode ser aplicado com propriedade e justeza em experiências dessa natureza. Tomar de empréstimo termos já incorporados ao vocabulário das artes visuais é salutar porque demonstra a afinidade entre as categorias e pode corroer concepções rígidas que identificam cenografia apenas como representação de algum lugar ou de alguma coisa.

Museus e cenografias

Expografia, termo criado por Desvallées em 1993, vem sendo utilizado com frequência como complemento do termo Museologia, 'para designar a exposição e tudo que diz respeito a sua espacialização, portanto, tudo que está em torno da exposição (excluindo as outras atividades museográficas, como a conservação, segurança etc.), e essas últimas se situam no museu ou em local não museal' (Bary; Tobelem, 1998, p.221, tradução minha). O termo procura definir uma especificidade para os projetos de espacialização de uma exposição e as formas complementares de expor seu conteúdo, no entanto, parece não acrescentar nada que não esteja nos termos Cenografia de Exposições, Arquitetura de Exposições ou mesmo *Design de Exposições*.

Tem por objetivo a pesquisa de uma linguagem fiel para traduzir o programa científico de uma exposição. Nisso ele difere da decoração, que utiliza os objetos a serem expostos em função de um critério estético, e da cenografia que, exceto em algumas aplicações particulares, utiliza os objetos ligados a um programa científico como instrumentos de um espetáculo sem que eles sejam necessariamente o assunto central deste espetáculo (Bary; Tobelem, 1998, p.221, tradução minha).

Observa-se a preocupação do autor em distinguir a expografia de decoração e cenografia. As duas últimas abordariam a exposição com algum tipo de equívoco e superficialidade. A primeira ressaltaria o aspecto estético da distribuição dos objetos no espaço expositivo, e a segunda endossaria a posição da primeira, agravada pelo fato de imprimir, no espaço e nos objetos expostos, conceitos oriundos do teatro, como teatralidade, dramatização e representação, todos ligados à ideia de espetáculo.

No mesmo glossário, encontra-se o verbete "cenografia", que o autor definiu, partindo de sua origem grega,

da seguinte forma: "de sua origem etimológica grega (*skéné* = tenda, abrigo rústico edificado na cena do teatro grego), a cenografia é a arte de representar em perspectiva, portanto, a arte do palco" (Bary; Tobelem, 1998, p.242, tradução minha).

A definição é acertada quando menciona a origem grega, mas errônea quando afirma que cenografia é a arte de representar em perspectiva. Os autores Bary e Tobelem (1998) reafirmam essa definição, por meio de seu equívoco, ao aplicar a palavra como se ainda correspondesse a um procedimento específico utilizado entre os séculos XVII e XIX, o que nos indica a manutenção de um pensamento ultrapassado sobre cenografia.

Em "*La Muséologie, histoire, développements, enjeux actuels*", Gob e Drouguet (2010) reconhecem que é comum a cenografia ser considerada como um elemento puramente decorativo. O aspecto decorativo da cenografia é importante porque torna a visita de uma exposição agradável, aumenta o interesse e a atenção do visitante. No entanto, dentro de um projeto museográfico, a função da cenografia ultrapassa seu aspecto puramente decorativo. A exposição é uma mídia em três dimensões que se oferece para ser percorrida sensivelmente por cada um dos visitantes e cujo discurso se constrói no espaço. Cenografia traz a dimensão conceitual do espaço, propondo ritmos e atmosferas geradas pela organização do espaço, da iluminação e do som.

A cenografia contemporânea projeta e instaura novos espaços para serem vivenciados pela experiência direta do corpo, como afirma o cenógrafo português Ribeiro (2007, p.81):

Os diversos aspectos do trabalho cenográfico são motivados pela questão da habitabilidade do espaço, no sentido de sua natureza experimental e/ou vivencial e conseqüentemente das suas repercussões na percepção do corpo e do espaço. [...] a cenografia é pensada como criação de espaços que efetivamente possam ser habitados, ao invés da concepção estática e unidirecional dos cenários clássicos. Propõe-se atualmente uma abordagem dinâmica e multidimensional da cenografia, em que predomina, face a outros modelos cenográficos eventualmente mais canônicos, o universo dos objetos performáticos e autônomos.

Procura-se, neste texto, construir um argumento que demonstre que a cenografia, nos últimos anos, teve um grande avanço técnico e conceitual e, atualmente,

não se restringe a formas de representação e simulação. É compreensível que, no senso comum, mantenha-se uma noção arcaica do conceito de cenografia, pois muitos artistas importantes vêm colaborando para manter intacto o preconceito histórico sobre a cenografia através de seus trabalhos e, em especial, de sua incursão em campos distantes do teatro. Convidado pelo museu *Boymans-Van Beuningen Museum*, Rotterdam, Robert Wilson realizou a exposição *Portrait, Still life, Landscape*, em 1993, com uma seleção de obras da coleção do museu: esse trabalho ilustra a relação negativa que a cenografia, algumas vezes, tem com os projetos para exposições de arte devido ao fato de terem sido utilizadas as peças do museu como elementos cenográficos ou decorativos.

Em *"O fim da história da arte"*, Belting (2006, p.141) comenta, com fina ironia, a exposição *Portrait, Still life, Landscape*, realizada por Robert Wilson:

Há não muito tempo podia-se descobrir Robert Wilson em Roterdã, como terceira atração de um tal programa, na tentativa de transformar, em sentido literal, os espaços do museu em palcos nos quais as obras "exibidas" do acervo não podiam mais ser reconhecidas. Surgiu aqui por pouco tempo um teatro de espírito barroco, que devorava a história da arte encarnada nas obras antigas e a descartava novamente numa "performance" brilhante. Os três gêneros estáticos, retrato, natureza-morta e paisagem (segundo o título da exposição de Wilson), forneciam, por assim dizer, o repertório de peças para a apresentação cênica, abusando-se às vezes da boa vontade, quando, por exemplo, um bronze de Auguste Rodin num bosque outonal artificialmente iluminado é exposto como natureza-morta. Há um sentido revelador em deixar um museu nas mãos de um autêntico diretor de teatro, ao qual se põe à disposição um palco histórico com acessórios históricos para uma encenação passageira.

Na exposição, uma banalização das obras coloca em xeque o culto que o museu sempre impõe à apreciação das peças de sua coleção. No lugar do objeto de culto, um espaço ficcional e transitório foi montado como centro articulador da proposta curatorial. A primeira

impressão é negativa. Como é possível expor uma escultura de Rodin como se fosse um personagem de um "bosque outonal"? Como tratar uma obra de referência para história da escultura moderna como um simples elemento cenográfico? Passada a indignação inicial, é possível analisar a proposição de Wilson com outros olhos, considerar o papel do espaço que acolhe, guarda e expõe os ícones de uma cultura. Belting, que faz sua aguda crítica à exposição *Portrait, Still life, Landscape*, do diretor teatral Robert Wilson, escreve sobre o museu:

O museu sempre foi o oratório privilegiado de uma coleção de originais que só tinham um único lugar no mundo. Nele foi quebrado o poder do presente e permutado pelo tempo da história. O lugar do museu situava-se, desse modo, fora do tempo dos seus visitantes e com tudo no interior da experiência espacial de seus corpos (Belting, 2006, p.141).

Essa concepção do museu tende a colocá-lo como "símbolo do lugar inalterável e do tempo suspenso" (Belting, 2006, p.140), concepção cada vez menos possível de ser sustentada porque os museus contemporâneos querem responder a um mundo de imediatos acontecimentos com exposições efêmeras e espetaculares, dessa maneira, atraindo a mídia e um público mais amplo.

Conclusão

A exposição *Portrait, Still life, Landscape*, de Wilson, poderia ser lida como uma proposta de reflexão sobre esse lugar de culto que o museu, ao longo de sua história, instituiu. Ali, onde tudo o que é exposto é coroado pela aura do intocável, raro e valioso. É bom lembrar que, superado o impacto inicial, passa-se a cultivar um reles urinol de porcelana branca, produto de um anonimato absoluto e multiplicado para o consumo imediato. O choque que esse objeto vulgar produziu, exposto num prosaico pedestal, mudou os rumos da história da arte, e vive-se, ainda hoje, animado pela reverberação desse choque provocado pela obra de Duchamp, em 1917². Possivelmente, a escultura de Rodin, que Robert Wilson colocou num falso bosque outonal, fora de seu confortável e

² Em 1917, Marcel Duchamp envia para o Salão dos Independentes de Nova York um urinol assinado R. Mutt. Um mictório é retirado do mundo dos objetos ordinários e transportado para o domínio da arte pelo fato de ter sido assinado pelo artista. Para Duchamp, a escolha do objeto deveria recair sobre algo que não exercesse nenhum tipo de sedução estética. "O grande problema era o ato de escolher. Tinha que eleger um objeto sem que esse me impressionasse e sem a menor intervenção, dentro do possível, de qualquer ideia ou propósito de deleite estético" (Paz, 1997, p.27).

seguro espaço protegido pela aura do intocável, permita ver sua fragilidade ou, ao contrário, sua contundente força expressiva: isso se a arte puder prescindir do complexo sistema que a sustenta.

A polêmica sobre a maneira correta e respeitosa de expor objetos no museu, proposta por Robert Wilson, em sua *Portrait, Still life, Landscape*, não é um fato isolado. Outras propostas semelhantes tencionam a adequação do projeto de uma exposição e o valor e supremacia das obras e objetos selecionados para exposição.

No entanto, há um consenso para exposições de arte e objetos raros. Na maior parte dos casos, o responsável pelo projeto, que pode ser o cenógrafo, o arquiteto, o artista ou o *designer*, deve preservar alguma sobriedade na escolha dos materiais, cores e organização espacial, os quais possam acolher e mostrar, da melhor forma possível, as peças escolhidas. O ideal contemporâneo defendido e desejado, especialmente pelos artistas e curadores,

segue sendo o espaço com pouca interferência: paredes perfeitamente niveladas e com pé direito alto; um conjunto de elementos articulados para proporcionarem uma leitura do público focalizada nas obras expostas.

Se, para as exposições de obras de arte, a cenografia, quando cria um espaço ficcional, pode ser um concorrente que as deprecia e as coloca num segundo plano, como no caso citado, em outros, é a cenografia que apresenta e dá o acesso ao conteúdo de uma exposição. O problema não está em defender um termo em detrimento de outro, tampouco considerar que cenografia, arquitetura ou *design* implicam desvios ou excessos supérfluos no projeto museográfico. O que interessa é compreender que uma disciplina, no transcurso do tempo, modifica seu escopo conceitual e amplia suas possibilidades de aplicação. Esse é um pressuposto fundamental para pensar a cenografia no campo ampliado e sua aplicação contemporânea em áreas como a Museologia.

Referências

APPIA, A. *La música y la puesta en cena*. Madrid: La Asociación de Directores de Escena de España, 2000.

AUMONT, J. *A imagem*. Campinas: Papirus, 1995.

BABLET, D. *Esthétique générale du décor de théâtre de 1870 à 1914*. Paris: Centre National de La Recherche Scientifique, 1965.

BARISCH, J. *The antitheatrical prejudice*. London: University of California, 1985.

BARTHES, R. *Ensayos críticos*. Buenos Aires: Planeta, 2003.

BARY, M.O.; TOBELEM, J.M. *Manuel de muséographie: petit guide à l'usage des responsables de musée*. Biarritz: Option Culture, 1998.

BELTING, H. *O fim da história da arte: uma revisão dez anos depois*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

FRIED, M. *Arte y objetualidad: ensayos y reseñas*. Madrid: A. Machado Livros, 2004.

KRAUSS, R. A escultura no campo ampliado. *Revista Gávea*, n.1, p.128, 1984.

GLYTZOURIS, A. On the emergence of European avant-garde theatre. In: JUSTICE-MALLOY, R. *Theatre history studies*. Tuscaloosa: The University of Alabama, 2008. p.139.

GOB, A.; DROUGUET, N. *La muséologie: histoire, développements, enjeux actuels*. Paris: Armand Colin, 2010.

MARIN, L. *On representation*. Serra Mall: Stanford University, 2001.

PAZ, O. *Marcel Duchamp ou o castelo da pureza*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

RIBEIRO, J.M. *Arquiteturas em palco*. Lisboa: Instituto das Artes e Almedina, 2007.

SCENOGRAPHY EXPANDING SYMPOSIA. 2010. Available from: <<http://www.intersection.cz/res/data/001/000159.pdf>>. Cited: Nov. 2011.

SOUZA, N. *A roda, a engrenagem e a moeda: vanguarda e espaço cênico no teatro de Victor Garcia no Brasil*. São Paulo: Unesp, 2003.

SURGERS, A. *Scénographies du théâtre occidental*. Paris: Armand Colin, 2007.

Un modelo y un método para la transformación de la biblioteca escolar en centro de recursos de enseñanza y aprendizaje

Transforming the school library into a teaching and learning resource center: a model and a method

Miguel Ángel MARZAL¹

María José DÍAZ²

Javier CALZADA¹

Resumen

El propósito de este trabajo es presentar un modelo y un método para la transformación de la biblioteca escolar en Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje que permita avanzar en la cultura bibliotecaria y la integración curricular de la alfabetización informacional en los centros públicos de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid. Dichos modelo y método se proponen a partir de un estudio de la realidad y expectativas de la comunidad educativa madrileña, para el cual se realizaron encuestas a directores, profesores, responsables de bibliotecas y alumnos de 10 Institutos de Educación Secundaria. Los resultados del estudio sugieren la necesidad de un modelo de Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje integrado en la actividad escolar a cargo de un bibliotecario escolar cualificado y a tiempo completo, capaz de colaborar con los docentes en el desarrollo del currículo así como con otras bibliotecas. Para su implementación se propone un método de evaluación basado en indicadores relativos a aspectos clave de su actuación, así como una serie de aplicaciones prácticas del Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje en el ámbito escolar. Se concluye, finalmente, que el Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje así definido puede contribuir a potenciar la inclusión digital de los escolares.

Palabras-clave: Alfabetización en información. Biblioteca escolar. Centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje. Indicadores educativos

Abstract

The purpose of this article is to present a model and a method with the aim of transforming the school library into a Teaching and Learning Resource Center that will allow advancement in the curricular integration of information literacy within Secondary Education Public Centers of the Comunidad de Madrid, Spain. The said model and method are proposed as a result of a study of the reality and expectations of the local educational community, based on a survey of headmasters, teachers, librarians and students from 10 high schools. The results of the study suggest the need for a Secondary Education Public Centers model that is integrated into the school activity, with a full-time qualified school

¹ Profesores Doctores, Universidad Carlos III de Madrid, Departamento de Biblioteconomía y Documentación. Campus de Getafe, Calle Madrid, 126, 28903, Getafe, Madrid, España. Correspondencia a nombre de/Correspondence to: M.A. MARZAL. E-mail: <mmarzal@bib.uc3m.es>.

² Profesora, Instituto de Enseñanza Secundaria El Escorial. Madrid, España.

Recibido el día 27/4/2012, re-apresentado en 25/8/2012 e aceptado para su publicación el 8/8/2012.

librarian in charge of it, and able to collaborate with teachers in curriculum development, as well as with other libraries. To implement this model, we propose an evaluation method based on indicators related to key aspects of the Secondary Education Public Centers performance as well as several practical applications in schools. Finally, we conclude that a Secondary Education Public Centers, thus defined, may contribute to foster digital inclusion among students.

Keywords: Information literacy. School library. Teaching and learning resources centers. Educational indicators.

Introducción

El notorio progreso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la *Web* ha ido impulsando a las bibliotecas hacia una redefinición imprescindible de modelo, funciones y proyección sobre su comunidad de usuarios. Los tradicionales elementos de definición de una biblioteca - también en aquellas con una dimensión educativa - se han transformado: la colección incorpora materiales didácticos que se enriquecen con los recursos y los sitios educativos *Web*, pero también los objetos digitales educativos y los objetos de aprendizaje, cuyos caracteres y funciones propias de la *Web Semántica* se orientan a competencias y exige en la biblioteca un tratamiento propio; la organización de una colección digital, en la que las nociones de autoría (edición digital colaborativa, permanente, interactiva), materia (diluida por la asociatividad y transversalidad del hipertexto) e identificación (el contenido *Web* posee rasgos muy distintos del texto) son muy diferentes y reclaman una gestión de contenidos; los servicios deben orientarse hacia las redes sociales, pero también hacia una Educación que fomente no sólo la producción de conocimiento, sino también su generación mediante la formación por competencias en el aprendizaje permanente y el aprendizaje colaborativo mediante la alfabetización en información; la primacía al usuario individual, atendiendo a sus necesidades, actitudes o consumo de información, de modo que en el ciberespacio la biblioteca debe convertirse en la Unidad de Información de cada uno.

Este contexto ha cimentado un movimiento que considera necesaria la transformación de la biblioteca en centro de recursos. ¿Qué significa? No se trataba de un simple cambio de nombre ni la desaparición de la biblioteca en su definición tradicional, de modo que emergió la noción de biblioteca híbrida, para indicar la doble dimensión tradicional y digital. El desarrollo de las potencialidades del mundo digital y virtual, en todo caso, permitió que entre los años 2003 y 2005 hubiese un serio

esfuerzo de definición y conceptualización, que ha dado origen a investigaciones y literatura científica en torno a la *biblioteca digital* y la *biblioteca virtual*. Se sentaban las bases para un modelo, medios y aplicación en entornos de información digital educativa. De este modo se acuña el término y concepto de biblioteca digital educativa en el ámbito norteamericano el que, cuando conecta con el nuevo modelo educativo competencial para la sociedad del conocimiento, inicia su conversión en *Learning Resources Centres* (LCR) para el ámbito anglosajón, o Centros de Recursos para el Aprendizaje e Investigación (CRAI) en universidades, Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje (CREA) en educación preuniversitaria (por cambiar investigación por enseñanza) en el ámbito continental europeo. La biblioteca no desaparece, sino que se convierte en un recurso más.

La transformación es más necesaria, pues la Educación ha debido evolucionar hacia un modelo competencial en el que los "centros de recursos" son un elemento clave en el proceso. Se hace preciso, pues, determinar qué debemos entender por CREA, en tanto que centro de recursos que integra la biblioteca escolar, dentro de un modelo educativo competencial preuniversitario: "debe ser un nuevo espacio educativo dinámico, no mero gestor de recursos educativos sino ámbito para una metodología didáctica activa, interdisciplinar y adaptada a la diversidad de entornos y aprendizajes; centro suministrador, organizador de saberes y potenciador del autoaprendizaje, no complemento del currículum académico, sino parte integrante de él" (Marzal; Cuevas, 2007, p.60). El CREA posee como funciones específicas: servir de soporte a la enseñanza, desarrollando la autonomía personal en los propios procesos de aprendizaje a través de la Alfabetización en Información; desarrollar el *blended learning* y fomentar las comunidades virtuales de aprendizaje; facilitar el acceso a recursos digitales educativos mediante una eficaz organización y gestión de contenidos; ser centro

productor de contenidos educativos, en todo formato; ser espacio de socialización.

Un proyecto para un modelo de transformación: hipótesis y objetivos

Si bien el concepto, organización y funciones de la biblioteca escolar están determinados en lo estructural, lo cierto es que, sin reconocimiento específico, el modelo de biblioteca escolar es difuso y disfuncional, por lo que su conversión modélica a CREA parece también etéreo.

La definición de un posible procedimiento metódico de transformación parece convenir que se inspire en el que se ha ensayado para las bibliotecas universitarias hacia el CRAI en España, sin una simple extrapolación. En este sentido, parece especialmente útil el procedimiento estipulado en el proyecto Biblioteca Universitaria y Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (BUCRAI), liderado por M. Area, sufragado por el Ministerio de Educación de España y con apoyo de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) y la Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN) (Area *et al.*, 2005). En él se definía el CRAI, sus funciones, elementos y potencialidades, y se definían también algunos instrumentos para un estudio de campo ante el inicio del proceso de transformación y la actitud de los agentes críticos implicados, así como las expectativas de la comunidad universitaria. El proceso de transformación comienza con un proceso de convergencia de servicios bibliotecarios, informáticos, audiovisuales. Es una etapa "infraestructural" donde se crea un único centro que aglutina todos los servicios TIC, se dispensa un servicio integrado a la comunidad educativa y se genera una plataforma integrada de información digital. En una segunda fase se produce un proceso de confluencia de servicios hacia la gestión de contenidos, las redes sociales y biblioteca 2.0, la formación en alfabetización en información.

En este contexto y bajo estos parámetros se planteó el Proyecto de Investigación, fundamento para la Licencia por Estudios concedida por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (Madrid, 2007, *online*), "Propuestas dirigidas a los Centros Públicos de Secundaria de la Comunidad de Madrid para la incorporación de un Modelo de transformación de

Biblioteca Escolar tradicional en Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje". La hipótesis de trabajo se fundamentaba en que la transformación de biblioteca escolar en CREA proporcionará al alumno los instrumentos y las herramientas necesarios para la adquisición de las competencias básicas, según recoge la ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria, que en su Anexo I desarrolla las competencias básicas que el alumnado deberá haber adquirido en el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea (España, 2007).

El objetivo general del proyecto se asienta en proponer a los Institutos de Educación Secundaria herramientas y estrategias que permitan a la comunidad educativa, a través de las bibliotecas escolares, desarrollar las acciones educativas en materia de alfabetización en información y las competencias adecuadas para comprender la necesidad de información y de ese modo avanzar en la cultura de uso de la biblioteca escolar, siendo para ello necesaria su transformación en CREA. El objetivo general se proyecta en objetivos específicos: definir un modelo conceptual de transformación de biblioteca escolar en CREA que sea adaptable a cualquier centro público de Educación Secundaria; diseñar los cuestionarios pertinentes para plantear el mejor modelo de transformación, asociados a indicadores adecuados que permitan la correcta evaluación de las actuaciones llevadas a cabo en las fases de implantación del modelo; proponer programas formativos de alfabetización en información para integrar de forma eficaz los recursos educativos *Web* en el currículo, así como actividades para favorecer en los alumnos la adquisición de habilidades para el desarrollo de la alfabetización digital; proponer herramientas para organizar los contenidos de los recursos educativos y elaborar estrategias que conduzcan al aprendizaje autónomo de los alumnos; contribuir a que la biblioteca - CREA - sea la herramienta que proporcione la igualdad de oportunidades para todos los alumnos contra la brecha digital y el fracaso escolar.

Planificación, materiales, métodos e instrumentos del proyecto

La *planificación* del proyecto se desarrolló en tres etapas:

En la *Etapa I* se llevó a cabo la búsqueda y recopilación de fuentes de información más relevantes para determinar el “estado del arte”.

En la *Etapa II* se analizó la situación de las bibliotecas escolares en tres fases: en la *primera* se recogió información sobre las bibliotecas escolares de la Comunidad de Madrid dentro de la Consejería de Cultura y Deportes, se contactó con los centros bilingües de la Comunidad para determinar quienes colaborarían en el proyecto, y se elaboraron los cuestionarios para los agentes que intervienen en la biblioteca (equipo directivo, responsable de la biblioteca, profesores y alumnos) para realizar un análisis y un diagnóstico de la situación de partida de la biblioteca de cada centro; en la *segunda* fase se realizó la entrevista con directores y responsables para exponerles los objetivos del proyecto y entregarles la información impresa y los cuestionarios, junto con 4 ó 5 visitas a cada centro, durante el proyecto, para llevar a cabo la observación sistemática y crítica del funcionamiento de la biblioteca con un esquema modélico de actuaciones, procediéndose finalmente a recoger los cuestionarios ya cumplimentados (469 alumnos, 10 directores, 10 responsables de biblioteca y 39 profesores). La *tercera* fase consistió en la extracción de datos de los cuestionarios (se enviaron los resultados de los cuestionarios de los alumnos a los centros, con el fin de que los responsables conozcan la opinión que tiene el alumnado de su biblioteca con respecto a los servicios y recursos de los que disponen y permitirles así detectar cuáles son sus debilidades y fortalezas) y luego en análisis estadístico de los datos y su resultados, con categorización y valoración de los mismos.

En la *Etapa III* se acometió la propuesta de un modelo de transformación de biblioteca tradicional en CREA basado en alfabetización en información, junto con una propuesta de indicadores para evaluar el modelo de transformación, así como propuestas para la formación del profesorado y de programas de actividades entre los alumnos respecto a la alfabetización en información y digital.

Para el correcto desarrollo de esta planificación se han aplicado diversas herramientas metodológicas, cada una con sus propias fuentes y materiales de trabajo: descriptiva, por la recopilación de los recursos necesarios para la elaboración del trabajo mediante consulta de la

literatura científica suficiente para el planteamiento de un marco conceptual, así como para un estudio de campo mediante entrevistas; aplicada, por la elaboración de cuestionarios estructurados e híbridos con preguntas cerradas y abiertas de naturaleza cuantitativa y cualitativa, cuyo análisis ha permitido conocer la situación de la biblioteca de cada centro estudiado y así definir las pautas de transformación más adecuada, datos complementados por la observación sistemática y crítica del funcionamiento de cada biblioteca desde un esquema modélico de actuaciones; deductiva, por el análisis de los resultados, asegurando la relevancia y utilidad de los mismos para finalmente presentar las conclusiones destinadas a favorecer un diagnóstico de debilidades y fortalezas con respecto a los servicios y recursos de los que disponen para poder planificar las actuaciones más oportunas a realizar, así como acciones referidas a la alfabetización en información, proponiendo un posible sistema de evaluación del proceso.

La viabilidad y solidez científica en los resultados del proyecto exigió la definición de una muestra. El elevado número de Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid (318) aconsejó determinar los criterios de selección en la muestra estadística de Centros: todas las Direcciones de Área Territorial (DAT) de la Comunidad deberían estar representadas; todos debían ser Centros de bilingüismo, esto es, que tuviesen autorizada una Sección Lingüística de Lengua Inglesa; para hacer más eficaz el proyecto acotamos el universo estadístico en los Centros que ya tuvieran biblioteca central, apta para acoger un modelo de transformación a CREA. Es preciso reseñar, como variables, la gran diversidad en el total de alumnos y en la distribución de los mismos por niveles: si bien todos los Centros imparten Enseñanza Secundaria y Bachillerato, seis ofrecen Formación Profesional y uno Enseñanza a Distancia - o Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD). El número total de alumnos matriculados en los Centros seleccionados ha sido de 9 697, con una media de 969 por Centro.

Como instrumento básico para el desarrollo del proyecto se utilizaron los cuestionarios. Para ello se elaboraron cuatro cuestionarios distintos según el agente-usuario al que iba dirigido: director, responsable de biblioteca, profesorado y alumnos, por percibir la

biblioteca desde puntos de vista muy diferentes. Se solicitó a los centros que los cuestionarios fueran cumplimentados por cinco profesores que representasen a Departamentos diferentes y por 15-20 alumnos de cada uno de los niveles de enseñanza. De los 50 cuestionarios posibles del profesorado han sido respondidos 39 y de los 500 posibles de los alumnos han sido respondidos 469, repartidos de la siguiente manera: 143 de 1º Ciclo, 171 de 2º Ciclo y 145 de Bachillerato. Los cuestionarios constan mayoritariamente de preguntas de carácter cerrado, aunque también se ha dado la opción de poder elegir más de una respuesta en varias preguntas, especificar otras posibilidades o responder a las causas que motivan dichas respuestas, convirtiéndose esta última opción en preguntas mixtas (carácter cerrado-abierto). En los cuestionarios se buscó contemplar las dimensiones de la biblioteca escolar más pertinentes para el proyecto: modelo de biblioteca existente, uso CREA de la biblioteca, gestión de Recursos Humanos, acceso a los recursos (equipamiento, funcionamiento, disponibilidad [...]), grado de satisfacción de los usuarios. Finalmente se planteó una misma pregunta de carácter abierto: ¿Cuál sería su modelo ideal de biblioteca?

Los datos procedentes de los cuestionarios se recogieron en unas hojas de cálculo del programa *MS Excel*, reflejando todos los datos cuantitativos en frecuencias y porcentajes para el posterior análisis de los resultados y la inclusión de gráficos. Se ha estudiado cada pregunta de forma aislada para después establecer relaciones entre las preguntas referentes a un mismo contenido y entre las preguntas que, siendo iguales, ofrecen distinta respuesta según el usuario que responda. Luego se ha procedido a la categorización de los resultados de las preguntas de carácter cerrado dentro del contexto del parámetro al que hace referencia y desde la perspectiva de todos los agentes-usuarios cuando se ha requerido, mientras que para las preguntas de carácter abierto (datos cualitativos) el análisis se ha realizado de forma manual.

Análisis de resultados

Según se ha indicado, y para su más eficaz tratamiento y análisis, los resultados de las preguntas han sido categorizados bajo los siguientes parámetros:

Modelo de biblioteca

Bajo este parámetro se ha analizado el tipo y proyecto de biblioteca, la evaluación del proyecto, los servicios de la biblioteca, las actividades del centro en la biblioteca, las actividades propias de la biblioteca, la adecuación de los fondos, la colaboración con otras bibliotecas (de otros centros, públicas etc.), la participación en Redes o Asociaciones y la participación en Congresos.

Respecto al *tipo de biblioteca*, la situación parece saludable. Todos los centros disponen de una biblioteca escolar central, pero además un 50% la complementan con bibliotecas de Departamento, incluso un 30% también cuenta con biblioteca de aula. Aún más relevante es la existencia de un *proyecto de biblioteca* - en un 90% de los casos -, e incluso parece mayoritaria (si bien en una proporción escasamente suficiente, 60%) la existencia de *evaluaciones del proyecto de biblioteca*. Para una biblioteca escolar es de la mayor importancia la inclusión del proyecto de biblioteca en los documentos oficiales del centro, detectándose un fenómeno significativo: el proyecto está 100% incluido en la Programación General Anual (PGA), respondiendo a la normativa general; sin embargo, al acudir a los documentos didácticos, el proyecto recoge un 70% de los Proyectos Educativos de Centro (PEC) y un 30% de los Proyectos Curriculares (PC). El uso y funcionamiento de la biblioteca están también incluidos en el Reglamento de Régimen Interior (RRI) en el 90% de los centros; un 10% la recoge, además, en la Agenda Escolar.

Respecto a los *servicios* que ofrece la biblioteca, se presentó un repertorio de aquellos masivamente presentes en las bibliotecas escolares. Excepto el servicio de reprografía, del cual ninguna biblioteca dispone, el resto se desglosa de la siguiente manera: el 100% ofrece los servicios de consulta en sala, acceso a *Internet* y préstamo a domicilio; un 50% dispone de hemeroteca e información bibliográfica y de referencia; un 70% de acceso multimedia; un 60% de préstamos colectivos; un 30% presta los servicios de reserva de documentos; noticias y novedades un 20% y, por último un 10% ofrece boletín informativo.

La función que el centro decida dar a su biblioteca es un indicador principal sobre el modelo de biblioteca escolar, por ello es fundamental conocer las actividades

realizadas en la biblioteca. Desde luego es masivo el uso del espacio bibliotecario, por parte del centro, como multifunción: el 100% de los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) utilizan la biblioteca para realizar diversas actividades del centro, según el calendario escolar de compromisos. En todo caso, se reconoce el uso del espacio bibliotecario para actividades culturales (el 30%), fomento del uso de la biblioteca (el 20%), actividades complementarias (ACES), prácticas de alumnos, tutorías, retrasos y sanciones, intercambios, recitales de poesía y redacción de la revista del IES.

Sin embargo, la percepción del modelo a través de actividades se perfila mejor cuando se abordan las actividades que los distintos agentes del centro escolar creen que debe acoger la biblioteca escolar: los responsables de la biblioteca y los directores. La percepción sigue un comportamiento interesante: para los directores la actividad más importante es la promoción lectora, pero para los responsables de biblioteca es la conservación de fondos; sin embargo, y en proporción más similar, ambos agentes consideran que la segunda actividad más relevante es la formación de usuarios, algo realmente importante. De hecho, el 30% de los Centros reconoce reservar un tiempo de los alumnos para actividades de formación de usuarios y lectura en la biblioteca.

También es significativo en la definición de modelo, la adecuación de los fondos de la biblioteca a las necesidades personales, sociales y de ocio de la comunidad educativa, así como la relevancia de los materiales teniendo en cuenta las características actuales de cada centro. En este caso, prácticamente un 77% del profesorado admite que responde bien a sus necesidades docentes.

Finalmente, el modelo de biblioteca que se perfila debe definirse respecto a la *cooperación* con otras bibliotecas, asociaciones o Redes. Los resultados, en este caso, son poco alentadores: un 10% colabora con las bibliotecas de otros centros educativos y mantiene contacto con Asociaciones de Bibliotecas Escolares, mientras que otro 10% colabora con la Biblioteca Pública participando, además, en la Red de Bibliotecas Públicas de la Comunidad de Madrid por ser Centro Prioritario. Mucho más activa es la extensión bibliotecaria, ya que la participación en concursos, eventos, exposiciones o actividades referentes al libro y a las bibliotecas atrae a un 80%.

Percepción del CREA

Se trata de analizar si la comunidad educativa tiene conciencia de lo que es, puede suponer y caracteriza al CREA, como una evolución de la biblioteca escolar. Atendiendo al concepto, es llamativo el acuerdo muy amplio entre toda la comunidad educativa en considerar su biblioteca como un espacio educativo de documentación (100,0% de los responsables y de los directores, y un 94,9% del profesorado) y como espacio de información y formación (90,0% de los directores, 80,0% de los responsables, 94,9% del profesorado). Aún más, es firme la convicción de que uno de los objetivos de la biblioteca es apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje (87,2% del profesorado y el 100,0% de los responsables y directores). Esta percepción de la biblioteca escolar como una herramienta eficaz para facilitar su proceso de enseñanza-aprendizaje, aún mayoritaria, no es tan firme entre los alumnos (entre un 70 y 75,0%), dependiendo del nivel educativo de estos: más alto entre los pequeños y más reducido entre los mayores, alumnos de Bachillerato.

Partir de este concepto de la biblioteca escolar como instrumento educativo muy relevante pareció la mejor base para fundamentar su transformación en CREA. Incluso como preámbulo se formuló la pregunta sobre si la biblioteca escolar ejerce en algún servicio como CREA. Un 40% de los directores, aunque de éstos sólo un 20% de los responsables, respondían afirmativamente. Bajo esta premisa, parecía adecuada una batería de preguntas sobre los planes para avanzar en la organización de un CREA, lo que permitía, además, constatar si existía una concepción adecuada en torno a lo que es y supone un CREA.

Las respuestas demostraron la brecha entre el diseño y la realidad. Si un 70% de los directores afirmaban que el proceso transformador se había iniciado entre 2007 y 2009 por estímulo de planes estatales y autonómicos, la opinión sólo era seguida por un 50% de los responsables. Parecía lógica una pregunta de confirmación referida a en qué había consistido esa transformación. Las respuestas fueron muy variadas, demostración de que no existe un procedimiento ni método normalizado de transformación, porque se reconocieron varios estímulos transformadores (informatización, creación de un equipo estable, incorporación del proyecto de biblioteca al

Proyecto Educativo de Centro (PEC), al Proyecto Curricular de Centro (PCC) y a los proyectos educativos del centro; formar parte de la Red de Bibliotecas Públicas de la Comunidad de Madrid).

La envergadura de la transformación, la inexistencia de un método de cambio, parecía necesitar una pregunta sobre la gestión de expectativas, específicamente qué se espera de la transformación. Un 50,0% de los directores y un 60,0% de los responsables reconocían que el CREA debe convertir la biblioteca en un instrumento de apoyo a los proyectos curriculares, de lectura y de investigación del centro, debe funcionar como un banco de recursos documentales de todo tipo, debe ser un instrumento de mejora y fomento de información educativa por centralizar sus recursos e incrementar los usuarios, así como debe ser una oportunidad de visibilidad fuera del centro. La respuesta más significativa, sin embargo, es la que podían proporcionar los docentes y que parece alentadora: un 69,2% admite que el CREA favorecerá la adquisición de *competencias básicas* entre sus alumnos, pero, aún más, un 70,5% considera que el CREA debe ser un espacio educativo, dinámico y social.

