



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
DOUTORADO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

JAIRES OLIVEIRA SANTOS GUTERRES

VIDAS ENTRELAÇADAS PELA INFORMAÇÃO:
DESVELAMENTOS NAS NARRATIVAS E SENTIDOS DO SER DA
ROÇA AGRESTIANA

Salvador
2023

JAIRES OLIVEIRA SANTOS GUTERRES

**VIDAS ENTRELAÇADAS PELA INFORMAÇÃO:
DESVELAMENTOS NAS NARRATIVAS E SENTIDOS DO SER DA
ROÇA AGRESTIANA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (Doutorado) do Instituto de Ciência da Informação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Ciência da Informação.

Área de concentração: Informação e Conhecimento na Sociedade Contemporânea.

Linha de pesquisa 2: Produção, circulação e mediação da Informação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel de Jesus Sousa Barreira.

Salvador
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G983v Guterres, Jaires Oliveira Santos
Vidas entrelaçadas pela informação: desvelamentos nas narrativas e sentidos do ser da roça agrestiana / Jaires Oliveira Santos Guterres, Salvador, 2023.

277f.

Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Ciência da Informação, Salvador, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. M^a Isabel de J. Sousa Barreira.

1. Competência em Informação 2. Histórias de Vida 3. Pesquisa (auto)biográfica. Ruralidades. Riachão do Dantas, Sergipe.
I. Barreira, Maria Isabel de J. Sousa.

CDD: 370.91734

Elaborada pela Bibliotecária Taise Oliveira, CRB 5/1853

JAIRES OLIVEIRA SANTOS GUTERRES

VIDAS ENTRELAÇADAS PELA INFORMAÇÃO: DESVELAMENTOS NAS
NARRATIVAS E SENTIDOS DO SER DA ROÇA AGRESTIANA

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Ciência da
Informação do Programa de Pós-Graduação em Ciência da
Informação (PPGCI) da Universidade Federal da Bahia
(UFBA), como requisito para obtenção de grau de Doutora
em Ciência da Informação.

Aprovada em: 4/12/2023

Banca Examinadora



Documento assinado digitalmente
MARIA ISABEL DEJESUS SOUSA BARREIRA
Data: 26/01/2024 12:50:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Isabel de Jesus Sousa Barreira - Orientadora - UFBA



Documento assinado digitalmente
FABRICIO OLIVEIRA DA SILVA
Data: 26/01/2024 20:55:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fabrício Oliveira da Silva - Membro Externo Titular - UEFS



Documento assinado digitalmente
REGINA CELIA BAPTISTA BELLUZZO
30/02/284915708-030220
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Regina Celia Baptista Belluzzo - Membro Externo Titular - UNESP



Documento assinado digitalmente
MARTA LEANDRO DA MATA
Data: 23/02/2024 13:06:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Marta Leandro da Mata - Membro Externo Titular - UFES

Profa. Dra. Fernanda Maria Melo Alves - Membro Interno Titular - UFBA

À **mãe Maria Gorete**, por me ensinar e motivar a ser quem eu sou hoje;

Aos meus irmãos **Marcone e Taise**, por enfrentarem a vida junto comigo, sempre de mãos entrelaçadas e nos mantendo um o porto seguro do outro;

Ao **Jackson**, por partilhar comigo essa grande jornada que é a vida, sendo o maior apoiador da minha carreira, sempre amoroso e parceiro;

Aos meus alunos e alunas, com quem, na convivência, venho aprendendo com as suas itinerâncias cheias de significado.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho materializa a realização de um sonho pessoal e profissional. Trazer a Ciência da Informação para dialogar com uma comunidade rural, confesso, tem sido um grande desafio. Nesse tracejado, contudo, emerge um sentimento de gratidão imensurável, que permeia todo o processo. Assim, esforço-me em agradecer aqueles que, direta e indiretamente, contribuíram para a concretização dessa empreitada acadêmica.

A Deus, por todo desdobramento do bem ao longo desta caminhada, fonte de todo ânimo, inteligência, força, energia e inspiração; e, sobretudo, por não soltar a minha mão nos momentos mais difíceis, que nós (eu e ele) sabemos que foram incontáveis;

À Universidade Federal da Bahia, por ter permitido que eu pudesse construir uma carreira de maneira digna, por meio da Educação, indispensável à vida do sujeito;

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI/UFBA), por abraçar a minha pesquisa, aprovada na seleção de doutorado;

Aos professores do PPGCI/UFBA, pelo conhecimento compartilhado;

À minha orientadora-amiga, Profa. Dra. Maria Isabel de Jesus Sousa Barreira, pelo acolhimento e por acreditar em meu potencial desde a graduação. Gratidão por me permitir caminhar junto contigo num contínuo de aprendizado acadêmico e por ser uma amiga tão dedicada;

À Profa. Aida Varela, uma grande inspiração para mim, pelas doses de incentivo para a realização desta pesquisa e, principalmente, pelo último diálogo via *whatsapp*, que me fez (re)pensar o que de fato é importante na vida;

À Profa. Kátia Rodrigues, por reunir todas as características inerentes a uma boa amiga, sempre tão sensível, sincera e fiel. Gratidão eterna por todas as demonstrações de amizade inenarráveis nesse período (por vezes, um tanto complexo);

Aos meus bolsistas de Iniciação científica, por compartilharem dessa dinâmica acadêmica comigo;

Às Professoras Dra. Elizete Vieira Vitorino, Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios e Dra. Isa Maria Freire, por participarem do exame de qualificação e pelas ricas contribuições que trouxeram ao meu trabalho;

Às Professoras Dra. Regina Celia Baptista Belluzzo, Dra. Marta Leandro da Mata e Dra. Fernanda Maria Melo Alves, e ao Professor Dr. Fabrício Oliveira da Silva, por participarem da banca de avaliação da Tese e pelas ricas contribuições que trarão ao meu trabalho;

Aos riachoenses que participaram de minha pesquisa empírica, os quais foram imprescindíveis para a elaboração desta tese. Cidadãos comuns, cuja simplicidade os mantém firmes na lida diária da roça;

Ao Diretor do Colégio Estadual Dr. Osman Hora Fontes, pelo apoio a esta pesquisa;

Aos professores José Renilton e Manoel, historiadores e estudiosos da história de Riachão do Dantas, por apresentarem-me livros importantíssimos para esta investigação;

Aos funcionários do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (IHGSE), pela colaboração com as minhas pesquisas na biblioteca;

À dona Isabel e ao meu avô, pelas conversas regadas a cafezinho. Gratidão por contar as suas histórias de vida – ainda que elas não tivessem no radar de minha pesquisa, estão guardadas nos meus arquivos e no meu coração para sempre;

À minha família, meu porto seguro, especialmente às minhas irmãs Poliana e Laise, pelo carinho, amor e por me apoiarem com as transcrições; aos manos Ricon e Clarice, por me fazerem rir, sempre, mesmo diante das dificuldades; ao meu sobrinho Henzo: o amor da minha vida; às cunhadas Larissa e Cleane, e ao cunhado Fábio;

À minha amiga-irmã Gleise, por ter sonhado junto comigo não só esta tese, mas uma vida;

A Susã, Lisianne e Sofie, por serem parceiras de uma vida;

Às amigas bibliotecárias, Camila, Conça, Eneida e Ana Paula;

Aos meus amigos Jácomo e Jaguar, por sempre vibrarem com as minhas vitórias;

A Juliane, por acompanhar-me nas andanças pelo rural riachoense;

Aos demais amigos e colegas que contribuíram nessa caminhada.

[...] Eu queria ter na vida simplesmente
Um lugar de mato verde
Pra plantar e pra colher
Ter uma casinha branca de varanda
Um quintal e uma janela
Para ver o sol nascer
(Peninha, 1979)

RESUMO

O “ser da roça agrestiana” refere-se a um sentimento de pertença e reconhecimento nos espaços rurais, onde se constitui singularidades. O rural é, portanto, um lugar de construção identitária, de vivências, onde se nutre o desejo constante de permanência e de criar laços afetivos. O modo como a vida se manifesta no rural revela um entrelaçamento constante com a informação, seja na relação dos sujeitos com o manuseio da terra, dos recursos hídricos, da agricultura familiar camponesa, da escolarização e de tantos outros aspectos. Por isso, a investigação busca compreender o sentido da Competência em Informação nas vidas dos sujeitos que moram na roça agrestiana. Para atender a essa pretensão, traçou-se os objetivos específicos: 1) entender, a partir das ruralidades, como os sujeitos acessam e usam informações na roça; 2) identificar e analisar as evidências da Competência em Informação imersas no tracejado de vida dos atores; 3) discutir de que maneira o acesso à informação contribui para a trajetória de vida dos sujeitos e 4) apresentar um planejamento de Educação em Competência em Informação. Parte-se da premissa de que essas histórias de vida desvelam o modo como os sujeitos desenvolvem e empregam Competência em Informação no seu cotidiano na roça do agreste sergipano, admitindo que esses saberes, habilidades, atitudes e valores são tensionados e (re)pensados em um decurso contínuo de aprendizagem consciente, crítica e reflexiva. Para responder aos objetivos, adotou-se a pesquisa qualitativa, com uma combinação epistêmico-metodológica da etnografia e da (auto)biografia. As entrevistas narrativas (auto)biográficas, as fotografias e as observações da pesquisadora compõem-se nos dispositivos de pesquisa eleitos. Salienta-se que o estudo foi desenvolvido no Município de Riachão do Dantas, situado no Agreste Sergipano e os atores selecionados residem nas áreas rurais, especificamente nos povoados da Lagoa, Alto do Cheiro e Barro Preto. Para proceder à análise do modo como a vida se manifesta no rural agrestiano, identificou-se as ruralidades contemporâneas que emergiram das articulações sociais: espaciais, produtivas, questionadoras e informacionais. Tais ruralidades evidenciaram a dinâmica de acesso e o uso informacional dos atores da pesquisa, e percebeu-se que eles empregam ações desejáveis para serem competentes em informação. Contudo, têm certa dificuldade em tensionar as informações acessadas e, além disso, carecem de informações essenciais para a sua completa emancipação. Essas informações não estão facilmente acessíveis e, por vezes, os sujeitos não têm consciência de que é preciso buscá-las. Chega-se à percepção, destarte, de que ao falar de si, os sujeitos refletem sobre os seus saberes, habilidades, atitudes, valores e, quiçá, os (re)configurem. A pesquisa apresenta uma estrutura e um planejamento para promover uma Educação em Competência em Informação, o que pode representar uma ação assertiva tanto em espaços rurais quanto em outros contextos. No caso da roça agrestiana, *lócus* desta pesquisa, é preciso considerar as particularidades de vida das pessoas campesinas.

Palavras-chave: Competência em Informação. Histórias de Vida. Pesquisa (auto)biográfica. Ruralidades. Riachão do Dantas, Sergipe.

ABSTRACT

The being of the farm “agrestiana” (from Agreste’s region of Brazil) refers to a feeling of belonging and recognition in rural spaces, where singularities are constituted. The rural zone, therefore, a place of the construction of the identity and experiences, where is nourished the desire for permanence and create emotional bonds. The way in which life manifests itself in rural areas reveals a constant intertwining with information, whether in the relationship of issues related to land handling, water resources, peasant family farming, schooling and many other aspects. Therefore, the investigation seeks to understand the meaning of Information Literacy in the lives of subjects who lives in the Agrestian rural areas. To meet this claim, we bring the specific objectives: 1) Understand, from rural areas, how subjects access and use information in the farms; 2) Identify and analyze the evidence of Information Literacy embedded in the actors’ life outlines; 3) Discuss how access to information contributes to the subjects’ life and its trajectory and 4) present an Information Literacy Education plan. Starting from the premise of these life stories reveals the way in which subjects develop and employ Information Literacy in their daily lives in the rural area of Sergipe, admitting that these knowledges, skills, attitudes and values are stressed and (re)thought on a path continuous conscious, critical and reflective learning. To respond to the objectives, we developed qualitative research, with an epistemic-methodological combination of ethnography and (auto)biography. The (auto)biographical narrative interviews, photographs and observations compose the chosen research devices. It should be noted that the study was developed in the municipality of Riachão do Dantas, located in “Agreste Sergipano” (agrestian area of Sergipe State) and the selected actors reside in rural areas, specifically in the “Povoado da Lagoa” (Lagoa Village), “Alto do Cheiro” and “Barro Preto” localities. To proceed with the analysis of the way in which life manifests itself in rural agrestian areas, we identified the contemporary ruralities that emerged from social articulations: spatials, productives, questioning and informational. Such ruralities highlighted the dynamics of access and informational use of the research actors, and it was understood that they employ desirable actions to be competent in information. However, they have some difficulty in accessing the information they access and, furthermore, they lack essential informations for their complete emancipation. This information is not easily accessible and, sometimes, subjects are not aware that it is necessary to seek it. One arrives at the perception, therefore, that when talking about themselves, subjects reflect on their knowledges, skills, attitudes, values and, perhaps, (re)configure them. Furthermore, the research presents a structure and a planning aimed to promote Information Literacy Education, which can represent an assertive action both in rural spaces and in other contexts. In the case of the Agrestian areas, the locus of this research, it is necessary to consider the peculiarities of the lives of rural people.