Una vez constatada la percepción del modelo de biblioteca escolar y la "imagen" del CREA, entre la comunidad educativa, el cuestionario se desplazó a recabar datos sobre el uso de los recursos informativos o la formación en alfabetización en información. Los grupos-meta críticos, en esta fase, sin duda, eran profesores y alumnos, a quienes se les consultó sobre el uso de los fondos de la biblioteca:

Sólo un 46,2% del profesorado utiliza los recursos "Gutenberg" (tradicionales) en la biblioteca cuando acuden con sus alumnos (un 53,8% no, pero además un 74,4% no utiliza los recursos *Web*). Uno de los pilares de uso eficaz educativo del CREA parece quedar eliminado. El alumnado es más activo en el uso de fondos. Entre un 70 y 72,0%, según niveles educativos, utilizan los fondos clásicos, y entre un 54,5% y 62,6% los recursos *Web*, datos algo frustrantes. Mucho más esperanzador es constatar el objetivo didáctico del profesorado al usar una biblioteca hacia el CREA: un 82,1% afirma enseñar habilidades de uso de la información y trabajo documental basado en la utilización de diversas y múltiples fuentes. También se hacía necesario preguntar sobre la formación en el método

científico mediante la elaboración de "trabajos académicos", aunque aquí la divergencia es muy significativa: entre un 42,0% de los pequeños y un 56 a 48,0% de alumnos medianos y mayores utilizan los recursos disponibles en la biblioteca, mientras que sólo lo hace un 28,2% del profesorado.

El profesorado, pues, en la práctica, no tiene interiorizada la biblioteca-CREA como instrumento de educación competencial científica, lo que confirma que sólo un 53,8% usa mapas conceptuales como recurso de aprendizaje y un 28,2% no reconoce el uso didáctico de la biblioteca. Abundando en la idea de que las TIC parecen no estar asociadas al CREA, es curioso que el 87,2% del profesorado y entre el 67,1% de los pequeños y el 85,5% de los alumnos mayores consulta regularmente *Internet* para documentar y complementar su aprendizaje y labor docente. Los alumnos, incluso, entre el 89 y 91,0%, según el nivel educativo, decían saber buscar las fuentes de información y seleccionar la información importante, si bien sólo entre el 55 y 65,0% incluye las fuentes de información en sus trabajos.

Gestión de recursos humanos

Parámetro referido al personal responsable de la biblioteca-CREA. Los resultados son rotundos: un 50% tiene un responsable fijo y estable, mientras que un 30% cuenta con un responsable que cambia cada curso según las necesidades de horario, disponiendo también de la aportación de profesores con horas complementarias. El porcentaje de Centros que disponen de varios profesores con horas complementarias de biblioteca en su horario es del 60%.

Los agentes críticos, en esta fase del cuestionario, son, sin duda, directores y responsables, cuya percepción de la acción del personal en la biblioteca-CREA es, naturalmente, muy distinto. Para el 60,0% de los directores existe un equipo de profesores que trabaja de forma coordinada según un proyecto, porcentaje que disminuye hasta un 30,0% entre los responsables. Respecto a la formación específica en Documentación (grado o máster), un 50,0% de los responsables la tiene; pero, además, un 74,4% del profesorado opina que deben tener una formación específica en Documentación, lo que no obsta para que sólo el 33,3% del profesorado opine que el responsable de la biblioteca tuviera dedicación exclusiva.

En realidad, o varios responsables suelen constituir un equipo de profesores que trabaja de forma coordinada según un proyecto o bien varios profesores tienen horas complementarias de biblioteca (normalmente *guardias*).

Durante las horas de dedicación a la biblioteca se llevan a cabo diversas tareas relacionadas con los procesos técnicos, la dinamización, la formación de usuarios etc., constatando que en algunas de las tareas planteadas en el cuestionario como el préstamo, la selección y adquisición de fondos y la catalogación coincide el 100% de los centros.

Existe, sin embargo, un dato de mayor interés: un 50% de las bibliotecas abre en horario extraescolar, teniendo como responsables a un monitor del Ayuntamiento que trabaja dentro del Plan de Extensión Educativa o a un profesor del centro, si bien las tareas son las mismas, salvo una atención especial a la ayuda al estudio.

Uso y servicios: grado de satisfacción de los usuarios

Parámetro dirigido a analizar el horario de la biblioteca, la asistencia de usuarios, su utilización, la distribución de las zonas y la señalización, el equipamiento, los presupuestos, el fondo, el acceso al mismo, el tipo de recursos y la difusión de la información, como también la proyección tangible de la biblioteca sobre la comunidad escolar, por la resolución de necesidades informativas, manifestada en el grado de satisfacción.

En una gran mayoría - 80,0% -, el horario de la biblioteca comienza con la primera hora de la jornada lectiva, pero quizás es más relevante el horario de cierre, en el que hay una mayor diversidad, indicativo de la vitalidad de la biblioteca: el 40,0% cierra al final del horario lectivo de la mañana (un 10,0% más vuelve a abrir en el horario lectivo de la tarde hasta las 19:30), mientras que existe un 30,0% que permanece abierta hasta las 19:00, las 21:00 ó las 21:50. Un 10,0% tiene acceso libre a la biblioteca únicamente en los recreos y, por último, un 10,0% no especifica el horario. La opinión de los usuarios más interesados, profesores y alumnos, es divergente: entre el 60 y 74,1% entre los alumnos lo ve adecuado, opinión satisfactoria que llega al 82,1% entre los profesores, evidenciando un uso distinto por ambos colectivos. Los

alumnos acuden con diferente frecuencia según los niveles; en el Primer Ciclo es mayor el porcentaje de uso una vez a la semana o todos los días, en el Segundo Ciclo el porcentaje es mayor en una vez al mes, sólo en época de exámenes y sólo cuando el profesor da clase en la biblioteca, y, en el Bachillerato, el porcentaje aumenta considerablemente sólo en época de exámenes. La frecuencia de uso por parte del profesorado acredita que no se visualiza la biblioteca como instrumento educativo en el aspecto práctico:

La organización del espacio de la biblioteca es también un indicador importante de su uso. El cuestionario recogía 11 posibles zonas a distribuir (Préstamo y Gestión; Lectura; Acceso a *Internet*; Estudio y trabajo; Información general; Audiovisuales; Novedades; Hemeroteca; Referencia; Trabajo en pequeños grupos; Taquillas). Excepto una biblioteca que cuenta con nueve, el resto suele disponer de entre 3 y 6 zonas. Respecto a la señalización de la biblioteca, una mayoría bien representativa, entre el 80 y 90% tanto de profesores como alumnos, considera que cumple bien su función de orientar con facilidad y ser usada de forma autónoma. Respecto al equipamiento informático, audiovisual y multimedia del que disponen las bibliotecas nos ofrece una realidad muy diversa, si bien todas las bibliotecas tienen conexión *Internet*, el nº de ordenadores varía entre un 20% que tiene 8-9 ordenadores y otro 20% un solo ordenador (el 60% restante tiene entre 2 y 7 ordenadores, la mayoría entre 3 y 4). Un 60% tiene lector de código de barras, un 50% cañón de proyección y un 20% dispone de pantalla portátil y escáner.

El presupuesto, evidentemente, es otro indicador fundamental para detectar el grado de compromiso del centro con este servicio, así como de la funcionalidad que se le otorga. El 90% tiene incluida una dotación anual para la biblioteca en los presupuestos del centro, un dato esperanzador, pero lo cierto es que, cuando los centros reconocen una partida bien definida para la biblioteca, ésta oscila entre 1500€ y los 4000€.

El volumen de los fondos en las bibliotecas escolares consideradas varía entre un 20%, que supera los 15 000 registros, y un 10% con 2 500-5 000, si bien más del 50% oscila entre los 5 000 y 10 000 registros. Un 60% de bibliotecas están suscritas a publicaciones periódicas. El acceso a los documentos es libre en un 80%. Para un correcto diseño hacia el CREA es fundamental

que todos los recursos bibliográficos, documentales y multimedia estén recogidos, centralizados y gestionados en la biblioteca con el fin de ponerlos a disposición de la comunidad escolar, pero sólo un 50% contesta afirmativamente. También la edición es un rasgo definitorio del CREA, pero sólo un 50% de las bibliotecas elabora algún tipo de material informativo o pedagógico. Un 60% tiene alguna herramienta de comunicación virtual.

Respecto a la resolución de las necesidades informativas, el comportamiento de profesores y alumnos es significativamente coincidente. Los profesores consideran sus necesidades resueltas siempre en un 25,6%, y la mayoría de las veces un 56,4%; los alumnos, por su parte, ven sus necesidades resueltas siempre entre un 18,1% y un 29,4% de las ocasiones, la mayoría de las veces entre un 53,1% y un 67,3%, según el nivel educativo.

Modelo ideal de biblioteca

Se trata de un aspecto por el que sentíamos un gran interés, pero que por su propia naturaleza "modélica", no podía trasladarse fácilmente a un modelo evaluativo cuantitativo. Era necesario establecer un procedimiento para el tratamiento de la información cualitativa: primero se ha segmentado la muestra estadística en grupos-meta (alumnos, con sus niveles, profesores, directores, responsables), luego se han agrupado las respuestas por homogeneidad (asignando a cada una la frecuencia establecida según el nº de coincidencias, nunca menor a 5), y finalmente se han seleccionado las palabras-clave representativas de una biblioteca escolar modélica, que es lo que ahora presentamos.

a) Los alumnos: consideradas las palabras-clave que representan semánticamente la opinión de este grupo-meta se obtiene, como principales valores modélicos, en orden de relevancia: grande y amplia, con un alto número de ordenadores, tranquilidad y silencio, buena conexión a *Internet*, variedad de materiales o recursos, horario amplio.

b) Los profesores: la "idealización" de la biblioteca quedaría reflejada en su percepción como un centro dinámico e interdisciplinar donde coincidieran los espacios de lectura, estudio, trabajo en grupo e *Internet*, donde existiese una gran cantidad y diversidad de

recursos disponibles para toda la comunidad educativa, un centro que apoyara la formación en la búsqueda y recuperación de la información y que estuviese gestionado por personal especializado.

c) Los responsables: las respuestas fueron mucho más lapidarias, concisas y unánimes y son realmente propuestas: un mayor apoyo al responsable; ser un centro de recursos organizado que utiliza cualquier tipo de soporte, apoya al aprendizaje activo y permite la igualdad educativa; ser centro de recursos con un fondo útil y actualizado al servicio de la comunidad escolar; ser biblioteca de consulta, lectura, trabajo, acceso libre a la red, en contacto virtual con otras bibliotecas.

d) Los directores: al igual que en el caso de los responsables, proponen respuestas más significativas: más amplia, con inclusión de la DVDteca; un centro de recursos documentales y multimedia; un lugar de encuentro, comunicación e intercambio de experiencias educativas; centro de recursos y servicios, activo y de información para la comunidad educativa; una biblioteca abierta la mayor parte del día; espacio donde se prolonga el espacio de enseñar y aprender; biblioteca integrada en la gran parte de las actividades del centro.

Resultados y Discusión

Análisis de diagnóstico

El estudio de campo demuestra la importancia decisiva que tiene el compromiso de los equipos directivos de los centros con las bibliotecas, por cuanto los directores se encargan de adjudicar un presupuesto a la biblioteca y poner a un profesor al frente de la misma. Es relevante que un alto porcentaje del profesorado, de los directores y de los responsables considere a la biblioteca un espacio de documentación, información y formación, así como que la totalidad de directores y responsables considera que apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr los objetivos de la compensación educativa forman parte de los objetivos de la biblioteca.

Por otro lado, existe una realidad insoslayable: en la mayoría de los centros se desconoce qué es en realidad un CREA y cuál es su alcance, observando además que

no lo perciben del mismo modo los directores que los responsables, estando la percepción de estos últimos más ajustada a la realidad. De hecho, los centros que sí han iniciado la transformación al CREA son los que han tomado medidas como fomentar la creación de un equipo de biblioteca estable, coordinado por un responsable con formación específica, e integrar el proyecto de biblioteca en los proyectos educativos del centro.

Como en tantos aspectos de las Unidades de Información, el factor humano es determinante como base firme para iniciar una transformación a CREA, aunque sólo un 50% de los directores y un 60% de los responsables han aportado diversas opiniones a la viable transformación a CREA. Los responsables muestran bastante escepticismo por la lógica resistencia a que dicha transformación tenga que depender únicamente de su voluntarismo. El hecho de que un tercio del profesorado no considere que el CREA vaya a facilitar en los alumnos la adquisición de las competencias básicas tiene un valor a considerar en una posible transformación. Se hace necesario el compromiso de la Administración para crear la figura del bibliotecario escolar.

Otro escenario que debe tomarse en cuenta es el desarrollo de redes educativas o redes de bibliotecas escolares como el medio idóneo para un desarrollo sólido del CREA, garantizando un impacto saludable en la calidad de la Educación. Se detecta, en cambio, que apenas existe colaboración con otras bibliotecas, ya sean de otros centros del entorno o bibliotecas municipales. Esto redundará, en ocasiones, en una notoria falta de infraestructuras y recursos que los centros tienden a resolver presentando proyectos de mejora en concursos de carácter autonómico o nacional y solicitando ayudas a la Administración o a otros organismos. Este sistema ofrece resultados perversos: se dota a los centros de partidas específicas destinadas a las adquisiciones de material o equipamiento tecnológico para la biblioteca, pero sin criterios específicos de calidad y sin continuidad en el tiempo.

Los resultados de este estudio de campo muestran que, en la situación actual, las bibliotecas escolares en España, sin duda habiendo avanzado mucho y bien, están lejos de las Pautas que establece la *International*

Federation of Librarians Federation (IFLA). Este desfase exige un esfuerzo para adecuarse a las recomendaciones de la Unesco, para la que la biblioteca escolar es parte integrante del proceso educativo y asume unas funciones que permiten desarrollar los conocimientos básicos, los rudimentos en materia de información, la enseñanza, el aprendizaje y la cultura (International Federation of Library Associations, 2000).

Para cumplir las funciones que la IFLA establece en sus Pautas, la biblioteca escolar debe formular políticas y crear servicios, seleccionar y adquirir materiales, facilitar el acceso material e intelectual a las fuentes de información adecuadas, proporcionar recursos didácticos y emplear a personal capacitado. Son funciones que se hacen explícitas en el modelo CREA. Es un modelo, además, que se ha de orientar a servir de apoyo a una nueva concepción educativa centrada en el aprendizaje, articulando sus servicios en torno al currículo, lo que implica: a) promocionar la lectura, en todas sus variantes; b) proporcionar a la comunidad educativa las competencias necesarias para desenvolverse en la Sociedad del Conocimiento, apoyando e impulsando su Alfabetización en Información; c) representar un espacio plenamente adaptado a los entornos tecnológicos; d) organizar y representar el conocimiento expresado y difundido mediante un nuevo tipo de documento educativo, los objetos de aprendizaje; e) ser un servicio global e integrado de información, formación y orientación.

Propuesta de un modelo de transformación a CREA

El proyecto de investigación, como resultado, se proponía definir indicadores que permitan evaluar el modelo de transformación al CREA, proporcionando un método para la implantación del modelo, realizar su seguimiento, establecer pautas para las acciones a llevar a cabo y determinar su impacto. Cada indicador lleva implícita una toma de decisiones que será llevada a cabo por los responsables correspondientes. Los indicadores están estructurados en las siguientes categorías: I. Indicadores del proceso de transformación de biblioteca escolar a CREA; II. Indicadores de los niveles de percepción del CREA; III. Indicadores de la proyección del CREA en el currículo; IV. Indicadores de acceso a los recursos y a la información.

I) *Indicadores de proceso de transformación a CREA*: son sus elementos de diseño del único indicador contemplado:

Definición: porcentaje de tareas CREA realizadas por la biblioteca escolar, según el modelo de transformación, de acuerdo a una escala gradual: valor 0% "No ha iniciado la transformación" y el valor 100%, "CREA".

Objetivo: conocer en qué nivel de transformación a CREA se encuentra la biblioteca escolar con respecto a: Modelo de biblioteca; Recursos Humanos; Acceso a los recursos y a la información; Uso CREA de la biblioteca escolar.

Método: diseñar una lista con las diversas tareas estableciendo prioridades, comprobando cuántas tareas CREA se han cumplido y hallar el porcentaje.

II) *Indicadores de niveles de percepción del CREA*: los elementos de diseño se refieren dos indicadores contemplados:

- Desarrollo de actividades:

Definición: porcentaje de actividades y acciones CREA se llevan a cabo.

Objetivo: determinar la viabilidad que tiene el CREA de desarrollar actividades propias de sus funciones: gestión de los recursos didácticos y documentales; apoyo a la investigación y a la innovación docentes; formación y educación en Alfabetización en Información (ALFIN); promoción de la lectura en todas sus variantes; *e-learning*.

Método: el porcentaje se obtendrá calculando el grado de éxito de las tareas de cada actividad. Se presentarán las facilidades y obstáculos surgidos.

- Intervención del CREA en proyectos y programas del Centro:

Definición: porcentaje de programas y proyectos con el CREA.

Objetivo: conocer la presencia del CREA en los programas y proyectos del centro como parte integrante del currículum académico.

Método: el porcentaje se obtendrá por la proporción entre el total de proyectos, actuaciones y alumnos del centro y la intervención del CREA en los mismos.

III) *Indicadores de proyección del CREA en el currículo académico*: los elementos de diseño se refieren a tres indicadores propuestos:

- Complementariedad:

Definición: porcentaje de actividades didácticas con soporte del CREA.

Objetivo: determinar cuáles actividades de las programaciones didácticas de los Departamentos Didácticos necesitan ser sustentadas por el CREA, para detectar los Departamentos que consideran al CREA como elemento facilitador del proceso educativo. Las actividades hacen referencia a: proyectos de investigación aula - CREA; elaboración de Unidades Didácticas; asesoramiento al profesorado; préstamo de materiales al aula.

Método: el porcentaje será por Departamento y se obtendrá dividiendo el número de actividades con el apoyo del CREA entre el total de actividades.

- Formación del profesorado:

Definición: porcentaje de profesorado formado en el uso didáctico del CREA.

Objetivo: medir el impacto de la formación del profesorado en el uso del CREA relacionada con: ALFIN; elaboración de materiales didácticos; interacción aula-CREA; utilización de materiales educativos digitales.

Método: el porcentaje calculado respecto al número total de profesores.

- Uso de herramientas colaborativas:

Definición: porcentaje de profesorado que para su práctica docente hace uso de herramientas colaborativas, con auxilio del CREA.

Objetivo: determinar cuántos profesores ofrecen a sus alumnos herramientas de creación de materiales de aprendizaje (*wikis*, edición de página *Web*, mapas conceptuales, *blog* etc.) y herramientas para el trabajo en colaboración.

Método: porcentaje calculado sobre el número total de profesores del centro.

IV) *Indicadores de acceso a los recursos de información*: los elementos de diseño de indicadores se aplican a seis indicadores:

- Uso de servicios CREA:

Definición: porcentaje de uso de los servicios prestados por el CREA a la comunidad educativa.

Objetivo: medir el uso de servicios de información, orientación y formación que el CREA ofrece a la comunidad educativa para determinar sus perspectivas de impulso y eficacia: *Open Public Access Catalog* (OPAC), depósitos de e-revistas y e-book, acceso a diversas bases de datos, préstamos, consulta en sala, formación-educación usuarios, difusión de información, orientación bibliográfica etc.

Método: el porcentaje se obtendrá por la proporción que existe entre el uso de cada servicio prestado y el total de servicios que presta la biblioteca - CREA.

- Infraestructura tecnológica:

Definición: porcentaje de ordenadores reales y potenciales con conexión *Internet* en relación al número de alumnos y profesores.

Objetivo: medir el uso de la infraestructura tecnológica por el número real y potencial de ordenadores disponibles y conocer sus posibilidades tecnológicas.

Método: el porcentaje se calculará dividiendo el número total de ordenadores entre el total de alumnos y profesores del centro, así como el incremento.

- Utilización del CREA:

Definición: porcentaje de usuarios que han utilizado cualquiera de los servicios disponibles en el CREA.

Objetivo: determinar la competencia del CREA en la prestación de servicios según el acceso de los usuarios a los mismos.

Método: diseño de un cuestionario sobre el uso del CREA o sus servicios.

- Factibilidad de los recursos:

Definición: porcentaje de recursos informáticos, electrónicos, digitales e impresos demandados por la comunidad educativa.

Objetivo: determinar qué recursos solicitados por la comunidad educativa puede ofrecer el CREA, acorde a las necesidades de información de la comunidad educativa.

Método: estudio de usuarios para detectar las necesidades de información.

- Acceso a la *Web* del CREA:

Definición: porcentaje de visitas a la página *Web* del CREA.

Objetivo: medir el número de visitas que recibe la página *Web* del CREA para determinar la idoneidad de sus contenidos y el grado de satisfacción del usuario.

Método: incorporación de un contador en la página *Web* y cuestionarios de satisfacción *online*.

- Colaboración:

Definición: porcentaje de actividades realizadas por el CREA en colaboración con otras Unidades de Información.

Objetivo: determinar las Unidades de Información con las que colabora el CREA (Bibliotecas Públicas, Municipales, Universitarias, Privadas, de otros centros educativos etc.) y establecer el número de actividades realizadas, el carácter de las mismas, el índice de participación, la duración.

Método: el porcentaje se calculará dividiendo el total de actividades realizadas por el CREA entre el total de actividades en colaboración.

Aplicación práctica en el marco del ámbito escolar

El desarrollo del modelo de transformación reclama unos elementos aplicativos:

Formación ALFIN para el profesorado: los resultados muestran que parte del profesorado carece de formación en ALFIN y en el uso didáctico de la biblioteca-CREA, lo cual es un grave obstáculo ya que, en opinión de Sánchez Tarragó (2005), el profesor, protagonista activo en la formación de competencias informacionales, debe tener formación específica en los usos de las tecnologías educativas y en trabajo multidisciplinario e innovación, así como integrar estos procesos en el trabajo en el aula.

El profesorado necesita un cambio en su metodología, más enfocada al trabajo en equipo y con un carácter más dinámico e innovador. Moreno Rodríguez (2007) presenta bloques de contenido que definen los aspectos que la formación del profesorado debe contemplar en el ámbito de la biblioteca-CREA: a) el conocimiento de los recursos, servicios y posibilidades

que ofrece para complementar y enriquecer la labor docente; b) elaboración de actividades en función de los recursos disponibles en el CREA y del alumnado; c) conocimiento, manejo y uso de programas orientados a enseñar, a investigar y a alfabetizar informacionalmente al alumnado; d) conocimiento del uso y tratamiento de la información, las técnicas de trabajo intelectual y la instrucción documental, las estrategias para expresarse por escrito, mediante el análisis; e) utilización de estrategias de investigación, creación de materiales, innovación educativa, trabajo en equipo para la mejora de la capacidad de la organización escolar en la utilización de los recursos bibliotecarios.

No podemos dejar de aludir a las posibilidades que ofrece el *e-learning* como una estrategia formativa que puede resolver muchos de los problemas con los que se encuentra el profesorado a la hora de mostrar interés por la realización de un curso específico de formación. Es una modalidad de aprendizaje no presencial, interactiva y generalmente económica, que facilita la comunicación profesor-alumno a través de herramientas asincrónicas como el *e-mail* y sincrónicas como el *chat*, flexible en su realización.

Actividades para desarrollar la alfabetización en información y la digital: los alumnos, sin duda, poseen notorias destrezas en el manejo de la tecnología; sin embargo, los mismos carecen de habilidades informacionales porque no saben usarla adecuadamente. Los alumnos necesitan aprender a manejar los contenidos, a organizar e interpretar la información con el fin de convertirla en conocimiento (Durban Roca, 2007). Al finalizar la Educación Secundaria, el alumno debe dominar las habilidades de búsqueda documental: saber dónde y cómo hallar la información necesaria, así como estar capacitado para resolver los problemas que se le planteen o tomar decisiones (Andreu, 2006).

A este respecto, los proyectos documentales integrados, de carácter multidisciplinar, son investigaciones que permiten al alumno familiarizarse con los mecanismos de búsqueda de información y trabajo intelectual empleando los recursos del CREA y donde el profesor hará unas veces de guía y otras de fuente (Piquín, 2005). El establecimiento, programación y desarrollo de actividades pasa por dos procedimientos que tienen en

común el uso de la información: trabajos de investigación planteados por los Departamentos Didácticos y que requieren utilizar el CREA para realizarlos y actividades que directamente organiza el CREA. Ambos contemplan la interacción aula-CREA y la coordinación entre profesor y bibliotecario.

Recursos y materiales didácticos digitales: la calidad y utilidad de los materiales y recursos en red pueden plantear ciertos problemas a la hora de su utilización, porque ¿cómo se puede garantizar su rigor científico? Más aún, a pesar de tener calidad suficiente ¿es adecuado para su utilización en el aula? (Martín-Laborda, 2005). Esto suscita la conveniencia o no de crear un organismo que evalúe los nuevos materiales educativos, factor que encuentra una diversidad de opiniones al respecto y que nos pone en la pista de unos indicadores de credibilidad entre los que algunos investigadores apuntan: identidad de los autores, la usabilidad, la claridad del lenguaje utilizado, la adecuación del diseño, la frecuencia de actualizaciones, los enlaces y las aplicaciones y herramientas que utiliza.

A modo de propuesta indicativa de recursos digitales educativos apropiados para un CREA en España, apuntamos: la Biblioteca Escolar Digital (<http://www.bibliotecaescolardigital.es/>), herramienta que permite compartir, utilizar, crear, difundir, evaluar y recomendar objetos digitales educativos de calidad con garantía de acceso universal; *Thinkquest* (<http://www.thinkquest.org/es/>), plataforma de aprendizaje en la que maestros y estudiantes crean proyectos de aprendizaje; *Jclíc* (<http://clíc.xtec.cat/es/>), aplicación desarrollada en la plataforma Java para el diseño de contenidos de aprendizaje; *Neobook* (<http://neobook.programas-gratis.net>), programa que sirve para la creación de contenidos educativos; *Agrega* (<http://agrega.educacion.es/>), red abierta de contenidos educativos digitales; Instituto de Tecnología Educativa (ITE) (<http://www.ite.educacion.es/>), unidad del Ministerio de Educación responsable de la integración de las TIC en las etapas educativas no universitarias; *eTwinning* (<http://www.etwinning.es/>), portal que pretende dar a conocer los proyectos y experiencias escolares y hacer visibles las buenas prácticas educativas en Europa.

Referencias

- ANDREU, L.B. La biblioteca del IES como centro de recursos para el aprendizaje y la enseñanza (CRAE). *Leer.es*, p.39-51. 2006. Disponible en: <http://www.ite.educacion.es/w3/recursos2/bibliotecas/bibliotecas_2/buenaspracticass2006/la_biblioteca_del_ies.pdf>. Acceso en: 19 abr. 2012.
- AREA, M. et al. *De las bibliotecas universitarias a los centros de recursos para el aprendizaje y la investigación*: resumen informe. Madrid: REBIUN-CRUE, 2005.
- DURBAN ROCA, G. Articulación de programas de educación en información desde la biblioteca escolar: aprender a investigar e informarse. In: INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (Org). *La articulación de los recursos en el funcionamiento de la biblioteca escolar*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado, 2007. p.133-158.
- ESPAÑA. Orden ECI/2220, de 12 de julio de 2007. Por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación secundaria obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 21 jul. 2007. n.174, p.31680.
- INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS. *Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la biblioteca escolar*. 2000. Disponible en: <http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifastos/school_manifiesto_es.html>. Acceso en: 19 abr. 2012.
- MADRID. Subdirección General de Bibliotecas. *Plan de bibliotecas escolares en red*: desarrollo. Madrid: Subdirección General de Bibliotecas, 2007. Disponible en: <<http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadname1=Content-Disposition&blobheadvalue1=filename%3DPLAN+noviembre+2007.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1220528988962&ssbinary=true>>. Acceso en: 19 abr. 2012.
- MARTÍN-LABORDA, R. *Las nuevas tecnologías en educación*. Madrid: Fundación AUNA, 2005. Disponible en: <http://www.fundacionorange.es/documentos/analisis/cuadernos/cuadernos_05_rocio.pdf>. Acceso en: 19 abr. 2012.
- MARZAL, M.A.; CUEVAS, A. Biblioteca escolar para la sociedad del conocimiento en España. *Ciência da Informação*, v.36, n.1, p.54-68, 2007. Disponible en: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/909/707>>. Acceso em: 19 abr. 2012.
- MORENO RODRÍGUEZ, E.E. Recursos humanos, materiales y elementos clave de los planes de trabajo de la biblioteca escolar. In: MORENO RODRÍGUEZ, E.E. *La articulación de los recursos en el funcionamiento de la biblioteca escolar*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado, 2007. p.57-88.
- PIQUÍN, R. Proyectos documentales integrados: una experiencia tecnológica entre bibliotecas y escuelas. In: PIQUÍN, R. *¿Nuevas lecturas? ¿Nuevas formas de leer?*: lectura y escritura multimedia en las bibliotecas públicas y escolares. 2005. Disponible en: <http://sol-e.com/plec/archivos/Docs_Bibliografias/rpiquin.pdf>. Acceso en: 19 abr. 2012.
- SÁNCHEZ TARRAGÓ, N. El profesional de la información en los contextos educativos de la sociedad del aprendizaje: espacios y competencias. *Acimed*, v.13, n.2, 2005. Disponible en: <http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_2_05/aci02_05.htm>. Acceso en: 19 abr. 2012.

Desenvolvimento de coleções: origem dos fundamentos contemporâneos

Collection development: birth of contemporary foundations

Simone da Rocha WEITZEL¹

Resumo

O artigo apresenta o resultado de uma pesquisa cujo objetivo foi identificar as correspondências entre os fundamentos da área hoje denominada de desenvolvimento de coleções e aqueles estabelecidos no século XIX, a fim de reconstruir os principais conceitos, métodos e práticas da área. Propõe um estudo exploratório para viabilizar essa correspondência a partir de oito obras escolhidas de autores europeus do século XIX, a maioria bibliófilos reconhecidos, a saber: Peignot (1823), Namur (1834), Hesse (1841), Rouveyre (1878), Richard (1883), Gräsel (1893), Petzholdt (1894) e Maire (1896). Essas obras serão analisadas a partir de três categorias contemporâneas da área: desenvolvimento de coleções, seleção e aquisição, por meio do método de revisão de literatura. Conclui-se, por fim, que o fenômeno da explosão da informação afeta o processo de desenvolvimento de coleções como um todo desde o século XVIII. Os autores do século XIX selecionados para o estudo apresentaram várias soluções - as quais fortaleceram o que hoje é denominado de abordagem baseada no acesso à informação - para lidar com a complexidade gerada pelo fenômeno da explosão da informação.

Palavras-chave: Aquisição. Desenvolvimento de coleções. Seleção.

Abstract

This study presents the results of a research with the aim of identifying the correspondence between the foundations of the area now known as collection development and those established in the nineteenth century, in order to rebuild the main concepts, methods and practices in the area. To make this match feasible, an exploratory study as proposed, of eight selected works of Nineteenth-Century European authors, the majority of them being recognized bibliophiles, namely: Peignot (1823), Namur (1834), Hesse (1841), Rouveyre (1878), Richard (1883), Gräsel (1893), Petzholdt (1894) and Maire (1896). The works of the Nineteenth Century from three contemporary categories of the area were analyzed: collection development, selection and acquisition, through a literature review research method. It was concluded that the phenomenon of information explosion has affected the process of collection development as a whole, since the Eighteenth Century. The Nineteenth-Century authors selected for this study provided several solutions to deal with the complexity of the phenomenon of information explosion, in which strengthened what that nowadays is called the approach based on access to information.

Keyword: Acquisitions. Collection development. Book selection.

Introdução

A profusão de publicações, especialmente livros, é um fenômeno que vem ocorrendo há séculos e tem o

final do século XVIII como um período representativo desse aumento conforme indicou Burke (2002). Enquanto na Alta Idade Média o problema era a escassez de livros, e, no século XVI, a "superfluidade", no século XVIII chegou-

¹ Professora Doutora, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Escola de Biblioteconomia. Av. Pasteur, 458, Sala 404, 22290-040, Urca, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: <simone.weitzel@gmail.com>.

Recebido em 3/2/2012 e aceito para publicação em 15/8/2012.

-se ao excesso de publicações. Entre 1500 e 1750, publicou-se um volume estimado de 130 milhões de livros (Burke, 2002). Essa multiplicação tornou o processo de formar e desenvolver coleções em bibliotecas mais complexo do que anteriormente e passou a envolver o desafio de identificar quais obras mereciam fazer parte dos acervos. Tendo em vista essa dificuldade para selecionar as melhores obras, era bastante comum seguir as recomendações de bibliófilos. No século XIX, suas obras se tornaram verdadeiros guias para auxiliar na seleção das obras mais pertinentes às bibliotecas, tanto do ponto de vista técnico quanto prático, uma vez que os títulos recomendados para fazer parte do acervo estavam listados com as apreciações do bibliófilo.

Essas recomendações eram perfeitamente aplicáveis tanto a grandes quanto a pequenas bibliotecas e apresentam, ainda nos dias de hoje, equivalências às boas práticas contemporâneas presentes nos manuais de ensino da disciplina “Desenvolvimento de Coleções” em todo o mundo. No entanto, nenhum estudo até o presente momento apresentou as correspondências entre os princípios contemporâneos e aqueles estabelecidos naqueles manuais do século XIX, de forma a reconstruir os principais conceitos e práticas da área hoje denominada “Desenvolvimento de Coleções”. Nesse sentido, foi proposto um estudo em que se fizesse possível essa correspondência a partir de oito obras de autores europeus do século XIX, a maioria bibliófilos reconhecidos, a saber: Peignot (1823), Namur (1834), Hesse (1841), Rouveyre (1878), Richard (1883), Gräsel (1893), Petzholdt (1894) e Maire (1896). As oito obras foram identificadas no acervo das coleções que apoiaram o curso de Biblioteconomia na Biblioteca Nacional, o primeiro a surgir no Brasil em 1911, contribuindo para a reconstrução de uma parte das bases teóricas da área daquele período. Partiu-se do pressuposto de que as obras da área presentes no acervo que apoiou a formação de bibliotecários no curso da Biblioteca Nacional poderiam ter sido a base teórica mais representativa do século XIX.

Os principais resultados demonstram que os autores do século XIX já apresentavam os principais conceitos, métodos e práticas presentes nas obras contemporâneas, definindo o que se convencionou denominar de abordagem baseada no acesso orientada para as necessidades dos usuários.

Desenvolvimento de coleções: principais fundamentos

O processo de formar e desenvolver coleções sempre esteve presente ao longo da história do livro e das bibliotecas. Portanto, desde a biblioteca de Alexandria às bibliotecas digitais, não há como formar e desenvolver coleções sem se deparar com questões próprias da natureza desse processo, tais como: o quê, o porquê, o para quê, o como e o para quem colecionar (Weitzel, 2002).

É importante esclarecer que formar e desenvolver coleções vai mais além que selecionar e adquirir obras. A literatura da atualidade define desenvolvimento de coleções como um processo cíclico e ininterrupto formado pelas seguintes etapas ou fases: estudo da comunidade (perfil da comunidade), políticas de seleção, seleção, aquisição, desbastamento e avaliação (Vergueiro, 1989; Evans, 2000). Nesse sentido, “seleção” e “aquisição” são etapas ou fases que compõem um processo mais global de planejamento, que requer as demais etapas para completar-se. Portanto, nos dias de hoje, a impossibilidade de armazenar tudo o que foi escrito e publicado no mundo em bibliotecas faz do processo de desenvolvimento de coleções uma estratégia, um mecanismo para viabilizar um espaço social que expresse os anseios de um segmento da sociedade em relação às suas necessidades informacionais (Weitzel, 2006).

No entanto, no passado, da Antiguidade até a Idade Moderna, “a lógica praticada era a de se colecionar praticamente tudo o que existia disponível, uma vez que a produção editorial estava ainda em seu estágio inicial” (Weitzel, 2002, p.62). Nesse período, imperava a ideia de acumulação e armazenamento de coleções, princípio perfeitamente viável na Idade Média, tendo em vista as tecnologias disponíveis para reprodução de documentos e o volume menor de obras comparado com os séculos seguintes, após o advento da prensa com tipos móveis.

Esse *modus operandi* tem em Bury (2005) seu mais ilustre representante, cuja obra “*Philobiblon*”, originalmente publicada em 1344 e recentemente traduzida para o português, apresenta suas considerações baseado no amor incondicional aos livros por representar a palavra divina e tem o mérito de revelar as práticas da época em relação às coleções de livros, de sua organização a seu uso e zelo.

Já na primeira metade do século XVII, os modelos que apoiavam a formação de coleções consideravam aspectos religiosos ou relativos à raridade e luxo das obras, sem considerar o valor de seu conteúdo: idealizavam a biblioteca como um retiro, à margem das atividades domésticas e públicas; ou como um espaço de curiosidades e obras seletas, concretizado principalmente por colecionadores que valorizavam os elementos extrínsecos, tal como a encadernação com dourações e folhas de ouro; ou ainda como a concepção jesuítica que selecionava apenas os livros cristãos, excluindo as obras consideradas heréticas, profanas ou heterodoxas (Jannuzzi, 2001).

Apesar disso, nesse mesmo período, Naudé (1627) apresentou inovações, especialmente em relação ao processo de seleção, que não se alinhava à concepção de bibliotecas voltadas para a acumulação e armazenamento - abordagem que, de acordo com Jannuzzi (2001), era predominante até a Idade Moderna. Para Naudé (1627), as bibliotecas deveriam adotar critérios de seleção para formar coleções úteis, o que contestava a orientação de que a biblioteca deveria ser um lugar para acumular tudo o que havia disponível. Outra ideia inovadora de Naudé estava baseada na integração de bibliotecas isoladas para que, juntas, espelhassem um conjunto integral e altamente seletivo, representando todas as coleções de todas as bibliotecas, o que preconizava a ideia contemporânea de bibliotecas em redes.

A expansão do volume da produção editorial, que se iniciou lentamente com a invenção da prensa com tipos móveis, e, depois, paulatinamente, avançou para o que se denomina hoje de explosão da informação, foi sentida por seus contemporâneos que observaram a grandeza de seus efeitos sobre a perspectiva da acumulação e armazenamento exaustivo de coleções em bibliotecas, especialmente a partir do século XVIII, conforme atesta Burke (2002). No século XIX, surgem os clássicos manuais para formar coleções, dentre os quais se destaca o de Peignot (1823), que apresenta critérios para seleção baseados no valor do conteúdo das obras como uma estratégia para lidar com uma massa documental exorbitante. Hesse (1841) defende a importância do que é denominado hoje de instrumentos auxiliares de seleção para orientar a seleção e o descarte a fim de retirar obras inúteis e desatualizadas. Desse modo, a

abordagem acumulativa e exaustiva em relação às coleções foi sendo alterada tendo em vista a necessidade premente de selecionar as obras de relevância e de qualidade.

No século XX, o cenário delineado no século anterior em relação ao volume crescente da produção editorial agravou-se ainda mais, tendo em vista a especialização das áreas do conhecimento e os grandes investimentos em pesquisa e desenvolvimento acompanhados de um crescente número de pesquisadores no mundo. Esse quadro foi propício para o florescimento de procedimentos mais avançados que pudessem lidar com tamanha complexidade em relação às coleções em bibliotecas.

A literatura especializada, notadamente a norte-americana, atribui como marco dessa nova abordagem os estudos desenvolvidos nos Estados Unidos na década de 1960 "quando nos Estados Unidos, apesar dos fortes investimentos em construções de prédios para alocação das coleções, percebeu-se que não era racional adquirir tudo o que era produzido" (Vergueiro, 1993, p.14). Dessa maneira, propagou-se o que foi considerada uma nova abordagem, que valoriza o acesso - orientado fortemente pela missão institucional e perfil dos usuários -, que visa às necessidades dos usuários em detrimento da posse do material. O termo desenvolvimento de coleções foi, a partir desse momento, consagrado pela literatura especializada para designar os processos e as políticas que envolvem ações em relação às coleções.

No entanto, os primeiros autores a tratar dos principais fundamentos relativos à seleção e à aquisição de livros, principalmente, sob a abordagem que considerava menos a acumulação e mais a necessidade dos usuários foram, além de Naudé (1627), aqueles provenientes do século XIX e que fazem parte deste estudo: Peignot (1823), Namur (1834), Hesse (1841), Rouveyre (1878), Richard (1883), Gräsel (1893), Petzholdt (1894) e Maire (1896). Hoje suas recomendações estão presentes em grandes manuais da área de coleções do País e do mundo, sem que sejam citados ou lembrados.

Alguns conceitos contemporâneos como categorias de análise

Os principais conceitos associados ao processo de desenvolvimento de coleções envolvem os termos

análise da comunidade, seleção, aquisição, desbastamento e avaliação de coleções (Evans, 2000).

Para alcançar o objetivo deste estudo, considerado exploratório, foram destacados apenas os conceitos, métodos e práticas relacionados com o processo (atividades, procedimentos, tarefas etc.) e política (regras, planos, diretrizes etc.) de desenvolvimento de coleções, de seleção e de aquisição como ponto de partida e estratégia metodológica possível para viabilizar a análise das oito obras selecionadas dos autores do século XIX, denominados aqui de categorias de análise. Em outras palavras, as oito obras foram analisadas à luz de conceitos, métodos e práticas contemporâneos divididos em três grandes categorias: desenvolvimento de coleções, seleção e aquisição.

Desenvolvimento de coleções

De acordo com Maciel e Mendonça (2000, p.16), o processo de desenvolvimento de coleções é “uma atividade de planejamento, onde o reconhecimento da comunidade a ser servida e suas características culturais e informacionais oferecerão a base necessária e coerente para o estabelecimento de políticas de seleção [...]”, bem como de todas as demais atividades inerentes ao processo: análise da comunidade, aquisição, desbastamento e avaliação de coleções.

Do mesmo modo, uma política de desenvolvimento de coleções deve, de acordo com Figueiredo (1998), considerar os objetivos institucionais e as necessidades de sua comunidade e requer, segundo Evans (2000), a criação de um plano ou política para corrigir as fraquezas das coleções enquanto mantém as fortalezas que envolvem critérios e diretrizes relativos às ações que deverão ser empreendidas em relação ao acervo.

A política deve também descrever a estrutura para a formação das coleções, isto é, sob qual lógica as coleções serão colecionadas. Nesse sentido, a missão e os objetivos da biblioteca e da instituição que a mantém orientarão a formação e o desenvolvimento de coleções. Os principais modelos de estrutura para coleções conhecidos no Brasil são:

- Modelo *Conspectus*: os temas e os assuntos das coleções são determinados pela concentração de exemplares em classes e subclasses de um esquema de classifi-

cação (International Federation of Library Associations and Institution, 2001);

- Níveis de coleção da *American Library Association* (ALA): os temas e assuntos das coleções são agrupados em cinco níveis: completeza, pesquisa, estudo, básico e mínimo (Figueiredo, 1998).

- Dimensões: os temas e os assuntos das coleções são agrupados em: coleção de referência, coleção de lastro, coleção didática e literatura corrente (Miranda, 1980).

A estrutura para formação de coleções funciona como um esqueleto para abrigar cada parte específica das coleções. Assim, cada item selecionado deve exercer uma função clara no acervo, tal como cada parte do esqueleto: para pesquisa, para o estudo, para o trabalho, para o lazer etc., correspondendo ao que foi estabelecido na estrutura.

Seleção

A seleção, entendida como uma etapa do processo de Vergueiro (2010), pode ser resumida em:

- Processo de seleção: está relacionado com as etapas da seleção, inclui o trabalho da comissão de seleção que toma decisões sobre quais itens devem ser incorporados e elabora a lista desiderata, isto é, a lista de itens aprovados para serem incorporados segundo critérios estabelecidos em uma política;

- Política de seleção: apresenta as responsabilidades dos atores do processo de seleção (bibliotecários e comissão de seleção), os critérios estabelecidos, os instrumentos auxiliares de seleção, entre outras políticas específicas que podem se relacionar com questões sobre censura na seleção, duplicação de itens, coleção de obras raras e/ou locais, entre outros.

Aquisição

De acordo com Evans (2000, p.293), o processo de aquisição “envolve a localização e a aquisição de itens identificados como apropriados para a coleção”. Para Figueiredo (1998) e Maciel e Mendonça (2000), a aquisição é um processo que implementa as decisões da seleção por meio da compra, doação e permuta de documentos, incluindo a alocação de recursos e registro dos itens para fins de patrimônio.

Métodos

Este estudo faz parte das pesquisas que vêm sendo realizadas desde 2007 (Weitzel, 2009), as quais possibilitaram mapear autores do século XIX que trataram do assunto denominado hoje “Desenvolvimento de Coleções”, a partir do acervo que apoiou a formação de bibliotecários no curso da Biblioteca Nacional. Partiu-se do pressuposto de que as obras da área presentes naquele acervo poderiam ter sido a base teórica mais representativa da época sobre o tema. As coleções, conforme visto, estão desde 1980 na Biblioteca da UNIRIO e fazem parte do setor de Obras Raras da Biblioteca Central. O trabalho de Fonseca (1991) auxiliou na seleção das obras, uma vez que apresenta uma lista dessa coleção. Todos os autores são europeus e muitos são bibliófilos: Peignot (1823), Namur (1834), Hesse (1841), Rouveyre (1878), Richard (1883), Gräsel (1893), Petzholdt (1894) e Maire (1896). As edições das obras europeias citadas nem sempre são as primeiras edições. A obra consultada de Gräsel, por exemplo, foi a edição italiana (1893) e francesa (1897). A primeira edição original não foi identificada até o presente momento. A leitura dos oito textos selecionados foi orientada pelas três categorias de análise apresentadas acima (desenvolvimento de coleções, seleção e aquisição), possibilitando apresentar os fundamentos estabelecidos por esses autores sob a forma de revisão de literatura.

A abordagem dos autores do século XIX

No século XIX, não havia o termo “Desenvolvimento de Coleções”, e “Seleção” e “Aquisição” aparecem sob variada denominação. Por isso, os conceitos, métodos e práticas identificados nos oito textos foram agrupados e analisados sob as categorias de análise de modo a permitir a comparação entre cada obra e autor.

Desenvolvimento de coleções

De acordo com Vergueiro (1989), o termo “Desenvolvimento de Coleções” passa a ser adotado somente no século XX, especificamente a partir da década de 1960, conforme visto. No entanto, o verbo “desenvolver” foi identificado no texto de Maire (1896, p.83, tradução minha)

ao se referir às coleções produzidas por um país: “Fundar [formar], se ainda não existe, e desenvolver, se já existe, um grupo, uma série fechada de obras e coleções de revistas próprias do País, tratando de sua história sobre todas as formas: essa será a característica distintiva de todas as nossas bibliotecas provinciais”.

O estudo da origem do termo no idioma francês seria muito útil para a consolidação do termo desenvolvimento de coleções, uma vez que a ideia de desenvolver coleções já estava posta. Essa compressão estava presente em Gräsel (1893, 1897), que considerava que o êxito do processo destinado a formar coleções estava condicionado à função de planejamento, uma característica própria do termo “Desenvolvimento de Coleções” na atualidade. Aprofunda a função de planejamento nesse processo ao recomendar que sejam definidos os propósitos e objetivos para os quais uma biblioteca existe, bem como de seu público-alvo.

Gräsel (1914, p.253, tradução minha) adestaca a relação de interdependência entre os objetivos institucionais e as coleções ao definir que uma biblioteca aberta ao público deve “responder ao objetivo em torno do qual foi criada, para que preste os serviços aos quais está chamada a oferecer”, de forma “que as coleções cresçam de uma maneira contínua”.

Tendo em vista esses pressupostos, isto é, os objetivos e o público ao qual a biblioteca deve atender, Gräsel (1914) revela que os tipos de bibliotecas determinam formas diferentes de proceder essa atividade. Isto é, uma biblioteca que tem um acervo de caráter geral deve considerar as coleções em seu conjunto, em lugar de se ater a uma ou mais classes, tal como é exigido para bibliotecas especializadas.

Por isso, Gräsel (1914, p.32, tradução minha) defende o que ele denominou de “plano” e que deve ser estabelecido de acordo com os objetivos a que a biblioteca se propôs, de forma a fazer frente à “imensa produção literária e científica de nosso tempo”, tendo em vista as condições necessárias para reunir em uma só biblioteca “tudo o que se publica em relação a uma só ciência”. A adoção do plano evita o que o autor denominou de “resultados desastrosos como: dissipação de fundos e, por outro lado, acumulação de obras sem nenhum valor, em prejuízo a outras que trariam resultados valiosos”.

Em relação ao trecho em que Maire (1896) recomendou “desenvolver coleções” destinadas a representar a produção de um país, Rouveyre (1878, p.4, tradução minha) também recomenda a formação de coleções de obras representativas dos “grandes poetas, dos literários de primeira ordem, teorias religiosas, filosóficas e científicas, bem concentradas, bem concluídas, permitindo defender, sem esforços, aquilo que o fez apreciar essas teorias ou experiências primordiais”. Essas recomendações para “desenvolver” coleções específicas em bibliotecas tinham por objetivo definir uma estratégia de ação de forma a enfrentar “a enorme quantidade de escritos de todas as formas, sem se deixar levar pelo primeiro desencorajamento que iniba qualquer sentimento de reação”. Essas estratégias apresentam correspondências com o que é denominado hoje de estrutura para formação de coleções, tais como o modelo *Conspectus*, os níveis de coleção da ALA e as quatro dimensões de Miranda (1980).

Richard (1883) cita, entre outros autores, o próprio Rouveyre, indicando os guias importantes para apoiar a seleção das melhores obras a fim de se formar um núcleo básico de obras ideais, incluindo sua quantidade. Essa indicação também pode ser considerada como a estrutura para formar coleções proposta por Richard: os romances (sugeridos por Rouveyre e outros), os clássicos franceses, novos livros publicados no ano corrente e obras de referência:

Comprados os quinhentos volumes de romances com Levy, Charpentier e em Rouveyre e Blond, adicione uma reimpressão integral de *Memórias de Didot*, Victor Hugo do Século XVIII, uma coleção de conhecidos clássicos franceses, como o *Príncipe Imperial*, a partir de Plon, os vinte novos livros do ano e um Larousse para uma fácil erudição (Richard, 1883, p.8, tradução minha).

A estrutura para formação de coleções também está presente na proposta de Petzholdt (1894) e de Gräsel (1914), que concebem o acervo em três grandes classes: primeira, segunda e terceira.

a) Primeira classe: compreende livros importantes do ponto de vista científico - incluindo as obras fundamentais, isto é: “[...] trabalhos consideráveis ou monografias que, em razão das novas e originais investigações consignadas ou do novo método adotado para exposição dos feitos já conhecidos, de algum modo tenham feito época na ciência e adquirido por essa razão um valor duradouro” (Gräsel, 1914, p.11, tradução minha).

b) Segunda classe: compreende livros preciosos (Petzholdt, 1894; Gräsel, 1914) ou notáveis (Gräsel, 1914). Petzholdt (1894, p.60, tradução minha) reconhece a dificuldade de identificar um livro notável e elenca uma série de critérios passíveis de verificação:

Um livro pode ser notável porque pertence a uma época muito antiga, porque foi escrito por um autor renomado, ou porque foi publicado por um editor famoso, ou porque trata de um assunto de especial importância, ou porque se distingue dos demais por sua forma exterior, isso é, esplêndida e preciosa, ou por que é produto de uma renomada imprensa.

c) Terceira classe: compreende os livros raros. Gräsel (1914) explica que os livros raros dividem-se em duas categorias: uma que considera as obras como raras desde o seu surgimento, e outra inclui as que se tornaram raras ao longo do tempo. Gräsel (1914, p.12, tradução minha) considera também outros critérios dos quais se destacam aspectos referentes ao conteúdo e à forma: “[...] imprensa célebre como a de Alde, os Etienne, ou de Elzevir; porque foi escrito ou impresso sobre uma matéria que não se vê normalmente, porque seu corte ou sua forma se diferencia das usualmente empregadas ou que sua encadernação é de notável beleza, elegância e luxo”.

Para Petzholdt (1894, p.61, tradução minha), as categorias de raridade são inúmeras e contraditórias em função da “circunstância de tempo ou de lugar em que foi escrito” ou em função da “bibliomania”, cujos critérios são mais pessoais e subjetivos.

Tanto Petzholdt (1894) quanto Gräsel (1914) advertem que é possível que uma obra pertença a mais de uma classe, o que demonstra o quanto esses autores eram sensíveis à complexidade do processo de seleção propriamente dito. Um mesmo livro poderia fazer parte de uma ou mais classes.

Tal como Gräsel (1914), Morel (1908, p.409, tradução minha) recomenda que o acervo expresse a finalidade das bibliotecas. Assim, para as bibliotecas públicas, devemos colecionar “obras feitas para o povo”; para as bibliotecas literárias, as obras de literatura incluindo crítica, estética e afins - “tudo que dá prazer”; para “bibliotecas científicas, toda vulgarização; para as bibliotecas sociais, a política”. Além desses níveis, Morel (1908, p.413) incluiu na estrutura para formação de coleções os livros de

referência correntes quando explica a necessidade de formação de núcleos para esse tipo de coleções. Sua proposta apresenta uma grande correspondência com a estrutura para formação de coleções para bibliotecas universitárias proposta por Miranda (1980), que inclui também as coleções de referência como uma das dimensões, além da coleção de lastro, coleção didática e literatura corrente.

Seleção

Apesar do excesso de publicações que já se observava naquele período, Peignot (1823, p.14) valorizava a seletividade em detrimento da quantidade e se preocupava em combater a ideia de acumulação, aconselhando: "Não se lamenta pela escassez de livros [em sua biblioteca], o importante não é ter muitos, mas ter os bons. A multidão de livros existe apenas para distrair o espírito".

De acordo com Hesse (1841), cabe às bibliotecas a responsabilidade de estabelecer as necessidades de "nosso tempo". A seleção, portanto, se apresenta como um recurso técnico para identificar os bons livros da "multidão" e identificar essas necessidades denominadas hoje de necessidades dos usuários. Gräsel (1914) defende que o responsável pela seleção seja o próprio bibliotecário que conhece as necessidades envolvidas, e suas ações não se baseiam em "ideias preconcebidas" e sim no "interesse da biblioteca" - em outras palavras, em um interesse maior: que tanto pode ser entendido como missão da instituição quanto necessidades dos usuários. Apesar de Gräsel (1914, p.258, tradução minha) considerar que o bibliotecário esteja apto para conduzir a seleção - seja por sua formação, seja por sua experiência em "conciliar os recursos disponíveis com as necessidades do público" -, aconselha "vigilância" em seu exercício de forma a evitar "arbitrariedade" ou "um espírito exclusivista". Recomenda ainda inteligência e discrição, pois "o bibliotecário não é infalível".

Essa ideia está presente também em Namur (1834, p.97, tradução minha), traduzida nos seguintes procedimentos práticos: recomenda que um selecionador seja responsável pelo processo de seleção, que os critérios estabelecidos sejam aplicados a partir de um plano geral e que seja elaborada uma lista com os itens de interesse ou úteis como forma de "prevenir abusos". Autores contemporâneos como Evans (2000) e Vergueiro (2010) descrevem

esses procedimentos como próprios do processo de seleção, sendo a lista com os itens de interesse denominada de lista desiderata.

Maire (1896, p.83) também destacou a importância do papel do bibliotecário em comissões de seleção para avaliar o que ele denominou de "registro de demandas" em bibliotecas universitárias. Isto é, as sugestões dos usuários são anotadas incluindo as dos professores. Ao final de cada ano, as sugestões são encaminhadas à comissão para identificar as necessidades reais e alocar recursos. Gräsel (1914, p.255, tradução minha) considera o "livro de pedidos" um mecanismo "muito sensível", pois tem como princípio atender maior número de pessoas e evitar erros uma vez que "cada um pode escrever os títulos das obras cuja aquisição lhe parece necessária".

"Este sistema empregado em numerosos estabelecimentos até o momento tem dado bastantes resultados: o bibliotecário constantemente atualizado em relação aos desejos do público, permitindo satisfazê-los na medida em que os julgue verdadeiramente sérios e bem fundados" (Gräsel, 1914, p.255, tradução minha).

Porém, Gräsel (1914) não recomenda que o bibliotecário se exponha apresentando as razões pelas quais uma obra não foi adquirida, pois o usuário não compreenderia. Na atualidade, essa prática não é comum, uma vez que as decisões devem ser transparentes e coletivas, o que legitima o pensamento institucional ou de uma comunidade por meio da comissão de seleção.

As comissões de seleção também podem ter uma composição diferenciada. Gräsel (1914, p.256, tradução minha) relata a prática, em outros países, de compor comissões especiais em bibliotecas universitárias com professores e bibliotecários. O autor destaca uma experiência na França que não resultou em boas práticas, uma vez que foram dados "poderes exorbitantes" às comissões à revelia da administração da biblioteca. Sua sugestão é que, em lugar desse tipo de comissão, as decisões dos bibliotecários sejam compartilhadas com seus pares (Gräsel, 1914). Quando uma comissão é formada por professores ou outros membros da comunidade servida pela biblioteca, Vergueiro (2010) a denomina de comissão deliberativa. Segundo Vergueiro (2010, p.59), muitas vezes essa estrutura de poder decisório pode "representar uma limitação à autoridade/autonomia do profissional [bibliotecário]", mas "seus aspectos positivos devem ser

explorados ao máximo”, pois proporcionam um contato maior com usuários, o debate sobre suas necessidades e o apoio político.

Os critérios de seleção visam a proporcionar “um julgamento saudável” das obras a serem incorporadas ao acervo (Rouveyre, 1878, p.4). A maioria dos autores analisados recomendou que os critérios de seleção fossem baseados no quanto uma obra poderia ou não ser útil. Com esse recurso, seria possível garantir um equilíbrio entre as coleções, uma vez que o acervo seria formado a partir de critérios objetivos e constantes ao longo do tempo (Gräsel, 1914). A razão disso é que “uma biblioteca é feita para prover os livros e não para os dispensar de serem lidos” (Morel, 1908, p.409, tradução minha): os critérios definem o que será colecionado, lido e usado em uma biblioteca.

Para Gräsel (1914, p.10, tradução minha), os critérios de seleção podem ser categorizados segundo três aspectos:

[...] a utilidade ou inutilidade de um livro podem ser apreciadas tanto do ponto de vista da biblioteca na qual o livro encontrará lugar, quanto do ponto de vista do valor intrínseco da obra [...], [e de] suas peculiaridades extrínsecas ou a certas particularidades exteriores.

Em outras palavras, os critérios de seleção podem ocorrer: a) em relação ao usuário quando o julgamento se dá pelo ponto de vista da biblioteca ou de suas necessidades; b) em relação ao documento em si quando o julgamento se dá pelo valor intrínseco da obra; c) em relação às características extrínsecas ao documento. Segundo essa orientação, Gräsel, (1914) exemplifica a aplicação dos critérios, relatando que uma excelente obra de teologia não terá utilidade em uma biblioteca dedicada à jurisprudência. Essa categorização de critérios corresponde à revisão de literatura analisada por Vergueiro (2010) sobre os critérios de seleção distribuídos em três grandes tópicos: quanto ao documento, quanto à adequação ao usuário e aspectos adicionais aos documentos.

Gräsel (1914) ainda chama a atenção para outro critério de seleção: os custos das obras que conferem grande responsabilidade aos bibliotecários ao adquirirem obras acessíveis a todas as fortunas, tal como o critério “custo” identificado por Vergueiro (2010, p.24). Do mesmo

modo, Petzholdt (1894) adverte de que os recursos das bibliotecas são escassos, sendo por isso um equívoco serem adquiridas obras supérfluas.

Para orientar a seleção, além dos critérios, Hesse (1841) destaca a importância das obras de bibliografias e dos materiais bibliográficos que têm a mesma função do que denominamos hoje de instrumentos auxiliares de seleção. Essas fontes permitem a identificação e o conhecimento das obras, dos preços, de sua raridade e também o julgamento de seu valor intrínseco e extrínseco (Hesse, 1841; Richard, 1883).

Maire (1896) detalha a aplicação direta do catálogo de livros no processo de seleção, considerado um dos principais instrumentos auxiliares de seleção: “Os bibliotecários não devem desdenhar dos catálogos de livros de ocasião, franceses e estrangeiros, pois eles poderão extrair a prática dos preços dos livros, de suas flutuações e servirão para tirar proveito das ocasiões em que os preços parecerão bons” (Maire, 1896, p.86, tradução minha). Gräsel (1914) lista as bibliografias, gerais e especializadas, e os catálogos de antiquários, que servirão como guias para a seleção de obras, incluindo as obras antigas.

Gräsel (1914, p.261, tradução minha) recomenda ainda que o bibliotecário se mantenha informado sobre “as novas publicações, as coleções de bibliografias e, sobretudo, as atualizações de todas as obras que aparecem sobre bibliografia e biblioteconomia”.

Aquisição

A necessidade de uma política de aquisição já era defendida por Peignot (1823, p.5, tradução minha) como o primeiro passo para acertar as aquisições em uma biblioteca:

A forma mais certa de evitar inconvenientes aos quais nos acostumamos quando não há tempo de remediá-los é não fazer nenhuma aquisição sem anteriormente ter traçado um plano; e esse plano, uma vez traçado, deve ser seguido fortemente, sem que ele seja descartado sob nenhum pretexto.

Gräsel (1914) sugere que, quando se está formando o primeiro fundo para uma biblioteca que ainda não tem acervo, o bibliotecário deve investir na aquisição de coleções de terceiros. Essa estratégia pode ser útil para

cobrir um período retrospectivo ou obter clássicos de uma área. Depois de formada recomenda que as coleções sejam atualizadas com novas publicações sempre de forma que essa passe a ser a estratégia principal. Algum material mais antigo poderá ser incorporado, mas, segundo Gräsel (1914), essa não será mais a regra a ser seguida.

O controle do processo de aquisição foi previsto por Namur (1834, p.98, tradução minha), que recomendava anotar, em forma de registro, os dados relativos ao processo de aquisição para possibilitar “a verificação, a qualquer dia, se todos os livros selecionados foram realmente adquiridos pela biblioteca, se todo o trabalho indicado foi realmente executado”.

Maire (1896) destaca a importância das verbas para aquisição por compra, uma vez que o acervo não terá qualidade se for composto apenas por doações. Do mesmo modo, Morel (1908) recomenda que a biblioteca tenha um orçamento destinado à aquisição de novas obras visando a temas da atualidade: “Um bibliotecário deve seguir o movimento. Ele deve possuir um resto de crédito para adquirir o mais rápido possível o livro”, sobre o qual há maior interesse das pessoas (Morel, 1908, p.414, tradução minha). Apesar de as verbas serem sempre restritas, Maire (1896, p.82, tradução minha) também recomenda que o bibliotecário faça um esforço para alocar os recursos não apenas para conservação do material, mas também para as novas aquisições:

As aquisições são, em geral, pouco nobres nos depósitos comunais da França; com exceção de algumas grandes cidades que consagram um orçamento especial para o desenvolvimento de seus depósitos, as outras bibliotecas viam seu orçamento absorvido, em grande parte, pela conservação do material, pela encadernação e pela compra de algumas revistas. Entretanto, é importante que o bibliotecário tenha todos esses cuidados ao aumentar as coleções locais; nenhuma ocasião deve ser desprezada, e o funcionário não deve hesitar em aplicar - na medida do possível - uma parte do orçamento ao crescimento de suas coleções.

O conselho de Maire (1896) visa à qualidade das coleções, destacando o papel da aquisição como um mecanismo para concretizar o processo de seleção por meio da compra e também, em sua medida, da doação e da permuta. Para Maire (1896, p.82, tradução minha), as

doações em bibliotecas francesas naquele período ocorriam sob três formas:

1º: envio de obras e revistas pelo Ministério de Instrução Pública (serviço de subscrição); 2º: envio das obras recebidas por depósito legal e que não são destinadas à Biblioteca Nacional ou a qualquer outra grande biblioteca (serviço de depósito legal); 3º: doações de particulares, seja de coleções completas, seja de obras separadas.

Para Gräsel (1914, p.291, tradução minha), o depósito legal é um dos modos de aquisição por doação mais comum em Bibliotecas Nacionais. O poder de uma lei torna o depósito legal um recurso importante “para conservar de um modo completo e na íntegra a produção científica e literária de nosso tempo”. No entanto, a proposta de Gräsel (1914, p.294, tradução minha) é adotar esse mesmo recurso em outros tipos de bibliotecas, como as bibliotecas universitárias. Nesse caso, seria exigido, por um instrumento legal, que o corpo docente fizesse o depósito legal de sua produção nas bibliotecas da universidade, uma vez que “as obras interessam diretamente à história da universidade, ao mesmo tempo em que são uma das manifestações mais aparentes de sua atividade intelectual”. Nos dias atuais, a formação de coleções locais tem sido uma prática bastante valorizada, tendo em vista os aspectos relativos à identidade e à memória - questões de alta relevância na sociedade contemporânea.

Já a permuta, segundo Maire (1896, p.88, tradução minha), era uma prática na França desde o século XVII, apesar de não ser tão comum quanto a compra e a doação desde aquele período: “Essa ideia de permuta internacional, excluída da prática durante o século XVIII e no começo do nosso [século XIX], teria estado em honra e teria sido praticada anteriormente. Assim, em 1694, a biblioteca do Rei [da França] trocou seus livros dobrados por aqueles impressos no estrangeiro”.

A vantagem da permuta como modo de aquisição é viabilizar a aquisição de livros de baixa tiragem, tais como teses ou livros do Estado, livros raros e livros impressos em outros países (Maire, 1896, p.88). Gräsel (1914, p.281, tradução minha) destaca a importância da permuta como recurso contínuo para garantir a qualidade das coleções: “permutando suas publicações com quase todas as sociedades científicas do mundo, suas bibliotecas alcançaram pouco a pouco [...] uma riqueza surpreendente”. Um dos desafios dos bibliotecários do século XXI

é justamente redefinir o papel da permuta para as práticas da aquisição em tempos de *Internet*, de forma a alcançar também uma “riqueza surpreendente” em coleções de bibliotecas.

A necessidade de prestar contas foi descrita por Gräsel (1914, p.260, tradução minha) como uma tarefa do processo de aquisição:

O melhor sistema de controle é o que consiste em exigir do bibliotecário uma relação anual acerca de sua administração, obrigando-lhe não somente as somas que lhe foram entregues para as compras, senão também provar que estas somas foram repartidas igualmente entre as diversas ciências representadas em sua biblioteca, de modo que possa dar-se conta, sem nenhuma dificuldade, de seus respectivos desenvolvimentos.

A recomendação de Gräsel (1914) é verificar o quanto de recursos foi aplicado em quais temas e assuntos, pois, desse modo, é possível verificar se o que tinha sido estabelecido no plano ou política foi cumprido.

Em relação à fonte de recursos financeiros, Gräsel (1897) descreve como a sociedade norte-americana valoriza as doações em dinheiro às bibliotecas públicas a ponto de anunciar, em uma seção na revista *Library Journal*, as doações realizadas pelas pessoas. Apesar de não ser uma prática na Europa naquele período, Gräsel incentiva o bibliotecário a buscar novas fontes para aumentar o orçamento. Dentre suas sugestões, está a edição de catálogos ou impressão de manuscritos. Reconhece, no entanto, que os bibliotecários estão sobrecarregados com seus afazeres e dificilmente conseguem se envolver em novos projetos. Gräsel é um dos autores que mais detalhou os desafios e a complexidade de se planejar o orçamento e alocar recursos - questões ainda atuais que preocupam bibliotecários do século XXI.

Resultados

Para viabilizar as correspondências teórico-práticas entre o período do século XIX e XXI, oito obras de oito autores do século XIX foram selecionadas e analisadas sob três grandes categorias contemporâneas: desenvolvimento de coleções, seleção e aquisição de livros. A partir dessa análise, foi elaborada a revisão de literatura, em que se destacaram as principais correspondências.

Verificou-se, na análise da categoria “Desenvolvimento de Coleções”, que o termo “desenvolver” foi adotado por Maire (1896). É possível afirmar que Rouveyre (1878), Richard (1883) e Gräsel (1893) tinham uma clara noção de que “desenvolver coleções” envolve planejamento que, por sua vez, não prescinde de um plano (política) e de atividades contínuas em relação às coleções por um profissional (processo). Outro aspecto verificado refere-se à “estrutura para formação de coleções”, o que não é um modelo contemporâneo, uma vez que já havia sido proposto por Richard (1883), Gräsel (1893) e Petzholdt (1894).

Em relação à categoria “seleção”, foi observado que Peignot (1823) detalha a importância dos critérios, sobretudo para “desenvolver coleções” de forma equilibrada, sistemática e coesa, expressando as necessidades da comunidade - ideal compartilhado também por Hesse (1841), Rouveyre (1878) e Gräsel (1914). A seleção também já era compreendida como processo e como política especialmente por Namur (1834). A responsabilidade da seleção por um bibliotecário foi identificada em Hesse (1841), Maire (1896) e Gräsel (1914), sendo que esse último descreveu o funcionamento de comissões de seleção e suas desvantagens. O processo de seleção foi descrito por vários autores, que destacaram, principalmente: a) a lista *desiderata*, denominada por Maire (1896) de “registro de demandas” dos usuários e por Namur (1834) de lista com itens de interesse; b) os instrumentos auxiliares de seleção, que foram abordados por Hesse (1841) e Maire (1896) como um mecanismo para identificar obras pertinentes à seleção.

A análise da categoria “aquisição” demonstrou a visão gerencial dos autores do século XIX: a) Peignot (1823) defendia uma política de aquisição; b) Namur (1834) destacou a importância de se controlar os dados sobre o processo de aquisição; c) Gräsel (1914) dá instruções para planejar um orçamento e alocar recursos financeiros e d) Maire (1896) e Morel (1908) defendem a aquisição por compra como um recurso para atualizar as coleções. Questões sobre a doação e a permuta foram consideradas por Maire (1896) e Gräsel (1914), que destacaram vantagens e desvantagens ainda hoje desafiadoras.

Portanto, é possível inferir que essas correspondências teórico-práticas permitiram verificar que esses

oito autores apresentaram contribuições significativas para o desenvolvimento de teorias, métodos e práticas relativos à área, apesar de não serem citados na contemporaneidade.

Considerações Finais

Essa primeira abordagem da pesquisa demonstrou o quanto é importante verificar nos séculos passados a literatura dedicada à área que orientou conceitos, modelos e práticas contemporâneas. Foi possível verificar que o problema da explosão da informação não é recente e afetou todos os processos destinados à formação de coleções e sua manutenção. Vários autores apresentaram soluções para lidar com a complexidade decorrente daquele fenômeno já no século XIX que são adotados, em certa medida, até hoje, tal como o foco no acesso, nas políticas estabelecidas segundo os objetivos institucionais e nas necessidades dos usuários, entre outras.

Também é possível que esses autores analisados neste estudo sejam sucessores de outros do século XVIII - período considerado como o mais expressivo do fenômeno da explosão da informação, conforme visto. Para isso, serão necessários estudos mais avançados

sobretudo para verificar, por exemplo, as primeiras edições e as citações entre os autores, uma vez que o padrão de citação desse período era muito peculiar.

Outro aspecto de relevância que poderia ser aprofundado em pesquisas futuras seria a correspondência desses autores dos séculos passados com as teorias e as metodologias estabelecidas nos manuais de ensino da disciplina Desenvolvimento de Coleções em todo o mundo nos dias atuais, de forma a conhecer as origens da abordagem hegemônica baseada no acesso em detrimento daquela orientada pela acumulação, de forma a contribuir para a elaboração de uma teoria de desenvolvimento de coleções mais integrada e completa.