Keywords: Information literacy. Life stories. (Auto)biographical research. Ruralities. Riachão do Dantas, Sergipe.

RESUMEN

El “ser del campo rural” refiere a un sentimiento de pertenencia y reconocimiento en los espacios rurales, donde se constituyen singularidades. El campo es, por tanto, un lugar de construcción de identidad, de experiencias, donde se alimenta el deseo constante de quedarse y crear vínculos afectivos. La forma en que se manifiesta la vida en el medio rural revela un constante entrelazamiento con la información, ya sea en la relación entre los sujetos y el manejo de la tierra, de los recursos hídricos, de la agricultura familiar campesina, de la escolarización y de muchos otros aspectos. Por lo tanto, la investigación busca comprender el significado de la Alfabetización Informacional en la vida de sujetos que habitan en zonas rurales. Para cumplir con esta intención, se delinearon objetivos específicos: 1) comprender, desde las áreas rurales, cómo los individuos acceden y utilizan la información en el campo; 2) identificar y analizar la evidencia de la Alfabetización Informacional incorporada en los perfiles de vida de los actores; 3) discutir cómo el acceso a la información contribuye a la trayectoria de vida de los sujetos y 4) presentar un plan de Educación en Alfabetización Informacional. Se parte de la premisa de que estas historias de vida revelan la forma en que los sujetos desarrollan y emplean la Alfabetización Informacional en su vida diaria, en el interior de Sergipe, admitiendo que estos conocimientos, habilidades, actitudes y valores son tensionados y (re)pensados en un curso continuo de aprendizaje consciente, crítico y reflexivo. Para responder a los objetivos, se adoptó la investigación cualitativa, con una combinación epistémico-metodológica de etnografía y de (auto)biografía. Las entrevistas narrativas (auto)biográficas, fotografías y observaciones del investigador forman parte de los dispositivos de investigación elegidos. Cabe señalar que el estudio se desarrolló en el municipio de Riachão do Dantas, ubicado en Agreste Sergipano, los actores seleccionados residen en zonas rurales, específicamente en las aldeas de Lagoa (Povoado Lagoa), de Alto do Cheiro y de Barro Preto. Para continuar con el análisis de la forma en que se manifiesta la vida en los espacios rurales, identificamos las ruralidades contemporáneas que surgieron de las articulaciones sociales: espaciales, productivas, cuestionadoras e informacionales. Tales ruralidades resaltaron las dinámicas de acceso y uso de la información de los actores de la investigación, y se notó que emplean acciones deseables para ser competentes en la información. Sin embargo, tienen algunas dificultades para acceder a la información a la que acceden y, además, carecen de información imprescindible para su completa emancipación. Esta información no es fácilmente accesible y, en ocasiones, los sujetos no son conscientes de que es necesario buscarla. Se llega a la percepción, por tanto, de que al hablar de sí mismos los sujetos reflexionan sobre sus conocimientos, habilidades, actitudes, valores y, quizá, (re)configurarlos. La investigación presenta una estructura y planificación para promover la educación en Alfabetización Informacional, que puede representar una acción asertiva tanto en espacios rurales como en otros contextos. En el caso del campo de Agrestian, lugar de esta investigación, es necesario considerar las particularidades de la vida de la población rural.

Palabras clave: Alfabetización Informacional. Historias de vida. Investigación (auto)biográfica. Ruralidades. Riachão do Dantas, Sergipe.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABPEDUCOM	Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação
ACRL	Associação de Bibliotecas Universitárias e de Pesquisa
ALA	American Library Association
Alfin	Alfabetização Informacional
CI	Ciência da Informação
CIHE	Centre for Innovation in Higher Education
CILIP	Chartered Institute of Library and Information Professionals
DESO	Companhia de Saneamento de Sergipe
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFLA	The International Federation of Library Associations and Institutions
MIL	Media and Information Literacy
NCLIS	National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS)
NML	New Media Literacy
PIB	Produto Interno Bruto
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Elementos do conhecimento	29
Figura 2	Município de Riachão do Dantas/SE	58
Figura 3	Redução de matrícula no Ensino Fundamental no estado de Sergipe	59
Figura 4	Agreste Sergipano, Microrregião Lagarto	61
Figura 5	Mapa de Riachão do Dantas	62
Figura 6	Produção de abacaxi em Riachão do Dantas	64
Figura 7	Pilares da Educação	86
Figura 8	Padrões ACRL	91
Figura 9	Processo de pesquisa	103
Figura 10	Motivos de esperança para a Competência em Informação no Canadá	103
Figura 11	Avanço do posicionamento do educador em Competência em Informação	109
Figura 12	O lugar da Competência em Informação	110
Figura 13	Modelo de Competência em Informação	115
Figura 14	Base conceitual Competência em Informação	120
Figura 15	Estrutura conceitual das Competências Infocomunicacionais	121
Figura 16	Metas da Educomunicação	125
Figura 17	PIB do Município em relação à Capital	128
Figura 18	Uso de TIC nos domicílios rurais	130
Figura 19	Information Literacy Model Proposed for Rural Community	132
Figura 20	Fontes informacionais	133
Figura 21	Modelo Competência em Informação Oral – Rural	134
Figura 22	Eixos da entrevista	148

Figura 23	Ruralidades contemporâneas do agreste sergipano	151
Figura 24	Estradas e Infraestrutura	157
Figura 25	Abastecimento de água	158
Figura 26	Poço artesiano encontrado	161
Figura 27	Charge Coronelismo	176
Figura 28	Entorno da residência de Francisco	184
Figura 29	Lavoura de abacaxi	186
Figura 30	Lavoura de Fumo	188
Figura 31	Destalação de fumo	189
Figura 32	Fase final do cultivo de fumo	190
Figura 33	Retrato da vida camponesa	192
Figura 34	Metáfora do êxodo rural	193
Figura 35	Entorno da residência de Maria	194
Figura 36	Mandioca	195
Figura 37	Escola e Posto de Saúde	201
Figura 38	Parte interna da pequena mercearia	204
Figura 39	Igreja Povoado Lagoa/Povoado Barro Preto	205
Figura 40	Residência familiar	210
Figura 41	Interior das residências	220
Figura 42	Estrutura da Competência em Informação	229
Figura 43	Formas alternativas de produção e disseminação da informação	238
Figura 44	Planejamento da Educação em Competência em Informação	246
Figura 45	Orientações úteis para promover ações de Competência em Informação em Comunidade rural	250
Gráfico 1	Utilização da terra em lavouras	63

Gráfico 2	Frequência à escola dos moradores com 10 ou mais anos de idade	66
Gráfico 3	Nível de instrução dos moradores com 10 ou mais anos de idade	66
Gráfico 4	Matriculados nas escolas	67
Quadro 1	Cadastramento Bolsa Família em Riachão do Dantas	71
Quadro 2	Subtemas identificados nos trabalhos recuperados	119
Quadro 3	Distribuição dos alunos	140
Quadro 4	Sujeitos da pesquisa	142
Quadro 5	Sujeitos narradores	142
Quadro 6	Identificação das informações narradas	149
Quadro 7	Conteúdos para o ensino	249
Tabela 1	Comunidades/Povoados	140

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 SABERES CONSTITUTIVOS DO SUJEITO SOCIAL	23
2.1 CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO: UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM CONSTANTE	24
2.2 INFORMAÇÃO SOCIAL.....	32
2.3 PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS SUJEITOS	41
2.3.1 Empoderamento e mudança social.....	45
2.3.2 Educação do (no) Campo e a vitalidade da informação nesse processo.....	48
2.3.3 Acesso à informação e extensão no campo	52
2.3.4 O homem e a terra em Riachão do Dantas/ Sergipe: uma relação que demanda conscientização e reflexão.....	58
2.4 RURALIDADES	72
3 OS DIZERES, SABERES E FAZERES DOS SUJEITOS	84
3.1 COMPETÊNCIAS: IMERSÃO NO CONCEITO.....	84
3.2 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO	89
3.2.1 A virada social da Competência em Informação: África, América do Norte, Reino Unido e América Latina.....	98
3.2.2 Competência em Informação no Brasil	117
3.2.3 Evidências da Competência em Informação social rural	127
4 ENCONTROS E DESENCONTROS NO CAMINHO DO FAZER	136
4.1 A ETNOGRAFIA	138
4.2 A (AUTO)BIOGRAFIA.....	143
4.3 CAMINHOS ENVEREDADOS EMERGEM NOVOS PASSOS A SEGUIR: DISPOSITIVOS DE PESQUISA	147
4.3.1 A entrevista narrativa	147
4.3.2 Observação e registros fotográficos.....	149

5 SER DA ROÇA AGRESTIANA: RURALIDADES CONTEMPORÂNEAS INSURGENTES E A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO	153
5.1 RURALIDADES ESPACIAIS	155
5.2 RURALIDADES PRODUTIVAS.....	167
5.3 RURALIDADES QUESTIONADORAS	198
5.4 RURALIDADES INFORMACIONAIS	207
5.5 SER DA ROÇA AGRESTIANA E A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO.....	226
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE REFLEXÕES E INQUIETAÇÕES ...	252
REFERÊNCIAS	257
Apêndice A - Termo de autorização de uso de imagem e entrevista do adulto	276
Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido e de consentimento pós-informado	277

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a natureza interdisciplinar da Ciência da Informação (CI) iniciou-se de maneira enfática em 1960, quando a mencionada Ciência nasce, e continua potente até a atualidade. No tocante ao desenvolvimento desta, autores como Evedove e Fujita (2013), Pinheiro (1999), Saracevic (1996), Machlup e Mansfield (1983), dentre outros, trazem importantes contribuições sobre aspectos epistêmicos da área. Diante do exposto, pretende-se que esta investigação suscite contribuições para a dialógica da referida Ciência com outras áreas e, portanto, toma-se por empréstimo as palavras de Evedove e Fujita (2013) para elucidar a natureza interdisciplinar da Ciência, uma vez que estes afirmam que há a necessidade de “abordar a informação por diferentes ângulos, no intuito de aprofundá-la em diferentes concepções por meio de um trabalho de análise”. Isso se justifica em função de que a CI, tanto no viés teórico quanto no viés de suas aplicações, “é permeada por conceitos, noções e ideias que a configuram enquanto ponto convergente de vários campos científicos [...]”, o que corrobora com a sua vocação para a interdisciplinaridade.

Assim, admite-se que, ao pesquisar a Competência em Informação imersa nas singularidades dos sujeitos em comunidades rurais, certamente acarreta-se uma discussão pautada no caminho interdisciplinar, notadamente evidenciando questões sociais *in loco*. Assim, haverá uma interseção entre as abordagens, tendo em vista que emerge-se daí um debate sobre a construção do conhecimento dos sujeitos viabilizado a partir do acesso à informação, aprendizagem, aprendizagem no campo e à Competência em Informação na vida dos sujeitos da roça.

A origem desta investigação desvelou-se a partir da história de vida da própria pesquisadora, que tem suas raízes constituídas a partir do *ser da roça*¹, com uma infância marcada por inúmeras privações fincadas no espaço ocupado. O acesso informacional se mostrava dificultoso, sendo possibilitado

¹ A diversidade linguística, a aproximação do saber da terra, do gado, do feijão e da mandioca, as dificuldades com a escrita, chegar à escola de ônibus ou de pau-de-arara, entre outros fatores, constituíam sua identidade de “ser da roça”. (Rios, 2011, p. 14)

principalmente por meio dos livros e da figura do professor. Contudo, na contramão desse esforço, estava a lida com a terra, cujo tempo e esforços demandados eram o suficiente para desanimar um sujeito que almeja por melhores condições de vida. Ademais, como docente e pesquisadora, vislumbrou-se a possibilidade de contribuir para elucidar novas formas de ensinar e aprender Competência em Informação no rural riachoense e, do mesmo modo, entender os fenômenos informacionais que atravessam a vida das pessoas, trazendo à luz a maneira como isso impacta o tracejado de suas vivências e experiências.