Essa reconstrução é urgente para se compreenderem as diferentes abordagens que envolveram a formação e o desenvolvimento de coleções desde a antiguidade até o momento atual e que vêm sendo delineadas pelas coleções digitais e pelos novos desafios para os bibliotecários da área.

Agradecimentos

À Ananda Xavier de Almeida Bastos e Bruna Muniz Cajé, que levantaram os dados para essa pesquisa.

Referências

BURKE, P. Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da Europa Moderna. *Estudos Avançados*, v.16, n.44, p.173-185, 2002.

BURY, R. *Philobiblon*. São Paulo: Ateliê, 2005.

EVANS, G.E. *Developing library and information center collection*. 4.ed. Englewood: Libraries Unlimited, 2000.

FIGUEIREDO, N.M. *Desenvolvimento e avaliação de coleções*. 2.ed. Brasília: Thesaurus, 1998.

FONSECA, M.L. O acervo básico-histórico da biblioteca da primeira escola de Biblioteconomia do Brasil: bibliografia. In: UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO. *Os 80 anos da primeira Escola de Biblioteconomia do Brasil*. Rio de Janeiro: Unirio, 1991. p.33-40.

GRÄSEL, A. *Manuale di biblioteconomia*. Torino: E. Loescher, 1893.

GRÄESEL, A. *Manual de bibliothéconomie*. Paris: H. Welter, 1897. Disponível: <<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/document-48804>>. Accéder: 20 janv. 2012.

GRÄSEL, A. *Manual del biblioteconomia*. Santiago del Chile: Imprenta, 1914.

HESSE, L.A.C. *Bibliothéconomie*. Paris: A La Librarie Encyclopédique de Roret, 1841.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTION. *Directrizes para uma política de desarrollo de las colecciones sobre la base del modelo conspectus*. 2001. Disponível: <<http://archive.ifla.org/VII/s14/nd1/gcdp-s.pdf>>. Acesso: 20 jan. 2012.

JANNUZZI, C.A.S.C. Estoque, oferta e uso da informação. *Transinformação*, v.13, n.2, p.13-23, 2001.

MACIEL, A.C.; MENDONÇA, M.A.R. *Bibliotecas como organizações*. Rio de Janeiro: Interciência, 2000.

MAIRE, A. *Manuel pratique du bibliothécaire*. Paris: Alphonse Picard, 1896.

MIRANDA, A. Seleção de material bibliográfico em bibliotecas universitárias brasileiras. In: MIRANDA, A. *Estruturas de infor-*

- mação e análise conjuntural: ensaios.* Brasília: Thesaurus, 1980. p.63-85.
- MOREL, E. *Bibliothèques.* Paris: Mercure de France, 1908.
- NAMUR, P. *Manuel du bibliothécaire.* Bruxelles: Chez J. B. Tircher, 1834.
- NAUDÉ, G. *Advis pour dresser une bibliothèque.* Paris: Chez François Targa, 1627.
- PEIGNOT, G. *Manuel du bibliophile.* Dijon: V. Lagier Libraire, 1823.
- PETZHOLDT, J. *Manuale del bibliotecário.* 3.ed. Milano: U. Hoepli, 1894.
- RICHARD, J. *L'art de former une bibliothèque.* Paris: Librairie Ancienne et Moderne, 1883.
- ROUYEYRE, É. *Connaissances nécessaires a un bibliophile.* 2.ed. Paris: Librairie Ancienne et Moderne, 1878.
- VERGUEIRO, W. *Desenvolvimento de coleções.* São Paulo: Polis, 1989.
- VERGUEIRO, W. *Desenvolvimento de coleções. Ciência da Informação, v.22, n.1, p.13-21, 1993.*
- VERGUEIRO, W. *Seleção de materiais de informação.* 3.ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2010.
- WEITZEL, S.R. O desenvolvimento de coleções e a organização do conhecimento: suas origens e desafios. *Perspectivas em Ciência da Informação, v.7, n.1, p.61-67, 2002.*
- WEITZEL, S.R. *Elaboração de uma política de desenvolvimento de coleções em bibliotecas universitárias.* Rio de Janeiro: Interciência, 2006.
- WEITZEL, S.R. Origem e fundamentos do processo de desenvolvimento de coleções no Brasil: estudo de caso da Biblioteca Nacional. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 10., 2009, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Ideia, 2009. p.1900-1919.

Mapeamento de competências: ferramenta para a comunicação e a divulgação científica

Competence mapping: tool for scientific communication and diffusion

Adriana Aparecida Lemos TORRES¹

Fabício ZIVIANI²

Sandro Marcio da SILVA³

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a viabilidade do modelo de mapeamento de competências a partir da implementação de um catálogo de especialistas ou guia de fontes para divulgação, compartilhamento de conhecimentos e ampliação da visibilidade da universidade. A pesquisa quantitativa de natureza descritiva foi desenvolvida na Diretoria de Divulgação e Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais. Para coleta de dados, foram utilizados questionários distribuídos para 71 servidores e contratados, com retorno de 60 respondentes. Os resultados apontam que o mapeamento de competências poderá ser uma ferramenta de comunicação ao servir para consulta do setor de comunicação institucional, bem como de seus diversos públicos, como a comunidade acadêmica, a imprensa e a sociedade. Pode ainda ser considerado como instrumento de divulgação científica, por facilitar o acesso aos pesquisadores, aqueles que constroem o conhecimento e, ao mesmo tempo, estão entre os responsáveis pela popularização da ciência. A partir da identificação e do apontamento dos seus especialistas e de suas competências, o mapeamento de competências permite também o compartilhamento do conhecimento, a disponibilização das experiências, o intercâmbio de saberes e a construção de redes de colaboração entre especialistas.

Palavras-chave: Comunicação social. Divulgação científica. Gestão do conhecimento. Mapeamento de competência.

Abstract

The aim of this article is to analyze the feasibility of the model of competence mapping by implementation of a catalogue or expert guide to sources for dissemination, knowledge sharing and increasing the visibility of the university. This research of a quantitative, descriptive nature, was developed by the Directorate of Advertising and Media Board of Universidade Federal de Minas Gerais. For data collection questionnaires were used, being distributed to 71 servers and workers, with 60 completed and returned. The results show that the mapping of skills can be a communication tool that serves to consult the corporate communication agency, and its various stakeholders such as academic community, media and society. It may also be considered a means of disseminating scientific topics, by facilitating access to researchers, those who construct knowledge and simultaneously contribute to the popularization of science. By identifying and pointing out the specialists and their skills, competence mapping also allows knowledge to be shared, experience to be made available, interchange of skills and building of a network of cooperation among experts.

Keywords: Communication. Scientific dissemination. Knowledge management. Mapping of competence.

¹ Coordenadora, Universidade Federal de Minas Gerais, Diretoria de Divulgação e Comunicação Social, Núcleo de Divulgação Científica. Belo Horizonte, MG, Brasil.

² Doutorando, Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Av. Antonio Carlos, 6627, Pampulha, 31270-010, Belo Horizonte, MG, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: F. ZIVIANI. E-mail: <fazist@hotmail.com>.

³ Professor Doutor, Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos de Políticas Públicas. Belo Horizonte, MG, Brasil.

Recebido em 11/11/2011, reapresentado em 23/5/2012 e aceito para publicação em 11/6/2012.

Introdução

A sociedade da informação e do conhecimento estabelece novas exigências que vêm alterando o processo de gestão nas organizações. Assim, o capital humano, as competências, as redes sociais, os processos de aprendizagem, dentre outros aspectos, passam a ser muito valorizados.

O conhecimento é o principal ativo das organizações, constituindo um fator de competitividade. Nesse cenário, todo o processo que permeia o conhecimento torna-se importante, desde sua produção até sua disseminação. Gerenciar o conhecimento que se possui é também imprescindível para as organizações. Nesse contexto, surgem novos modelos de gestão, destacando-se aqui a Gestão do Conhecimento, na qual o mapeamento de competência atua como uma importante ferramenta.

O mapeamento de competências é uma forma de identificar, sistematizar e evidenciar as competências da organização. A partir dele, é possível identificar os pontos fortes e as lacunas de conhecimentos da instituição, o que permite tomar decisões importantes, como investir na formação dos seus profissionais ou na contratação de pessoas para as áreas fracas ou inexistentes do conhecimento.

Essa pesquisa partiu da seguinte problematização: como o mapeamento de competências pode colaborar com a comunicação e a divulgação científica de uma instituição de ensino superior? Esta pesquisa tem como objetivo analisar a viabilidade do modelo de mapeamento de competências para uso na implementação de um catálogo de especialistas ou guia de fontes para divulgação, compartilhamento de conhecimentos e ampliação da visibilidade da universidade.

Ao ser implantado em uma instituição de ensino superior e ser disponibilizado em forma de catálogo ou guia, o mapeamento de competências poderá ser uma ferramenta de comunicação ao servir de consulta para o setor de comunicação institucional, bem como para os seus diversos públicos, como a comunidade acadêmica, a imprensa e a sociedade como um todo. Ainda pode ser considerado instrumento de divulgação científica por facilitar o acesso aos pesquisadores, aqueles que constroem o conhecimento e, ao mesmo tempo, constituem um dos responsáveis pela popularização da ciência. Pode

também ser um instrumento de captação de recursos para pesquisas, ao disponibilizar informações acerca dos especialistas e suas respectivas áreas de pesquisa e trabalho para empresas de fomento à pesquisa e ao ensino.

A partir da identificação e do apontamento dos seus especialistas e de suas competências, o mapeamento de competências permite também o compartilhamento do conhecimento, a disponibilização das experiências, o intercâmbio de saberes e a construção de uma rede de colaboração entre os próprios especialistas da instituição.

Assim, o presente trabalho inicia-se com um resgate teórico sobre os seguintes temas: Gestão do Conhecimento, mapeamento de competências, breve descrição da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), divulgação científica e comunicação universitária.

Após o estudo bibliográfico, observaram-se a realidade e as demandas da Diretoria de Divulgação e Comunicação Social (DDCS) da UFMG a partir da aplicação de um questionário aos profissionais desse setor. Esses dados são apresentados em sessão específica deste artigo, após a exposição da metodologia utilizada, e justificam a proposta deste estudo, que é a confecção de um guia de especialistas da UFMG.

Gestão do conhecimento

Em todas as épocas, o conhecimento sempre foi alicerce para o desempenho superior de indivíduos, sociedades e países. Atualmente ele é foco das organizações, que buscam sobrevivência e competitividade no cenário econômico, por afetar profundamente as empresas e o trabalho dos indivíduos. Pode-se dizer que o conhecimento assumiu um papel dominante na economia mundial e tornou-se um recurso econômico relevante e o principal ativo das organizações.

Nesse contexto, surge uma nova economia, cuja fonte fundamental de riqueza são o conhecimento, a informação e a comunicação, e não os recursos naturais ou o trabalho físico (Stewart, 2002).

Davenport e Prusak (1998) afirmam que a vantagem produzida pelo conhecimento é sustentável por gerar retornos crescentes e dianteiras continuadas. Os ativos do conhecimento - ao contrário dos ativos materiais, que diminuem à medida que são usados, aumentam

com o uso: o conhecimento compartilhado enriquece quem o recebe e, ao mesmo tempo, permanece com quem o doa. Dessa forma, conhecimento gera conhecimento.

Diante desse cenário, é imprescindível para as organizações a obtenção do conhecimento. Mas isso não basta. É preciso ainda que tenham consciência acerca do conhecimento que possuem, a fim de obterem o máximo proveito das informações e progredirem na produção contínua do conhecimento.

McGee e Prusak (1995) defendem que a informação, mais do que a terra ou o capital, será a força motriz na criação de riquezas e prosperidade. Como o sucesso é determinado pelo que se sabe, tem-se a importância das organizações saberem gerir e criar novos conhecimentos. Assim, a capacidade de produzir, gerenciar e disseminar o conhecimento torna-se fundamental para que a organização estabeleça vantagem competitiva em relação às demais e sobreviva no mercado. O compartilhamento de informações e conhecimento passa, então, a ser uma questão estratégica para as organizações obterem vantagem diante das demais, além de ser um grande desafio.

Tanto as empresas privadas quanto as públicas têm tomado consciência da importância de revisar seus modelos de gestão. As empresas privadas são motivadas pela necessidade de sobrevivência e competitividade no mercado, e as públicas pelo cumprimento de sua missão e pela qualidade de seus serviços. Nesse contexto atual de mudanças na gestão das organizações, a Gestão do Conhecimento tem sido amplamente discutida e apontada como forma de manutenção dos ativos intelectuais da estrutura organizacional.

Segundo Alves (2006, *online*):

A gestão do conhecimento é o mecanismo mediante o qual as organizações acumulam riqueza a partir do conhecimento de seus colaboradores e seu objetivo é tornar disponíveis grandes volumes de informação corporativa, compartilhando as melhores práticas e tecnologias, além de permitir a identificação e o mapeamento dos ativos de conhecimento e informações, o que os torna utilizáveis e úteis e os transforma em informação essencial ao desenvolvimento pessoal e coletivo.

Para Hernades *et al.* (2000), a Gestão do Conhecimento é um processo pelo qual uma organização consciente e sistematicamente coleta, cria, organiza, compartilha e quantifica seu acervo de conhecimentos para atingir seus objetivos estratégicos.

O objetivo da Gestão do Conhecimento nas organizações, segundo Davenport e Prusak (1998), é fazer com que o conhecimento existente ou inovador torne-se disponível a todos os membros da organização. A Gestão do Conhecimento se ocupa, portanto, dos processos gerenciais e da infraestrutura física e digital, que facilitam, favorecem e estimulam os processos humanos de criação, compartilhamento e uso de conhecimentos individuais e coletivos (Terra, 2005).

Uma melhor compreensão sobre o que vem a ser Gestão do Conhecimento e sobre o conhecimento em si só é possível após o entendimento e a diferenciação de termos que se relacionam, mas não são sinônimos. Em muitas organizações, o conhecimento tem sido considerado e tratado como sinônimo de dado e informação.

Os conceitos de dado, informação e conhecimento devem ser analisados de forma hierárquica. Dados se transformam em informações e essas em conhecimento. Para Davenport e Prusak (1998), os dados são um conjunto de fatos distintos e objetivos, relativos a eventos. Não têm significado inerente; descrevem apenas parte daquilo que aconteceu. Nada dizem sobre a própria importância, irrelevância ou significância. Os dados tornam-se informação quando dotados de relevância e propósito.

Stewart (2002) diz que informações são dados contextualizados. Para Davenport e Prusak (1998), a informação é como uma mensagem, geralmente na forma de documento ou de uma comunicação audível, que tem por finalidade exercer um impacto sobre o destinatário, mudando sua forma de ver algo, seu julgamento e comportamento. De acordo com Nonaka e Takeuchi (1997), a informação, quando concebida, proporciona um novo ponto de vista para a interpretação de eventos ou objetos, o que torna visíveis significados antes invisíveis ou lança luz sobre conexões inesperadas. A informação afeta o conhecimento quando lhe acrescenta algo ou o reestrutura. Desse modo, torna-se meio ou material para extrair e construir o conhecimento.

O conhecimento, de acordo com Davenport e Prusak (1998), é uma mistura fluida de experiência conden-

sada, de valores, com informação contextual, a qual proporciona uma estrutura para a avaliação e a incorporação de novas experiências e informações. Para Nonaka e Takeuchi (1997), o conhecimento é identificado com a crença produzida (ou sustentada) pela informação. Ao contrário da informação, o conhecimento diz respeito a crenças e a compromissos e está relacionado à ação. E, assim como a informação, conhecimento diz respeito a significado; é específico ao contexto e situação relacional.

De acordo com Polanyi (1983), o conhecimento pode ser classificado em dois formatos que se relacionam: conhecimento explícito (teórico) e conhecimento tácito (prático). Segundo Polanyi (1983), o formato tácito é pessoal, prático, específico ao contexto, e isso o torna difícil de ser formulado e comunicado. Já o conhecimento explícito ou "codificado" é teórico; refere-se ao conhecimento transmissível em linguagem formal e sistemática.

O formato tácito refere-se a um conhecimento subjetivo; trata-se de habilidades inerentes a uma pessoa ou sistema de ideias, percepção e experiência, sendo difícil de ser formalizado, transferido, comunicado ou explicado a outra pessoa. Já o formato explícito é relativamente fácil de codificar, transferir e reutilizar; pode ser formalizado em textos, gráficos, figuras, desenhos, esquemas, diagramas etc., facilmente organizado em base de dados em publicações em geral, tanto em papel como em formatos eletrônicos (Nonaka; Takeuchi, 1997).

O conhecimento humano é, portanto, o somatório do conhecimento tácito (capacidade, habilidade e experiência) e do explícito (conhecimento formal). A interação desse conhecimento na organização, por meio do processo de aprendizagem, constitui o conhecimento coletivo, organizacional, que é o que gera o diferencial competitivo almejado pelas empresas. Como já mencionado, o conhecimento é tido como ativo intelectual e agrega valor à organização. Esses ativos intelectuais somados às decisões e estratégias da empresa criam o "capital intelectual" da organização.

Uma forma de constatar a existência do conhecimento organizacional e uma tentativa de quantificar o valor desse capital intelectual é observar a diferença entre o valor de mercado de uma empresa de capital aberto e o seu valor contábil líquido oficial. Essa diferença corresponde aos seus ativos intangíveis (Sveiby, 1998).

Stewart (2002) afirma que esses ativos intangíveis são compostos por três grupos: a competência dos funcionários (talentos e capacidade de agir em diversas situações); a estrutura interna (a organização, com seus conceitos, patentes, modelos e sistemas administrativos e de computadores) e as estruturas externas (imagem da organização e relação com os clientes e fornecedores).

Como esses ativos intangíveis são necessários e o conhecimento constitui fator estratégico às organizações, a função da organização na Gestão do Conhecimento é fornecer contexto apropriado, ou seja, condições e ambiente favoráveis para a criação do conhecimento.

O conhecimento resulta de uma combinação de tipos de conhecimentos explícitos (acessíveis, codificados, registrados) e tácitos (pessoais, não codificados). E no ambiente organizacional se desenvolve em espiral partindo do indivíduo, sendo compartilhado em grupos e se incorporando a organizações (Costa; Kruchen, 2008, p.4).

A interação do conhecimento tácito e do explícito na organização é que proporciona a manifestação da criatividade e, conseqüentemente, as mudanças, transformações e inovações.

Os conhecimentos tácito e explícito não são entidades totalmente separadas, mas se completam mutuamente, interagem um com o outro e realizam trocas nas atividades criativas dos seres humanos (Nonaka; Takeuchi, 1997).

Ainda para Nonaka e Takeuchi (1997), o modelo dinâmico da criação do conhecimento está ancorado no pressuposto crítico de que o conhecimento humano é criado e expandido por meio da interação entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito, mediante quatro processos de conversão do conhecimento: socialização, externalização, combinação e internalização. Essa conversão é um processo social entre indivíduos, e não confinada dentro de um indivíduo.

Esses quatro modos constituem o motor do processo de criação do conhecimento como um todo e são os mecanismos pelos quais o conhecimento individual é articulado e amplificado na organização. Portanto, a criação do conhecimento organizacional é um processo em espiral, que começa no nível individual e vai subindo, ampliando comunidades de interação que cruzam fronteiras entre seções, departamentos, divisões e organizações (Nonaka; Takeuchi, 1997).

Para que o conhecimento explícito se torne tácito, Nonaka e Takeuchi (1997) afirmam que são necessárias a verbalização e a diagramação do conhecimento sob a forma de documentos, manuais ou histórias orais. A documentação ajuda os indivíduos a internalizarem suas experiências, aumentando assim seu conhecimento tácito. Documentos e manuais facilitam a transferência do conhecimento explícito para outras pessoas, ajudando-as a vivenciar indiretamente as experiências dos outros.

O conteúdo do conhecimento criado por cada modo de conversão do conhecimento é naturalmente diferente: a socialização gera o que pode ser chamado de "conhecimento compartilhado"; a externalização gera "conhecimento conceitual"; a combinação dá origem ao "conhecimento sistêmico", como a geração de protótipos e tecnologias de novos componentes; a internalização produz "conhecimento operacional" sobre gerenciamento de projeto, processo de produção, uso de novos produtos e implementação de políticas (Nonaka; Takeuchi, 1997).

Conforme Nonaka e Takeuchi (1997), os ciclos de conversão do conhecimento, passando várias vezes por esses quatro modos, formam uma espiral que serve para analisar e entender os mais diversos casos de criação e disseminação do conhecimento. No processo de criação do conhecimento, a partir das conversões, são criados quatro tipos de conteúdos, que interagem entre si na espiral do conhecimento: conhecimento compartilhado, conceitual, operacional e sistêmico.

De acordo com Carleton (2011), dentre as formas de motivar e reter os trabalhadores quanto ao conhecimento, pode-se destacar a capacidade de proporcionar-lhes um trabalho desafiador e significativo, que permita o desenvolvimento de aprendizagem e de carreira, além de reconhecer as contribuições que eles proporcionam.

Empresas que desejam ser competitivas devem estimular a criação do conhecimento gerando ambientes, criando situações e ocasiões para que os quatro modos de conversão do conhecimento possam acontecer. Afonso e Calado (2011) relatam que a criação de valor no atual ambiente organizacional pressupõe que o objetivo organizacional não seja tão somente a produção e perpetuação de um bem, mas também a perpetuação do conhecimento gerado.

O conhecimento de uma organização pode ser representado por formas gráficas. Costa e Kruchen (2008) defendem que a construção de representações gráficas do conhecimento gerado nas organizações pode contribuir de maneira eficaz para o desenvolvimento, compartilhamento e distribuição do conhecimento nas organizações. Os mapas podem contribuir para a melhoria dos processos internos da organização, bem como para a visualização de estratégias e o alinhamento de suas competências essenciais.

É imprescindível aqui a definição de gráfico e de mapas. Segundo acepção de Costa e Kruchen, (2008, p.3):

Gráfico pode ser definido, de forma genérica, como uma "representação da linguagem por sinais visuais". Nesse sentido, a palavra "gráfico" incorpora vários tipos de representações visuais de informações, entre os quais: diagramas, fluxogramas, histogramas e mapas. Mapas, portanto, são um tipo gráfico. Geralmente, apresentam um conjunto de elementos ou qualidades, associados de acordo com um modelo ou uma regra, e fornecem direção ou orientação. Dessa forma, os mapas permitem a visualização de um conceito, uma ideia (como os mapas mentais, mapas conceituais, mapas semânticos, mapas do conhecimento e mapas cognitivos, por exemplo) ou possibilitam a localização física ou geográfica (como o mapa-múndi, os mapas rodoviários e os mapas do ativo do conhecimento de uma organização, entre outros).

Quando se fala em mapeamento, Costa e Kruchen (2008, p.4) estão se referindo à "ação de identificar dados, informações e conhecimentos, tornando-os acessíveis por meio da elaboração de mapas". A linguagem de gráficos e suas construções - como esquemas, organogramas, mapas etc. -, desempenham a função didática de fazer visíveis as coisas que, por natureza, não o são. Constitui um instrumento facilitador de aprendizagem e para a Gestão do Conhecimento.

Quanto aos mapas do conhecimento, existe uma variedade de representações, como topografias, mapas de ativos do conhecimento, mapas de fontes de conhecimento, matrizes de conhecimento. Como são registros vivos e dinâmicos, devem estar em constante atualização.

Num ambiente empresarial, os mapas podem atuar como subsídio para a melhoria dos processos

relacionados com a competitividade, como a tomada de decisões estratégicas, e, sobretudo, no desenvolvimento de uma visão compartilhada de suas competências e de suas metas. Além disso, pode servir como guia e agenda para suas ações.

O mapeamento do conhecimento é parte fundamental nos processos essenciais de Gestão do Conhecimento: “os mapas do conhecimento podem ser utilizados tanto para localizar especializações quanto para mapear os ativos do conhecimento, permitindo que quaisquer tipos de conhecimentos possam ser formalizados e tornados acessíveis” (Costa; Kruchen, 2008, p.3).

Costa e Kruchen (2008, p.89) reforçam que esses tipos de representações “aumentam a transparência e auxiliam a identificação de especialista ou de fontes do conhecimento, permitindo, assim, que o usuário classifique o conhecimento novo em relação ao existente e ligue tarefas com especialistas ou ativos do conhecimento”. Ainda defendem que as principais funções dos mapas no ambiente empresarial são: comunicar rapidamente um conteúdo, auxiliando e complementando a comunicação verbal; auxiliar a visualização de sistemas complexos; atuar como base comum para discussão, apresentando informações de modo claro e direto; compartilhar vocabulários; possibilitar e facilitar a recuperação de conteúdos; e suportar o desenvolvimento de conhecimentos estratégicos e seu registro. Em suma, o mapa funciona como um material de base para a difusão do conhecimento.

Brandão e Bahry (2005) afirmam que o setor público também tem procurado adotar a gestão por competências como alternativa de gestão flexível e empreendedora, que possibilite melhorar a qualidade e a eficiência dos serviços públicos. Sob essa perspectiva, os métodos e as técnicas de mapeamento de competências constituem elemento central na gestão por competências.

Contudo, o mapeamento de competências extrapola seu objetivo primário - ferramenta para a gestão por competências -, sendo proposto neste trabalho como ferramenta para a comunicação e a gestão da informação. Nesse sentido, é proposta a utilização da primeira etapa do processo de mapeamento, que é a identificação das competências necessárias à organização e à identificação das competências existentes.

Mapeamento de competências

Para Dutra (2008), o conceito de competências foi estruturado pela primeira vez em 1973 pelo americano David McClelland, que buscava uma abordagem mais efetiva que os testes de inteligência nos processos de escolha de pessoas para as organizações. Contudo, essa definição de competências passou por constantes atualizações e ainda é uma tarefa em execução por parte da academia.

Sob a ótica americana, competência era vista como um *input*, ou seja, como qualidades requeridas para o exercício do cargo, relacionadas ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes. Atualmente, esse conjunto, embora ainda importante, apresenta-se insuficiente, devido ao contexto de incertezas e mudanças em que as organizações estão inseridas. Dutra (2008, p.28) afirma que “esse enfoque é pouco instrumental, uma vez que o fato de as pessoas possuírem um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes não é garantia de que elas irão agregar valor à organização”.

Em seguida, surgiu outra definição de competência, decorrente da visão de autores europeus. O foco está no contexto, sendo a competência vista como um *output*, com efetiva legitimação do valor da entrega realizada pelo indivíduo (Dutra, 2008). Assim, ocorreu o deslocamento do foco que estava sobre o estoque de conhecimento e habilidades para a forma como a pessoa mobilizava seu estoque e repertório de conhecimentos e habilidades em determinado contexto, de modo a agregar valor para o meio no qual se inseria.

Foi durante os anos 1980 e 1990 que muitos autores passaram a definir competência associando-a às suas realizações e àquilo que elas proveem, produzem ou entregam.

A noção de quem vem a ser uma entrega é apresentada por Dutra (2008) e pode ser entendida como a reconhecida contribuição de um indivíduo ou de um grupo no cumprimento de certa competência, em que o valor agregado ao negócio é diretamente proporcional à complexidade da entrega. Fica explícito, então, que a noção de competência só é concretizada com uma ação. Ruas (2005, p.44) propõe o conceito de competência como “uma ação através da qual se mobilizam conhecimentos, habilidades e atitudes pessoais e profissionais, a fim de

cumprir certa tarefa ou responsabilidade, numa determinada situação”.

Atualmente, conforme Dutra (2008), os autores que definem competências procuram pensar a competência como o somatório dessas duas linhas, ou seja, como a entrega e as características da pessoa que podem ajudá-la a entregar com maior facilidade.

Na visão de Takahashi e Fischer (2009), competência está relacionada à capacidade de combinar e mobilizar adequadamente recursos (de forma apropriada ao evento) e não apenas à manutenção de uma vasta gama de conhecimentos e habilidades. Essa ação gera uma nova configuração de competências resultante do aprendizado ao lidar com a nova situação. Dutra (2008) afirma que competência pode ser atribuída a diferentes atores, como organização e pessoas.

As competências organizacionais são definidas por Ruas (2005) como aquelas que resultam do relacionamento e da cooperação de recursos e capacidades coletivas da organização, bem como interações de seus grupos e áreas de atuação, e que têm papel decisivo no desempenho estratégico das organizações. Dutra (2008) defende que esse conjunto de competências da organização é que estabelece suas vantagens competitivas no contexto em que se insere.

A competência de pessoas, por sua vez, é definida como o “saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (Fleury; Fleury, 2007, p.30).

Há uma relação íntima entre competências organizacionais e individuais, uma vez que é mútua a influência de umas e de outras. Ao colocar organização e pessoas lado a lado, segundo Dutra (2008), verifica-se um processo contínuo e enriquecedor de troca de competências, no qual a organização transfere seu patrimônio para as pessoas, enriquecendo-as e tornando-as mais preparadas para enfrentar novas situações. As pessoas, por sua vez, transferem seu aprendizado e conhecimento à organização, capacitando-a a enfrentar novos desafios.

Competência e estratégia são interligadas. Ao relacioná-las, Fleury e Fleury (2007, p.190) propõem o conceito de círculo vicioso, afirmando que:

[...] segundo essa abordagem, a organização, situada num ambiente institucional, define a sua estratégia e as competências necessárias para implementá-la, num processo de aprendizagem permanente. Não existe uma ordem de precedência nesse processo, mas antes um círculo vicioso, em que uma alimenta a outra mediante o processo de aprendizagem.

A estratégia da organização constitui uma ferramenta gerencial muito necessária. Contudo, o sucesso do planejamento estratégico não está condicionado apenas às qualidades do plano, mas principalmente à competência decisória dos que vão implementá-lo. Fleury e Fleury (2007) defendem ainda que as competências da organização são identificadas na relação dinâmica da mobilização dos recursos e da realização das entregas.

Para que se consiga o alinhamento da estratégia com as competências da organização, primeiramente se faz necessário identificá-las e, por vezes, moldá-las de acordo com as necessidades específicas.

Dutra (2008) afirma que a gestão por competências auxilia a organização no processo de conhecimento de seus recursos humanos e de suas competências. Afinal, é importante conhecer o que se tem e o que se sabe.

A Gestão do Conhecimento, segundo Brandão e Bahry (2005), propõe-se a orientar esforços para planejar, captar, desenvolver e avaliar, nos diferentes níveis da organização - individual, grupal e organizacional -, as competências necessárias à consecução de seus objetivos. Uma vez formulada a estratégia da organização, torna-se possível realizar o mapeamento de competências.

Behr (2010) relata que, no mapeamento de competências, devem ser avaliadas as competências existentes em uma empresa e as competências fundamentais para seu desenvolvimento. O mapeamento de competências permite, além de outras coisas, alocar adequadamente os colaboradores na empresa, identificar potencialidades e carências de competências e, ainda, selecionar e desenvolver competências necessárias ao desempenho estratégico da organização.

Behr (2010) ainda menciona que o mapeamento de competências passa por um processo que visa a identificar as competências e a avaliá-las, formular conclusões e registrar resultados. O objetivo da fase de identificação

de competências é elaborar uma lista de competências relevantes no setor em que a empresa atua. Entre as técnicas utilizadas para a realização do mapeamento de competências podem ser destacadas: análise documental, entrevista, grupo focal e questionário. Na fase de avaliação, o objetivo é avaliar se a empresa encontra-se em vantagem ou desvantagem competitiva quanto a cada uma das competências. Na etapa de formulação de conclusões e registro de resultados, o objetivo é interpretar os dados, identificar as áreas críticas e tirar conclusões. As áreas críticas são destacadas para que sejam analisadas mais profundamente. Após esse processo, é possível ter uma visão sobre a força das competências existentes na organização.

A UFMG e a divulgação científica

Fundada em 1927, a Universidade Federal de Minas Gerais é uma instituição de grande repercussão e reconhecimento, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Em 2010, 21 programas de pós-graduação da UFMG, distribuídos em diferentes áreas do conhecimento, tiveram reconhecimento de padrão de qualidade internacional pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC). Segundo a avaliação, a instituição mineira abriga 71% dos programas de mestrado e doutorado com padrão de qualidade internacional do estado. Dos 31 com notas máximas (6 e 7), 22 estão na UFMG. No mesmo ano de 2010, a UFMG foi apontada como líder no *ranking* de transferência de patentes no País. Percebe-se, assim, a contribuição da universidade no fomento à economia a partir da transferência de conhecimento do âmbito acadêmico para o setor produtivo e para a sociedade.

Em sua estrutura atual, a UFMG conta com 2 652 professores ativos, 4 378 funcionários técnico-administrativos, 52 660 alunos (de graduação, especialização, residência médica, mestrado, doutorado, educação básica e profissionalizante e outros). No âmbito do ensino, oferece 321 cursos: 75 de graduação, 81 de especialização, 38 de residência médica, 67 de mestrado e 60 de doutorado, dentre outros (ex.: cursos à distância). No âmbito da pesquisa, conta com 799 grupos de pesquisa, 12 859 publicações científicas indexadas, 343 patentes nacionais e

111 patentes internacionais. No âmbito da extensão, a universidade conta com 70 programas, 375 projetos, 397 cursos, além de promoção de eventos e prestações de serviços diversos.

A universidade é, por excelência, um espaço de produção de conhecimento científico sobre os mais variados temas. A importância dessa produção científica não se restringe ao âmbito acadêmico, pois o conhecimento científico é cada vez mais necessário à sociedade. Para o cidadão comum, constitui um recurso ao qual se recorre para auxílio e para orientação nas decisões cotidianas. É, portanto, um instrumento para a compreensão da natureza e da vida social. Sendo assim, a divulgação científica é de extrema relevância para a sociedade.

A divulgação científica, que pode ser considerada genericamente como uma atividade de circulação de conhecimento dirigida para fora de seu contexto original, isto é, para fora de uma comunidade de limites restritos, que produz e faz circular em seu interior conhecimento científico específico (Martins, 2006, p.9).

Através dos trabalhos de divulgação científica, a UFMG tende a aumentar sua contribuição e sua projeção na sociedade e a reforçar o seu papel social enquanto formadora não apenas de profissionais de qualidade, mas de cidadãos mais conscientes e críticos e, portanto, mais preparados para atuar nos processos de tomada de decisões. A UFMG, nesse sentido, desenvolve uma ampla política de comunicação voltada não apenas aos alunos, professores e servidores, mas também a toda comunidade externa. Na divulgação dos seus programas de atuação, pesquisas desenvolvidas, conhecimentos produzidos e eventos realizados, são utilizados os veículos de comunicação tradicionais como TV, rádios, jornais, portais da *Internet*, cartazes e outras publicações gráficas, além dos veículos próprios da UFMG.

A comunicação institucional tem como principal papel a divulgação da universidade e do seu principal "negócio", que é a produção e a disseminação do conhecimento. Dessa forma, pode-se considerar a divulgação científica como um dos principais papéis da comunicação institucional. Para realizar a comunicação institucional, a universidade conta com a Diretoria de Divulgação e Comunicação Social (DDCS), conhecida como Centro de Comunicação (Cedecom), responsável pelos produtos e serviços de comunicação da UFMG. Esse órgão de apoio

à reitoria é dividido em núcleos ou setores, a saber: Rádio UFMG Educativa, TV UFMG, Núcleo *Web*, Agência de Notícias (jornalismo impresso e do *site*), Núcleo de Planejamento e Criação Gráfica, Núcleo de Comunicação Interna, Núcleo de Divulgação Científica, Administrativo e Assessoria de Imprensa. Além dessa diretoria, a UFMG conta com assessores de comunicação em algumas unidades acadêmicas.

A Diretoria de Divulgação e Comunicação Social da UFMG atua como um gestor das informações e da comunicação da universidade dirigida aos diversos públicos com os quais se relaciona. Nesse público, estão inclusos a comunidade interna (alunos, funcionários, professores e pesquisadores), a imprensa, empresas de fomento, empresas privadas (em busca de consultoria), órgãos públicos e sociedade em geral.

Diariamente, a Diretoria de Divulgação e Comunicação Social presta atendimentos a esse público, inclusive à imprensa, e se relaciona com ele. O setor de assessoria de imprensa atua como mediador entre a UFMG e a mídia externa: sugere pautas sobre as ações da universidade; atende demandas dos veículos de comunicação, viabilizando o contato dos jornalistas com o corpo de especialistas da instituição; planeja e realiza assessoria para a divulgação de eventos e pesquisas; acompanha a publicação de matérias sobre a universidade nos diversos veículos de comunicação, dentre outras atribuições. Essa atuação da assessoria auxilia a UFMG em sua missão de oferecer à população o conhecimento produzido, além de ampliar a visibilidade da universidade como instituição pública, bem comum de toda a população.

Outro instrumento de comunicação da universidade que merece destaque é o *site*, desenvolvido para cumprir o importante papel de dar visibilidade às informações da instituição, bem como de acesso aos serviços disponíveis, aos projetos desenvolvidos e aos conhecimentos produzidos.

Métodos

Esta pesquisa foi realizada na Diretoria de Divulgação e Comunicação Social (DDCS) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), conhecida como Centro de Comunicação (Cedecom), situada no *campus* Pam-

pulha. A DDCS é composta por 118 profissionais: 71 servidores e contratados e 47 bolsistas.

O objetivo desta pesquisa é analisar a viabilidade do modelo de mapeamento de competências para uso na implementação de um catálogo de especialistas ou guia de fontes para divulgação, compartilhamento de conhecimentos e ampliação da visibilidade da universidade.

Vergara (2003) apresenta uma tipologia que classifica as pesquisas quanto aos fins e quanto aos meios. Quanto aos fins, a pesquisa poder ser: exploratória, descritiva, explicativa, metodológica, aplicada e intervencionista.

Esta pesquisa, quanto aos fins, é descritiva; de acordo com Braga (2007), a pesquisa descritiva tem como objetivo identificar as características de determinado problema ou questão e descrever o comportamento dos fatos e fenômenos. Os métodos mais utilizados para levantamentos de dados são o questionário e a entrevista; para análise, é comum o uso de *softwares* estatísticos.

No caso deste estudo, a utilização dessa técnica contribuiu para identificar e explicar os atuais problemas relacionados ao processo de comunicação da universidade, principalmente no que diz respeito à organização e à disponibilização de informações. Já a pesquisa aplicada, segundo Vergara (2003), tem como principal objetivo gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Procurou-se, então, levantar a percepção dos funcionários e gestores da DDCS em relação ao atendimento e à prestação de informações no setor. Quanto aos meios, foram realizadas uma pesquisa bibliográfica com base em material já elaborado - constituído principalmente de livros e artigos da *Internet* -, e a aplicação, aos funcionários, com a devida autorização da diretoria, de um questionário do Cedecom, que foi um importante instrumento de pesquisa.

No que se refere à análise e à interpretação de dados, foi utilizada a abordagem quantitativa, que tem como objetivo gerar medidas precisas e confiáveis que permitam uma análise estatística. Para Martins e Théophilo (2009), a pesquisa quantitativa é aquela em que os dados e as evidências coletadas podem ser quantificados, mensurados. Os dados são filtrados, organizados e tabulados, enfim, preparados para serem submetidos às técnicas e/ou aos testes estatísticos. Os dados são colhidos através

de questionários com perguntas claras e objetivas, e os relatórios podem apresentar tabelas de percentuais e gráficos.

A amostra da pesquisa foi realizada da seguinte forma: foram aplicados 71 questionários, respondidos por 60 pessoas. O grupo de entrevistados é composto apenas pelos funcionários (servidores e contratados), não tendo participado os bolsistas. A restrição aos funcionários deve-se ao fato de eles terem uma visão melhor dos processos de comunicação, dentre eles o atendimento ao público. A grande rotatividade de bolsistas poderia comprometer os dados coletados, uma vez que nem todos permanecem tempo suficiente para conhecerem de perto a realidade do setor referente aos aspectos estudados.

Mapeamento de competências: uma proposta para a UFMG

Sendo a universidade um espaço de produção e transferência do conhecimento, e sendo crescente essa produção, a partilha do conhecimento torna-se um grande desafio, a fim de permitir seu usufruto. O conhecimento científico e tecnológico deve, o quanto for possível, ultrapassar o âmbito da universidade e ser acessível a toda a sociedade.

A UFMG é uma importante fonte de informações científicas e tecnológicas em Minas Gerais. Seus pesquisadores e professores, por meio de suas pesquisas e atuação nas diferentes áreas do conhecimento, são frequentemente demandados para prestação de serviços e consultorias a órgãos públicos e empresas privadas.

Na pesquisa realizada junto aos profissionais da DDCS-UFMG, ao serem interrogados sobre a contribuição do conhecimento produzido na UFMG para com a sociedade, todos os respondentes (100%) defenderam que esse conhecimento contribui para o desenvolvimento da sociedade, assim como para a comunidade acadêmica. Destaca-se a afirmação de um dos profissionais: *“de forma geral, o desenvolvimento e a expansão dos conhecimentos podem nos levar a uma qualidade melhor de vida”*. Essa unanimidade nas respostas a esse questionamento vem ao encontro dos estudos bibliográficos que apontam a popularização do conhecimento como um dever das instituições de ensino superior e como uma benesse. Segundo

Oliveira (2001), a importância da divulgação científica se dá devido ao fato de que os avanços científicos são relevantes para vida humana e cada vez mais determinantes para os contextos social, econômico e político.

Muitos benefícios que o conhecimento produzido na UFMG proporciona à sociedade, à comunidade acadêmica e aos alunos foram apontados pelos entrevistados. Dentre eles, destacaram-se: o aumento do nível de educação e cultura do País; o desenvolvimento econômico, social e tecnológico do País; as novas tecnologias e conhecimentos que melhoram a qualidade de vida das pessoas e da sociedade; a solução para problemas do cotidiano, nas mais diferentes áreas; o aperfeiçoamento da democracia; o entendimento de aspectos da vida humana como a cultura e a arte; a prestação de serviços, produtos e informações de qualidade; o desenvolvimento de programas de extensão; a formação qualificada de recursos humanos em todas as áreas do conhecimento; e o desenvolvimento de especialistas que podem subsidiar políticas públicas, ações governamentais e outras entidades.

A UFMG é referência na produção do conhecimento: essa afirmação foi confirmada pela totalidade dos entrevistados. Dentre os fatores que justificam tal afirmação, destacam-se: o bom posicionamento no *ranking* nacional e internacional (ex.: na Capes e no CNPq); a notoriedade no cenário brasileiro; a excelência do corpo docente; a formação e a qualificação dos seus pesquisadores; a qualidade das pesquisas e o seu grande volume; o elevado número de patentes; o volumoso número de publicações; a repercussão que o conhecimento gerado na universidade produz nas instituições privadas e públicas; a presença constante e elevada de fomentos à pesquisa; a presença frequente da UFMG na mídia; e a boa credibilidade da instituição. Essa diversidade de justificativas demonstra que esse grupo de profissionais de comunicação da UFMG conhece e acompanha as notícias relacionadas à instituição onde atua.

Ao serem questionados sobre a qualificação dos especialistas da UFMG, aqui entendidos como professores e pesquisadores, os entrevistados, em sua totalidade (100%), afirmam que a grande maioria deles é qualificada. Logo em seguida, o questionário aborda o tema “fontes da universidade”, ou seja, aborda quem pode falar em

nome dela perante a sociedade, a mídia e as empresas de consultoria. A maioria, 75% dos entrevistados, afirma que os especialistas da UFMG são considerados fontes e, portanto, podem responder por ela e em nome dela. Contudo, quando falam para a mídia e a sociedade, nem todos utilizam linguagem acessível a pessoas não especializadas no assunto tratado.

A imprensa é um dos setores que mais busca pesquisadores e professores para informar, debater ou esclarecer temas em questão na cena pública. Como especialistas em determinado assunto, os pesquisadores e professores da UFMG podem colaborar com a sociedade, colocando o conhecimento produzido em seu trabalho à disposição dela.

Relatórios de trabalho da assessoria de imprensa da DDCCS apontam números significativos. No ano de 2009, foram contabilizados 3 321 atendimentos à imprensa, com uma média diária de 13 atendimentos e o envio de 411 *releases* no ano. Já no ano de 2010, foi realizado um total de 4 198 atendimentos à imprensa, com uma média de 16,85 atendimentos diários e com o envio de um total de 1 347 *releases*. Percebe-se o aumento significativo do atendimento à imprensa de um ano para outro.

Quando interrogados sobre a busca por informações e contatos dos especialistas na DDCCS, a imprensa foi apontada como quem mais solicita (78,3%), seguida pelos órgãos administrativos e acadêmicos da universidade (23,3%), empresas de consultorias (23,3%), alunos da UFMG (20,0%), sociedade em geral (15,0%), outros órgãos públicos (11,6%) e outros (5,0%).

Sobre a frequência com que ocorrem essas buscas de informações e contatos dos especialistas da UFMG na DDCCS, a opção "diariamente" foi a mais mencionada, observando-se a seguinte ordem: diariamente (51,6%), semanalmente (18,3%), quinzenalmente e mensalmente (5,0%). Esses dados apontam para o fato de que as buscas por informações são muito frequentes.

A pesquisa mostra também que, apesar de a universidade ser uma fonte de conhecimento e, por consequência, de consultoria para empresas, sociedade e mídia, não há, no momento, uma organização dos dados básicos (quem são e o que fazem) sobre os especialistas da UFMG, nem mesmo na DDCCS, responsável pela comunicação institucional. Um número considerável dos entrevistados

(27%) respondeu que não existe um banco de dados sistematizado e atualizado, e (33%) não souberam responder. Esse grande desconhecimento sobre o assunto representa o não uso desse banco de dados, o que aponta para sua inexistência ou sua pequena expressão.

Destaca-se que já existiu uma iniciativa nesse sentido. Tratava-se de um guia de especialistas da universidade, mas a iniciativa fracassou quando estava em processo de implementação. Atualmente, só existe uma tímida e incipiente organização de um banco de dados com os contatos dos especialistas, feita pela assessoria de comunicação. Ressalta-se que esse banco de dados não abarca a totalidade de especialistas, e muitos contatos estão desatualizados. Junte-se a isso o fato de que o acesso dos demais setores da DDCCS a esse banco de dados, assim como da mídia e dos demais públicos, só ocorre com a mediação de um assessor, durante o horário comercial. Isso dificulta, em grande medida, a busca de informações por outros setores, como a TV UFMG e a Rádio UFMG Educativa. Sendo assim, o acesso e a recuperação dessas informações referentes aos especialistas da universidade não são eficazes.

A partir dessa realidade, ao serem interrogados sobre a necessidade de haver a confecção e a disponibilização de um guia de especialistas da UFMG e os seus possíveis benefícios, 88,3% dos entrevistados afirmaram acreditar que essa ferramenta, se implantada, poderá solucionar problemas frequentes de comunicação, de recuperação da informação e de rapidez no fluxo de informações.

Os principais benefícios de um guia de especialistas, segundo os profissionais da DDCCS, seriam: a facilidade de acesso às informações; a maior rapidez nas consultas; o acesso sem intermediação da assessoria de imprensa, ficando esta restrita a dados sigilosos (como contatos de telefones pessoais); a constante atualização dos contatos e o aumento da confiabilidade das informações; a melhoria no atendimento ao público; a possibilidade de formas diferentes de busca (na versão *online*); a melhoria da imagem da instituição, ao ser vista como organizada e transparente; a democracia no acesso ao conhecimento, por se ter acesso às suas fontes; o aumento da visibilidade dos especialistas; a facilidade para se identificar as fontes de acordo com a temática; o aumento do número de especialistas na mídia; a otimização do tempo dos pro-

fissionais de comunicação da UFMG; e o maior conhecimento da própria universidade sobre si mesma.

Após a realização da pesquisa bibliográfica, da observação das novas práticas de gestão e da análise dos dados coletados no questionário aplicado, este artigo propõe o mapeamento de competências, a fim de se implementar um guia de especialistas da UFMG.

O mapeamento de competências, além de permitir a identificação e o mapeamento dos ativos de conhecimento e informações, permite que esses ativos sejam mais utilizáveis e úteis à universidade e à sociedade. Destacam-se como as principais funções dos mapas: a comunicação rápida, a possibilidade e a facilidade de recuperação de conteúdos e o fato de ser um material de base para a difusão do conhecimento.

O mapeamento proposto tem como foco a identificação de dados, informações e conhecimentos dos especialistas da UFMG, que serão disponibilizados em forma de catálogo ou guia, que pode contribuir de maneira eficaz para o desenvolvimento, o compartilhamento e a distribuição do conhecimento na universidade. Pode ainda contribuir significativamente para a melhoria dos processos internos da organização, dentre os quais se destaca o acesso às informações pela equipe de comunicação institucional a fim de disponibilizá-las quando solicitadas.

Esse trabalho de mapeamento permitirá o levantamento de várias informações. A partir disso, será preciso uma boa gestão da informação, a fim de que sejam bem utilizadas as informações levantadas. O guia de especialistas será uma ferramenta para a entrega de informação certa às pessoas certas no tempo certo. A importância dessas informações acerca dos especialistas pode ser mensurada pelo valor de seu uso, ou seja, por sua relevância no dia a dia. Ao dispor de um guia de especialistas e especialidades, a universidade poderá desempenhar melhor sua missão de produzir e disseminar o conhecimento, apontando para onde este se encontra.

A criação de um catálogo de especialistas tem como objetivos: proporcionar uma maior interação entre a UFMG, fonte do conhecimento, e a sociedade; facilitar o acesso da imprensa, de empresas privadas, de órgãos públicos e da sociedade em geral aos especialistas;

atualizar e ampliar os meios de relacionamento, comunicação e informação na UFMG; contribuir para a divulgação do conhecimento científico produzido pela UFMG, tornando-o visível à sociedade a partir do mapeamento e do apontamento de suas competências; criar indicadores (como a UFMG está e como poderia estar em matéria de competências); e projetar melhor a UFMG no âmbito nacional e internacional.

A necessidade de um guia de especialistas vem ao encontro de várias demandas apontadas pelos funcionários: necessidade de instrumentos para sistematizar e disponibilizar as competências da UFMG, de compartilhamento do conhecimento, de disponibilização das experiências, de criação de rede de colaboração entre os pares (especialistas), de intercâmbios, dentre outros.

Esse guia, contudo, não traz o conhecimento em si, mas aponta onde ele está, apresentando a força das competências existentes na universidade. De certa forma, é uma maneira de disseminar a produção científica e tecnológica da instituição. Na pesquisa bibliográfica, os mapas do conhecimento podem ser utilizados para localizar e identificar especialistas ou fontes do conhecimento, funcionando como um material de base para a difusão do conhecimento.

O presente artigo propõe uma extrapolação do objetivo primário do mapeamento de competência - ferramenta para a gestão por competências -, ao sugerir seu uso como ferramenta para a comunicação, a divulgação científica e a visibilidade da UFMG. Nesse sentido, é proposta a utilização da primeira etapa do processo de mapeamento de competências, que é a identificação das competências necessárias à organização e das competências existentes, e a consequente produção de um guia de especialistas.

No guia de especialistas ou catálogo de fontes, deverão constar dados sobre os especialistas e os professores, a fim de ele ser uma ferramenta de comunicação tanto para os trabalhos desenvolvidos na DDCCS, quanto para os demais públicos que demandam informações, como a comunidade acadêmica, a imprensa, os órgãos governamentais, as instituições privadas e a sociedade em geral. Esse guia será constituído por um banco de dados com informações básicas, mas imprescindíveis, sobre os especialistas, como: nome, formação e nível (mestrado, doutorado, especialidade), unidade acadêmica,

departamento, telefone e endereço eletrônico institucionais e também uma lista dos temas nos quais são qualificados para emitir opiniões, prestar esclarecimentos ou divulgar informações. O catálogo contará ainda com informações gerais sobre a UFMG: dirigentes, endereço, telefone, *fax* e *e-mail* das unidades acadêmicas, de pró-reitorias e do gabinete da reitoria. Os dados disponíveis em base eletrônica poderão ser acessados por uma ferramenta de busca que permitirá ao usuário uma consulta por nome do especialista e por temas do conhecimento.

Esse catálogo poderá ser, então, uma importante forma de democratização do conhecimento produzido na UFMG, atendendo às necessidades da imprensa (difusão científica e acesso a opiniões especializadas sobre determinados assuntos), promovendo um intercâmbio entre os especialistas da UFMG - ao permitir uma visão compartilhada de suas competências -, e entre estes e os de outras universidades e instituições, e sendo útil para pesquisadores e empresas que queiram estabelecer outro tipo de relação com a universidade, como a prestação de serviços, consultorias ou o desenvolvimento de processos e de produtos. Com esse catálogo, a UFMG terá a oportunidade de se conhecer melhor, mapeando toda sua competência científica, além de proporcionar maior visibilidade aos trabalhos realizados na universidade, o que permitirá outras formas de acesso a esses trabalhos, parcerias e colaboração por parte da sociedade em geral.

De acordo com Afonso e Calado (2011), nas organizações que têm o conhecimento como recurso, o objetivo passa a ser a sustentabilidade do resultado gerado pela interação dos ativos tangíveis e intangíveis organizacionais. Isso ocasiona impacto enorme na organização, tanto em termos de estrutura física, quanto em termos de planejamento estratégico. Isso implica dizer que provavelmente missões organizacionais serão cada vez mais gerais e cada vez mais holísticas, buscando a integração de todo o conhecimento produzido no dia a dia organizacional.

Considerações Finais

O objetivo proposto neste estudo foi analisar o modelo de mapeamento de competências e propor a utilização desse processo a fim de se identificarem os especialistas (pesquisadores e professores) - apontando

suas competências e áreas de atuação -, e de se criar um catálogo de especialistas ou guia de fontes para divulgação e compartilhamento de conhecimentos na UFMG. Assim, propõe-se uma extrapolação do objetivo primário do mapeamento de competências - ferramenta para a gestão por competências -, ao se sugerir seu uso como ferramenta para a comunicação, a divulgação científica e a visibilidade da UFMG. Nesse sentido, será utilizada a primeira etapa do processo de mapeamento de competências, que é a identificação das competências necessárias à organização e das existentes e a consequente produção de um guia de especialistas.

Após a realização de pesquisa bibliográfica sobre o tema e de pesquisa quantitativa junto aos profissionais da Diretoria de Divulgação e Comunicação Social (DDCS) da UFMG, o artigo aponta a necessidade da criação desse guia de especialistas e seus possíveis benefícios para a comunicação institucional, para a divulgação científica e seus públicos.

O mapeamento de competências será para a universidade uma ferramenta de comunicação, ao ser base para a construção de um guia de especialistas, o qual será um instrumento de divulgação da ciência ao facilitar o acesso aos especialistas - fonte do conhecimento -, além de ser captação de recursos para pesquisas, ao dar visibilidade às linhas de pesquisa e áreas de atuação dos pesquisadores. A partir da identificação e do apontamento de seus especialistas e suas competências, o mapeamento de competências permite também o compartilhamento do conhecimento, a disponibilização das experiências, o intercâmbio de saberes e a construção de uma rede de colaboração entre os próprios especialistas da instituição, ao apontar onde esse conhecimento se encontra e quem o produz.

Normalmente, a necessidade de informações e de conhecimentos especializados parte da sociedade. Cabe à universidade responder a essas demandas satisfatoriamente. Sabe-se que o Currículo *Lattes*, disponibilizado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), é uma fonte para identificar esse conhecimento. Nesse caso, não se leva em consideração a plataforma *Lattes* como consulta, pois existem algumas dificuldades com a utilização da ferramenta: a linguagem é pouco acessível e a atualização dos dados pelos pesquisadores não ocorre com fren-

quência (normalmente no final dos projetos/pesquisa). O modelo proposto diferencia-se dessa plataforma porque procura desenvolver um conhecimento dinâmico e inovador.

Esse trabalho permitirá o apontamento do conhecimento da universidade: onde ele está e quem o disponibiliza. Contudo, não constitui a disponibilização do conhecimento em si, pois tem interface com outros processos que o disponibilizam, como os repositórios institucionais. Enquanto o catálogo de especialistas aponta onde está o conhecimento, o repositório possibilitará à comunidade acadêmica e à sociedade o acesso a ele a partir das publicações e dos produtos midiáticos nele arquivados e disponibilizados.

Os repositórios institucionais são definidos como coleções digitais de armazenamento, de preservação e de divulgação do conhecimento e possibilitam às universidades uma nova estratégia para o aumento da visibilidade e do valor público da instituição, ao demonstrar a relevância científica, social e econômica de suas atividades de pesquisa e de ensino. Possibilitam ainda a reforma da comunicação científica, ao alargar o acesso aos resul-

tados das pesquisas. Destaca-se que o repositório institucional constitui uma importante ferramenta de apoio na Gestão do Conhecimento.

Após a realização da proposta deste artigo - realização do mapeamento de competências (identificação dos especialistas) e criação de um catálogo de especialistas -, a universidade poderá mapear as competências (identificação dos especialistas) e criar um catálogo de especialistas, permitindo maior visibilidade e compartilhamento da produção científica.

Assim, uma forma de continuidade do presente trabalho é a realização de um estudo sistematizado sobre repositório institucional e sua implantação a fim de se disponibilizar o conhecimento em si, a partir do acesso a publicações variadas, como teses, dissertações, monografias, artigos científicos, imagens e fotografias, aulas, palestras e cursos em vídeo, programas de TV e rádio, dentre outros. Essa biblioteca virtual (repositório) constituirá uma rica fonte do conhecimento: além de disseminar o conhecimento já existente, permitirá a geração de outros novos.

Referências

AFONSO, C.W.; CALADO, L.R. Organizações intensivas do conhecimento e sua relação com as estratégias de marketing. *Revista de Administração*, v.46, n.2, p.150-160, 2011.

ALVES, F.A. Gestão do conhecimento: uma ferramenta de apoio ao controle externo. *Revista Controle*, 2006. Disponível em: <<http://www.tce.ce.gov.br>>. Acesso em: 7 dez. 2010.

BRAGA, K.S. Aspectos relevantes para seleção de metodologia adequada à pesquisa social em ciência da informação. In: MUELLER, S.P.M. *Métodos para pesquisa em ciência da informação*. Brasília: Thesaurus, 2007. p.17-38.

BRANDÃO, H.P.B.; BAHRY, C.P. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento por competências. *Revista do Serviço Público*, v.56, n.2, p.179-192, 2005. Disponível em: <http://ieprev.com.br/UserFiles/File/RSP56_2.pdf#page=57>. Acesso em: 7 dez. 2010.

BEHR, A. *Mapeamento de competências na pequena empresa de software: o caso da ABC Ltda*. 2010. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/22742>>. Acesso em: 7 dez. 2010.

CARLETON, K. How to motivate and retain knowledge workers in organizations: a review of the literature. *International Journal of Management*, v.28, n.2, p.459-468, 2011.

COSTA, M.D.; KRUCHEN, L. O uso de mapas para gerenciar o conhecimento estratégico nas organizações. In: ANGELONI, M.T. (Org). *Gestão do conhecimento no Brasil: casos, experiências e práticas de empresas privadas*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2008. p.3-20.

DAVENPORT, T.H.; PRUSAK, L. *Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DUTRA, J.S. *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas, 2008.

FLEURY, A.; FLEURY, M.T.L. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HERNADES, C.A.M.; CRUZ, C.S.; FALCÃO, S.D. Combinando o *balanced scorecard* com a gestão do conhecimento. *Caderno de Pesquisas em Administração*, v.1, n.12, p.1-9, 2000.

MARTINS, M.F. Divulgação científica e a heterogeneidade discursiva: análise de uma breve história do tempo de Stephen Hawking. *Linguagem em (Dis)curso*, v.6, n.2, p.231-240, 2006.

MARTINS, G.A.; THEÓPHILO, C.R. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

McGEE, T.; PRUSAK, L. *Gerenciamento estratégico da informação*. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *Criação de conhecimento na empresa*. 7.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OLIVEIRA, F. Comunicação pública e cultura científica. *Parcerias Estratégicas*, n.13, p.201-208, 2001.

POLANYI, M. *The tacit dimension*. Gloucester: Peter Smith, 1983.

RUAS, R. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R.L.; ANTONELLO, C.S.; BOFF, L.H. (Org.). *Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005. p.34-55.

STEWART, T.A. *Capital intelectual: a nova vantagem competitiva das empresas*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

SVEIBY, K.E. *A nova riqueza das organizações: gerenciando e avaliando patrimônios do conhecimento*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TAKAHASHI, A.R.W.; FISCHER, A.L. Aprendizagem e competências organizacionais em instituições de educação tecnológica: estudos de caso. *Revista de Administração*, v.44, n.4, p.327-341, 2009.

TERRA, J.C.C. *Gestão do conhecimento: o grande desafio empresarial*. 5.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

VERGARA, S.C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

Sistemas memoriais como disseminadores de informação

Memorial systems as disseminators of information

Mário GOUVEIA JÚNIOR¹

Marcos GALINDO²

Resumo

Propõe-se, neste artigo, uma revisão da literatura cara à Ciência da Informação sobre as noções de sistema anotadas por Bertalanffy e por Luhmann, como forma de respaldar o entendimento sobre a articulação necessária entre instituições de memória como sistemas memoriais destinados à disseminação de informação. O objetivo deste trabalho, portanto, é contemplar, por meio da análise de conteúdo, aquilo que os teóricos aqui evocados têm considerado, nos últimos anos, acerca das possibilidades conferidas pelas instituições de memória no sentido de, graças a uma atuação em conjunto, tornarem-se sistemas memoriais. Como resultados alcançados a partir das presentes discussões, considera-se que a noção de sistema aplicada às instituições memoriais, pensadas como Unidades de Informação, contribui para integrar tais lugares de memória em torno do bem comum, do desenvolvimento social, possibilitado pelo acesso à informação e às responsabilidades coletivas de nos apresentarmos como bons ancestrais. O procedimento metodológico aplicado foi o da análise de conteúdo.

Palavras-chave: Disseminação da informação. Informação. Memória. Sistemas memoriais.

Abstract

We proposed a review of the literature on Information Science about the notions of system noted by Bertalanffy and by Luhmann, as way of supporting our understanding about the articulation required between memory institutions and memory systems for the dissemination of information. The objective of this work, therefore was to contemplate, by means of content analysis that which the theorists mentioned here have in recent years, considered about the possibilities offered by the memory institutions in the sense that by acting together, they become memorial systems. As results found from our discussions, we consider the notion of memorial system applied to the memory institutions, thought of as Units of Information, have contributed in the sense of integrating these places of memory around the common good, for social development, making it possible, by means of access to information and collective responsibilities to present ourselves as good ancestors. The methodological procedure used was content analysis.

Keywords: Dissemination of information. Information. Memory. Memorials systems.

Introdução

Grande marco na evolução da humanidade foi o desenvolvimento da habilidade de conceber e manipular

ferramentas que ampliassem suas capacidades naturais (Martin, 2008). Mais forte e mais versátil, o homem, que dominava a linguagem e disseminava o conhecimento armazenado, tornou-se capaz de aprender com outras

¹ Mestrando, Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Av. Prof. Moraes Rego, 1235, Cidade Universitária, 50670-901, Recife, PE, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M. GOUVEIA JÚNIOR. E-mail: <gouveia_historiador@yahoo.com.br>.

² Professor Doutor, Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Recife, PE, Brasil.

Recebido em 3/2/2012, reapresentado em 5/7/2012 e aceito para publicação em 20/7/2012.

experiências e aperfeiçoar informações (Galindo *et al.*, 2011).

O advento da escrita, seguido do desenvolvimento dos suportes, propiciou a existência do documento utilizado para transmitir conhecimento entre homens que viveram em épocas distintas. Essa disseminação de conteúdos permitiu ao homem o acúmulo de informações anotadas, registradas e ensinadas ao longo de gerações. Sob essa perspectiva, vislumbram-se as instituições de memória que atuam como um dos grandes pilares da cultura³ de um país (Reis, 2006), e agem de modo a disseminar a ideia de sistemas memoriais.

Este trabalho visa a contemplar as possibilidades conferidas pelas instituições de memória para, atuando em conjunto, à guisa de um sistema, tornarem-se sistemas memoriais, isto é, atuarem todas em prol do usuário e da disseminação de conteúdos, tão peculiar à Ciência da Informação.

Para tanto, procede-se a uma revisão de literatura, contando, ainda, com procedimentos metodológicos alicerçados em análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos (Bardin, 2002). Tal análise, por meio de descrições sistemáticas, quantitativas e qualitativas, auxilia na reinterpretação de mensagens, atingindo uma compreensão de seus significados para além de uma leitura comum (Minayo, 1999).

Neste artigo, evocam-se noções de sistema anotadas por Bertalanffy e por Luhmann, mencionando-se, também, a teoria do agir comunicativo de Habermas (1994). Pontua-se, ainda, a ideia de sistemas memoriais como um dos grandes pilares da cultura de um país (Reis, 2006), bem como se apresenta o conceito de memória e sua aplicabilidade no campo da Ciência da Informação.

Métodos

É por meio do método científico que a pesquisa ultrapassa as noções de senso comum, unindo o teórico ao empírico (Deslandes, 1999).

³ De acordo com Geertz (2008), o conceito de cultura encontra-se mergulhado em um verdadeiro *pantanal conceitual*, tendo em vista a grande, confusa e desencontrada profusão de definições desse termo. Esse antropólogo, a partir de uma perspectiva semiótica, e ancorando seu referencial teórico em Max Weber, defende que a cultura é, ou representa, as teias de significados construídas pelo homem em sociedade, que o amarram a esse tecido social, de modo consciente ou não, de modo passivo, reivindicativo ou participativo.

Acredita-se que a análise de conteúdo se aplique ao trabalho pelo fato de este, por vezes, ter demandado a perspicácia de um investigador que vai ao encontro das leituras especializadas, dos documentos oficiais e das falas de visitantes e gestores de instituições de memória em busca do latente, do não dito. Essa tarefa de desocultação de diversificados discursos, aplicada por meio de características hermenêuticas da análise de conteúdo, é tributária tanto do rigor da objetividade quanto da fecundidade da subjetividade (Bardin, 2002).

Desse modo, trata-se aqui de sistema e suas teorias, bem como de um breve apanhado sobre as noções de memória no campo da Ciência da Informação e da necessidade de uma organização das instituições de memória em torno de um sistema.

Os sistemas e suas teorias

Apesar de haver uma ampla variedade de definições sobre sistema, Robredo (2003) ensina que se pode pensar um sistema como um conjunto que funciona como um todo em virtude da interação de suas partes. Registre-se que ambos, as partes e o todo, dialogam entre si mediante uma relação de interdependência. Ainda nessa perspectiva, anota-se que um sistema é qualquer coisa maior que a soma de suas partes, tendo em vista que importa mais a forma como elas se relacionam entre si e as qualidades que emergem dessa relação. O mesmo autor também classifica sistema como um conjunto de relações interativas que mantém em operação, dinamicamente, um todo ao mesmo tempo em que se apresenta como o resultado inevitável de intenções organizadas, sejam essas físicas, biológicas, psicológicas, sociológicas ou simbólicas. Deve-se, no entanto, estar atento para a amplitude desse conceito, posto que, em certa medida: “[...] toda a realidade conhecida, desde o átomo até a galáxia, passando pela molécula, a célula, o organismo e a sociedade, pode ser concebida como sistema, isto é, associação combinatória de elementos diferentes” (Morin, 2011, p.19).

Ainda acerca da ideia de sistema, Morin (2011) apresenta como característica, para além de sua alocação

em um nível transdisciplinar, uma unidade marcada pela complexidade da noção de que um todo não se reduz à soma das partes que lhe constituem. Silva e Ribeiro (2002), por sua vez, consideram a definição de sistema como tributária do entendimento de uma estrutura complexa. Esta, por sua vez, é formada por uma gama de elementos que se inter-relacionam e dependem um do outro, assim como toda a estrutura em questão depende de todos e de cada um desses elementos. A referida estrutura, assim, é estruturada e estruturante: ela deriva dos elementos ao mesmo tempo em que os condiciona. Nesse particular, a estrutura, identificada com a totalidade, e os elementos - as partes, relacionam-se da seguinte maneira: "[...] por um lado, o sistema torna-se uma unidade na multiplicidade dos seus componentes; por outro, as partes perdem, no sistema, sua individualidade, tornando-se igualmente essenciais na formação da unidade" (Silva; Ribeiro, 2002, p.96).

De acordo com Bertalanffy (1977), a única maneira inteligível de estudar uma organização é estudá-la como sistema, uma vez que a análise dos sistemas trata a organização como um sistema de variáveis mutuamente dependentes. Por conseguinte, a teoria moderna das organizações conduz quase inevitavelmente à discussão da Teoria Geral dos Sistemas, introduzida pelo próprio Bertalanffy a partir da ideia do organismo como totalidade ou sistema. Sua teoria de princípios universais - que negavam o mecanicismo cartesiano e as noções da dinâmica do universo conforme um modelo fechado -, era apontada como aplicável aos sistemas de natureza física, biológica ou sociológica, o que ensaiava os fundamentos básicos da interdisciplinaridade (Galindo *et al.*, 2011). Essa busca pela inter-relação entre distintos campos do conhecimento aparece quase como uma resposta à aparentemente indispensável especialização, que, em fins do século XIX, tornava-se inerente ao homem civilizado e enciclopédico.

Já nessa época, as novas demandas por informação e velocidade sugeriam não uma sociedade comandada por especialistas, que "[...] sabe[m] muito bem seu mínimo rincão de universo, mas [que] ignora[m] radicalmente todo o resto" (Ortega y Casset, 2006, p.134), mas homens que tinham um campo de estudos mais largo e, ao menos, noções holísticas sobre sua área e sobre outras áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, Chauí (2005)

nos ensina que o estruturalismo proporcionou às Ciências Humanas a criação de métodos específicos para que seus objetos fossem estudados em alternativa às explicações mecânicas predominantes até então. Ademais:

A concepção estruturalista veio mostrar que os fatos humanos assumem a forma de estruturas, isto é, de sistemas que criam seus próprios elementos dando a eles sentido pela posição e pela função que ocupam no todo. As estruturas são totalidades organizadas segundo princípios internos que lhes são próprios e que comandam seus elementos ou partes, seu modo de funcionamento e suas possibilidades de transformação temporal ou histórica. Nelas, o todo não é a soma das partes nem um conjunto de relações causais entre elementos isoláveis, mas um princípio ordenador, diferenciador e transformador (Chauí, 2005, p.229).

A realidade física parecia, assim, ser a única permitida pela ciência. Esse estado de coisas, como nos mostra Bertalanffy (1977), gerou um reducionismo, ou seja, tanto a Biologia quanto as Ciências Sociais e as ciências ditas do comportamento eram vistas, pensadas e regidas de acordo com os modelos e conceitos da física. Prevalcia, então, dentro e fora das ciências da natureza, o mecanicismo (Descartes, 2003): paradigma que só se alteraria quando a ambiguidade e a complexidade dos fenômenos observados exigiram mais do que fórmulas explicativas facilmente encaixáveis (Kuhn, 1979, 1990). Nesse sentido, acrescenta-se que reflexões acerca de uma espécie de negligência por parte do mecanicismo ante muitos problemas apresentados pelas Ciências Biológicas, Sociais e do Comportamento acarretaram novas abordagens em torno da noção de organismo.

Contemplava-se, a partir desse viés, o entendimento de um sistema aberto em que o organismo não é um sistema estático fechado, mas em ininterrupta transformação, correlação e troca com o meio externo, como a própria vida, em que "o homem não é um receptor passivo de estímulos provenientes do mundo exterior, mas em sentido muito concreto cria seu universo" (Bertalanffy, 1977, p.257).