A pesquisa em tela revela contribuição científica à área, na medida em que se propõe a apresentar uma perspectiva epistêmico-metodológica inovadora, o que pode resultar em reflexões representativas tanto para a Ciência da Informação, quanto para a Competência em Informação. No que tange ao campo educacional, visualiza-se aportes ao amadurecimento dos debates da Competência em Informação e, ademais, propõe-se a apresentar uma proposta de planejamento de Educação em Informação. O impacto social, por sua vez, pode ser identificado ao se observar que a pesquisa faz incursão em uma comunidade rural do agreste sergipano.

A infraestrutura incipiente do povoado em que vivia a pesquisadora (com ausência de energia elétrica, água tratada, saneamento básico) ajudava a tecer o itinerário do ser agrestiano², composto por tantas renúncias e desejos suprimidos. Durante o ensino fundamental I, a luz amarela do velho candeeiro³ iluminava as páginas dos livros durante a leitura, conquanto denotava também a esperança de um futuro diferente daquele que se apresentava. Embora esta pesquisadora tenha, em movimento de êxodo rural, ido morar na cidade em um determinado momento da vida, as suas origens marcadas por uma caminhada dificultosa fizeram com que retornasse a esse *lócus* para o desenvolvimento desta pesquisa. Aventa-se que por meio da reflexão das singularidades, os atores possam (re)pensar as suas vidas, tecendo melhorias e usando

² Considera-se, nesta investigação, como aqueles sujeitos nativos do Agreste, especificamente das extensões rurais. Nessas regiões há a predominância da agricultura familiar camponesa, a qual caracteriza-se por longos períodos de seca durante o ano.

³ Utensílio portátil que contém líquido inflamável e um pavio usado para iluminar.

satisfatoriamente as informações das quais necessitam para exercer a sua cidadania.

As vidas dos sujeitos são carregadas de sentidos e significados que estão atrelados à percepção do *eu* incluso em um contexto social, onde vogam elementos de subjetividade, o espaço físico e o ambiente social e humano que são gerados dentro dele. Logo, as falas dos sujeitos reproduzem o seu ser naquele tempo e espaço, ao qual estão inseridos. Admite-se, então, que aliados a essas narrativas, sempre emergirão elementos sociais e espaciais que ajudam a compor essa singularidade.

A dimensão analítica alinhada à Ciência da Informação é desvelada com maior afinco na Competência em Informação, onde o sujeito desenvolve a capacidade de aplicar adequadamente as informações em distintos contextos de sua vida. Contudo, vale destacar que as inquietações responsáveis pela mobilização do despertar epistemológico desta investigação advieram de estudos nacionais sobre a Competência em Informação, que se preocuparam em trazer à tona realidades industriais e universitárias, tais como Johnston e Webber (2006); Campelo e Abreu, (2008); Hatschbach e Olinto (2008); e até mesmo esta pesquisadora, em Santos (2015), cuja pesquisa de mestrado analisou as competências dos bibliotecários formados no Nordeste Brasileiro. Há a percepção de que grande parte desses estudos apontam lacunas no processo formativo dos sujeitos que os impedem de exercer com plenitude a Competência em Informação na atividade profissional e como cidadãos; e no caso do último estudo, a tecnologia e os seus constantes avanços mostram-se como um grande desafio.

A partir das constatações anteriores, emergiu-se uma reflexão acerca do desenvolvimento e emprego dessas competências para o uso efetivo da informação, que em muitos casos constitui objeto empírico de estudos com públicos de ensino superior. Assim sendo, surgiram alguns questionamentos: Essas competências precisariam ser desenvolvidas em todas as fases da vida do sujeito? O meio social determina o desenvolvimento exitoso dessas competências? Como se dá o processo de ensino e aprendizagem em comunidades onde o acesso à informação parece incipiente? Sendo assim, como os sujeitos que moram em espaços rurais desenvolvem e empregam tais

competências? E ainda, há uso efetivo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para o acesso à informação?

As indagações apresentadas encontraram embasamento teórico nos estudos sobre o Conhecimento dos filósofos Hessen (2012), Hume (1999) e do historiador Burke (2012). A teoria de aprendizagem, onde o processo de desenvolvimento e emprego de competências está imerso, foi discutida sob a ótica de Paulo Freire (1987, 2011, 2013). No campo da Competência em Informação, *a priori*, pesquisas internacionais de Fourie (2011), Adekannbi e Adeniran (2017), Yu, Lin e Liao (2017), Ojowu Ode (2017) e, posteriormente, de Parvathamma e Pattar (2013), Raju e Raju (2017), Badke (2017), Lau (2017), Coonan (2017), Uzuegbu e Naga (2017), Tewel (2018), Batool e Webber (2019), Merejildo (2021) e Haider e Sundin (2022) ajudaram na compreensão da sua atribuição de sociabilidade, dimensão educacional e na perspectiva social rural. Isso colaborou, portanto, na constituição do problema de pesquisa: De que maneira a Competência em Informação produz sentido na vida dos sujeitos que moram na roça agrestiana.

O ser da roça agrestiana refere-se, assim, a esse sentimento de pertença e reconhecimento nesse espaço, onde se constitui o *eu*. O espaço rural é, logo, um lugar de construção identitária, de vivências, onde se pretende permanecer e criar laços afetivos. O modo como a vida se manifesta nesses espaços rurais revela um entrelaçamento constante com a informação, seja na relação dos sujeitos com o manuseio da terra, dos recursos hídricos, da agricultura familiar camponesa, da escolarização e de tantos outros aspectos. Por isso, essa investigação busca compreender o sentido da Competência em Informação na vida dos sujeitos que moram na roça agrestiana. Para que seja viável atender a esse objetivo geral, traçou-se os objetivos específicos: 1) entender, a partir das ruralidades, como os sujeitos acessam e usam informações na roça; 2) identificar e analisar as evidências da Competência em Informação imersas no tracejado de vida dos atores; 3) discutir de que maneira o acesso à informação contribui para a trajetória de vida dos sujeitos; e 4) apresentar um planejamento de Educação em Competência em Informação.

Parte-se da premissa de que essas histórias de vida desvelam o modo como os sujeitos desenvolvem e empregam Competência em Informação no seu cotidiano na roça do agreste sergipano, admitindo que esses conhecimentos,

habilidades, atitudes e valores são tensionados e (re)pensados em um processo contínuo de aprendizagem consciente, crítico e reflexivo. Para responder aos objetivos, adotou-se a pesquisa qualitativa, com uma combinação epistêmico-metodológica da etnografia e da (auto)biografia. As entrevistas narrativas (auto)biográficas, as fotografias e as observações da pesquisadora compõem os dispositivos de pesquisa eleitos.

Na visão de Sampiere, Collado e Lucio (2013), a pesquisa qualitativa é caracterizada pelo uso de verbos que comuniquem as ações que serão realizadas, por isso, justifica-se o uso dos verbos eleitos, os quais ajudam a traduzir os objetivos da investigação. Além do mais, destaca-se que, durante o processo de realização da pesquisa, foram feitas adequações em função de que, em estudos desta natureza, o campo empírico sempre mostra novos caminhos, até então desconhecidos pela pesquisadora. Salienta-se que a investigação foi desenvolvida no Município de Riachão do Dantas, no Agreste Sergipano, contudo, os atores selecionados residem na roça, especificamente nos povoados da Lagoa, Alto do Cheiro e Barro Preto.

Além desta **Introdução**, a tese está organizada em seis seções. A segunda seção discute os **Saberes constitutivos do sujeito social** e o lugar da Informação e da CI nesse processo, em que Freire (1987, 2011, 2013) contribuiu para o embasamento da teoria de aprendizagem e onde a Competência em Informação está imersa. A terceira abarca o debate dos **Dizeres, saberes e fazeres dos sujeitos**, os quais elucidam as competências evidenciadas nessas manifestações dos atores, contextualizando-as com a perspectiva desta investigação, que trabalha empiricamente nas comunidades rurais do município de Riachão do Dantas, situado no agreste Sergipano. A quarta traz à luz os **Encontros e desencontros no caminho do fazer**, notadamente tracejando o percurso epistêmico-metodológico desta pesquisa. A quinta, **Ser da roça agrestiana: ruralidades contemporâneas insurgentes e a Competência em Informação**, por sua vez, elucidam o debate da voz dos atores e os elementos sociais e espaciais no contexto do estudo. Por fim, as **Considerações finais** trazem a reflexão sobre o atendimento aos objetivos propostos.

2 SABERES CONSTITUTIVOS DO SUJEITO SOCIAL

Esta seção dedica-se a uma reflexão teórica acerca da construção de conhecimento dos sujeitos, dialogando primordialmente com as visões filosóficas de Hessen (2012), Hume (1999) e do historiador Burke (2012). Nessa linha de raciocínio, apresenta-se o entendimento da Informação Social, que, numa dimensão histórica, coincide com a percepção de que, ao acessar a informação e usá-la de maneira efetiva para solucionar um problema do cotidiano, o sujeito atribui instantaneamente um caráter social a ela.

No caso específico do campo empírico desta investigação, fica explícito que a fonte informacional dos sujeitos que aflora com maior intensidade é aquela resultante do diálogo, portanto, a oralidade. A forma como essa e outras fontes são acessadas denotam a responsabilidade social da informação na CI. Logo, essa dinâmica favorece o exercício cidadão dos seres que habitam os povoados de Riachão do Dantas e fazem com que estejam inseridos num contexto de aprendizagem contínuo, onde se viabiliza o desenvolvimento e emprego de competências.

Discute-se, logo, o processo de aprendizagem incluso em um decurso pedagógico e educativo, onde as competências para acessar as informações nesta dinâmica figuram como um fator crucial. Nessa dimensão recorre-se a Paulo Freire (1987, 2011, 2013) para debater autonomia, emancipação, educação do/no campo e extensão rural, contextualizando-os com a investigação em tela e trazendo à tona a relevância das dimensões informacionais nesse *lócus*. Essas discussões possibilitaram um entendimento da imprescindibilidade do uso efetivo das informações no processo educativo e laboral dos sujeitos, para que construam conhecimentos fundamentais para a sua vida em sociedade. Ademais, apresenta-se uma reflexão sobre o modo como a vida se manifesta nesses espaços rurais, a partir da ideia de ruralidades.

2.1 Construção de conhecimento: um processo de aprendizagem constante

Adentra-se nesta discussão acerca da construção do conhecimento para que se possa visualizar o quanto essa dinâmica à luz da CI influencia a vida dos sujeitos enquanto cidadãos. Nessa direção, se fará uma incursão com a finalidade de conhecer não somente este processo do ponto de vista geral, mas também contextualizando-o com o objeto teórico e empírico desta pesquisa.

Para isso, inicialmente faz-se necessário tecer considerações sobre o conceito de Conhecimento, que, na perspectiva do dicionário Houaiss (2001), consiste em um ato ou atividade de conhecer, realizado por meio da razão e/ou experiência – onde é possível aprender intelectualmente –, de perceber uma verdade. Evidentemente, esta “verdade” é percebida por meio de um sistema cognitivo, que esclarece as diversas percepções dos sujeitos. O dicionário ainda aventa o conhecimento como sendo o domínio teórico ou prático de um assunto, uma arte, uma ciência, uma técnica, denotando que, para alcançá-lo, é necessário aplicar competências que englobam teoria, experiência e prática.

Ante o exposto, cabe buscar um aporte teórico para tangenciar a compreensão da teoria do conhecimento, que está dentro do escopo da filosofia, recorrendo às elucubrações de Hessen (2012, p. 7), o qual, ao trazer à tona uma definição da referida teoria, destaca que a humanidade sempre considerou os sistemas de Sócrates, Platão, Aristóteles, Descartes, Leibniz, Kant e Hegel “como produtos espirituais filosóficos e enxergou neles, desde o primeiro momento, a essência da filosofia”. O autor ainda chama a atenção para o caráter geral desses estudos, considerando, sobretudo, que são os fatos históricos, representados por esses sistemas, que dão embasamento para se obter o almejado conceito do âmago da tradição filosófica. Assim sendo, destaca que

a atitude do filósofo com relação à totalidade dos objetos é uma atitude intelectual, uma atitude do pensamento. Cabe ao filósofo conhecer, saber. O filósofo é um conhecedor por natureza. Aparecem, portanto, as seguintes marcas da essência de toda filosofia: 1. A atitude em relação à totalidade dos objetos; 2. O caráter racional, cognoscitivo dessa atitude. (Hessen, 2012, p. 7)

Embora Hessen (2012) admita ser este um conceito formal, remete o leitor para uma reflexão sobre a necessidade de se trabalhar de maneira dialógica aos sistemas imanentes de cada filósofo, respeitando e considerando seu momento histórico, para que seja possível enriquecer seguintes elucubrações sobre a questão em voga. Não distante disso, se pensa na construção do conhecimento admitindo a relevância de um arcabouço histórico e processual para que se possa compreender as causas e os efeitos da evolução histórica do pensamento humano.