Aliás, no caso dos sistemas abertos, os estímulos provenientes do meio podem modificar a estrutura do sistema, levando à seleção de novas estruturas, conforme pontua Luhmann (2011). Iniciou-se, então, uma tendência

de pensamento, externalizada pelas ciências modernas, que refutava os esquemas cartesianos e mecanicistas de unidades isoláveis e priorizava abordagens organísmicas no sentido de pensar os sistemas como elementos em perene relação de interação e interdependência. A essa verdadeira transformação, Bertalanffy (1977) chamou de Revolução Organísmica. Essa confluência para um pensamento holístico levou ao entendimento de que os fenômenos sociais devem ser considerados como *sistemas* e não como a mera soma de átomos sociais, uma vez que “[...] toda ciência social é a ciência dos sistemas sociais” (Bertalanffy, 1977, p.259).

A ciência contemporânea, desse modo, adotou tal perspectiva, buscando um exame das interações e investigando setores da natureza cada vez maiores ao invés de isolar os fenômenos em contextos particulares. Nesse contexto, a teoria geral dos sistemas apresenta-se como: “[...] um instrumento útil capaz de fornecer modelos a serem usados em diferentes campos e transferidos de uns para outros, salvaguardando-se ao mesmo tempo do perigo das analogias vagas, que muitas vezes prejudicaram o progresso nesses campos” (Bertalanffy, 1977, p.57).

De acordo com Luhmann (2011) - para quem os sistemas podem ser orgânicos, psíquicos ou sociais -, não existe propriamente uma teoria geral de sistemas, como postulava Bertalanffy. No próprio campo da Sociologia, não se pode pensar numa teoria geral dos sistemas sociais; aquele teórico concebe, todavia, a existência de modelos gerais da teoria dos sistemas que repercutiram no campo da Sociologia. Desse modo, os modelos indicados por Luhmann (2011, p.63) são: o do equilíbrio, marcado pela relação estabilidade/perturbação; o do desequilíbrio, gerido pela ideia de que no desequilíbrio os sistemas adquirem sua estabilidade; e o do intercâmbio, de energia, para os sistemas orgânicos, e de informação, para os sistemas de sentido. Nesse último, aliás, a entropia sugere troca entre sistema e meio, o que leva à ideia dos sistemas abertos, que “[...] respondem a essa referência teórica, na medida em que os estímulos provenientes do meio podem modificar a estrutura do sistema: uma mutação não prevista, no caso do biólogo; uma comunicação surpreendente, no social”.

Dessa teoria dos sistemas abertos - responsável pela mudança de paradigma da distinção do todo e das

partes para a distinção de sistemas e meio -, derivam outras três teorias subsidiárias: *input/output*; *feedback* positivo; e *feedback* negativo. Para o primeiro desses modelos, o sistema, e não o meio, tem autonomia para decidir quais fatores determinantes propiciam o intercâmbio. Os outros dois modelos em questão, por sua vez, são tributários da ideia de *feedback*, que, nesse caso, representa uma alternativa à demanda em se “alcançar *outputs* relativamente estáveis diante de um meio instável ou de situações variáveis” (Luhmann, 2011, p.68). Seu princípio básico se revela em “como funciona um preceito do sistema ao se produzir uma distância considerável no meio, obrigando o sistema a reagir para obter a estabilidade” (Luhmann, 2011, p.69). Desse modo, enquanto o *feedback* negativo se dispõe a diminuir as distâncias, o positivo indica seu aumento. Ainda nessa linha de pensamento, pode-se acrescentar que:

[...] já não se trata, em primeira instância, da estabilidade do sistema, mas das mudanças que um sistema pode suportar: que quantidade de transformações é possível introduzir nele, sem colocá-lo em perigo? Ou, dito de outra forma: se realmente existem mecanismos para aumentar as distâncias, até onde se pode chegar, sem detrimento substancial do sistema? (Luhmann, 2011, p.71).

A teoria dos sistemas apresentada por Luhmann - em oposição à de Bertalanffy, que se pautava nas relações entre o todo e as partes -, está baseada na diferença entre o sistema e o meio. Desse modo, paradoxalmente, o sistema cria sua própria unidade, à medida que realiza uma diferença. Ademais, “o meio é um momento constitutivo dessa diferença e, por isso, não é menos importante do que o próprio sistema” (Luhmann, 2011, p.259). Desse modo:

O meio pode conservar aspectos que podem ser mais importantes para o sistema (seja qual for o ponto de vista) do que os seus próprios componentes; mas também a alternativa contrária é teoricamente compreensível. Graças à distinção entre sistema e meio, é possível conceber o homem como parte do meio social, de maneira mais complexa e, ao mesmo tempo, mais livre, do que o meio, comparativamente ao sistema, constitui o campo de distinção de maior complexidade e menor ordem (Luhmann, 2011, p.260).

É o mesmo Luhmann (2011) que registra que alguns teóricos contrapõem, incisivamente, a teoria dos sistemas à teoria da ação, como dois paradigmas contrários, apresentando a justificativa de que enquanto esta última se volta para o indivíduo na qualidade de sujeito - englobando os aspectos psíquicos e orgânicos daquele que age -, aquela designa realidades macrosociais, conservando um caráter de elevada abstração. Em resposta a essa linha de pensamento, Luhmann, considera que a ação só é possível sob a forma de sistema: *action is system*. Afirma, ainda, que a construção de estruturas sociais se realiza sob a forma de sistema, sendo este, por sua vez, edificado pela ação. Esses dois conceitos formariam, então, um par indissociável e não um par de opostos.

Para Luhmann (2011), antes mesmo de os indivíduos - mero elemento no contexto da ação -, agirem, a sociedade já está integrada pela moral, pelos valores e pelos símbolos normativos. Em outras palavras, a sociedade só existe por estar integrada sob a forma de sistema; e, desse modo, a ação realiza-se quando já existem valores coletivos estabelecidos e socialmente reconhecidos e aceitos. Por esse viés, explica-se o social como:

[...] uma rede de operações que gera uma fenomenologia de *autopoiesis*. Nessa perspectiva, é muito difícil que o conceito de ação seja adequado para definir o operador social, já que a ação pressupõe, ao menos no entendimento comum, um processo de atribuição que nem sempre desemboca em um acontecimento de socialização. A ação pode também ser descrita como um acontecimento solitário, individual, sem nenhum tipo de repercussão social (Luhmann, 2011, p.91).

Analisando-se criticamente a teoria dos sistemas sociais, postulada por Habermas (1989), por sua vez, constrói-se um conceito de ação sociocomunicativa com ênfase no sujeito e suas capacidades de interação, autonomia e responsabilidade. Esse conceito foi chamado por Habermas (1989, p.166) de agir comunicativo e definido por ele como:

[...] um processo circular no qual o ator é duas coisas ao mesmo tempo: ele é o iniciador, que domina as situações por meio de ações imputáveis; ao mesmo tempo, ele é também o produto das tradições nas quais se encontra, dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria.

Na perspectiva de sua teoria do agir comunicativo, desse modo, Habermas percebe o homem organizacional como um indivíduo livre, inteligente e autônomo; o que, por conseguinte, proporciona-lhe a capacidade de agir utilizando a linguagem para se comunicar com seus pares na busca de um entendimento mútuo. Nessa mesma linha de pensamento, Freire (2002, 2011), que entende o processo de orientação do homem no mundo por meio de pensamento-linguagem, envolvendo desejo e trabalho-ação transformadora sobre o mundo, afirma que:

[...] os homens são seres da práxis. São seres do quefazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não 'admiram' o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer 'emergem' dele, e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho [já que] [...] seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo (Freire, 2011, p.167).

Tais conceitos de autonomia, ação coletiva e interação ainda serão contemplados neste trabalho. Por hora, passa-se à abordagem das seguintes questões: para que servem e a quem servem os sistemas memoriais?

Memória

Conforme McLuhan (1977), quando o homem caminhou da oralidade para a escrita, a assimilação e a interiorização dessa nova tecnologia, que representou o alfabeto fonético, transladaram o homem do mundo mágico da audição para o mundo neutro da visão. Essa magia referente à audição, por sinal, parece dialogar com a arte da narrativa, que dá indícios de extinção desde o surgimento do romance, essencialmente vinculado ao livro impresso e por ele difundido (Benjamim, 1994). Com o advento da escrita e a posterior invenção de Gutenberg, aqueles que dominavam essa tecnologia, para além de comunicarem suas ideias por meio de signos visuais, também poderiam produzir um registro perene desses signos e sinais, e, dessa forma, criar uma memória exterior à própria mente (McGarry, 1999). Essa demanda se faria necessária à medida que a quantidade de informação se tornasse superior à capacidade humana de guardá-las todas na memória.

Seria preciso, então, solucionar o problema do armazenamento de informações em suportes palpáveis

e duráveis (Le Coadic, 2004). É assim que a arte da memória, oriunda de uma tradição muito antiga, seria subjugada pelos excessos de papel e, *a posteriori*, pelos bancos de dados e pela *Internet*, que a tornaram supérflua e inútil (Rossi, 2010). Surgiram, assim, em fins do século XVIII, o que Leibniz chamaria de memórias de papel e a necessidade por lugares de memória (Nora, 1993). Nessa mesma época, um dos principais objetivos da ilustração era fazer do livro uma ferramenta de transformação da sociedade, modelando hábitos por meio de sua leitura, verbal ou icônica, e ditando a substituição das leis consuetudinárias (Certeau, 2008).

As últimas décadas do século XIX marcam o momento histórico em que o homem se dedicou às invenções das tradições em massa; as invenções oficiais de ordem política trataram de dar conta das profundas e rápidas transformações sociais da época. Exemplos disso, na França, foram as instituições educacionais laicas, a invenção de cerimônias públicas e a produção em massa - numa proporção maior do que aquela verificada nos anos imediatamente subsequentes à Revolução de 1789 -, de monumentos públicos, já que: "grupos sociais, ambientes e contextos sociais inteiramente novos, ou velhos, mas incrivelmente transformados, exigiam novos instrumentos que assegurassem ou expressassem identidade e coesão social, e que estruturassem relações sociais" (Hobsbawm, 2008, p.272).

De acordo com Nora (1993), graças ao volume de informação produzido espontaneamente pela sociedade, seus meios técnicos de reprodução e de conservação, e, sobretudo, à superstição e ao respeito ao vestígio, vivemos na época que mais se produziram arquivos, pois, à medida que a memória tradicional desaparece, somos forçados a acumular sinais visíveis do que existiu, criando ambientes artificiais que abrigariam imagens cuja função seria a de "[...] trazer algumas coisas à memória" (Rossi, 2010, p.23).

Foi assim que arquivos, bibliotecas e museus se fizeram necessários porque, conforme nos ensina Nora (1993), não habitamos mais nossa memória, por isso a necessidade de lhe consagrar espaços de produção e divulgação que se enraízam no concreto, no gesto, na imagem, no objeto, materializando-a. Esses redutos da

memória representam os rituais sagrados de uma sociedade desritualizada e dessacralizada, que só é capaz de lembrar uma ínfima parcela daquilo que poderia ter necessidade de lembrar.

Le Goff (2003) nos ensinou a pensar a memória como um fenômeno social⁴, tributário tanto dos sistemas dinâmicos de informação quanto do comportamento narrativo dos sujeitos em sociedade. A memória, percebida como propriedade de conservar certas informações, é geralmente associada a um conjunto de funções psíquicas, por meio das quais se pode atualizar impressões ou informações passadas, que, por sua vez, têm o poder de contribuir para o fortalecimento de uma comunidade e até para a autoafirmação dos sujeitos em torno da ideia de pertencimento a determinados grupos sociais. Desse modo:

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. Mas a memória coletiva não é somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder (Le Goff, 2003, p.469).

Acerca das noções de memória coletiva, vale lembrar o estudo de Halbwachs (2006), que indica não a existência de uma memória coletiva, mas de muitas memórias coletivas. Nesse sentido, todas as nossas lembranças são coletivas e nos são lembradas pelo outro, mesmo que tais lembranças aludem a momentos em que somente nós estivemos envolvidos ou a objetos que somente nós vimos. Isso ocorre porque nunca estamos sozinhos, tendo em vista que nossos atos e pensamentos se explicam por uma natureza de ser social e pelo fato de que não deixamos de estar encerrados em alguma sociedade. Desse modo, "são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo" (Halbwachs, 2006, p.69).

Vale enfatizar que, de acordo com o postulado por Halbwachs (2006), essa memória coletiva não se configura como exercício de uma forma específica de dominação ou violência simbólica, uma vez que a já mencionada seletividade da memória conta com um

⁴ A memória se constitui como um fenômeno social em virtude de se tratar de comunicação a outrem de uma informação na ausência do acontecimento ou do objeto que constitui o seu motivo (Le Goff, 2003, p.421).

processo de negociação, que visa a conciliar as memórias individuais com as memórias coletivas.

Sob a ótica de Ricoeur (2007), em sua abordagem de uma memória mais histórica e voltada para a evocação, para a lembrança e para a recordação, a memória é do passado e só existe com o passar do tempo. Na perspectiva da Ciência da Informação, contudo, a memória é percebida como ato de armazenamento e preservação de informação tanto para a sociedade atual quanto para as do porvir. Desse modo, enquanto a memória histórica alude ao passado⁵, ao que foi feito ou dito, a memória, para o presente campo de estudos, é projetada para o futuro, ou seja, para o que está sendo feito ou precisa ser feito, objetivando a preservação e a disseminação de informação.

Tratando do lugar da memória no processo evolutivo do homem, Menezes (2007), por sua vez, associa a abstração e a articulação ao desenvolvimento da capacidade craniana. Enquanto a abstração basicamente seria o processo por meio do qual transformamos o sensível no inteligível, à articulação podemos atribuir noções de causa-consequência que nos tornaram hábeis no sentido de prever situações ou de provocá-las de acordo com nossas necessidades.

Para Menezes (2007), a memória e a linguagem, bem como a imaginação, são importantes ferramentas entre a abstração e a articulação em virtude de serem responsáveis por uma espécie de sedimentação das aprendizagens daquelas duas capacidades; do contrário, nos comportaríamos como os tigres da metáfora de Ortega y Gasset (2006), que precisam agir, a cada dia, como se fossem os primeiros de sua espécie, posto que não são capazes de recordar nem de transmitir aquilo que aprenderam no dia anterior.

Ainda sobre a memória, Menezes (2007) afirma que ela não só transmite informação, conhecimento e significações, mas cria significados com os quais o cérebro trabalha. Nesse caso, parece válido considerar que tais significados, por serem construídos, são dinâmicos e tão mutáveis e múltiplos quanto a identidade do indivíduo e suas possibilidades subjetivas. Em seus estudos

sobre a memória, Menezes (2007) enumerou cinco paradoxos:

1) A voga e a crise da memória: indica a presença da memória, a enxurrada de informação e o absurdo de se pretender guardar tudo na mente ou em lugares. Nesse particular, a *hiperinformação* produz a *desinformação*, isto é, a quantidade de informação que se põe à disposição da sociedade só pode ser consumida de modo superficial e precário.

2) Memória-amnésia: a memória sugere um mecanismo de seleção e esquecimento programado, já que seria impossível para o homem o pensamento e a lembrança sem o olvido. Há, entretanto, os esquecimentos programados e inevitáveis e os provocados e outorgados contra pessoas, instituições e civilizações. Seriam esses mecanismos repressivos e caracterizadores daquilo que não podia ser visto nem podia ser dito em várias épocas.

3) Relação indivíduo-sociedade: salienta a memória coletiva, não como o somatório das memórias coletivas, mas como sustentáculo das redes de interação e seus circuitos de comunicação. Os espaços públicos e os monumentos foram criados com a intenção de marcar e legitimar a celebração dessa memória coletiva. Todavia, com a redução das funções e dos sentidos dos espaços públicos, os monumentos perderam sua natureza coletiva para o habitante das cidades, que passou de cidadão a passante - aquele que apenas passa pelos espaços e não os pratica mais - e, depois, a passageiro - aquele que é levado a atravessar os espaços, de um ponto a outro, anulando o que existe nesse intervalo.

4) Objetividade-subjetividade: citando considerações de Nora (1993) acerca das necessidades do homem por lugares de memória, Menezes traz, em contrapartida a esse pensamento, a ideia dos espaços de massa como formadores e disseminadores da memória na atualidade. Em sua perspectiva, talvez o principal deles seja a *Internet* - um novo lugar de memória em ação e transformação permanentes. Não basta, todavia, ao homem contemporâneo mergulhar nesse mundo de possibilidades da *Web* ao sabor dos ventos do hipertexto. Antes de sabermos as respostas, precisamos estar conscientes de quais perguntas devem ser feitas. A memória

⁵ Sem que tal afirmação implique a indesejada ideia de que a História seja uma ciência do passado, já que parece absurdo pensar que o passado enquanto tal seja objeto de ciência. Nesse particular, a História aparece como uma ciência dos homens no tempo e que incessantemente tem a necessidade de unir o estudo dos mortos aos dos vivos - do passado e do presente (Bloch, 2001).

é, assim, entendida como um campo de negociação em que devemos deixar de lado a oposição entre a objetividade e a subjetividade para, daí, colhermos os seus melhores frutos.

5) Passado-presente: oposição entre passado e presente. Este último, aliás, é apontado como o tempo da memória, porque é no presente que se constrói a memória. Nessas relações entre tempos e memória, Menezes (2007) postula que a contemporaneidade reúne, em um tempo sincrônico, diversas temporalidades que operam a memória.

Sistemas memoriais para quem?

Uma instituição, seja ela científica⁶, tecnológica ou social, é formada por pessoas que, ao executarem serviços distintos atuando em conjunto, acabam por formar um organismo. Por sua vez, um conjunto de organismos que interagem e trocam experiências, materiais e métodos, em torno de um objeto comum, pode representar um sistema. E se tal sistema está ligado à memória e à informação - com base na ideia de que "os sistemas são fontes de informação e a informação é capaz de construir um sistema" (Robredo, 2003, p.110) -, então se pode introduzir nas considerações presentes a ideia de sistemas memoriais, que são chamados por Silva e Ribeiro (2002, 2011) de sistemas artificiais convencionais, uma vez que implicam a intervenção humana e suas relações organizativas e dinâmicas, dispostas de modo a tecer uma rede. De forma análoga, Reis (2006) considera que um dos grandes pilares da cultura de um país é o círculo das instituições culturais.

Vai ao encontro dessa linha de pensamento o modelo de *sistema memorial* que sugere a leitura do conjunto de segmentos interdependentes e interoperantes de missão memorial alocado no universo de arquivos, bibliotecas e museus, bem como outros serviços públicos e privados. Nesse bojo estão incluídas todas as instituições atuantes nos campos da conservação, preservação e acesso aos bens do patrimônio memorial (Galindo, *et al.*, 2011).

Um exemplo desses sistemas artificiais convencionais, aqui tratados também como sistemas memoriais, é o Sistema Brasileiro de Museus (SBM), criado a partir do Decreto nº 5.264/2004, com a responsabilidade de promover a interação entre as instituições de memória e seus profissionais - em prol de seu desenvolvimento - e de valorizar, registrar e disseminar conhecimento, cultura e memória, por meio de suas práticas museológicas (Brasil, 2004).

Os museus são apontados também como instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento (Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2005). São instituições de memória que têm como princípios a valorização da dignidade dos sujeitos, a promoção da cidadania, o cumprimento da função social, a valorização e a preservação do patrimônio cultural e ambiental, a universalidade do acesso, o respeito e a valorização à diversidade cultural e o intercâmbio institucional (Brasil, 2009).

Os museus, de acordo com o SBM, por sua vez, são percebidos ainda como casas que guardam e apresentam sonhos, sentimentos, pensamentos e intuições que ganham corpo por meio de imagens, cores, sons e formas. Representam, ainda, pontes e janelas que ligam e desligam mundos, tempos, culturas e pessoas diferentes. Numa palavra, evidenciam conceitos e práticas em metamorfose.

Para Souza (2009), o museu é percebido como instância de representação da memória social e espaço onde a informação é entendida como insumo cultural, terreno mais que apropriado para o desenvolvimento de estudos e ações diretamente ligados à informação. Nesse sentido, o museu é entendido como o grande repositório da cultura e dos elementos mais marcantes da natureza humana. É também o único organismo que dissemina conceitos, ilustra, distrai e deleita (Costa, 2002). Os museus,

⁶ Percebe-se a impossibilidade de se fazer ciência sem o elemento humano, visto que toda ciência está estreitamente vinculada às necessidades e às atividades do homem. Numa palavra, proceder com a separação entre ser e pensamento, homem e natureza, sujeito e objeto, significa cair em uma forma de religião ou abstração carente de sentido (Gramsci, 1984). A própria atividade científica - atrelada às impressões humanas e partindo do senso comum -, denota uma natureza social à medida que seu arcabouço de conhecimento é produzido, registrado, acumulado e disseminado a cada geração.

ainda, apresentam-se como espaços de organização e evocação de referências culturais que contribuem para o desenvolvimento dos sujeitos sociais ao mesmo tempo em que se tornam polos irradiadores de uma dinâmica social que atua na identidade, filiação e legitimidade, tomando, nessa tarefa, o passado e a memória como propulsores dessa reflexão (Jeudy, 1990).

Os museus, por fim, devem ser percebidos como instituições de memória interiorizadas pelos indivíduos e dispostas de modo a facilitar ao máximo o acesso, a autonomia individual e as possibilidades de participação efetiva em todo poder explícito existente na sociedade, conforme nos ensina Castoriadis (1992).

O SBM é definido também como uma rede organizada de instituições museológicas, baseada na adesão voluntária, configurada de forma progressiva e que visa à coordenação, articulação, mediação, qualificação, diálogo e cooperação entre museus. Esse estado de coisas torna tais instituições representativas da diversidade étnica e cultural do Brasil.

É assim que o SBM foi concebido e está disposto, de modo a estimular a articulação entre o poder público e a sociedade civil, aumentando a visibilidade institucional ao mesmo tempo em que favorece a melhor gestão e configuração do campo do museu. Devemos registrar também que aquele mesmo decreto de 2004 esclarece que as referidas instituições de memória são entidades envolvidas com o patrimônio cultural que disponibilizam ao público possibilidades de ampliação do campo de construção de sua identidade, como recurso de inclusão social pela educação -, por meio de acervos e exposições e do estímulo à produção de conhecimento irmanada a oportunidades de lazer (Brasil, 2004).

Promover a articulação entre as instituições participantes do SBM, sem desrespeitar a autonomia de cada museu, é um dos objetivos desse sistema, que, entre outras disposições, ainda busca estimular a criação de programas, projetos e atividades museológicas ligadas à valorização do patrimônio cultural de comunidades populares e tradicionais. É pertinente enfatizarmos que essa noção de sistema memorial começou a fazer parte da agenda política brasileira a partir de 2003, quando novos marcos conceituais e práticos foram estabelecidos para a gestão da cultura brasileira, tirando-a das margens políticas governamentais.

De acordo com Coelho Neto (1986, 1997), de modo mais restrito, as políticas culturais representam um conjunto de iniciativas que visam a promover a produção, a distribuição e o uso da cultura; visam à preservação e à divulgação do patrimônio histórico; e ao ordenamento do aparelho burocrático por elas responsável. Ainda nesse contexto, Canclini (1987) acrescenta que uma política cultural não se restringe a ações pontuais; ocupa-se, pelo contrário, da ação cultural em um sentido contínuo na vida das pessoas, em todos os espaços sociais, evidenciando um processo interativo entre a atuação, os movimentos sociais e o funcionamento do aparelho político-administrativo.

A cultura, então, começa a ser percebida pelo Estado como um conceito ampliado - que ultrapassa a ênfase nas artes consolidadas e se afasta dos ideais de nacionalismo e suas glórias -, e passa a ser identificada como fenômeno social e humano de múltiplos sentidos, como manifestações que têm força simbólica e reconhecimento nas sociedades (Brasil, 2010).

Considerações Finais

Ao final das considerações presentes acerca de memória, noções de sistema e de sistemas memoriais, cabem, ainda, alguns pontos a serem observados. Inicialmente, deve-se registrar que a memória percebida à luz da Ciência da Informação é um conjunto de ações feitas a partir do presente com o objetivo de iluminar as gerações futuras.

Nesse sentido, como resultados alcançados a partir de discussões, considera-se que a noção de sistema aplicada às instituições memoriais, pensadas como Unidades de Informação, contribui para integrar tais lugares de memória em torno do bem comum, do desenvolvimento social possibilitado por meio do acesso à informação e das responsabilidades coletivas de nos apresentarmos como bons ancestrais.

Deve-se enfatizar que os sistemas memoriais têm como missão apresentar-se à sociedade como instrumentos catalisadores da democratização de acesso do público à memória, o que garante a devida concessão de poder social àqueles que, ao longo do tempo, têm sido impedidos de narrar suas histórias, erigir seus patrimônios

e disseminar sua cultura e consumi-la. Esse consumo está pautado tanto no acesso a bens artísticos quanto à informação, implicando, assim, o direito de buscar informação, tecer opiniões, comunicar-se com o outro e tomar parte do acervo e do repertório simbólico da coletividade.

Como resultados das investigações, pode-se identificar o sistema como um conjunto que funciona como um todo a partir da interação entre suas partes, e que o funcionamento desse sistema o torna maior e mais complexo do que a mera soma dessas partes, pois importa mais a forma, a força e a qualidade dessas relações do que sua quantidade. Nesse caso, ainda, vale enfatizar que a interdependência comunga com a interoperância de cada peça do conjunto. A noção de sistema, portanto, sugere uma estrutura que é, ao mesmo tempo, estruturada e estruturante, ou seja, essa estrutura determina os elementos que, em contrapartida, a condicionam. É dessa forma que se passa a considerar, por exemplo, os fenômenos sociais como sistemas, pois eles, simultaneamente, dependem dos atores sociais e os condicionem.

Vê-se que o sistema aqui tratado foge da lógica cartesiana e se apresenta como um organismo aberto e entrópico, o que sugere ininterruptas transformações e trocas com o meio externo, cuja influência pode até modificar a estrutura do sistema. Desse modo, é apropriado afirmar que o meio e o sistema se complementam em suas distinções.

Contemplam-se, ainda, as discussões em torno das contraposições entre a teoria dos sistemas e suas realidades macrossociais, e a teoria da ação e suas perspectivas voltadas para os sujeitos. Para determinada corrente teórica, o par sistema-ação é enxergado por meio de uma noção dialógica de complementaridade e mesmo indissociabilidade; mas, nesse caso, defende-se que o sistema preexiste à ação. Outro grupo de pensadores enaltece e prioriza a ação. Tal grupo pensa o homem organizacional como um sujeito dotado de liberdade,

inteligência e autonomia: atributos que lhe proporcionam agir por meio da linguagem para, assim, comunicar-se com seus pares em prol de um entendimento mútuo e de um trabalho-ação que transforme o mundo - ou o sistema.

No tocante à memória e aos seus debates, identificou-se essa como um fenômeno social, tributário dos sistemas dinâmicos de informação e do comportamento narrativo dos sujeitos em sociedade, porque a memória não se restringe à transmissão de informação, conhecimento e significações, mas cria significados - dinâmicos por natureza -, com os quais o cérebro trabalha.

Define-se, por fim, *sistemas memoriais* como o conjunto de segmentos interdependentes e interoperantes de missão memorial alocado no universo de arquivos, bibliotecas, museus e todas as demais instituições atuantes nos campos da conservação, preservação e acesso aos bens do patrimônio memorial. Identificou-se o SBM como um importante esforço empreendido em favor da promoção da comunicação e do compartilhamento de conteúdos e responsabilidades de registro, valorização e disseminação de conhecimento, cultura e memória para uma comunidade cada vez mais interessada na construção de seus valores, de suas histórias e de suas identidades - todos eles múltiplos -, formadores de sua efetiva cidadania.

Cidadania esta que começa, então, a se configurar por meio da ampliação e da multiplicação dos espaços públicos de educação, de encontro com diferenças, de memória coletiva e poder, de construção de identidades, de diálogo, debate e transformação social. Essa perspectiva parece a principal motivação e função de ser dos sistemas memoriais - um conjunto integrado e interoperante de Unidades de Informação, que, atuando em conjunto, podem contribuir de modo mais enfático para disseminar informação.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.

BENJAMIM, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura história da cultura*. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERTALANFFY, L. *Teoria geral dos sistemas*. 3.ed. Petrópolis, Vozes, 1977.

BLOCH, M. *Apologia da história, ou, o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Decreto nº 5.264, de 5 de novembro de 2004. Institui o sistema brasileiro de museus e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 8 nov. 2004. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2007/10/decreto-5264.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2011.

- BRASIL. Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Institui o estatuto de museus e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 15 jan. 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11904.htm>. Acesso em: 20 dez. 2011.
- BRASIL. Ministério da Cultura. *Política nacional de museus: relatório de gestão 2003-2010*. Brasília: MinC, 2010.
- CANCLINI, N.G. (Org.). *Políticas culturais en América Latina*. 3.ed. México: Grijalbo, 1987.
- CASTORIADIS, C. Poder, política, autonomia. In: CASTORIADIS, C. *O mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 13.ed. São Paulo: Ática, 2005.
- COELHO NETO, J.T. *Usos da cultura: políticas de ação cultural*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- COELHO NETO, J.T. *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- COSTA, L.M. *De museologia, arte e políticas de patrimônio*. Rio de Janeiro: IPHAN, 2002.
- DESCARTES, R. *Discurso do método*. São Paulo: Escala, 2003.
- DESLANDES, S.F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p.31-50.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GALINDO, M.; MIRANDA, M.O.; BORBA, V.R. A memória e os sistemas memoriais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 12., 2011, Brasília. *Anais...* Brasília: UnB, 2011. p.3328-3339.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HABERMAS, J. *A crise de legitimação do capitalismo tardio*. 2.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.
- HOBBSAWM, E. A produção em massa de tradições: Europa, 1870 a 1914. In: HOBBSAWM, E.; RANGER, T. (Org.). *A invenção das tradições*. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. p.271-316.
- INSTITUTO DE PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Ministério da Cultura. *Definição de museu*. 2005. Disponível em: <<http://museus.gov.br/museu/>>. Acesso em: 2 jun. 2012.
- JEUDY, H.P. *Memórias do social*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.
- KUHN, T. A função do dogma na investigação científica In: DEUS, J.D. (Org.). *A crítica da ciência: sociologia e ideologia da ciência*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p.53-80.
- KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- LE COADIC, Y.F. O objeto: a informação In: LE COADIC, Y.F. *A ciência da informação*. 2.ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2004.
- LE GOFF, J. *História e memória*. 5.ed. Campinas: Unicamp, 2003.
- LUHMANN, N. *Introdução à teoria dos sistemas*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MARTIN, G. *Pré-história do nordeste do Brasil*. 5.ed. Recife: UFPE, 2008.
- McGARRY, K. *O contexto dinâmico da informação*. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.
- McLUHAN, M. *A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico*. São Paulo: Nacional, 1977.
- MENEZES, U.B. Os paradoxos da memória. In: MIRANDA, D.S. *Memória e cultura: a importância na formação cultural humana*. São Paulo: Sesc, 2007. p.13-33.
- MINAYO, M.C.S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p.9-29.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, n.10, p.7-28, 1993.
- ORTEGA Y GASSET, J. *A rebelião das massas*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- REIS, A.C.F. *Marketing cultural e financiamento da cultura: teoria e prática em um estudo internacional comparado*. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2007.
- ROBREDO, J. Da ciência da informação revisitada aos sistemas humanos de informação. In: ROBREDO, J. *Da ciência da informação revisitada aos sistemas humanos de informação*. Brasília: Thesaurus, 2003.
- ROSSI, P. *O passado, a memória, o esquecimento: seis ensaios da história das ideias*. São Paulo: Unesp, 2010.
- SILVA, A.M.; RIBEIRO, F. *Das ciências documentais à ciência da informação: ensaio epistemológico para um novo modelo curricular*. Porto: Afrontamento, 2002.
- SILVA, A.M.; RIBEIRO, F. *Paradigmas, serviços e mediações em ciência da informação*. Recife: Néctar, 2011.
- SOUZA, D.M.V. Informação e construção de conhecimento no horizonte museológico. *DataGramaZero*, v.10, n.6, 2009. Disponível em: <<http://www.dgz.org.br>>.

Contribuição ao campo de usuários da informação: em busca dos paradoxos das práticas informacionais

Contribution to the field of information users: looking for the paradoxes of information practices

Flávia Virgínia Melo PINTO¹

Carlos Alberto Ávila ARAÚJO²

Resumo

Pretende-se debater as concepções teórico-metodológicas dos estudos de usuários da informação, criticamente, considerando a historicidade, a totalidade e as contradições da sociedade capitalista como constituidoras das práticas informacionais dos sujeitos. As atuais abordagens de estudos de usuários da informação, tradicionais e alternativas, mostram-se limitadas por não abarcarem a complexidade dos aspectos que formam os sujeitos e a sua constituição social. Desconsideram a dimensão histórico-social da ação humana, focando somente a ação individual. Entende-se que, para compreender as práticas informacionais dos sujeitos, é necessário situá-las historicamente, considerando-se que a subjetividade não está descolada da estrutura social. Para a construção de um método ou de uma forma de olhar crítica, sugere-se a adoção de categorias de análise desenvolvidas por Pierre Bourdieu. Apresentam-se as categorias *habitus*, campo social e capital simbólico para tentar compreender as práticas informacionais construídas no cruzamento entre as relações sociais baseadas na exploração de uma classe sobre outra (e de dominação de um grupo sobre outro) e compreender também a percepção subjetiva dos indivíduos.

Palavras-chave: Método. Práticas informacionais. Usuários da informação.

Abstract

The article critically discusses the theoretical and methodological concepts of the studies of information users, considering the historicity, totality and the contradictions of capitalist society as constitutors of the informational practices of users. The current traditional and alternative approaches to information users have been shown to be limited, because they do not cover the complexity of the aspects that shape the users and their social constitution. These theories disregard the historical-social dimension of human action, focusing only on the individual action. One understands that to comprehend the informational practices of subjects, it is necessary to put them into historical perspective, considering that subjectivity is not separated from the social structure. In order to build a method or a critical point of view, the adoption of the categories of analysis developed by Pierre Bourdieu is suggested. The categories habitus, social field and capital are presented in an attempt to understand the informational practices built at the cross-roads between social relationships based on exploitation of one class by another (and the domination of one group by another) and the subjective perceptions of individuals.

Keywords: Method. Informational practices. Information users.

¹ Mestranda, Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha, 31270-010, Belo Horizonte, MG, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: A.F.M. PINTO. E-mail: <biblioflavia@gmail.com>.

² Professor Doutor, Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Belo Horizonte, MG, Brasil.

Recebido em 21/5/2012, reapresentado em 2/7/2012 e aceito para publicação em 14/8/2012.

Introdução

Este artigo é parte das reflexões realizadas durante a pesquisa de mestrado intitulada “Práticas informacionais dos professores da RME/BH³ no cotidiano de suas lutas”. As inquietações desta pesquisa surgiram da leitura sobre a necessidade de se fortalecer a pluralidade teórico-metodológica da área da Ciência da Informação e do subcampo dos estudos de usuários, em que ainda se desconsideram ou se secundarizam as contradições sociais como determinantes na realização das práticas informacionais pelos sujeitos (Araújo, 2008).

A própria Ciência da Informação surge como disciplina para legitimar o discurso da “sociedade da informação” como uma “nova sociedade” baseada na informação e no conhecimento, na qual, segundo seus defensores, a informação se torna insumo para os processos produtivos. Seus teóricos, na maioria das vezes, ocultam o fato de o desenvolvimento dessa disciplina ter ocorrido num determinado marco do capitalismo, cujas preocupações estavam voltadas para a indústria científica e militar, principalmente nos Estados Unidos (Freitas, 2001).

Nesse contexto, o objetivo é formular uma crítica sobre o campo de usuários da informação, contribuindo, assim, com sua ampliação conceitual por meio da adoção de categorias da sociologia da prática, de Bourdieu. Entende-se que as categorias desenvolvidas por esse autor possibilitam uma compreensão das práticas informacionais dos sujeitos, considerando a dialética do conflito de classes (e de grupos dentro das classes) e a constituição subjetiva do indivíduo.

Estudos de usuários da informação: entre o tradicional e o alternativo

O escopo da área de estudos de usuários da informação não é bem delimitado: abrange desde levantamento de empréstimos em bibliotecas até o comportamento informacional de um grupo de pessoas. Costuma-se dividir os estudos em “voltados para o sistema” ou “voltados para o usuário”. Aqueles voltados para o sistema, de acordo com Figueiredo (1994), representam uma via de comunicação entre a biblioteca e a comunidade, além

de serem instrumentos importantes para que bibliotecários avaliem a pertinência dos serviços prestados. Em geral, o questionário e a entrevista são os instrumentos de coleta de dados mais usados para empreender esses estudos. Nas palavras de Mostafa (1996, p.18), essa abordagem faz parte da aproximação positivista da Ciência da Informação, que:

[...] privilegia o SRI [Sistema de Recuperação da Informação] como um processo tecnológico, quase físico, onde são analisados os processos de registrar e recuperar informações e onde se fala também em usuários ou em pessoas, mas, em todo caso, esses usuários são concebidos como uma entidade que compõe o SRI, colocando-lhes perguntas certas ou não e dele obtendo respostas relevantes ou não - usuário, apêndice do SRI, extensão do procedimento lógico das operações de registro e recuperação, sem intencionalidade política, um ser neutro, um apenas usuário.

Os estudos tradicionais, de bases funcionalista e behaviorista, voltados para diagnósticos da utilização de fontes de informação e serviços de informação, objetivam o funcionamento ótimo desses serviços, sem buscar a historicidade da sua existência e a compreensão sobre seu papel na sociedade. Obter um modelo de comportamento informacional é necessário para a previsão das ações dos sujeitos, objetivando o funcionamento ideal da organização. Dessa maneira, o viés behaviorista se destaca ao determinar comportamentos como se as ações humanas fossem apenas da ordem do psicológico e situacional (Lima, 1994).

Almeida (2005) alerta sobre o fato de que, se esses estudos não estiverem integrados aos objetivos da instituição à qual a biblioteca está ligada, corre-se o risco de não oferecerem subsídios reais para a melhoria dos serviços prestados, representando desperdício de tempo e dinheiro. Salienta-se ainda que grande parte dos serviços de informação das instituições brasileiras não é avaliada. Dessa maneira, aprofunda-se o distanciamento desses serviços dos seus usuários, da realidade em que estão colocados, e a consequência disso é a subutilização desses serviços até o seu abandono. Percebe-se que essa maneira de se abordarem usuários de informação está ligada à visão funcionalista, ou seja, tanto os usuários quanto a

³ Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (MG).

Unidade de Informação têm um significado em sua existência e fazem parte de um sistema social que precisa estar equilibrado como um corpo que funcione de maneira saudável. Tal modo de estudar usuários foi caracterizado por Capurro (2003) como o paradigma físico da Ciência da Informação.

Em busca de objetividade e credibilidade, os bibliotecários têm usado metodologias quantitativas para a fundamentação dos estudos de usuários (Lima, 1994). Cunha (1982) escreveu sobre os instrumentos de coleta de dados para a realização de estudos de usuários da informação, apresentando as vantagens e as desvantagens de cada ferramenta metodológico, concluindo que a escolha da melhor metodologia dependerá dos objetivos do estudo que se deseja empreender. Também evidencia que os pesquisadores da área precisam aprimorar seus conhecimentos em relação à estatística e às técnicas de pesquisa social, além de buscar a teorização sobre conceito de demanda e necessidade de informação. Em outro artigo, publicado um quartel de século depois, Baptista e Cunha (2007) chegaram às mesmas constatações em relação aos ferramentais de coleta de dados, somando as novas metodologias voltadas para o usuário, denominadas, por Capurro (2003), como parte de um paradigma cognitivo ou alternativo da Ciência da Informação.

A vertente cognitivista, apesar de crítica aos estudos tradicionais, reproduziu certo mecanicismo na maneira de ver a realidade, ao considerar o "usuário" como um "processador de informações". A apreensão da informação na dimensão cognitiva está presente em Belkin (1980), Taylor (1986), Ellis (1989), Kuhlthau (1991), Dervin (1998), Wilson (2000) e outros. Em geral, esses pesquisadores partem da ideia de lacuna cognitiva gerada pela ausência de informações sobre determinado tema ou situação. Para o preenchimento dessa lacuna, os indivíduos precisam de informações que atendam suas necessidades.

Entre os pesquisadores dessa vertente, Taylor (1986) abordou as "dimensões situacionais" da necessidade e do uso da informação. Seus estudos foram realizados com empresários e alguns profissionais, e, segundo sua teoria, cada ambiente apresentará um tipo de problema e os grupos partilham os pressupostos sobre a natureza de seu trabalho e sobre o papel que as informações podem nele desempenhar. Não se vê, nas explicações de Taylor,

atenção às disputas, ao controle da informação, que pode ser exercido por interesse de uma determinada pessoa ou grupo, e não se vê também a posição que a organização ocupa na estrutura social, seu papel e o que isso pode significar na geração e no uso de informações no seu cotidiano. O contexto, para Taylor, é apenas a realidade funcional da empresa, uma "variável interveniente" nos processos de aumento de produtividade.

Nos estudos de Wilson (2000), outro pesquisador identificado com a vertente cognitivista, encontra-se a ideia de realidade social como construída a partir da "aparência" que o mundo tem para os indivíduos. Parece que, para o autor, a realidade social é construída individualmente, o que leva a entender que podem existir várias realidades e não uma única realidade construída historicamente pelas pessoas. Ele também não considera as relações conflituosas, marcadas pelo empoderamento de determinados grupos em detrimento de outros. Marx e Engels (2002, p.123) já afirmavam, em "*Ideologia Alemã*", que "a essência humana não é uma abstração inerente a cada indivíduo. Na realidade, ela é o conjunto das relações sociais". Não basta, assim, tentar entender o sujeito num ambiente estático e isolado de outras determinações do mundo.

Contudo, foi significativa a contribuição de Wilson (2000) ao considerar que as necessidades de informação estão ligadas aos "papéis" que os indivíduos desempenham na sociedade, além de considerar que essas necessidades apresentam dimensões socioculturais, político-econômicas e físicas. Nesse sentido, Wilson (2000) superou a leitura dos "cognitivistas" que consideravam a necessidade voltada para o desempenho de determinada tarefa, e essa necessidade geradora de uma lacuna da mente, como se fosse possível o pensamento da pessoa se tornar um vazio.

Choo (2003, p.82) desenvolve um "modelo multifacetado de uso da informação", considerando as várias dimensões dos sujeitos. Todavia, não supera o caráter behaviorista e funcionalista que marca os estudos de usuário da informação porque tenta construir um método que dê conta de prever o comportamento das pessoas a partir de um modelo de uso da informação. O autor avança no sentido de defender a interdisciplinaridade para as pesquisas do campo, ao considerar as múltiplas determinações nas construções de significado entre os

indivíduos, mas se mantém no mesmo patamar dos estudos anteriores ao considerar a mesma maneira de olhar o usuário da informação a partir do viés comportamentalista. "Embora os comportamentos individuais em relação à informação possam apresentar uma variedade infinita, *pode-se encontrar alguma ordem retirando as camadas cognitivas, emocionais e situacionais que envolvem a busca e o uso da informação*" (Choo, 2003, p.83, grifo nosso).

Parece ser necessário determinar um padrão de comportamento para que a busca e o uso de informação aconteçam da maneira mais eficaz possível, e gere conhecimento e a possibilidade de decisões rápidas para o bom desempenho da organização, com todo o processo ocorrendo de forma bastante relacionada e funcional, como um sistema onde todos os componentes precisam funcionar harmonicamente para o bom andamento da organização (empresa, governo, universidade etc.) a fim de contribuir para a sociedade.

Essa concepção de estudos de usuário da informação faz parte de um paradigma funcionalista da Ciência da Informação, tecnologicamente determinado, que aborda o desenvolvimento da sociedade em todos os aspectos (político, social, econômico etc.) a partir do consumo de informações e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Nessa perspectiva, torna-se necessário otimizar o acesso às informações para que as pessoas estejam mais conscientes de seus direitos e possam participar mais da democracia e fortalecê-la, para que se possa aperfeiçoar a produção de mercadorias ou para que o governo possa melhorar os serviços públicos. A resolução dos conflitos é "retirada" do âmbito das relações sociais e transferida para a disseminação das TIC.

Assim, ambos os modelos de estudos de usuário da informação, paradigma tradicional e alternativo, utilizam metodologias que ora fixam o olhar sobre o sistema de informação, ora sobre o usuário da informação. Dessa maneira, não apreendem a totalidade da história humana, das relações sociais e da relação do homem com a natureza. O homem é visto como uma entidade independente do mundo, um ser pensante com necessidades únicas, passível de sofrer influências da realidade externa. O homem é um ente e a sociedade outro ente; o que se nota dessa determinação é o estranhamento do homem em relação à concretude da realidade societal,

refletido nos estudos desse campo da Ciência da Informação.

Nessa linha, Foskett (1980) assevera a necessidade de se fazer o estudo de usuários sem reduzir a psicologia do indivíduo ao entendimento do homem como uma unidade isolada e sem movimento. Assim, percebe-se a necessidade de se considerar a interconexão das coisas que envolvem o usuário, estudando detalhadamente cada parte sem desconsiderar o todo. Apesar dessa visão de totalidade em relação ao modo de abordar o objeto, suas preocupações estavam voltadas para a real compreensão das necessidades do usuário, com o objetivo de se ter o bom funcionamento da Unidade de Informação, ou seja, ele utiliza um dos elementos da dialética como um recurso metodológico para se empreender uma reflexão de concepção funcionalista: aprimorar o estudo da subjetividade do indivíduo, considerando as complexas relações que o envolvem, com o objetivo de melhorar o serviço de informação, de maneira que, para cada usuário, haja um serviço que atenda suas necessidades.

A crítica metodológica como contribuição ao campo de usuários da informação

A escolha de um objeto de pesquisa e do levantamento de questões a serem verificadas pressupõe um posicionamento que, assim como seu objeto, está situado historicamente em determinadas condições sociais. Para González de Gómez (2000, *online*, grifo nosso), a metodologia de pesquisa:

[...] designa, de maneira ampla, o início e a orientação de um movimento de pensamento cujo esforço e intenção direciona-se à produção de um novo conhecimento, num horizonte de possibilidades sociais e historicamente definidas. Os métodos, quantitativos, qualitativos, comparativos, assim como as técnicas de coleta e análise da informação, definem a direção e a modalidade das ações de pesquisa de modo secundário, estando já ancorados *num domínio epistemológico e político que acolhe e legitima as condições de produção do objeto da pesquisa*. Uma metodologia de pesquisa teria, para nós, e como primeira tarefa, a tematização dessas condições de produção do objeto de conhecimento.

Concorda-se com González e Gómez (2000) que os instrumentais de coleta de dados devem servir à pesquisa que parte de um horizonte político e de bases epistemológicas definidos pelo pesquisador, ou seja, do seu posicionamento. Trata-se de entender que não há neutralidade na pesquisa. Para Almeida Júnior (2005, p.162), o pesquisador que se declara “isento” “não se compromete com os resultados ou com posicionamentos mais concretos e incisivos”. Assim, tende a passar a ideia de que a explicação dada para a realidade observada é fruto daquilo que os dados possibilitaram ao pesquisador apreender e não do seu posicionamento político e teórico, de onde parte sua análise.

Outra questão é a dificuldade dos pesquisadores de abarcar ou de mesmo pressupor toda a complexidade que envolve os indivíduos em uma sociedade dividida em classes. Ao não conhecer profundamente métodos de coleta de dados, o pesquisador do campo de estudos de usuários muitas vezes confunde instrumentos de coleta de dados com método.

Existem tentativas de se empreender estudos a partir de ferramenta metodológico alternativo, mas os pesquisadores não conseguem chegar a um resultado satisfatório ou não concretizam a aplicação da metodologia anunciada. Outros estudiosos buscam, nas teorias das Ciências Sociais, fundamentos para auxiliar nas análises dos dados, e conjugam tais fundamentos com as metodologias desenvolvidas na área, principalmente aquelas do campo cognitivo⁴.

As recentes tentativas de se buscar arcabouço teórico das Ciências Sociais contribuíram para o alargamento da visão do pesquisador sobre o objeto, na busca por interpretações além do escopo do uso de informação. Contudo, ainda pouco se tem discutido sobre as metodologias de modo a trazer contribuições teóricas para o avanço do campo de estudos de usuários da informação. Ainda é atual a afirmação de Lima (1994) sobre a existência de pouca reflexão entre bibliotecários e pesquisadores da área em torno dos métodos que podem ser usados para se buscar o entendimento da riqueza e da complexidade do indivíduo ou usuário da informação.

A contribuição da sociologia da prática de Bourdieu para o estudo das práticas informacionais

Diferentemente de “comportamento informacional”, o estudo das práticas informacionais considera os significados atribuídos pelos sujeitos durante as ações de buscar, usar e disseminar informações nos “espaços constituídos e concretos de realização” de tais práticas (Marteleto, 1995, p.91). Essas práticas se realizam como construção social, com as múltiplas determinações constituídas nas relações capitalistas de produção.

Nesse sentido, a sociologia da prática de Bourdieu (1983) apresenta categorias de análise que podem auxiliar no entendimento da relação entre indivíduo, prática informacional e sociedade. Bourdieu (1983) desenvolveu várias categorias para analisar os campos científico, cultural, educacional, entre outros, buscando aliar e superar as categorias do objetivismo, da fenomenologia e do marxismo. Dessa maneira, ele buscou compreender as relações de disputa entre dominadores e dominados não só numa perspectiva econômica, como também a partir das marcas que essas disputas deixam na subjetividade das pessoas e que conformam a ação delas diante das situações do cotidiano, ou seja, Bourdieu incorpora a dimensão do simbólico, do cultural.

A primeira noção trazida por Bourdieu é a de *habitus*, um produto das relações sociais que engendra a formação do indivíduo, conformando e orientando sua ação, num determinado contexto. O *habitus* se constitui em classificações que o indivíduo internaliza durante sua história de vida por meio da família (*habitus* primário), dos ambientes que frequenta e da sua formação escolar (*habitus* secundário). Tais classificações mantêm o sistema de dominação em dois sentidos: por meio do discurso ideológico e por meio da “categoria lógica que ordena a própria representação social” (Ortiz, 1983, p.16). Assim, o sujeito realiza suas ações ou faz suas escolhas a partir da dialética entre a situação vivida e o seu *habitus*, ou seja, o conjunto de ideias, gostos, maneiras de perceber o mundo, constituídos primeiro na família e depois na escola,

⁴ Algumas aplicações recentes em estudos de usuários da informação buscam, nas teorias oriundas do campo das Ciências Sociais, como a etnometodologia e a fenomenologia, elementos para sustentar bases argumentativas, no sentido de se buscarem metodologias alternativas para análise de busca e uso da informação.

por meio das relações sociais. “O *habitus* como sistema de disposições duráveis é a matriz de percepção, apreciação e ação, que se realiza em determinadas condições sociais” (Ortiz, 1983, p.19). Para Bourdieu (1983), esse sistema garante a reprodução da ordem social antagonica e o campo (seja científico, artístico ou político) é o *locus* onde se dá a disputa entre os diferentes agentes, cada qual dispondo de seu capital específico para manter sua posição no campo, mas todos compartilhando das mesmas regras para realizar a disputa.

A noção de *capital* foi retomada de Marx por Bourdieu (1983), porém a categoria exploração, importante para o marxismo, uma vez que o capital é relação social constituída a partir da apropriação de mais-valia, foi suprimida (Burawoy, 2010). Para Bourdieu, o capital é o acesso a uma determinada quantidade de condições para um indivíduo ou grupo se posicionar num *campo*. Os dominadores possuem um máximo de capital - cultural, social, político, profissional, econômico, linguístico, simbólico e informacional. Os dominados detêm o mínimo desse capital. A esse acesso desigual que perpetua a relação de dominação, Bourdieu chamou de violência simbólica (Ortiz, 1983; Nascimento; Marteleto, 2004). Assim, o autor evidencia a disputa entre os próprios capitalistas, uma vez que, nesse campo, também existem dominadores e dominados - e não somente na relação entre capitalista e trabalhador -, porém desconsidera a relação de exploração quando debate a aquisição do capital cultural. Bourdieu (1983) tende a colapsar as relações de propriedade, de produção, de distribuição com o processo de trabalho, a divisão do trabalho e as relações produtivas. Dessa maneira, a teoria bourdieusiana acaba “reduzindo a divisão do trabalho a simples posse de um capital” (Burawoy, 2010, p.37).

As práticas dos sujeitos, cada um com suas percepções, gostos e maneiras de entender a realidade, internalizadas pelo *habitus*, mantêm o *habitus* coletivo e alimentam a construção do *campo*. O *campo* é o lugar estruturado pelas ações, representações e relações sociais, a “estrutura objetiva que define as condições sociais de produção do *habitus*” (Bourdieu, 1983, p.65).

“O conceito de campo serve para construir a informação como expressão cultural de sujeitos posicionados

pela estrutura” (Nascimento; Marteleto, 2004, *online*, grifo nosso). Bourdieu (1998, p.160) lembra que “efetivamente, o espaço social se retraduz no espaço físico”. Novamente em Nascimento e Marteleto (2004, *online*), o espaço social aparece “atrelado à posse das diferentes espécies do *capital* e da distância física de bens ou serviços, também dependente do *capital*”.

Na visão de Bourdieu, há um consenso entre dominantes e dominados, e a disputa travada entre os agentes não levará a uma transformação, pois a sociedade é compreendida por ele como “estratificação do poder” (Ortiz, 1983, p.26). Aliás, Bourdieu não se debruçou sobre a produção da desarmonia entre *habitus* e *campo*, o que poderia levar à transformação social.

A conformação da sociedade capitalista sujeita a classe trabalhadora ao ocultamento da exploração (alienação) por meio do fetichismo da mercadoria e da ideologia que conforma uma visão única de mundo, como se o capitalismo fosse eterno. Para Bourdieu, a constituição de um *habitus* profundo nos trabalhadores faz com que eles não percebam a relação de exploração à qual estão sujeitos (Burawoy, 2010).

Em Bourdieu, a violência simbólica exercida pelos dominadores sobre os dominados, a partir da internalização do *habitus*, conduz à mistificação da relação de classe fundada na dominação. A dominação simbólica “é marcada a ferro e fogo sobre a psique individual, ao passo que a hegemonia é o efeito das relações sociais nas quais os indivíduos estão inseridos” (Burawoy, 2010, p.93).

A dominação simbólica repousa na subjetivação da estrutura social nos corpos, com a formação de um *habitus* arraigado e inconsciente, ao passo que a hegemonia no ambiente de trabalho repousa sobre indivíduos inseridos em instituições específicas que organizam o consentimento à dominação - ela própria uma precondição para mistificação da exploração (Burawoy, 2010, p.93).

Ademais, segundo Bourdieu (1983), existe uma relativa autonomia dos campos sociais em relação às mudanças na política e na economia que acontecem na sociedade. Dessa maneira, as mudanças nos âmbitos políticos e econômicos não se transferem automaticamente para os campos sociais. Entretanto, Ortiz (1983)

considera a importância da teoria de Bourdieu desde que seja relacionada à dinâmica da História, marcada por reproduções, mas também por transformações da realidade social.

Assim, as ações de se informar ou de se produzir ou de se disseminarem informações estão submetidas a essa dialética entre o *habitus* e a situação vivida que leva o sujeito a buscar, produzir ou disseminar informações. Isso acontece num campo social (seja a academia, a empresa, o campo sindical, artístico etc.) onde o sujeito ocupa determinada posição e utiliza do seu *capital* específico, no caso, o capital informacional, para a realização de suas práticas informacionais. Assim, as ações de produção, busca, recepção e apropriação das informações devem ser compreendidas a partir das posições ocupadas pelos sujeitos na estrutura social que determinam o *quantum* de capital informacional esses sujeitos dispõem para suas ações cotidianas.

Não se pode, obviamente, desconsiderar o elemento de alienação, fruto da relação de produção da sociedade capitalista, baseada na apropriação privada de trabalho excedente. Essas condições sujeitam os indivíduos a determinadas relações que visam à reprodução do *status quo* da sociedade burguesa. Desse modo, os donos dos meios de comunicação de massa possuem um capital informacional muito superior aos trabalhadores, e essa relação desigual se reproduz em outros espaços. Entre os próprios trabalhadores, um determinado grupo, detentor de maior capital informacional, num determinado contexto, pode exercer uma função de dominação em relação ao grupo com menor capital informacional. A relação dos trabalhadores com os dirigentes sindicais é um exemplo disso. A posição de dirigente sindical favorece o acesso a diversas informações que podem ser usadas para a manutenção de certos privilégios em relação aos demais trabalhadores.

Dessa maneira, ao partir das contradições sociais e das relações de empoderamento, aplicando-se as noções de *habitus* e de campo social, pode-se superar a tendência de mensurar comportamentos de busca, apropriação e disseminação da informação, buscando-se as contradições na realização das práticas informacionais pelos indivíduos.

Conclusão

O atual quadro teórico-metodológico do campo de estudos de usuários de informação apresenta-se limitado ao não considerar o sujeito como ser contraditório e, portanto, unidade do diverso. Os estudos tradicionais desconsideram a apropriação subjetiva da informação, objetivando o diagnóstico de uso das fontes e dos serviços de informação e desconsiderando as funções das organizações na estrutura social e na apropriação da informação pelos sujeitos.

Os estudos que se pautam pela abordagem cognitivista, ao desconsiderarem ou não problematizarem os aspectos sociais, chegam a resultados limitados, pois focam a tentativa de predeterminar comportamentos dos usuários. Dessa maneira, perdem-se os diversos elementos construídos socialmente que influenciam a formação da subjetividade dos indivíduos, ao mesmo tempo em que esses mesmos indivíduos atuam na modificação da realidade. Ao entender o indivíduo como um ser com lacunas, desconsidera-se esse movimento dialético entre indivíduo e realidade social, pois o objetivo é apenas construir sistemas que reproduzam o modo de pensar dos usuários.

Outros estudos que procuram entender o usuário a partir de um contexto limitam-se ao contexto da instituição ou de um grupo, sem considerar as relações conflituosas e as diferenças sociais impostas por uma sociedade dividida em classes, ou seja, sem partir da historicidade, totalidade e tensionalidade. Assim, por exemplo, quando se fala na gestão do conhecimento numa empresa, funcionários, gestores e patrões são vistos como "iguais", cada um dispendo de um conjunto de informações ligadas à natureza de sua função, e se desconsideram as diferenças de posse de informação em relação ao lugar ocupado pela pessoa na empresa.

Nessa perspectiva, entende-se que a Ciência da Informação e os estudos de usuários podem buscar, na Sociologia da prática de Pierre Bourdieu, as categorias *campo*, *habitus* e *capital* para possibilitar uma análise das práticas informacionais que alie as condições objetivas da sociedade (a relação de produção que determina a estrutura social) e as apropriações subjetivas dos indivíduos.

Referências

- ALMEIDA, M.C.B. *Planejamento de bibliotecas e serviços de informação*. 2.ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2005.
- ALMEIDA JÚNIOR, O. Sobre os métodos e as técnicas de pesquisa: reflexões. In: VALENTIM, M.L.P. (Org.). *Métodos qualitativos de pesquisa em ciência da informação*. São Paulo: Polis, 2005. p.161-171.
- ARAÚJO, C.A.A. Estudos de usuários: pluralidade teórica, diversidade de objetos. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 9., 2008, São Paulo. *Anais eletrônicos...* São Paulo: Ancib, 2008. 1 CD-ROM.
- BAPTISTA, S.G.; CUNHA, M.B. Estudo de usuários: visão global dos métodos de coleta de dados. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v.12, n.2, p.168-184, 2007.
- BELKIN, N.J. Anomalous states knowledge as a basis for information retrieval. *The Canadian Journal of Information Science*, v.5, p.133-143, 1980.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p.46-81.
- BOURDIEU, P. (Coord.). *A miséria do mundo*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BURAWOY, M. *O marxismo encontra Bourdieu*. Campinas: Unicamp, 2010.
- CAPURRO, R. Epistemología y ciencia de la información. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5., 2003, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Ancib, 2003.
- CHOO, C.W. *A organização do conhecimento: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões*. São Paulo: Senac, 2003.
- CUNHA, M.B. Metodologias para estudo dos usuários de informação científica e tecnológica. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, v.10, n.2, p.5-20, 1982.
- DERVIN, B. Sense-making theory and practice: an overview of user interests in knowledge seeking and use. *Journal of Knowledge Management*, v.2, n.2, p.36-46, 1998.
- ELLIS, D. A behavioral approach to information retrieval system design. *Journal of Documentation*, v.45, n.3, p.171-212, 1989.
- FIGUEIREDO, N.M. *Estudos de uso e usuários da informação*. Brasília: Ibict, 1994.
- FOSKETT, D.J. Psicologia do usuário. In: FOSKETT, D.J. et al. *A contribuição da psicologia para o estudo dos usuários da informação técnico-científica*. Rio de Janeiro: Calunga, 1980. p.11-30.
- FREITAS, L.S. *Na teia dos sentidos: análise do discurso da ciência da informação sobre a atual condição da informação*. 2001. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Arte, São Paulo, 2001.
- GONZÁLEZ DE GOMÉZ, M.N. Metodologia da pesquisa no campo da informação da informação. *Datagramazero*, v.1, n.6, 2000. Disponível em: <<http://dgz.org.br>>. Acesso em: 12 jun. 2010.
- KUHLTHAU, C.C. Inside the search process: information seeking from the user's perspective. *Journal of the American Society for Information Science*, v.42, n.5, p.361-371, 1991.
- LIMA, A. *Aproximação crítica à teoria dos estudos de usuários de bibliotecas*. Londrina: Embrapa, 1994.
- MARTELETO, R.M. Cultura informacional: construindo o objeto informação pelo emprego dos conceitos de imaginário, instituição e campo social. *Ciência da Informação*, v.24, n.1, p.89-93, 1995.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: seguido das teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Centauro, 2002.
- MOSTAFA, S.P. Enfoques paradigmáticos da bibliotecologia; unidad na diversidad ou diversidad na unidad. *Investigacion Bibliotecologica*, v.10, n.21, p.18-21, 1996.
- NASCIMENTO, D.M.; MARTELETO, R.M. A informação construída nos meandros dos conceitos da teoria social de Pierre Bourdieu. *DataGramaZero*, v.5, n.5, 2004. Disponível em: <<http://www.dgz.org.br>>. Acesso em: 12 jun. 2010.
- ORTIZ, R. Introdução: a procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p.7-36.
- TAYLOR, R.S. *Value-added processes in information systems*. Norwood: Ablex, 1986.
- WILSON, T.D. Human information behavior. *Information Science Research*, v.3, n.2, p.49-55, 2000.

Índice de Autores

A	
AGUILAR-SOTO, María	47
ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila	219
ARAÚJO, Vera Maria Araujo Pigozzi de	137
B	
BOCCATO, Vera Regina Casari	5
C	
CALZADA, Javier	165
CATARINO, Maria Elisabete	77
CORRÊA, Elisa Cristina Delfini	27
D	
DÍAZ, María José	165
DOMÍNGUEZ-VELASCO, Sandor	103
F	
FACHIN, Gleisy Regina Bóries	91
FREIRE, Isa Maria	19
G	
GALINDO, Marcos	207
GHISI, Fernando Benedet	91
GOUVEIA JÚNIOR, Mário	117, 207
L	
LEIVA-MEDEROS, Amed	103
LOPES, Alex de Araujo	19
M	
MARÍ SÁEZ, Víctor Manuel	61
MARZAL, Miguel Ángel	165
N	
NEVES, Barbara Coelho	39
O	
OLVERA-LOBO, María-Dolores	47
P	
PADILHA, Maria Célia Nery	39
PASSOS, Ketry Gorete Farias dos	127
PINTO, Flávia Virgínia Melo	219
R	
RADOS, Gregório Jean Varvakis	91
ROSSINI, Elcio	157
RUIZ-DE-OSMA, Elvira	47
S	
SANTOS, Marcos Henrique dos	91
SANTOS, Raimundo Nonato Macedo dos	117
SELL, Denilson	91
SENSO, Jose Antonio	103
SILVA, Edna Lúcia da	127
SILVA, Eduardo Graziosi	5
SILVA, Sandro Marcio da	191
SOUZA, Terezinha Batista de	77
T	
TORRES, Adriana Aparecida Lemos	191
W	
WEITZEL, Simone da Rocha	179
Z	
ZIVIANI, Fabrício	191

Índice de Assuntos

A

<i>Alfabetización en información</i>	165
Aquisição	179
Aparelho formal da enunciação	137
<i>Autómatas</i>	103

B

Biblioteca escolar	165
Biblioteca especializada	39
Biblioteca universitária	5
Bibliotecário	27

C

Catálogo <i>online</i>	5
Cenografia	157
<i>Centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje</i>	165
Ciência da Informação	19
Comunicação alternativa	61
Comunicação documentária	137
Comunicação social	191
Construção de conhecimento	61

D

<i>Desambiguación de textos científicos</i>	103
Desenvolvimento de coleções	179
Disseminação da informação	207
Divulgação científica	191
<i>Dublin Core</i>	77

E

Empresa 2.0	127
<i>Enseñanzas de postgrado</i>	47
<i>Evaluación de sitios web</i>	47
Expografia	157

F

FRBR	77
------	----

G

Gestão do conhecimento	39, 191
Gestão da informação	39

I

Inclusão social	19, 39
Indicadores educativos	165
Inteligência coletiva	127
<i>Internet</i>	27
Informação	117, 207

M

Mapeamento de competência	191
Memória	207
Metadados	77
Método	219
<i>Minería de texto</i>	103
Movimentos sociais altermundialistas	61
Mudança de paradigma	117
Museologia	117, 157
Museus	157

O

Ontologia de referência	91
Ontologías	103
Orçamento participativo	19

P

Periódicos	91
Políticas públicas	19
Práticas informacionais	219
Profissional da Informação	27

R

RDA	77
RDF	77
Recuperação da informação	5, 91
Representação descritiva	77
Resumen automático	103
Revisão sistemática da literatura	91

S

Seleção	179
Sistemas de recuperação da informação	137
Sistemas memoriais	207
Sociedade em rede	127

T

Teoria da enunciação	137
Transformação social	61

U

Unidades de informação	27, 219
<i>Universidades españolas</i>	47

W

<i>Web 2.0</i>	127
<i>Web semântica</i>	77

Agradecimentos

Acknowledgements

A revista *Transinformação* contou com a colaboração de especialistas *ad hoc* para a avaliação dos trabalhos a ela submetidos em 2012.

A

Aldo de Albuquerque Barreto
Ana Maria Pereira Cardoso

Unigranrio
PUC-Minas

B

Barbara Fadel
Bernadete Santos Campello

Centro Universitário de Franca
UFMG

C

Carlos Henrique Marcondes
Cesar Augusto Castro
Cibele Haddad Taralli
Cicera Henrique da Silva
Cladice Nobile Diniz
Cristina Dotta Ortega

UFF
UFMA
USP
Fiocruz
Unirio
UFMG

E

Edberto Ferneda
Edna Lúcia da Silva
Eduardo Amadeu Dutra Moresi
Eliany Alvarenga de Araújo
Elisa Campos Machado
Emir José Suaiden

Unesp
UFSC
UCB
UFG
UFRJ
IBICT

G

Geni Chaves Fernandes
Gisela Eggert Steindel
Giulia Crippa

Unirio
UDESC
USP

I

Icléia Thiesen
Isa Maria Freire
Ivete Pieruccini

Unirio
UFPB
USP

J

Jayme Leiro Vilan Filho
João de Melo Maricato
Johanna Wilhelmira Smit

UnB
UFG
USP

José Fernando Modesto da Silva USP
José Maria Jardim UFRJ

K

Kira Maria Antonia Tarapanoff UnB

L

Leonardo Guimarães Garcia USP
Lidia Alvarenga UFMG
Lilian Maria Araújo de Rezende Alvares UnB
Luisa Maria Gomes de Mattos Rocha IBRJ

M

Marcia Heloisa Tavares de Figueredo Lima UFF
Májury Karoline Fernandes de Oliveira Miranda UFPE
Maria Cristiane Barbosa Galvão USP
Maria de Fátima Gonçalves Moreira Tálamo USP
Maria Inês Tomáel UEL
Maria Leandra Bizello USP
Maria Nélide González de Gómez IBICT
Maria Yêda Falcão Soares de Filgueiras Gomes UFBA
Mariângela Spotti Lopes Fujita Unesp
Marivalde Moacir Francelin USP
Marlene Oliveira Teixeira de Melo UFMG
Miguel Ángel Márdero Arellano IBICT
Miriam Vieira da Cunha UFSC

N

Nair Yumiko Kobashi USP
Nanci Elizabeth Oddone Unirio

O

Orandi Mina Falsarella PUC-Campinas
Oswaldo Francisco de Almeida Júnior UEL

P

Patricia Sant'Anna PUC-Campinas

R

Raimundo Nonato Macedo dos Santos UFPE
Regina Célia Baptista Belluzzo Unesp
Regina Maria Marteleto Fiocruz
Ricardo Rodrigues Barbosa UFMG
Rogério Aparecido Sá Ramalho UFSCar
Rogério Henrique de Araújo Júnior UnB
Ronaldo Lemos FGV
Roniberto Morato do Amaral UFSCar

Rosana Barros Boani Pauluci
Rosângela Schwarz Rodrigues
Rose Marie Santini de Oliveira

S

Sandra Alves da Silva Santiago
Silvânia Vieira de Miranda
Solange Puntel Mostafa

V

Valéria Martin Valls
Vera Regina Casari Boccato

W

Walda de Andrade Antunes
Waldomiro Vergueiro

Ministério da Saúde
UFSC
UFRJ

UFPB
Banco Central
USP

FESP-SP
UFSCar

UnB
USP

Instruções aos Autores

Objetivos e política editorial

Transinformação é uma revista especializada, com periodicidade quadrimestral, aberta a contribuições da comunidade científica nacional e internacional, distribuída no Brasil e no exterior. Fundada em 1989, é classificada na lista Qualis como A1, publica artigos que contribuem para o estudo e o desenvolvimento científico da Ciência da Informação e Biblioteconomia em suas diversas sub-áreas e interfaces.

Os autores são responsáveis pelas informações contidas nos trabalhos, bem como pela devida permissão ao uso de figuras ou tabelas publicadas em outras fontes.

Serão aceitas contribuições, cujas características:

- apresentem enfoque inovador em relação a temas já tratados;
- utilizem procedimentos metodológicos inovadores;
- no caso de revisão de tema, que seja contribuição nova ao campo;
- utilizem metodologia consistente;
- apresentem conclusões que decorram de argumentação lógica;
- apresentem fontes bibliográficas pertinentes ao tema tratado.

Tipos de artigos aceitos

- *Originalis*: contribuição destinada a divulgar resultados de pesquisa inédita (limite máximo de 12 páginas, preparados em espaço entrelinhas 1,5, com fonte *Arial* tamanho 11 e em folha formato A4).

- *Revisão*: síntese crítica de tema de interesse da área, mediante análise e interpretação de bibliografia pertinente (apenas sob convite) (limite máximo de 12 páginas, preparados em entrelinhas 1,5, com fonte *Arial* tamanho 11 e em folha formato A4).

- *Ensaio*: reflexão sobre tema que gere questionamentos e permita elaborar hipóteses para futuras pesquisas (apenas sob convite) (limite máximo de 10 a 15 páginas, preparados em entrelinhas 1,5, com fonte *Arial* tamanho 11 e em folha formato A4).

- *Comunicação*: informações sobre pesquisa em andamento: informações sucintas sobre projetos de pesquisa, dissertações e teses em andamento (limite máximo de três páginas, preparados em entrelinhas 1,5, com fonte *Arial* tamanho 11 e em folha formato A4).