Neste âmbito, admite-se que bibliotecários, professores e pesquisadores são conhecedores por natureza, cabendo a eles, portanto, refletir sobre as informações que acessam para fins de conceber o seu saber. Igualmente, cabe a estes a missão de espriar esse conhecimento para além dos muros da academia, almejando alcançar municípios, povoados e lugarejos, onde esse conjunto de informações possa servir de subsídio de luta por direitos e melhoria da realidade social dos cidadãos que dedicam as suas vidas a abastecer a mesa das famílias com os melhores frutos de suas colheitas.

No constructo conceitual, faz-se necessário revisitar a perspectiva de Sócrates, pois é nesse momento que a filosofia ganha uma nova direção, no sentido de que: “todos os seus pensamentos e energias estão voltados para a edificação da vida humana sobre a base da reflexão e do saber” (Hessen, 2012, p. 8). Há claramente uma tentativa de que todo agir humano seja uma atitude da consciência, portanto, um saber consciente. Nesse ponto, se pode conceber que esse pensamento se relaciona com a Competência em Informação, na medida em que se admite o conhecimento como indispensável para que os sujeitos possam saber agir de maneira efetiva para sanar seus problemas de necessidades informacionais.

Nessas entrelinhas, cita-se o desdobramento das perspectivas filosóficas, “onde [...] aparece em Sócrates e mais ainda em Platão como autorreflexão do espírito a respeito de seus mais altos valores teóricos e práticos, os valores do verdadeiro, do bom e do belo” (Hessen, 2012, p. 8), realçando, sobretudo, o conhecimento científico como objetivo de reflexão filosófica. Essa dimensão veio a ser o centro das atenções dos estudos de Aristóteles, os quais demonstram que o ser das coisas está nas próprias coisas, dando ênfase à questão da

cientificidade destas, denotando, mormente, a visão de mundo, característica do momento.

A despeito de encontrar debates epistêmicos na Filosofia antiga, em especial na figura de Platão e Aristóteles, Hessen (2012) afirma que não se pode falar em teoria do Conhecimento na Antiguidade e na Idade média – justificando o fato de que as argumentações sempre estavam embutidas em contextos psicológicos e metafísicos e não eram direcionadas a uma disciplina filosófica. Ademais, acrescenta que, na Idade Moderna:

[...] a filosofia envereda, novamente pelo caminho da concepção aristotélica. Os sistemas de Descartes, Espinosa e Leibniz mostram a mesma orientação [...]. Nesses sistemas, a filosofia aparece expressamente como visão de mundo. Em Kant, ao contrário, é o tipo platônico que irá reviver. A filosofia assume novamente o caráter de autorreflexão, de visão de si do espírito. [...] Também em Kant, portanto, a filosofia aparece como autorreflexão universal do espírito, como reflexão da pessoa culta a respeito de todo o seu comportamento valorativo. (Hessen, 2012, p. 8-9)

Depreende-se, portanto, que ao longo do tempo, retoma-se em alguma medida as perspectivas de Aristóteles e Platão, ora com a visão de si e, em outros momentos, com a visão de mundo. Conquanto, Hessen (2012) conclui seu pensamento trazendo à tela uma questão de extrema importância para a discussão empreendida aqui: a filosofia é a visão de si e a visão do mundo, portanto, não há como dissociá-las, uma vez que só se pode falar de um povo se relacioná-lo com o mundo em que vive.

Destaca-se que, para esta pesquisa, é relevante situar como se deu a construção do conhecimento da humanidade, fazendo alusão à reflexão, sempre considerada imprescindível para o constructo das teorias filosóficas, e aqui será ímpar seu significado, atrelado ao conceito de metacognição, que nada mais é do que a capacidade reflexiva dos sujeitos sobre seus pensamentos, especialmente sobre o transcurso do conhecimento. (Gasque, 2017)

Ao conceber que a teoria do conhecimento humano faz parte do campo de estudo da Filosofia, e considerando que “a filosofia é a tentativa do espírito humano de atingir uma visão de mundo, mediante a autorreflexão sobre suas funções valorativas teóricas e práticas” (Hessen, 2012, p. 10), reafirma-se a grandiosidade desse debate, na proporção da importância de os sujeitos sociais

buscarem o conhecimento teórico e empírico. Decerto, o autor tem razão ao dizer que há uma aproximação clara entre a filosofia e a ciência, visto que ambas retratam o pensamento e o conhecimento humano.

Desta maneira, carece de destacar a teoria do conhecimento, a qual “devemos, pois, apreender com um olhar penetrante e descrever com exatidão esse fenômeno peculiar de consciência que chamamos de conhecimento” (Hessen, 2012, p. 17). Assim, é possível ver essa premissa traduzida na percepção que se tem da ciência, ao pensar o quanto que a construção do conhecimento contribui para o processo de retroalimentação desta. Sabe-se que, para tal concretização, torna-se vital o protagonismo dos sujeitos pensantes, enraizados em um contexto social, tendo evidentemente a consciência de que precisam mergulhar naquele objeto, com a finalidade de dele apropriar-se efetivamente, conhecendo-o mais profundamente.

Tem-se, nesse percurso, a ideia conceitual da complexidade de desvendar o conhecimento humano, para que seja viável localizar o saber em outras eventuais produções dentro de critérios estabelecidos pela ciência. Nessa conjuntura, Hume (1999, p. 6) preconiza sobre a aludida complexidade:

que importa se estes raciocínios sobre a natureza humana pareçam abstratos e de difícil compreensão? Isto não nos induz a nenhuma pressuposição acerca de sua falsidade. Pelo contrário, parece impossível que o que até agora tem escapado a tantos sábios e profundos filósofos seja muito fácil e evidente. Sejam quais forem os sofrimentos que estas pesquisas possam custar-nos, podemos considerar-nos suficientemente recompensados, não apenas em matéria de utilidade, mas por puro prazer, se pudermos assim aumentar nosso acervo de conhecimento acerca de assuntos de tão indiscutível importância.

E assim, demonstra-se o quanto o conhecer sempre foi desafiador. Portanto, não importa a geração em voga, o que torna o processo de construção de conhecimento instigante são justamente essas tantas possibilidades que ele traz à tela, especialmente enquanto contribuição para as gerações que virão. Ao exemplificar as produções da ciência, denota-se que os diversificados saberes e olhares sobre o mesmo objeto, numa ótica inter, multi ou transdisciplinar, contribuem para seja possível emergir uma miríade de possibilidades conceituais.

Mora (1978) apresenta a fenomenologia do conceito em discussão, entendendo que consiste no ato pelo qual o sujeito apreende o objeto, evidenciando, sobretudo, que é a descrição do ato cognoscitivo como representação fática do conhecimento válido. O conhecimento é uma forma de relação entre um sujeito e um objeto: nele, sempre existe um objeto conhecido ou por conhecer, e um sujeito que conhece ou quer conhecer (Mora, 1978). Nessa perspectiva, entende-se que o sujeito cognoscitivo, isto é, aquele que tem a capacidade de conhecer ou de desenvolver conhecimento, é responsável por validar esse processo de construção de saberes. Neste prisma, figura a visão de Hessen (2012, p. 17), ao afirmar que

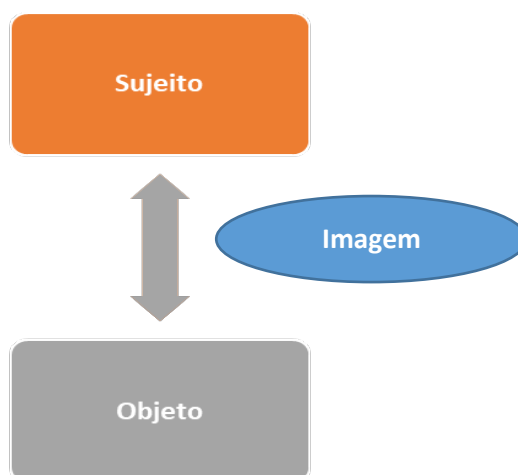
a função do sujeito é apreender o objeto; a função do objeto é ser apreensível e ser apreendido pelo sujeito. Vista a partir do sujeito, essa apreensão aparece como uma saída do sujeito para além de sua esfera própria, como uma invasão da esfera do objeto e como uma apreensão das determinações do objeto. Com isso, no entanto, o objeto não é arrastado para a esfera do sujeito, mas permanece transcendente a ele. Não é no objeto, mas no sujeito que algo foi alterado pela função cognoscitiva.

Assim, é possível validar o transcurso de aquisição de conhecimento a partir do contato com esse objeto, extraindo dele toda a informação que é necessária para que algo seja modificado nos processos cognitivos do sujeito. Hume (1999, p. 4) enfatiza que “o caminho da vida, o mais agradável e o mais inofensivo, passa pelas avenidas da ciência e do saber”, contendo, portanto, um viés de pesquisas que emanam novas possibilidades de incursões investigativas, afinal, “quem quer que possa remover quaisquer obstáculos desta via ou abrir uma nova perspectiva, deve ser considerado um benfeitor da humanidade”, ou seja, é um sujeito que percebeu lacunas e possibilidades de ampliar um escopo reflexivo. Em seus estudos, Hessen (2012, p. 20) declara que

o conhecimento possui três elementos principais: sujeito, “imagem” e objeto. Pelo sujeito, o fenômeno do conhecimento confina com a esfera psicológica; pela “imagem”, com a esfera lógica; pelo objeto, com a ontológica. Enquanto processo psicológico num sujeito, o conhecimento é objeto da psicologia. Vê-se de imediato que a psicologia não pode solucionar as questões referentes à essência do conhecimento humano.

Nessa perspectiva, quando se fala no elemento sujeito (Figura 1), fenômeno estudado pela psicologia, o autor salienta que, em alguns momentos, este campo de estudo se abstém dos processos de pensamento, da referência objetual, ou seja, as investigações são direcionadas para o andamento das questões psicológicas, sem considerar o conteúdo de verdade do conhecimento. Por outro lado, ao mencionar o segundo elemento – a imagem, que compreende a esfera lógica –, Hessen (2012) atém-se a debater as estruturas lógicas, sua constituição interna e suas relações mútuas, onde se questiona a concordância do pensamento consigo mesmo, não sobre sua concordância com o objeto.

Figura 1 – Elementos do conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Hessen (2012)

Chega-se à perspectiva do elemento objeto. Onde o conhecimento humano toca a esfera ontológica, o objeto defronta-se com a consciência do sujeito cognoscente, evidenciando a “imagem” do sujeito em relação ao objeto, o que se pode considerar uma concepção de conhecimento. Ressalta-se, portanto, que esses elementos precisam coexistir, pois são essenciais para a constituição do conhecimento humano.

Ao discutir o conceito de conhecimento, normalmente fala-se em construção, que Werneck (2006, p. 3) considera como “[...] o ato de construir algo, e, como ato ou ação a terceira fase do processo da vontade.” Acrescenta ainda que, mediante um objeto que impulse o sujeito, isso ocorre em três etapas, sendo elas: “a deliberação, a decisão e por fim, a execução”. Werneck (2006, p. 4) pondera que apesar desse entendimento, há de se considerar que

a construção do conhecimento “é um movimento involuntário e indeterminado” e admite que a liberdade aludida nesse processo está atrelada

[...] a uma unidade de pensamento, a uma concordância, a um consenso universal. Não se pode imaginar que possa, cada um, “construir” o seu conhecimento de modo totalmente pessoal e independente sem vínculo com a comunidade científica e com o saber universal. (Werneck, 2006, p. 4)

Assim, se pode inferir que, embora cada indivíduo construa o seu conhecimento de maneira ímpar, já que a mente de cada sujeito faz uma associação peculiar e diferente diante de um fator informacional, há uma concepção de que essa sistematização de informações está diretamente correlacionada com distintos fatores para que se construa efetivamente saberes.

A linguagem escrita e falada, por exemplo, será determinante nesse contexto, uma vez que a criação de conteúdo, seja para produções científicas, seja na produção de aulas, notícias e materiais a serem compartilhados em redes sociais, tende a contar com inferências e interações pessoais. Estas poderão ser enriquecidas a partir do momento em que as pessoas que trabalham as mesmas temáticas considerem a possibilidade de trocar ideias, partilhar experiências e entendimentos, contribuindo, desse modo, com a dinâmica do processo de construção coletiva e colaborativa do conhecimento.

Essas relações e interações pessoais são salutares e podem ser evidenciadas na tradição de aprendizagem que perpassa pela oralidade, onde toda a cultura de preparação do solo e plantio é passada de geração a geração, por meio dos saberes e fazeres dos produtores da agricultura familiar. Isso acontece naturalmente, sem que haja a necessidade de ter algum registro material deste cabedal de conhecimentos oriundos da experiência com a lida da roça através das descendências familiares. A pesquisa pretende, dentre outras questões, contemplar a oralidade como fonte de informação que contribui para a edificação de saberes do povo que vive em áreas rurais.

Portanto, a percepção de Werneck (2006) coaduna com essa reflexão, especialmente quando demonstra que esse processo ocorre de maneira plural, ainda que tenha um caráter individual importante e necessário. Valentim (2004) esclarece essa questão, ao dizer que a cada conexão estabelecida pelo cérebro

humano, a partir das diferentes leituras vivenciadas pelo indivíduo, em uma sociedade onde transitam pessoas, visualiza-se a construção de conhecimento.

Nessa dinâmica de constructo de saberes, menciona-se a teoria sociointeracionista de Vygotsky (2004), ao demonstrar que o desenvolvimento e a aprendizagem estão atrelados ao fato de o ser humano viver em um meio de interação social, sendo a última a alavanca para esses dois processos. Isso quer dizer que os processos caminham juntos, ainda que não em paralelo. Nessa acepção, Varela e Barbosa (2007, p. 6) afirmam que

A aprendizagem humana, não se explica pela integridade biológica dos genes e cromossomos ou pela simples exposição direta a objetos, acontecimento, atitudes e situações, mas emerge de uma relação indivíduo-meio, que é mediatizada por outro indivíduo mais experiente, cujas práticas e crenças culturais são transmitidas, promovendo zonas mais amplas de desenvolvimento crítico e criativo – desenvolvimento de processos psicológicos superiores – rumo à autonomia cognitiva, portanto decorre de uma aprendizagem mediada.

Assim, a aprendizagem dos sujeitos se dá através do acesso à informação, que, ao ser confrontada com uma demanda cidadã, precisa ser avaliada criticamente; e em caso de pertinência, o sujeito apropria-se deste conteúdo, com vistas a sanar uma necessidade individual. Esse acesso, entretanto, deve se dar a partir de negociações entre pessoas que tenham interesses informacionais afins. Noutra dimensão, Burke (2012, p. 9) questiona o que seria Conhecimento e, diante dessa inquietação, diz:

[...] que tomando de empréstimo uma metáfora famosa de outro antropólogo, Claude LéviStrauss, poderíamos pensar na informação como o cru, enquanto o conhecimento seria o cozido. É claro que a informação é apenas relativamente crua, visto que os “dados” não são de maneira nenhuma “dados” objetivamente, e sim percebidos pelas mentes humanas, repletas de suposições e preconceitos. Mas o conhecimento é “cozido”, no sentido de ser processado. Os processos, [...] incluem a verificação, a crítica, a medição, a comparação e a sistematização.

Em face do exposto, depreende-se que a informação é aquilo que os sujeitos buscam impulsionados pela vontade de sanar uma curiosidade, e a partir do momento em que a encontram, atribuem-na os seus valores e a sua análise

crítica. Posteriormente, será imprescindível julgá-la como pertinente ou não para fazer parte do seu repertório de saberes. Nesse contexto, será necessário perceber se esse alimento (informação) foi processado e, portanto, cozido, transformando-se em conhecimento.

Considerando essa elucubração, pode-se perceber que a informação, ao ser processada pelo sujeito, traduz um fator determinante nessa dinâmica: notadamente a mente consciente, que representa as funções superiores do cérebro humano relacionadas à cognição e ao comportamento (Damásio, 2010). Ou seja, a verificação e a compreensão da informação pelo sujeito determinarão se esta passará a fazer parte do seu “acervo” de conhecimento ou não.

Isto posto, vem à tona a importância dos conceitos discutidos para essa investigação, uma vez que se busca compreender o sentido da Competência em Informação nas vidas dos sujeitos que moram na roça agrestiana, considerando, sobretudo, o quanto a percepção da construção de conhecimento é salutar nesse processo. Em vista disso, se faz necessário apresentar uma argumentação sobre a informação social, com o intuito de situar a pesquisa no campo da CI.

2.2 Informação Social

Numa dimensão histórica, houve o entendimento de que a informação constituía-se na atividade ou processo de dar forma à matéria, ideia que permaneceu quase inalterada nos séculos XVII e XVIII. Contudo, sabe-se que a noção de que o universo foi ordenado por formas começou a sofrer questionamentos de maneira gradual entre a transição da Idade Média à Moderna. Naturalmente, o contexto da informação mudou da matéria para a mente, seguindo os princípios de Descartes, o qual pontuava que o fluxo das ideias [informação] era a matéria-prima a partir da qual o conhecimento poderia ser construído (Peters, 1988).

A percepção moderna da informação, na visão de Capurro (2003), foi considerada um marco, onde a perspectiva de moldar a matéria foi paulatinamente dando lugar a novas acepções, que começaram a ser desenvolvidas no campo empírico e epistêmico. Considerando um lapso temporal de séculos, o autor admite que a década de 1970 representou um

período de mudanças significativas no percurso conceitual das investigações acerca da informação, que começa a manter uma relação íntima com a compreensão que se tem de conhecimento, na medida em que se concebe pela ótica do conhecimento comunicado.

Neste constructo, se vê um tipo de ontologia comunicativa, na qual estão inseridos não apenas os seres vivos, mas também os sistemas que produzem, armazenam, processam e trocam informações. Desse modo, tem-se um cenário de profundas transformações, onde as tecnologias interferem nos diferentes sistemas, sendo possível, então, “explicar o surgimento da CI como uma ciência supostamente relacionada aos sistemas (de computador) e aos seres humanos.” (Capurro, 2003).

Pesquisadores da CI, tal como Borko (1968), apresentam a conceituação da CI como a disciplina que estuda as propriedades e o comportamento da informação, das forças que regem o fluxo e os meios de processamento para divulgação e aperfeiçoamento de sua utilização. Diante dessa elucubração, se faz oportuno descortinar as relações da CI com as diferentes estruturas do conhecimento. Assim, na visão do referido autor

[...] ela está interessada em um conjunto de conhecimentos relacionados com a origem, coleta, organização, armazenamento, recuperação, interpretação, transmissão, transformação e uso da informação. Inclui a pesquisa das representações de informação em sistemas naturais e artificiais, o uso de códigos para a transmissão eficiente da mensagem, o estudo de ferramentas e técnicas de processamento da informação, tais como computadores e sistemas de programação. Tem componentes de uma ciência pura, que investiga o assunto e sua relação com seus aplicativos e componentes de uma ciência aplicada, que cria produtos e serviços (Borko, 1968, p. 3-5).

Percebe-se, assim, que a citação apresenta a perspectiva de transmissão da informação, onde se visualiza o emissor, o canal e o receptor, configurando-se um processo de comunicação possível de ser quantificado (Shannon, 1948). Seguindo essa linha, Capurro (2003) nomeia esse período no qual o foco dos estudos inerentes à informação esteve voltado aos aspectos comunicacionais como o paradigma físico da informação.

Destaca-se que essa ocasião sofreu grandes influências das tecnologias da informação, fato que gera várias ponderações, uma vez que restringiria o conceito à gestão de dados. Ademais, a recuperação da informação é evidenciada como um processo mecânico no qual se visualiza a presença do Sistema de Informação de um lado e, do outro, o usuário com a sua necessidade informacional. Muitas vezes, esse sujeito não desenvolveu as competências necessárias para acessar essa informação. Mediante situações desta natureza, compreende-se que há a necessidade de intervenção humana, que tenta compreender e traduzir essa demanda.

Em tempo, cita-se a preocupação com questões inerentes ao que Capurro diz ser o paradigma cognitivo quando se passa a considerar o ser humano como fundamental no processo de conceituação da Informação dentro da Ciência. Nesse momento, o usuário e seu conhecimento individual se tornam alvo das pesquisas (Saracevic, 1995).

Assim, os estudos direcionados à Teoria Cognitiva da Recuperação da Informação ganham destaque nesse contexto, tangenciando a atividade de recuperação da informação, onde se compreende que, para além de seus aspectos comunicacionais, é imprescindível consentir a relevância da cognição humana nas investigações informacionais (Ingwersen, 1992). Trata-se de entender de que forma os processos informativos modificam ou não o usuário, admitindo que tem-se um sujeito que pensa, dotado de “modelos mentais” que são transformados durante o processo de acesso à informação (Capurro, 2003b).

As elucidações dos debates de Capurro (2003) trazem à tona a ideia de que há uma evolução conceitual, onde sistemas físicos, biológicos e sociais convergem com a finalidade de aprimorá-lo. Justificando, portanto, que não há uma ruptura entre os paradigmas, mas sim um avanço no desenvolvimento dos estudos epistemológicos da informação na CI. Nesse sentido, Barreto (2002) diz que:

por consequente, tem-se procurado caracterizar a essência do fenômeno da informação como a adequação de um processo de comunicação que se efetiva entre emissor e receptor da mensagem. As configurações, que relacionam a informação com a geração de conhecimento, são as que melhor explicam sua natureza, conforme finalistas, pois são associadas ao

desenvolvimento do indivíduo e à sua liberdade, pelo poder de decidir sua vida. Aqui a informação é qualificada como instrumento modificador da consciência do homem. Quando adequadamente apropriada, produz conhecimento e modifica o estoque mental de saber do indivíduo; traz benefícios para seu desenvolvimento e para o bem-estar da sociedade em que ele vive.

Diante dessa inferência, chega-se à reflexão do paradigma social, quando se pensa nos aspectos subjetivos dos sujeitos para a definição de um sistema de recuperação da informação, considerando, sobretudo, a sua visão de mundo. Desse modo, vislumbra-se uma integração da individualidade do paradigma físico e cognitivo, que se une a um contexto social, onde diferentes comunidades desenvolvem critérios de seleção e relevância informacional. Salienta-se, ainda, que esse contexto está associado ao conceito hermenêutico, que prevê a interpretação do sentido das palavras (Capurro, 2003; 2003b).

Para um melhor entendimento desse pensamento, salienta-se que a hermenêutica, por meio do conceito de experiência, demonstra que o sujeito da compreensão não está na consciência, mas no acontecer da situação, que ocorre orientada pelo diálogo. Gadamer (1999) acrescenta que, em verdade, a história não pertence ao sujeito, mas sim os sujeitos que pertencem à história, cabendo a estes o papel de dialogar com as coisas, com os fatos e com os temas.

Nesta conjuntura, Saracevic (1996) complementa afirmando que a CI se volta para a resolução de problemas da efetiva comunicação da informação e de seus registros entre os sujeitos, em diversificados contextos (social, institucional ou individual), destacando o papel fundamental das TICs nesse processo. Assim, Brey, Mayos e Campas (2009) afirmam que a tecnologia fomentou o surgimento de uma sociedade de informação, organizada como Sociedade em Rede, concordando com a então descrição de Manuel Castells, na qual a organização da informação tornou-se o fator determinante para o êxito, tendo em vista as turbulências causadas por uma dinâmica de mudança desenfreada, onde há uma produção acelerada da informação.

É evidente que a CI, em seu curso de amadurecimento conceitual, passou a considerar não somente as questões meramente técnicas relacionadas à informação, mas também o sujeito e, posteriormente, este como partícipe de um contexto social. Nesta lógica, Brey, Mayos e Campas (2009) dizem que, para

saber, é preciso obter a representação de um objeto (informação), destacando que o conhecimento é o resultado desse processo de representação mental que vai desde a apreensão simples aos processos mais complexos.

Concebe-se que, ao acessar a informação, o sujeito pode analisá-la profundamente e, se a eleger como relevante, poderá refletir e elucidar inferências de causas e efeitos sobre esta, com o objetivo de construir conhecimento. Sabe-se, então, que este “pode ser imediato, trivial e derivado de uma observação, ou pode exigir um esforço considerável se o objeto da apreensão não for óbvio à primeira vista” (Brey, Mayos; Campas, 2009, p. 20 – tradução nossa). Não seria possível conceber uma CI sem necessariamente considerar os sujeitos como protagonistas em todos os seus cenários.

O conhecimento é um produto resultante do processamento interno da informação que se obtém a partir dos sentidos. Ao combiná-lo com o conhecimento prévio, se torna viável a construção de estruturas que visam possibilitar a compreensão, interpretação e a ciência “de [que] tudo que nos rodeia é de nós mesmos” (Brey, Mayos; Campas 2009, p. 20 – tradução nossa). Chega-se à conclusão de que o conhecimento é o fruto de processos mentais humanos e, por consequente, o que vem de fora é informação possível de ser compreendida e incorporada a esses saberes. Então, admite-se que o sujeito, por sua natureza pensante, ao acessar a informação (registrada ou não), a sua mente a eleger para fazer parte do seu cabedal de conhecimento, contemplando, em alguma medida, o papel social da CI, que consiste em contribuir para a construção de saberes da humanidade.