- *Tradução (reprodução)*: artigos traduzidos, autorizadas pelo detentor dos direitos de reprodução.

Procedimentos Editoriais

Processo de julgamento dos manuscritos

São aceitos originais inéditos para serem submetidos à aprovação de avaliadores que sejam especialistas reconhecidos nos temas tratados. Os trabalhos são arbitrados por pelo menos dois revisores

pertencentes ao quadro de colaboradores da Revista, em procedimento sigiloso quanto à identidade do(s) autor(es) e revisores.

Opcionalmente, os autores podem indicar três possíveis revisores para o seu manuscrito.

Manuscritos aceitos: manuscritos aceitos poderão retornar aos autores para aprovação de eventuais alterações, no processo de editoração e normalização, de acordo com o estilo da Revista.

Manuscritos recusados, mas com a possibilidade de reformulação, poderão retornar como novo trabalho, iniciando outro processo de julgamento.

Conflito de interesse

No caso da identificação de conflito de interesse da parte dos revisores, o Comitê Editorial encaminhará o manuscrito a outro revisor *ad hoc*.

Submissão de trabalhos via endereço

<<http://revistas.puc-campinas.edu.br/transinfo>>.

São aceitos trabalhos inéditos acompanhados de carta assinada por todos os autores, com descrição do tipo de trabalho, declaração de que o trabalho está sendo submetido apenas à revista *Transinformação* e cessão de direitos autorais.

A carta deve indicar o nome, endereço, números de telefone e *e-mails* dos autores e indicação do autor para o qual a correspondência deve ser enviada.

Resultados de pesquisas relacionadas a seres humanos devem ser acompanhados de cópia de aprovação do parecer de um Comitê de Ética em pesquisa. Além disso, deverá constar no último parágrafo do item Método o número do protocolo e data de aprovação do Comitê de Ética.

Caso sejam utilizadas figuras ou tabelas publicadas em outras fontes, deve-se anexar documento que ateste a permissão para seu uso.

Versão reformulada

Sublinhar as alterações no texto do artigo, encaminhando-o juntamente com uma carta ao editor, reiterando o interesse em publicar nesta Revista e informando quais alterações foram processadas no manuscrito. Se houver discordância quanto às recomendações dos revisores, o(s) autor(es) deverão apresentar os argumentos que justificam sua posição. O título e o código do manuscrito deverão ser especificados.

Provas: serão enviadas provas tipográficas aos autores para a correção de erros de impressão. As provas devem retornar ao Núcleo de Editoração na data estipulada. Outras mudanças no manuscrito original não serão aceitas nesta fase.

Os manuscritos deverão apresentar

Página de título deve conter

a) título completo - deve ser conciso, evitando excesso de palavras, como "avaliação do..."; "considerações acerca de..." "estudo exploratório..."

b) *short title* com até quarenta caracteres (incluindo espaços), em português (ou espanhol) e inglês.

c) nome de todos os autores por extenso, indicando a afiliação institucional de cada um. Será aceita uma única titulação e afiliação por autor. Os autores deverão, portanto, escolher, entre suas titulações e afiliações institucionais.

Observação: não havendo vínculo institucional, informar a atividade profissional, cidade e estado.

d) todos os dados da titulação e da afiliação deverão ser apresentados por extenso, sem siglas.

e) indicação dos endereços completos de todas as universidades às quais estão vinculados os autores.

f) indicação de endereço para correspondência com o autor para a tramitação do original, incluindo fax, telefone e endereço eletrônico.

Observação: esta deverá ser a única parte do texto com a identificação dos autores.

Resumo: todos os artigos submetidos em português, espanhol ou francês deverão ter resumo no idioma original e em inglês, com um mínimo de 150 palavras e máximo de 250 palavras.

Os artigos submetidos em inglês deverão vir acompanhados de resumo, título e palavras-chave em português, além dos respectivos em inglês.

O resumo deve conter o objetivo do trabalho, os procedimentos metodológicos e as conclusões.

Texto: com exceção dos manuscritos apresentados como Revisão, Comunicação e Ensaio, os trabalhos deverão seguir a estrutura formal para trabalhos científicos:

Introdução: deve conter revisão da literatura atualizada e pertinente ao tema, adequada à apresentação do problema, e que destaque sua relevância. Não deve ser extensa, a não ser em manuscritos submetidos como Artigo de Revisão.

Métodos: deve conter descrição clara e sucinta do método empregado, acompanhada da correspondente citação bibliográfica, incluindo: procedimentos adotados; universo e amostra; instrumentos de medida e, se aplicável, método de validação; tratamento estatístico.

Em relação à análise estatística, os autores devem demonstrar que os procedimentos utilizados foram não somente apropriados para testar as hipóteses do estudo, mas também corretamente interpretados.

Resultados: sempre que possível, os resultados devem ser apresentados em tabelas ou figuras, elaboradas de forma a serem auto-explicativas e com análise estatística. Evitar repetir dados no texto.

Tabelas, quadros e figuras devem ser limitados a cinco no conjunto e numerados consecutiva e independentemente com algarismos arábicos, de acordo com a ordem de menção dos dados, e devem vir em folhas individuais e separadas, com indicação de sua localização no texto. **É imprescindível a informação do local e ano do estudo.** A cada um se deve atribuir um título breve. Os quadros e tabelas terão as bordas laterais abertas.

O(s) autor(es) se responsabiliza(m) pela qualidade das figuras (desenhos, ilustrações, tabelas, quadros e gráficos), que deverão ser elaboradas em tamanhos de uma ou duas colunas (7 e 15cm,

respectivamente); **não é permitido o formato paisagem.** Figuras digitalizadas deverão ter extensão jpeg e resolução mínima de 400 dpi.

Gráficos e desenhos deverão ser gerados em programas de desenho vetorial (*Microsoft Excel, CorelDraw, Adobe Illustrator* etc.), acompanhados de seus parâmetros quantitativos, em forma de tabela e com nome de todas as variáveis.

A publicação de imagens coloridas, após avaliação da viabilidade técnica de sua reprodução, será custeada pelo(s) autor(es). Em caso de manifestação de interesse por parte do(s) autor(es), a revista Transinformação providenciará um orçamento dos custos envolvidos, que poderão variar de acordo com o número de imagens, sua distribuição em páginas diferentes e a publicação concomitante de material em cores por parte de outro(s) autor(es).

Discussão: deve explorar, adequada e objetivamente, os resultados, discutidos à luz de outras observações já registradas na literatura.

Conclusão: apresentar as conclusões relevantes, considerando os objetivos do trabalho, e indicar formas de continuidade do estudo. **Não serão aceitas citações bibliográficas nesta seção.**

Abreviaturas e siglas: deverão ser utilizadas de forma padronizada, restringindo-se apenas àquelas usadas convencionalmente ou sancionadas pelo uso, acompanhadas do significado, por extenso, quando da primeira citação no texto. Não devem ser usadas no título e no resumo.

Agradecimentos: podem ser registrados, em parágrafo não superior a três linhas, dirigidos a instituições ou indivíduos que prestaram efetiva colaboração para o trabalho.

Anexos: deverão ser incluídos apenas quando imprescindíveis à compreensão do texto. Caberá aos editores julgar a necessidade de sua publicação.

Citações no texto

Citações bibliográficas no texto: devem constar da lista de referências.

Não serão aceitas citações/referências de **monografias** de conclusão de curso de graduação e de **textos não publicados** (aulas, entre outros).

Se um trabalho não publicado, de autoria de um dos autores do manuscrito, for citado (ou seja, um artigo *in press*), será necessário incluir a carta de aceitação da revista que publicará o referido artigo.

Se dados não publicados, obtidos por outros pesquisadores, forem citados pelo manuscrito, será necessário incluir uma carta de autorização, do uso dos mesmos por seus autores.

Casos específicos

1) Citações literais de até três linhas: entre aspas, sem destaque em itálico e, em seguida, entre parênteses (Sobrenome do autor, data, página, sem espaço entre o ponto e o número). Ponto final depois dos parênteses.

2) Citações literais de mais de três linhas: em parágrafo destacado do texto, com 4cm de recuo à esquerda, em espaço simples, fonte menor que a utilizada no texto, sem aspas, sem itálico, terminando

na margem direita do texto. Em seguida, entre parênteses: (Sobrenome do autor, data, página).

3) Vários autores citados em sequência: utilizar ordem cronológica de data de publicação dos documentos, separados por ponto e vírgula: (Crespo, 2005; Costa; Ramalho, 2008; Moresi *et al.*, 2010).

4) Textos com dois autores: Crippa e Bisoffi (2010) (no corpo do texto); (Crippa; Bisoffi, 2010) (dentro dos parênteses).

5) Textos com três ou mais autores: (Griselda *et al.*, 2009) (dentro dos parênteses) e Griselda *et al.* (2009) (fora dos parênteses).

6) Citações do mesmo autor publicados no mesmo ano: acrescenta-se letra minúscula após a data, sem espaçamento. Exemplo: (Morin, 2000a, 2000b).

Referências

As referências são baseadas na NBR-6023/2002 e recomenda-se limitar a 30 referências para artigos, exceto no caso de artigos de revisão, que poderão apresentar em torno 50. Elas deverão ser ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor.

Casos específicos

1) Os títulos dos periódicos devem ser referidos por extenso.

2) Referências com autores e datas coincidentes usa-se o título da obra ou artigo para ordenação e acrescenta-se letra minúscula após a data, sem espaçamento.

3) Referências com três ou mais autores, indica-se apenas o primeiro, acrescentando-se a expressão *et al.*

A exatidão e a adequação das referências a trabalhos que tenham sido consultados e mencionados no texto do artigo são de responsabilidade do autor.

Para outros exemplos recomendamos consultar as normas da ABNT-NBR-6023/2002.

Exemplos

Artigo com um autor

OLIVEIRA, A. Direito à memória das comunidades tradicionais: organização de acervo nos terreiros de candomblé de Salvador, Bahia. *Ciência da Informação*, v.39, n.2, p.84-91, 2011.

Artigo com dois autores

GRIPPA, G.; BISOFFI, G.C. Memória e hipertexto: uma reflexão sobre o conhecimento relacional. *Transinformação*, v.22, n.3, p.233-246, 2009.

Artigo em suporte eletrônico

MOURA, M.A. Informação e conhecimento em redes virtuais de cooperação científica: necessidades, ferramentas e usos. *DataGramaZero: Revista de Ciência da Informação*, v.10, n.2, 2009. Disponível em: <http://www.datagramazero.org.br/abr09/Art_02.htm>. Acesso em: 16 maio 2009.

Livro

GARCÍA GUTIÉRREZ, A. *Epistemología de la documentación*. Barcelona: Stonberg, 2011.

Livro em suporte eletrônico

BRASIL. Ministério da Saúde. *Parto, aborto e puerpério: assistência humanizada à mulher*. Brasília: Ministério da Saúde, 2001. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books-MS/01-0420-M.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2010.

Capítulos de livros

GASQUE, K.C.G.D. Teoria fundamentada: nova perspectiva à pesquisa exploratória. In: MUELLER, S.P.M. (Org.). *Métodos para a pesquisa em ciência da informação*. Brasília: Thesaurus, 2007. p.107-142.

Capítulo de livro em suporte eletrônico

SABADINI, A.A.Z.P.; SAMPAIO, M.I.C.; NASCIMENTO, M.M. Preparando um periódico científico. In: SABADINI, A.A.Z.P.; SAMPAIO, M.I.C.; KOLLER, S.H. (Org.). *Publicar em psicologia: um enfoque para a revista científica*. São Paulo: Associação Brasileira de Editores Científicos de Psicologia, 2009. p.35-74. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/biblioteca/pubcursos/publicar_psicologia_1edicao_2009_WEB_COR_13%20jul%202009.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2011.

Dissertações e teses

PEREIRA, R. *Espaço Interativo (Ei!)*: o portal de relacionamento como suporte e estímulo à relação universidade-empresa. 2009. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

Trabalhos apresentados em congressos, seminários etc.

AMARAL, M.S.; PINHO, J.A.G. Sociedade da informação e democracia: procurando a accountability em portais municipais da Bahia. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 32., 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: EnANPAD, 2008. 1 CD-ROM.

Trabalhos apresentados em congressos, seminários etc. em formato eletrônico

GAUZ, V.; PINHEIRO, L.V.R. Fluxo da informação entre colecionadores, escribas e cientistas árabes na pré-institucionalização da ciência, séculos IV ao XV. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 11., 2010, Rio de Janeiro. *Anais Eletrônicos ...* Rio de Janeiro: Unirio, 2010. Disponível em: <<http://congresso.ibict.br/index.php/enancib/xienancib/paper/view/394/330>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

Texto em formato eletrônico

HEPWORTH, M. *Information literacy from the perspective of learners: implications for teaching information literacy and skills*. 2002. Available from: <www.elit-conf.org/itilit2002/papers/ppt/08h1.doc>. Cited: 20 Sept. 2007.

Lista de checagem

- Declaração de responsabilidade e transferência de direitos autorais assinada por cada autor.

- Verificar se o texto, incluindo resumos, tabelas e referências, está reproduzido com letras fonte *Arial*, corpo 11 e entrelinhas 1,5 e com formatação de margens superior e inferior (no mínimo 2,5cm), esquerda e direita (no mínimo 3cm).

- Verificar se estão completas as informações de legendas das figuras e tabelas.

- Preparar página de rosto com as informações solicitadas.

- Incluir o nome de agências financiadoras e o número do processo.

- Indicar se o artigo é baseado em tese/dissertação, colocando o título, o nome da instituição, o ano de defesa, em nota de rodapé.

- Incluir título do manuscrito, em português, espanhol ou francês e em inglês.

- Incluir título abreviado (*short title*), com quarenta caracteres, para fins de legenda em todas as páginas.

- Verificar se as referências estão citadas no texto.

- Incluir permissão de editores para reprodução de figuras ou tabelas publicadas.

- "Certifico que participei da concepção do trabalho para tornar pública minha responsabilidade pelo seu conteúdo, que não omiti quaisquer ligações ou acordos de financiamento entre os autores e companhias que possam ter interesse na publicação deste artigo";

- "Certifico que o manuscrito é original e que o trabalho, em parte ou na íntegra, ou qualquer outro trabalho com conteúdo substancialmente similar, de minha autoria, não foi enviado a outra Revista e não o será, enquanto sua publicação estiver sendo considerada pela Transinformação, quer seja no formato impresso ou no eletrônico".

2. Transferência de Direitos Autorais: "Declaro que, em caso de aceitação do artigo, a revista Transinformação passa a ter os direitos autorais a ela referentes, que se tornarão propriedade exclusiva da Revista, vedado a qualquer reprodução, total ou parcial, em qualquer outra parte ou de divulgação, impressa ou eletrônica, sem que a prévia e necessária autorização seja solicitada e, se obtida, farei constar o competente agradecimento à Revista".

Assinatura do(s) autores(s)

Data ___ / ___ / ___

Documentos

Declaração de responsabilidade e transferência de direitos autorais

Cada autor deve ler e assinar os documentos (1) Declaração de Responsabilidade e (2) Transferência de Direitos Autorais, nos quais constarão:

- Título do manuscrito:

- Nome por extenso dos autores (na mesma ordem em que aparecem no manuscrito).

- Autor responsável pelas negociações:

1. Declaração de responsabilidade: todas as pessoas relacionadas como autoras devem assinar declarações de responsabilidade nos seguintes termos:

Justificativa do artigo

Destaco que a principal contribuição do estudo para a área em que se insere é a seguinte:

(Escreva um parágrafo justificando porque a revista deve publicar o seu artigo, destacando a sua relevância científica, a sua contribuição para as discussões, na área em que se insere o(s) ponto(s) que caracteriza(m) a sua originalidade e o conseqüente potencial de ser citado).

Dada a competência na área do estudo, indico o nome dos seguintes pesquisadores (três) que podem atuar como revisores do manuscrito. Declaro igualmente não haver qualquer conflito de interesses para esta indicação.

Toda correspondência deve ser enviada à revista Transinformação no endereço abaixo

Núcleo de Editoração SBI - *Campus I*

Rod. D. Pedro I, km 136 - Sala 8 - Prédio Antiga Reitoria - Pq. das Universidades - 13086-900 - Campinas - SP - Brasil

Fone/Fax: 55 (19) 3343-7401

E-mail: sbi.nucleoeditoracao@puc-campinas.edu.br

Home Page: <http://revistas.puc-campinas.edu.br/transinfo>

Instructions to the Authors

Objectives and Editorial Policy

Transinformação is a triannual specialized journal that accepts contributions from the domestic and international scientific communities and is distributed in Brazil and abroad. Founded in 1989, it is classified in the Qualis list as A1, publishing articles that contribute to the study and scientific development of the information technology and librarianship sciences and its many sub-areas and interfaces.

The authors are responsible for the information contained in the works, as well as for the authorization to use the figures and tables that have been published in other sources.

Contributions will be accepted if they:

- a) Present an innovative approach to themes already addressed;
- b) Use innovative methodological procedures;
- c) In case of review, bring a new contribution to the field;
- d) Use a consistent methodology;
- e) Present conclusions that are based on logical arguments;
- f) Present references that are pertinent to the theme being discussed.

Types of articles accepted

- *Original*: contribution that seeks to disclose original research results (maximum of 12 pages with 1,5 lines spacing and font Arial size 11 in A4 - size paper).

- *Review*: critical synthesis of an interesting theme for the field, by analyzing and interpreting the pertinent literature (only by invitation) (maximum of 12 pages with 1,5 lines spacing and font Arial size 11 in A4 - size paper).

- *Essay*: reflection about the theme that generates questions and allows the creation of hypotheses for future research (only by invitation) (maximum of 10 to 15 pages with 1,5 lines spacing and font Arial size 11 in A4 - size paper).

- *Debate*: technical work accompanied by critical letters signed by authors of different institutions (three to five experts invited by the Editor), followed by replicas from the author of the main article. The person interested in submitting a manuscript to this section must first consult the Editor (maximum of 20 pages with 1,5 lines spacing and font Arial size 11 in A4 - size paper).

- *Translation*: translated articles authorized by the owner of the copyrights.

Editorial procedures

Manuscript assessment process

Unpublished original articles will be accepted for assessment by referees who are known experts on the theme in question. The works will be assessed by at least two referees from the referees that collaborate

with the Journal, in a double-blind process, that is, the authors and referees remain unknown to each other.

The authors may, instead, indicate three referees to assess their manuscript.

Accepted manuscripts may return to the authors for approval of possible changes in the editing and formatting process according to the style of the Journal.

Refused manuscripts but with permission to be reformulated may return as a new work and begin a new assessment process.

Conflict of interests

If a conflict of interest is identified by the referees, the Editorial Committee will have another *ad hoc* referee assess the manuscript.

Please submit your works to

<<http://revistas.puc-campinas.edu.br/transinfo>>.

To be accepted, unpublished works must be accompanied by a letter signed by all authors describing the type of work and declaring that the work is being submitted only to the journal *Transinformação*, and by a document transferring the copyrights.

The letter must contain the authors' name, address, telephone numbers and e-mails and indicate which author will be the corresponding author.

Results of research involving human beings must contain a copy of the Research Ethics Committee approval. In addition, in the last paragraph of the item Method section must be included the protocol number and data approval of the Ethics Committee.

If the manuscript uses figures or tables published elsewhere, the authors must attach a permission letter to use them from the copyright owners.

Reformulated version

Underline the changes in the text and send it with a letter to the editor confirming your interest in publishing your manuscript in this Journal and informing the changes made to the manuscript. If the recommendations of the referees are conflicting, the author(s) must present arguments that justify their position. The title and code of the manuscript must be included.

Proofs: Typographic proofs will be sent to the authors for correction of printing errors. The proofs must return to the Publishing Center within the deadline. Other changes to the original manuscript will not be accepted during this phase.

Necessary contents of the manuscripts

The title page should contain

- a) complete title - should be concise, avoiding too many words, such as "assessment of..."; "considerations about..."; "exploratory study...".

b) short title with up to forty characters (including spaces), in Portuguese (or Spanish) and English.

c) full name of all the authors, indicating the institutional affiliation of each author. Only one title and affiliation will be accepted per author. The authors, should, therefore, choose between their titles and institutional affiliations.

Observation: if there is no institutional affiliation, please inform your professional activity, city and state.

d) all the data regarding the titles and affiliation must be presented in full, without abbreviations.

e) include full address of all the universities with which the authors are affiliated.

f) indicate corresponding author and inform facsimile, telephone number and e-mail address.

Observation: this is the only part of the text where the authors are identified.

Abstract: all articles submitted in Portuguese, Spanish or French should have an abstract in the original language and one in English, with at least 150 words and at most 250 words.

Articles submitted in English shall be accompanied by an abstract, title and keywords in Portuguese, in addition to those in English.

The abstract should contain the objective of the work, methods and conclusions.

Text: except for the manuscripts presented as Review, Communication and Essay, the works must follow the formal structure for scientific works:

Introduction: must contain a review of the current literature pertinent to the theme, appropriate for the presentation of the problem and point out its relevance. It should not be extensive except in Review Articles.

Methods: must contain a clear and succinct description of the methods used, followed by the corresponding references, including: procedures used, universe and sample, measurement instruments, and if applicable, validation method and statistical treatment.

In relation to the statistical analysis, the authors should demonstrate that the procedures were not only appropriate to test the hypotheses of the study but also correctly interpreted.

Results: whenever possible, the results must be presented in self-explanatory tables and figures and contain statistical analysis. Avoid repeating the data in the text.

Tables, charts and figures should be limited to five in all and given consecutive and independent numbers in Arabic numerals, according to the order the data is mentioned, and should be presented in individual sheets and separated, indicating their location in the text. **It is essential to inform the location and year of the study.** Each one should have a brief title. The charts and tables must be open laterally.

The author(s) are responsible for the quality of the figures (drawings, illustrations, tables and graphs) that should be large enough to fit one or two columns (7 and 15cm, respectively); **the landscape format is not accepted.** Figures should be in jpeg format and have a minimum resolution of 400 dpi.

Graphs and drawings should be made in vector design software (Microsoft Excel, CorelDraw, Adobe Illustrator etc.), followed by their quantitative parameters in a table and the name of all its variables.

The publication of color images will be paid by the author(s) once the technical viability of their reproduction is verified. If the authors are interested, the Journal will provide the costs which will vary according to the number of images, their distribution in different pages, and the concomitant publication of color material by other author(s).

All illustrations must be created in one- or two-column sizes (7.5 and 15 cm, respectively). The landscape format will not be allowed.

Study location and year must be indicated in all illustrations.

Discussion: The discussion must properly and objectively explore the results of the study, and compare them with other published data.

Conclusion: This section must present the relevant conclusions taking into consideration the objectives of the work, and indicate ways that the study can be continued. **Literature citations will not be accepted in this section.**

Abbreviations and acronyms: must be used in a standardized manner, and be restricted to those used conventionally or sanctioned by use, accompanied by their full meaning when they first appear in the text. They cannot be used in the title or the abstract.

Acknowledgments: can be included but in a paragraph no longer than three lines and include only the individuals and institutions who effectively collaborated with the study.

Attachments: can only be included when they are essential for the understanding of the text. The editors will then decide if they should be published.

Citations in the text

Literature citations in the text must be included in the references.

Citations and/or references to course completion **monographs** and other **unpublished texts** (lectures etc.) **will not be accepted.**

If an in-press unpublished work from one of the authors of the manuscript is cited, the letter of acceptance by the journal that accepted to publish the study must be included.

If unpublished data from other researchers are cited in the manuscript, a letter from the respective researchers authorizing the use of their data is necessary.

Specific cases

1) Literal citations of **up to three lines** must be in quotes, not in italics, and followed by, in parenthesis, the last name of the author, date, page, **without space between the period and the number.** A period must follow the parenthesis.

2) Literal citations with more than three lines must be in a separate paragraph, with a left margin of 4cm, using single space between the lines, smaller font than that of the text, without quotes, without italic, ending on the right margin of the text, followed by, in parenthesis, the last name of the author, date and page.

3) Many authors cited in sequence: **use the order in which the documents were published**, separated by a semicolon (Crespo, 2005; Costa; Ramalho, 2008; Moresi *et al.*, 2010).

4) Texts with two authors: Crippa and Bisoffi (2010) (in the body of the text); (Crippa; Bisoffi, 2010) (with in parenthesis).

5) Texts with three or more authors: (Griselda *et al.*; 2009) (in of the parenthesis) and Griselda *et al.* (2009) (out of the parenthesis).

6) Citations of the same author published in the same years: add a small letter to the date, without space Example: (Morin, 2000a, 2000b).

References

The references are based on the NBR-6023/2002 and should be limited to 30 references per article, except in the case of review articles, which may have as many as 50 references. They should be ordered alphabetically by the last name of the first author.

Specific cases

1) Journals names cannot be abbreviated.

2) References with coincident authors and dates must be ordered according to the title of the article and a small letter should be added after the date without a space in between.

3) References with three or more authors should be indicated only by the first author, followed by the expression *et al.*

The preciseness and appropriateness of references to studies that have been consulted and mentioned in the text are of the author's responsibility.

For other examples, we recommend consulting the ABNT-NBR-6023/2002 norms.

Examples

Article with one author

OLIVEIRA, A. Direito à memória das comunidades tradicionais: organização de acervo nos terreiros de candomblé de Salvador, Bahia. *Ciência da Informação*, v.39, n.2, p.84-91, 2011.

Article with two authors

GRIPPA, G.; BISOFFI, G.C. Memória e hipertexto: uma reflexão sobre o conhecimento relacional. *Transinformação*, v.22, n.3, p.233-246, 2009.

Electronic article

MOURA, M.A. Informação e conhecimento em redes virtuais de cooperação científica: necessidades, ferramentas e usos. *DataGramaZero: Revista de Ciência da Informação*, v.10, n.2, 2009. Disponível em: <http://www.datagramazero.org.br/abr09/Art_02.htm>. Acesso em: 16 maio 2009.

Book

GARCÍA GUTIÉRREZ, A. *Epistemología de la documentación*. Barcelona: Stonberg, 2011.

Electronic book

BRASIL. Ministério da Saúde. *Parto, aborto e puerpério: assistência humanizada à mulher*. Brasília: Ministério da Saúde, 2001. Disponível em:

<<http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books-MS/01-0420-M.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2010.

Book chapters

GASQUE, K.C.G.D. Teoria fundamentada: nova perspectiva à pesquisa exploratória. In: MUELLER, S.P.M. (Org.). *Métodos para a pesquisa em ciência da informação*. Brasília: Thesaurus, 2007. p.107-142.

Electronic book chapters

SABADINI, A.A.Z.P.; SAMPAIO, M.I.C.; NASCIMENTO, M.M. Preparando um periódico científico. In: SABADINI, A.A.Z.P.; SAMPAIO, M.I.C.; KOLLER, S.H. (Org.). *Publicar em psicologia: um enfoque para a revista científica*. São Paulo: Associação Brasileira de Editores Científicos de Psicologia, 2009. p.35-74. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/biblioteca/pubcursos/publicar_psicologia_1edicao_2009_WEB_COR_13%20jul%202009.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2011.

Dissertations and theses

PEREIRA, R. *Espaço Interativo (Eil): o portal de relacionamento como suporte e estímulo à relação universidade-empresa* 2009. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

Papers presented in congresses, seminars etc.

AMARAL, M.S.; PINHO, J.A.G. Sociedade da informação e democracia: procurando a accountability em portais municipais da Bahia. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 32., 2008, Rio de Janeiro. *Anais... Rio de Janeiro: EnANPAD*, 2008. 1 CD-ROM.

Electronic papers presented in congresses, seminars etc.

GAUZ, V.; PINHEIRO, L.V.R. Fluxo da informação entre colecionadores, escribas e cientistas árabes na pré-institucionalização da ciência, séculos IV ao XV. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 11., 2010, Rio de Janeiro. *Anais Eletrônicos ... Rio de Janeiro: Unirio*, 2010. Disponível em: <<http://congresso.ibict.br/index.php/enancib/xienancib/paper/view/394/330>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

Electronic text

HEPWORTH, M. *Information literacy from the perspective of learners: implications for teaching information literacy and skills*. 2002. Available from: <www.elit-conf.org/itilit2002/papers/ppt/08h1.doc>. Cited: 20 Sept. 2007.

Checklist

- Declaration of responsibility and transfer of the copyrights signed by each author.

- Verify if the text, including abstract, tables and references are in Arial font, size 11 and lines with a spacing of 1.5, with upper and lower margins of at least 2.5cm and left and right margins of at least 3cm.

- Verify if the information in the legends of figures and tables is complete.

- Prepare the cover page with the requested information.
- Include the name of the sponsors and process number.
- Indicate if the article is based on a thesis/dissertation, and include the title, name of the institution and the year it was defended in the footnotes.
- Include the title of the manuscript in Portuguese, Spanish or French and in English.
- Include short title with a maximum of forty characters that will be used as legend in all pages.
- Verify if the references are cited in the text.
- Include permission of editors to reproduce figures and tables published elsewhere.

Documents

Declaration of responsibility and transfer of copyrights

Each author must read and sign the documents (1) Declaration of Responsibility and (2) Transfer of Copyrights, which must include:

- Title of the manuscript:
 - Full name of the authors (in the same order in which they appear in the manuscript).
 - Author responsible for the negotiations:
1. Declaration of responsibility: all authors must sign the declaration of responsibility on the terms below:
 - "I certify that I have participated in the conception of this manuscript and disclose that I am responsible for its content and that

I have not omitted any affiliations or sponsoring agreements between the authors and companies that may have interest in the publication of this article."

- "I certify that the manuscript is original and that the work, in part or in full, or any other work with a substantially similar content, of my authorship, was not submitted to another journal and will not be submitted to another journal while the Journal *Transinformação* is considering publishing it whether in print or electronic format."

2. Transfer of copyrights: "I declare that if the article is accepted for publication, the Journal *Transinformação* will own its copyrights with exclusivity, and any reproduction, partial or full, anywhere else or by any other means, in print or electronic, without the previous and necessary consent of the Journal *Transinformação* is strictly forbidden. If the consent is obtained, I will duly thank the Journal *Transinformação* for it in the paper where the data will be used."

Signature of the author(s) Date ____ / ____ / ____

Article justification

I declare that the main contribution of the study for its area is the following:

(Write a paragraph justifying why the Journal should publish your article, pointing out its scientific relevance, its contribution for the discussions, the area of its originality and the consequent potential for being cited).

Given their competence in the area of the study, I indicate the name of the following researchers (three) that may act as referees of the manuscript. I also declare that I have no conflict of interests for this indication.

All correspondence shall be sent to the journal *Transinformação* at the following address:

Núcleo de Editoração SBI - *Campus I*
 Rod. D. Pedro I, km 136 - Sala 8 - Prédio Antiga Reitoria - Pq. das Universidades - 13086-900 - Campinas - SP - Brasil
 Fone/Fax: 55(19) 3343-7401
 E-mail: sbi.nucleoeditoracao@puc-campinas.edu.br
 Home Page: <http://revistas.puc-campinas.edu.br/transinfo>



Prezado leitor,

É com satisfação que vimos convidá-lo ASSINAR ou RENOVAR a revista *Transinformação*, a melhor forma de ter contato com os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da área através de uma publicação nacional, indexada nas bases de dados internacionais: Web of Science, JCR Social Science, Latindex e Clase. Qualis A1.

Esperamos contar com sua presença entre nossos assinantes regulares.

Preencha o canhoto abaixo.

Comissão Editorial

ASSINATURA

RENOVAÇÃO

<input type="checkbox"/> Volume 17 (1,2 e 3) (2005)	Pessoas Físicas R\$ 40,00	<input type="checkbox"/> Institucional R\$ 50,00	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Volume 18 (1,2 e 3) (2006)	Pessoas Físicas R\$ 40,00	<input type="checkbox"/> Institucional R\$ 60,00	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Volume 19 (1,2 e 3) (2007)	Pessoas Físicas R\$ 40,00	<input type="checkbox"/> Institucional R\$ 60,00	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Volume 20 (1,2 e 3) (2008)	Pessoas Físicas R\$ 40,00	<input type="checkbox"/> Institucional R\$ 100,00	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Volume 21 (1,2 e 3) (2009)	Pessoas Físicas R\$ 40,00	<input type="checkbox"/> Institucional R\$ 100,00	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Volume 22 (1,2 e 3) (2010)	Pessoas Físicas R\$ 40,00	<input type="checkbox"/> Institucional R\$ 130,00	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Volume 23 (1,2 e 3) (2011)	Pessoas Físicas R\$ 50,00	<input type="checkbox"/> Institucional R\$ 140,00	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Volume 24 (1,2 e 3) (2012)	Pessoas Físicas R\$ 50,00	<input type="checkbox"/> Institucional R\$ 140,00	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Volume 25 (1,2 e 3) (2013)	Pessoas Físicas R\$ 50,00	<input type="checkbox"/> Institucional R\$ 160,00	<input type="checkbox"/>

Nome: _____

Endereço: _____ Bairro: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____ Telefone: _____

CNPJ/CPF: _____ E-mail: _____

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

FORMA DE PAGAMENTO

Boleto Bancário

Solicitar via e-mail: sbi.assinaturane@puc-campinas.edu.br

Obs.: Favor indicar a melhor data para o pagamento e em nome de quem o boleto deverá ser emitido.

Transinformação - Núcleo de Editoração - Prédio da Antiga Reitoria Sala 8 - Campus I

Rod. Dom Pedro I, km 136 - Pq. das Universidades - 13086-900 - Campinas - SP

Fone: (19) 3343-7351/3343-7640 - Fax: (19) 3343-7271

E-mail: sbi.assinaturane@puc-campinas.edu.br - Home Page: <http://revistas.puc-campinas.edu.br/transinfo>

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

(Sociedade Campineira de Educação e Instrução)

Grão-Chanceler: Dom Airton José dos Santos

Reitora: Profa. Dra. Angela de Mendonça Engelbrecht

Vice-Reitor: Prof. Dr. Eduard Prancic

Pró-Reitor de Graduação: Prof. Dr. Germano Rigacci Júnior

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Profa. Dra. Vera Engler Cury

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários: Profa. Dra. Vera Engler Cury

Pró-Reitor de Administração: Prof. Dr. Ricardo Pannain

Diretora do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Profa. Dra. Luzia Siqueira Vasconcelos

Diretor-Adjunto do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Prof. Luis Arlindo Feriani Filho

Transinformação

Com capa impressa no papel supremo 250g/m²
e miolo no papel couchê fosco 90g/m²

Capa / Cover

Kátia Harumi Terasaka

Editoração eletrônica / DTP

Beccari Propaganda e Marketing

Impressão / Printing

Hortográfica Editora Ltda

Tiragem / Edition

800

Distribuição / Distribution

Sistema de Bibliotecas e Informação da
PUC-Campinas - Serviço de Publicação,
Divulgação e Intercâmbio

Artigos | Articles

- 157 Cenografia no teatro e nos espaços expositivos: uma abordagem além da representação
Scenography in the theater and exhibition spaces: an approach beyond representation
Elcio Rossini
- 165 Un modelo y un método para la transformación de la biblioteca escolar en centro de recursos de enseñanza y aprendizaje
Transforming the school library into a teaching and learning resource center: a model and a method
Miguel Ángel Marzal; María José Díaz; Javier Calzada
- 179 Desenvolvimento de coleções: origem dos fundamentos contemporâneos
Collection development: birth of contemporary foundations
Simone da Rocha Weitzel
- 191 Mapeamento de competências: ferramenta para a comunicação e divulgação científica
Competence mapping: tool for scientific communication and diffusion
Adriana Aparecida Lemos Torres; Fabrício Ziviani; Sandro Marcio da Silva
- 207 Sistemas memoriais como disseminadores de informação
Memorial systems as disseminators of information
Mário Gouveia Júnior; Marcos Galindo
- 219 Contribuição ao campo de usuários da informação: em busca dos paradoxos das práticas informacionais
Contribution to the field of information users: looking for the paradoxes of information practices
Flávia Virgínia Melo Pinto; Carlos Alberto Ávila Araújo