Ante o exposto, menciona-se o fato de que a CI se volta para um enfoque interpretativo, centrado no significado e no contexto social da pessoa que usa a informação e do próprio sistema de recuperação da informação. Nessa linha de raciocínio, destaca-se que, para compreender o *lócus* onde se transita, é relevante que o sujeito esteja incluso em um processo de aprendizagem, para que se tensione o entendimento do âmbito histórico e social em que vive. No caso desta investigação em tela, isso será propiciado num viés teórico, por meio da pedagogia crítica de Paulo Freire, cujas investigações dão conta de um processo de ensino e aprendizagem consciente, crítico e reflexivo.

Essas teorias contribuiriam para a dialógica que busca apreender de que forma a competência para acessar e usar a informação desenvolvida pelos

habitantes de territórios rurais contribui para a sua formação enquanto cidadãos. Nesse processo, torna-se inevitável falar em informação como insumo para o desenvolvimento social, uma vez que em todas as situações da vida, impreterivelmente, as pessoas estão envolvidas com as informações. Nesse sentido, Smit (2012, p. 1, grifo nosso) afirma que

a informação perpassa o cotidiano, a vida doméstica e profissional: os meios de comunicação transmitem informações, o guia turístico presta informações, o aluno absorve e o professor transmite, o médico necessita e o administrador decide em função da informação... ou das informações: singular ou plural. **Tudo, literalmente tudo, pode ser portador de informação:** a fumaça nos filmes de faroeste informa o perigo pressentido pelo índio, uma árvore informa sobre o ecossistema de um local, o prédio nos informa sobre a cidade, o arquiteto ou o modo de vida da população local, assim como a obra artística nos informa sobre as representações simbólicas dos povos [...]

Considerando essa acepção, denota-se que, de modo geral, os seres humanos estão imersos em um universo onde a informação passa a ser uma espécie de matéria-prima para compreender o que está no entorno. Assim, para esta tese, é relevante que se elucide esse papel fundamental, já que sujeitos que vivem em comunidades rurais certamente utilizam as mais diversas informações que são úteis para o seu cotidiano e que não estão atreladas obrigatoriamente ao conhecimento científico.

Destarte, se torna vital compreender o fenômeno do acesso à informação e sua importância para o desenvolvimento social de comunidades e/ou grupos sociais. Por esse ângulo, Marteleto e Silva (2004) dizem que os fluxos de informação criados pelos laços existentes entre os membros da comunidade dependem de questões culturais, sociais, econômicas e políticas. Esse processo faz com que se acredite que a informação seria um produto de necessidade vital, já que permeia todos os momentos da vida dos sujeitos.

Assim sendo, as informações que transitam nesses ambientes rurais, transmitidas, em sua maioria, por meio do diálogo estabelecido entre os que habitam esses espaços, podem ser consideradas um gênero de primeira necessidade para as pessoas agrestianas. Esse pensamento ganha sustentação quando se verifica os altos índices de sujeitos de lugares dessa natureza que não conseguem permanecer nas escolas, evadindo em muitos casos nas séries

iniciais do fundamental, o que talvez explique o seu letramento incipiente, fazendo com que recorram à fala como principal forma de dizer e ser dentro do contexto em que vivem. Considera-se, portanto, que a maneira como se lida com essas fontes e demais recursos informacionais está no cerne da responsabilidade social da CI, uma vez que tais contribuem para que os sujeitos exerçam sua cidadania com plenitude.

2.2.1 A responsabilidade social da informação e da formação cidadã

O enfoque social da CI evidenciada aqui traz à tela uma abordagem referente à responsabilidade social da Informação, seu objeto de estudo, que no Brasil tem sido uma preocupação, especialmente nas pesquisas em nível de *stricto sensu*. Nesse sentido, Dantas e Garcia (2013; 2017) apresentam didaticamente a responsabilidade da Biblioteca, das pessoas Bibliotecárias e da CI.

A responsabilidade social da biblioteca estaria atrelada ao “desenvolvimento integral do cidadão, congregando demandas educacionais, profissionais, culturais, políticas, econômicas e sociais como um todo”. Por outro lado, o da pessoa Bibliotecária consiste na “competência de o profissional apostar nas dimensões sociais dos serviços de informação conectados à melhoria da qualidade de vida dos indivíduos” (Dantas e Garcia, 2017, p. 11-12).

Ambos os conceitos dizem respeito ao papel da instituição onde labora a pessoa bibliotecária. Portanto, esse profissional da informação tem a responsabilidade de disponibilizar serviços e produtos informacionais que contribuam para o exercício da cidadania dos sujeitos. Na visão de Varela (2007, p. 66), “a cidadania converge para um modo de viver e entender o social calcado em princípios básicos: participação, autonomia e crítica/criação”. Repara-se que o acesso à informação disponibilizada pelas bibliotecas e mediada pela figura bibliotecária, a partir do emprego de suas competências, viabiliza essa participação social efetiva.

Varela (2007, p. 66, grifo nosso), ancorada na teoria de Coelho (1990), apresenta uma reflexão acerca da cidadania, onde destaca que a participação “é a conquista, [o] processo e [a] forma de poder”, isto é, o exercício da cidadania

figura um decurso, onde os sujeitos fazem valer os seus direitos e têm plena consciência dos seus deveres.

A autonomia desses seres humanos relaciona-se com a perspicácia de perceber o seu papel em determinado contexto social, e por fim, a crítica/criação “pressupõe a movimentação que envolve saber e poder” (Varela, 2007, p. 66). Sabe-se, por consequente, que a criação se torna possível quando há o exercício da criticidade, condição *sine qua non* para se exercer a cidadania.

Na visão de Andrade (2003), a participação se constitui na responsabilidade pela vida social e política, onde a reivindicação, o exercício e a proteção dos direitos, deveres e necessidade vem à tona, como um decurso de luta pela emancipação humana. Isto é, a igualdade dos cidadãos por Lei e em relação ao Estado.

Neste enredo, percebe-se o quanto o acesso, o uso, a apropriação e a construção de conhecimento são indispensáveis para os sujeitos e, por consequente, para a atividade cidadã destes. Visualiza-se, então, a relevância da aquisição e emprego das competências para o uso informacional nessa dinâmica, questão debatida nesta investigação e que está inserida no escopo social dos estudos da CI.

Ainda na visão de Dantas e Garcia (2017), menciona-se a responsabilidade social da CI, que investiga as mais diversas possibilidades da informação, dentro de uma análise sociológica, demonstrando o quanto o ciclo informacional pode contribuir para que os seres humanos possam acessar, usar e apropriar-se da informação. Neste cenário, salienta-se que, em estudos anteriores, Dantas e Garcia, junto a Targino (2012), buscaram uma conceituação alicerçada em diversos autores (Du Mont, 1991; Mukherjee, 1966; Wersig; Neveling, 1975) e, nesta ocasião, designaram a responsabilidade da CI

[...] como o compromisso social, permanente e planejado das ações dos cientistas da informação e de suas instituições, distante de qualquer resquício assistencialista. O realce maior [...] é à atuação transformadora inerente à informação, cuja prática se estabelece pela ação cultural, função social e mediação. (Dantas, Garcia, Targino, 2012, p. 20)

Em outro momento, Freire e Araújo (1999) e Freire (2001) já retratavam essa responsabilidade social da CI como uma questão fértil para discussão,

evidenciando, sobretudo, o fator de produção social, representado pela promoção do acesso efetivo à informação, com a finalidade de que os sujeitos possam se apropriar e construir conhecimento, havendo, portanto, mudança na estrutura cognitiva deste.

Recentemente, há a menção ao desafio de “socializar a informação em um ambiente com maior controle legal, acessível para cidadãos mais críticos e demandantes de uma interatividade [...]” (Rego, Freire, 2018, p. 6), onde, evidentemente, a questão ética relacionada à informação ganha espaço, uma vez que, em ambientes interativos onde circulam diversos tipos de informação, há de se ter critérios bem definidos relacionados à veracidade e credibilidade de tais informações.

Em meio a essas elucubrações, tem-se o fato de que uma das responsabilidades da CI está nesta função social discutida em torno do seu objeto de estudo: a informação. Essa afirmativa ganha reforço quando há a retomada do conceito de sociedade da informação⁴, designação atribuída à sociedade contemporânea, onde a informação assume valores sociais e econômicos fundamentais para o desenvolvimento de um país, caminhando junto às TICs, que redesenham, no decurso do tempo, as formas de acesso e uso informacional.

Neste itinerário, Rego e Freire (2018, p. 5) dizem que “a internet, rede mundial de computadores, a partir da tecnologia word wide web (www) e da chamada web semântica (web2) impulsionaram ainda mais a disseminação da informação”, possibilitando, desse modo, que os atores sociais a acessem a uma velocidade satisfatória e com a ausência de restrições geográficas.

Logo, o compromisso da CI em relação à sociedade e, por conseqüente, às pessoas que nela vivem e convivem está explícito. Todavia, cabe aqui aludir que há sempre a tendência em invocar o fato de que, indiscutivelmente, a informação sempre atenderá uma demanda de um sujeito pensante, dotado de estruturas mentais, que o fazem pensar, ter curiosidade, apropriar, questionar, argumentar e conhecer.

⁴ O conceito considerado neste trabalho tem origem na obra TAKAHASHI, Tadao. *Sociedade da informação no Brasil: livro verde*. Brasília, DF: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

Isto posto, cita-se Araújo (2018), que, ao destacar os estudos sobre sujeitos presentes na CI, não se furta em trazer a Competência em Informação como um deles. Destaca-se que, dentro desse conceito, além de considerar atitudes, conhecimentos, habilidades e valores, pensa-se em uma dimensão social, onde o sujeito aprende e apreende.

Nesse sentido, é oportuno mencionar as práticas informacionais na dimensão de Mckenzie (2003), que considera a busca e a recuperação da informação não apenas na perspectiva profissional e acadêmica, mas também focadas nas práticas do cotidiano, representando, assim, um viés de sociabilidade. Esse entendimento vai ao encontro da perspectiva desta pesquisa, que retrata a Competência em Informação no cotidiano da vida no campo e, certamente, retratará as práticas mencionadas.

Ante o exposto, se torna indispensável para esse debate elucidar questões relacionadas ao processo de aprendizagem dos sujeitos, em vista da aludida responsabilidade social da CI e da discussão que perpassa pela construção do conhecimento, pelo acesso do sujeito à informação, bem como a necessária Competência em Informação para fazê-lo, haja vista que, para isso, se faz necessário direcionar o olhar para a aprendizagem.

2.3 Processo de aprendizagem dos sujeitos

Ao retratar a atitude, a habilidade e o conhecimento do sujeito diante de uma situação onde precisa usar recursos informacionais, esta pesquisa não pode se furta em buscar embasamento na teoria de aprendizagem de Paulo Freire, especialmente pelo fato de que, para ser competente em informação, precisa-se estar inserido em um processo contínuo de aprendizagem.

Assim sendo, o ponto de partida desta reflexão busca luz na própria menção à responsabilidade social da CI, que figura no fato de que o mosaico da informação irá acompanhar a vida do sujeito, uma vez que este, em todo momento, se verá em situações cotidianas e corriqueiras que demandarão o manejo informacional, necessitando, portanto, demonstrar sua expertise para tal, a partir, fundamentalmente, do ciclo de aprendizado vivenciado. Nesse sentido,

cabem algumas ponderações, especialmente no que tange às minúcias desse processo.

Ao buscar compreender o sentido da informação e, por consequência, da Competência em Informação na trajetória de pessoas que vivem em comunidades rurais, esta pesquisa naturalmente se debruça sobre questões educacionais, haja vista que elas transitaram ou transitam em ambientes de aprendizado, que contemplam espaços escolares, e esse fato certamente ajuda a compor as percepções empíricas deste estudo. Por outro lado, a ausência dos sujeitos nesses ambientes de educação formal também implica num transcurso de aprendizagem (não formal) que parece muito pertinente aqui, pois esses conhecimentos são transmitidos em sucessivas gerações, especialmente aqueles inerentes aos fazeres camponeses no manuseio da agricultura familiar.

Por esse motivo, recorreu-se principalmente à perspectiva de Paulo Freire, pois esta abrange um aprendizado onde o sujeito possa exercer plena liberdade no sentido de que consiga, de maneira reflexiva, descobrir-se e conquistar-se como dono de sua própria história. Assim sendo, considera-se que, para acessar informações, aquelas que se encontram em todos os lugares, se faz necessário refletir e criticar maciçamente, para que posteriormente essas informações possam efetivamente impactar o seu processo de construção de conhecimento.

Desta forma, vê-se o quanto a perspectiva aqui defendida coaduna com o entendimento de Freire (1987) ao dizer que a vida deve ser vivida pautada na crítica sobre o eu e o mundo ao seu redor, denotando, portanto, que alfabetizar nada mais é do que propiciar a conscientização.

Esse transcurso é viabilizado a partir do momento em que o sujeito consegue relacionar as palavras lidas, emergindo, assim, novas significações, geralmente codificadas. Neste horizonte, Freire (1987) diz haver a ocasião da descodificação, onde se faz uma reflexão da experiência vivida, aflorando uma vontade da consciência interior de ir além do que foi até o momento, exercitando, assim, a criticidade.

Ao pensar reflexivamente em seu mundo, o sujeito precisa ser incentivado dentro de um processo educativo a esse viés da criticidade, e sobretudo por meio da problematização de sua realidade, uma vez que os homens são “corpos conscientes”, e a consciência presume intenção ao mundo, logo, “não pode ser

a [educação] do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (Freire, 1987, p. 38). Isto aliado ao contato com aqueles que fazem parte de sua realidade de vida, se encontrando, reencontrando e, assim, objetivando as suas vidas, facilitadas pela comunicação, pelo diálogo que propicia a crítica relacionada a esse mundo comum, e, portanto, o aprendizado.

Nesse ponto, Freire (1987) diz não haver a presença de um professor, que seria a autoridade daquele lugar, representando a figura do opressor, mas sim a de um coordenador, que tem a função de fornecer informações, necessárias ao fomento do diálogo. Afinal, o autor defende que, para se pensar na libertação daquele que está na posição de oprimido como algo concreto, se faz necessário entender o processo de aprendizagem como uma ação social, onde a consciência e a transformação do meio devem acontecer em sociedade. Sobre essa questão, Freire (1987, p. 20) diz que a

realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

Há, então, uma grande crítica à imagem do ensino tradicional, onde o opressor planeja e impõe ao oprimido as informações, passando-as muitas vezes como verdades absolutas, quando o ideal é que ele assuma esse lugar de promover o diálogo validado e crítico, atuando como um tipo de mediador. Do mesmo modo acontece com a figura do profissional da informação, que deve ter essa responsabilidade de proporcionar o acesso efetivo à informação de maneira eficiente e eficaz, não cabendo a ele impor o conteúdo informacional como verdade, sendo imprescindível a eleição do diálogo como forma de se chegar a um consenso do que objetivamente venha atender à demanda.

Ao acessar informações no cotidiano (Smit, 2012; Capurro, Hjørland, 2007), os seres humanos vivenciam a função social da CI, pois esta pode ser visualizada a todo instante na vida, estando em tudo e em toda parte. Inclusive, para exercer a crítica, se faz necessário o acesso e a leitura de conteúdo informacional, que podem contribuir para gerar outras produções e fomentar o

seu debate. Nessa ocasião, se torna ímpar amparar-se em Freire (1987), quando diz que, em um processo dialógico, o homem se descobre sujeito responsável pela sua própria história e que aprende sempre com a experiência do outro, entendendo que cada um terá um olhar peculiar sobre determinado objeto.

Seguindo essa elucubração, recupera-se Vygotsky (2007) e sua teoria sociointeracionista, a qual consiste no processo de desenvolvimento humano que ocorre por meio de trocas entre parceiros sociais, estando diretamente ligada ao contexto histórico e social no qual estão inseridos. Portanto, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimento através de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação – que consiste na totalidade da atividade que, nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo, na busca por respostas, tende a modificar continuamente a situação estimuladora. Tem-se, então, a ideia de aprendizagem permanente como algo inacabado e necessário para que se possa construir efetivamente saberes.

Nessa ótica, Freire (1987) reitera o fato de que essa dinâmica da aprendizagem não deve estimular a reprodução das palavras, mas tensioná-las, para que, quando necessário, se possa dizer com as suas próprias palavras, denotando, desse modo, o que chama de práxis como sendo a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1978, p. 21). Dito isso, é possível inferir que houve a apropriação da informação acessada e construiu-se conhecimento. Neste ângulo, Cosenza e Guerra (2011, p. 141, grifo nosso) revelam que:

[...] aprendemos quando somos capazes de exibir, de expressar novos comportamentos que permitem transformar **nossa prática e o mundo em que vivemos**, realizando-nos como pessoas vivendo em sociedade.

Deste modo, há de se concordar com Freire (1987), quando este defende veementemente a dialogicidade como crucial para a educação como prática da liberdade. Nesta linha, as palavras e a ação ganham destaque, ou seja, o que vai fazer parte do plano de ensino não pode estar dissociado do que os sujeitos vivem socialmente, assim como na perspectiva supracitada, onde o aprendizado precisa viabilizar a transformação de situações reais da vida.

Cosenza e Guerra (2011, p. 141) apontam que “alguém aprende quando adquire competências para resolver problemas e realizar tarefas”, isto é, desenvolveu habilidades e conhecimentos, e então terá, certamente, a atitude adequada para resolver mistas situações. Assim, visualiza-se o conceito da Competência em Informação trabalhado na CI, não deixando dúvidas de que o desenvolvimento e o emprego das competências demandam um ciclo de aprendizado contínuo, como ratifica Freire (1987). Ainda neste prisma, Cosenza e Guerra (2011, p. 141-142) asseveram que

as estratégias pedagógicas promovidas pelo processo de ensino e aprendizagem, aliadas às experiências de vida às quais o indivíduo é exposto, desencadeiam processos como a neuroplasticidade, modificando a estrutura de quem aprende. Tais modificações possibilitam o aparecimento de novos comportamentos, adquiridos pelo processo de aprendizagem.

Infere-se que há um vislumbre ao comportamento libertador, onde, ao usar a palavra, o homem se faz homem e, ao construí-la, assume-a de maneira consciente (Freire, 1987). Nessa conjuntura, o sujeito empodera-se como dono e responsável por sua própria história, levando, destarte, essa consciência durante toda a sua vida educacional e profissional. Chega-se à percepção de que a liberdade viabiliza a autonomia e emancipação nessa dinâmica da aprendizagem e abre espaço para a mudança.

2.3.1 Empoderamento e mudança social

O aprender do sujeito vem carregado de uma série de coexistências, onde se busca e convive em meio a informações diversas. Há a necessidade imediata de codificação e decodificação para que se consiga apreender o objeto e, então, conhecê-lo de maneira que seja possível falar sobre ele sem o compromisso com a reprodução do que já se sabe. A partir do momento em que homens e mulheres assumem as rédeas de suas próprias vidas, num movimento de emancipação individual, podemos afirmar que eles estão tecendo o caminho do empoderamento, inclusive no que diz respeito ao acesso à informação.

Por ser um educador comprometido com a vida, Freire (1987, 2011), em suas produções, sempre buscou retratar a educação voltada para a perspectiva

do sujeito vivendo e aprendendo em sociedade. Assim sendo, fez uma incursão sobre a importância de se depositar a esperança na educação, pois somente desta forma enxerga possibilidade de mudança.

Isto posto, o sujeito dessa mudança precisa ser analisado dentro da perspectiva profissional, já que é sabido que o homem é inacabado e, por esse motivo, precisa educar-se durante todas as fases da sua vida. Por isso, Freire (2011) pondera sobre esse compromisso dentro de um processo de aquisição de conhecimento e saberes.

Neste ângulo, o autor afirma a capacidade de agir e refletir como sendo a condição primeira para que o ser assuma um ato comprometido. Assim, vê-se que no decurso do aprender é preciso ser “capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar” Freire (2011, p. 7). Havendo, então, uma alusão clara ao que chama de práxis, que é muito defendida na sua teoria crítica, reflexiva e dialógica, afinal, a concepção educacional se refaz constantemente no ato de pensar. Ante o exposto, aflora-se a ideia de que, para ser, é vital estar sendo, pois

esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões; ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentem, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (Freire, 1987, p. 44)

Então, ao enaltecer as práticas das pessoas em relação à informação, que deve ser exercida com a criticidade evidenciada nas inferências do referido autor, valida-se o quanto é imprescindível ponderar a Competência em Informação atrelada a um processo amplo e consistente de busca pelo conhecimento. Essa visão é ratificada pela American Library Association (ALA) (2016), em documento que atualiza o entendimento de organismos internacionais sobre a temática na CI.

Capurro e Hjørland (2007, p. 173-174) dizem que “informar (aos outros ou a si mesmo) significa selecionar e avaliar” e, outrossim, tomam por empréstimo Braman (1989) para afirmar que a informação representa uma “força constitutiva na sociedade”, desse modo, entende-se que é necessário aprender a [usar a informação] adequadamente em situações teóricas e práticas com a finalidade de expandir o aprendizado. Este, na CI, está atrelado ao conceito de

desenvolvimento e emprego de Competência em Informação, que, por consequente, mantém relação estreita com a teoria de Freire (1987, 2011), haja vista que nessa dinâmica é imprescindível um ato reflexivo. Sobre esse aspecto, Freire (2011, p. 19) assevera que:

se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência.

Com base no exposto, é inevitável dizer que o sujeito para o ser não deve assumir-se como oprimido e receber informações, como se fossem animais irracionais, que precisam ser domesticados para ser obedientes a outrem. Muito pelo contrário, o transcurso do aprender precisa ser conduzido na expectativa de “que a participação crítica e a interrogação ética sejam constantemente conduzidas de forma paralela, a partir das próprias situações, desenvolvendo um discernimento [...]” (Perrenoud, 1999, p. 6), sempre considerando o cuidado com o eu e o outro. Já que tais atitudes assertivas direcionam a um exercício de reflexão e, assim, trazem à superfície a criatividade, o empoderamento para o acesso à informação, a socialização, contribuindo sobremaneira para a prática da cidadania.

Nesse contexto, Freire (2011) deixa claro que somente ao assumir esse ato comprometido, o sujeito poderá viabilizar a efetiva mudança da sua própria história. Nessa mesma direção, a Declaração de Incheon, sobre as perspectivas da educação para 2030, apresenta o olhar direcionado à qualidade, inclusão, ética e ao aprendizado ao longo da vida, reafirmando que

a educação de qualidade promove criatividade e conhecimento e também assegura a aquisição de habilidades básicas em alfabetização [...], bem como habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidades de alto nível cognitivo e habilidades interpessoais e sociais. Além disso, ela desenvolve habilidades, valores e atitudes que permitem aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais por meio da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e da educação para a cidadania global (ECG) (Unesco, 2015, p. 2)

Neste prisma, pensa-se no lugar do homem autorreflexivo, que se descobre como um ser inacabado, certamente esse fato o coloca numa posição de busca constante em ser mais, isto é, de “si mesmo”. Assim, o homem é o sujeito da sua própria educação (Freire, 2011). Salienta-se, sobretudo, que essa empreitada deve ser encarada com outros seres que também buscam ser mais, em comunhão e com outras consciências, afinal de contas, são protagonistas de suas próprias vidas.

Assume, por consequência, o empoderamento que lhe é viabilizado a partir de uma educação libertadora, que sempre terá um caráter permanente, não sendo possível acontecer sem que haja amor e esperança, pois sem isso a consciência não busca e, assim não aprende. Por fim, o homem é um ser de relações dentro de um contexto social.

Destarte, tem-se efetivamente a ideia de que para se construir conhecimento, é necessário que o sujeito tenha o desejo de buscar ser e se reconhecer como responsável pelo seu processo educacional. Nesse sentido, foi imprescindível apresentar como essa busca consciente inclui um fator informacional, que é passível de ser apreendido, exercendo, deste modo, a chamada práxis, que é o ato reflexivo da aprendizagem. Em vista desses conceitos, se faz necessário uma incursão no viés da educação do (no) campo, que faz parte do objeto empírico desta investigação.

2.3.2 Educação do (no) Campo e a vitalidade da informação nesse processo

Esta seção objetiva elucidar aspectos em relação à educação do (no) campo – pautada essencialmente na perspectiva de aprendizagem Freireana –, os quais ajudam a entender o lugar da informação que está subjacente em todo o processo. Nesta direção, se percebe o quanto que as competências para acessar as informações tornam-se vitais nestes espaços de saberes, histórias e trabalho.

Dito isso, justifica-se o uso da terminologia Educação do [no] campo e sua representação para esta tese. Ao visitar o percurso histórico da educação em áreas consideradas rurais, é notável o avanço no sentido da sua incidência por

meio de políticas públicas. Na tentativa de compreender esse lugar, foi possível vislumbrar que a educação rural sempre esteve atrelada “a um sistema de produção, que passa a estruturar uma sociedade desigual de preparo apenas para a mão de obra barata que atenda à demanda imposta pelas políticas econômicas”. (Moura; Silva, 2011, p. 11).

Em meio a esse pensamento, veio a certeza de que é salutar pensar em uma educação que considere o contexto social e econômico daqueles sujeitos, o que, de certo modo, estava distante do que era discutido nos ambientes de ensino. Sobre essa disparidade, Rios (2011), em sua experiência ensinando a alunos que viviam na roça e estudavam na cidade, diz que a sua voz, que ali representava uma instituição de ensino, silenciava a voz do estudante, já que “os alunos e alunas da roça traziam em si todo um saber que [...] desconsiderava; o silêncio era carregado de significados, de sentidos.” Era preciso, então, pensar em uma metodologia que entendesse esse ser e suas especificidades, e, desse modo, oferecer uma educação que os conduzisse à liberdade preconizada por Freire (1987). Logo, o processo de aprendizagem seria conduzido com vistas à emancipação desses sujeitos, protagonistas de suas próprias histórias.

Santos (2018) assevera que a realização do 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, e a da 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, foram consideradas um marco histórico na trilha de atribuir ao processo educacional um viés que o identifica cultural e socialmente com o território reconhecido pelos trabalhadores como campo. Destaca-se que esse debate foi promovido por movimentos sociais em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), atualizada em 2017, faz menção à educação rural especificamente no Art. 28, em que destaca que é necessário prover adaptações às peculiaridades da vida rural nas mais diversas regiões. Com isso, ao ofertar a educação básica para essas populações, fica a cargo dos sistemas de ensino a promoção das referidas adequações, atentando aos

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LDB, 2017, p. 21).

O texto jurídico evidencia a existência de políticas públicas que buscam reconhecer a importância do contexto onde vivem estas pessoas, oferecendo uma educação que realmente possa incluí-los em um processo de aprendizagem que os representem. Nessa direção, a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, em seu Art. 14, tece que 30% (trinta por cento) dos recursos advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) deverão ser aplicados na obtenção de alimentos da agricultura familiar e do produtor rural de forma direta. Ademais, o FNDE responsabiliza-se também pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), que viabiliza transporte para alunos da educação básica pública das referidas áreas rurais.

Embora ao longo da primeira década de 2000 tenha sido possível perceber grandes vitórias das lutas sociais nessa direção, somente por meio do decreto de nº 7.352, de 2010, a Educação do (no) campo é reconhecida como uma política pública que visa o aumento e a qualificação da oferta da educação básica e superior às pessoas do campo, o que seria viabilizado pela União de modo colaborativo com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. O referido documento jurídico considera população do campo:

os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (Brasil, 2010)

Dentre os princípios da Educação do (no) campo, preza-se por um modelo político pedagógico que construa um elo consolidado entre os espaços públicos das escolas e as pessoas que vivem nesses espaços rurais, com a finalidade de articular experiências voltadas para o desenvolvimento social, econômico e de

trabalho. Além do mais, menciona-se a valorização da Escola do Campo⁵, a ser assegurada por meio de projetos que considerem as condições de vida da população, adequando-os ao calendário escolar, às condições climáticas e às fases do ciclo agrícola.

Há de se considerar o fato de que, no entendimento de Silva e Cunha (2018, p. 92), “o deslocamento desse discurso envolve não apenas uma mudança de nomenclatura ou um discurso estabelecido meramente na linguagem, ou mesmo consolidado textualmente, mas sim, aplicado também no campo da ação”, que está em consonância com o ato reflexivo defendido por Freire (1987, 2011, 2013), atribuindo o nome de práxis, onde há uma autodescoberta e uma autoconquista do sujeito, delineando o seu ser dentro daquela realidade coletiva. Incluindo, assim, a sua luta cidadã, em busca de conquistas trabalhistas, econômicas e culturais.

Deste jeito, aqui se considera a educação do (no) campo concordando com Caldart (2018, p. 2), ao afirmar que “primeiro, que não queremos educação só na escola formal: temos direito ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade”, respeitando, portanto, o lugar onde vivem e transitam esses sujeitos, e, “segundo, que o direito à escola pública do campo pela qual lutamos compreende da educação infantil à Universidade”, contemplando, dessa maneira, o que a Unesco (2015) diz em relação ao que se espera da Educação até 2030, que engloba a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Nesta roupagem, traz à luz a relevância da informação, já que fica enraizado nesses ambientes de aprendizagem a compreensão do que é acessado e produzido em termos informacionais, e, nesse contexto, a oralidade se torna o grande vetor para que esses sujeitos se entendam e possam encontrar a si próprios, a partir do decurso da educação, contornando, destarte, a função social do objeto de estudo da CI.

O debate do processo de aquisição de conhecimento para o exercício da cidadania no campo elucida certas características dos ambientes que

⁵ escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010)

impulsionam a trajetória de vida de tais pessoas. Esses sujeitos acessam informações que os fazem seguir o curso de suas vidas dentro e fora do ambiente tradicional de ensino, por isso, será ímpar conhecer essas famílias e, por meio das suas histórias de vida, perceber em que medida o acesso à informação, empregando competências, contribui para que estejam no lugar em que estão.

A vida no campo: ir ou ficar? Esse questionamento deve fazer parte da vida daqueles que, a exemplo desta pesquisadora, nasceram e continuam a viver em espaços rurais, onde a atividade econômica é voltada prioritariamente à agricultura, especialmente pelo fato de que suas vidas encontram-se pautadas nessas tarefas diárias; muitos, entretanto, entendem e veem no êxodo uma solução. O fio condutor para que a suas trajetórias de vida sejam exitosas está na educação e ao escolherem uma profissão, empenharem-se em serem os melhores possíveis naquilo que fazem, por isso Freire (1987) diz que na vida é preciso estar em constante aprendizado, uma vez que sempre tem algo novo a ser apreendido.

Nesse sentido, recorre-se a possibilidades de ver a atividade econômica local como um modo de a família obter êxito e, para isso, volta-se à perspectiva de Freire (2013), que apresenta a ideia da extensão como uma prática educativa. Assim, esses sujeitos que transitam na escola, se juntam às suas famílias e, igualmente, trabalham na lida da roça, poderão acessar informações diversas, que muitas vezes estão na oralidade e são passadas de geração em geração.

2.3.3 Acesso à informação e extensão no campo

O acesso à informação está implícito e explícito nos fazeres da pessoa que habita o rural, principalmente ao pensar no aprendizado ao longo da vida. Em suma, a informação está em todas as coisas que se faz: em casa, na escola, na lida com a terra, na ida rápida à cidade para ir à feira semanal, dentre tantas outras situações que demandam informação para que se possa apossar-se de um ato validado. Neste decurso, é importante a reflexão em relação ao que se acessa. Recorre-se a Freire (2013) para debater a relação sujeito rural com o acesso a informações sobre as técnicas que ajudam na (re)configuração da

atividade agrícola. Sabe-se que, historicamente, há uma ineficácia na intervenção do estado e isso foi aventado por Freire na referida obra.

Cabe retratar esse acesso pautado no manejo da terra, que ecoará na dinâmica da vida das famílias que vivem nesses locais. Neste contexto, Freire (2013) reafirma ser importante considerar o prisma da educação verdadeira, que nada mais é do que humanizar o homem no horizonte da ação consciente, pois senão estará sendo um mero receptor de informações as quais, quando não pensadas, nada impactam naquela realidade.

Dessa maneira, atitudes assertivas precisam fazer parte de um contínuo de ações cotidianas, não estando restritas a uma categoria profissional ou classe social, isto é, todos os seres, sem distinção, precisam exercer conscientemente a criticidade, para que possam executar com plenitude o seu papel como cidadão. Por isso, é salutar, aqui, problematizar essa situação no campo, onde transitam sujeitos, que em seu cotidiano necessitam dessas informações para ser e sobreviver, ora no trabalho com a lavoura, ora na escola, ora na lida para evadir daquele espaço, rumo à cidade, desejo de muitos, mas o qual poucos alcançam.

Vale ressaltar que os moradores contam com diversificados tipos de informações, inclusive aquelas advindas de pessoas. Ante a essas circunstâncias e considerando a influência do extensionista⁶ na vida dessas famílias, principalmente no que tange à sua principal fonte de renda, notadamente a agricultura, Freire (2013, p. 20, grifos do autor), ao analisar o significado semântico do termo, diz que

[...] a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo. Daí que, em seu “campo associativo”, o termo extensão se encontre em relação significativa com *transmissão, entrega, doação, [...] mecanicismo, invasão cultural, manipulação*, etc.

⁶ Nesta pesquisa, salienta-se que a discussão sobre a atividade de extensão será relevante para que se possa visualizar como se dá o acesso à informação [técnica] no contexto do seu trabalho e concorda-se com as críticas de Paulo Freire a essa prática.

É evidente que a citação retrata circunstâncias meramente técnicas, que segundo Freire (2013, p. 21) não fazem parte de um “quefazer educativo e libertador” e que não viabilizam um acesso à informação validado, onde se considera o impacto dessa informação na vida da pessoa, que vive em um contexto sociocultural. O autor recorre a Timmer (1954) para elucidar essas inferências, pois este assevera que o papel do agrônomo é justamente persuadir o povo do campo para que comprem a ideia das inovações técnicas ofertadas.

Decerto, educar o outro para que ele criticamente consiga entender, dizer e fazer em relação a algo, conscientemente, não condiz com o conceito apresentado, este que representa umas das fontes de informação [oral] dos camponeses no seu cotidiano. Nesse sentido, é ímpar compreender que:

[...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (Freire, 2013, p. 25)

Há, logo, a necessidade de diálogo, pois naquele lugar o extensionista precisa se dar conta do seu papel fundamental para que as novidades possam chegar na ação do homem do campo, não como imposição, mas como uma iniciativa positiva e consciente, cuja finalidade é mudar aquela realidade de modo benéfico. A figura da extensão, representada pelo agrônomo, por exemplo, seria a instância mediadora do desenvolvimento para que seja viável a mudança social dos agricultores (Neves, 1998). Entretanto, isso não se concretiza porque o extensionista não compreende os modos de vida rural, o que o impossibilita de saber lidar efetivamente com esse processo educativo de acesso às técnicas.

Certamente, a ausência da conversação acarreta uma visão distorcida do que seja de fato extensão. Deste jeito, Freire (2013) aponta como causa “a visão ingênua” desse povo. Esses líderes se preocupam com a transferência da informação, entretanto, se não há compreensão do que é ser da roça, não se pode impor uma forma de trabalho, desconhecendo totalmente as condições históricas e sociais daquele povo. Antes, pelo contrário, tendo em tela a visão deturpada de que:

ser da roça significa ser inferior, ignorante, ser de outro grupo, possuir outra linguagem e, acima de tudo, ser diferente, sendo esta semiótica da diferença construída negativamente por meio da exclusão e da marginalização, fruto de todo um processo histórico construído também pela própria instituição escolar. (Rios, 2011, p. 14)

O camponês é tratado como “coisa”, portanto, há um desencontro de interesses, viabilizado pela “desigualdade de poder, pela ausência de confiança, compreensão mútua, respeito e evidentemente o diálogo” (Ingram, 2008). A figura do extensionista invade, portanto, o espaço do camponês, impõe as novidades numa visão extremamente capitalista, não lhe permitindo nem incentivando a práxis. Vem à tona, então, uma transferência mecânica de informação, prática que já não cabe na sociedade contemporânea, tendo em vista que se faz necessária uma dinâmica de aprendizagem onde o sujeito reflita sobre o seu fazer como uma ação compreendida e contextualizada.

Assim, empregará as competências desenvolvidas e saberá se o moderno oferecido pelo agrônomo efetivamente contribuirá para o seu negócio. Em vista disso, Fonseca (2016), por meio de resultados empíricos, diz que se a pessoa da extensão quer que as informações externadas aos sujeitos do campo sejam agregadas à sua prática, antes de mais nada, precisa estabelecer uma relação dialógica e aprender o que é ser um agricultor em sua essência, demonstrando que a perspectiva Freire (2013) continua atual ao salientar que:

a manutenção de uma perspectiva educacional inspirada na transferência de tecnologia – em que os extensionistas assumem o papel de detentores do conhecimento e atribuem aos agricultores o lugar de meros receptores de conteúdos – tem limitado o avanço das condições de produção e, por consequência, restringido a possibilidade de promover melhorias ainda mais significativas e duradouras na qualidade de vida das comunidades rurais. (Fonseca, 2016)

Afinal, conhecer é dádiva do sujeito, não do objeto, tal como relatam Freire (2013) e Hessen (2012), visto que o homem apreende do objeto a partir da imagem que consegue dele captar. Na mesma medida que para acessar uma informação, uma necessidade emerge do sujeito, que por meio de suas

estruturas cognitivas tende a discernir se contempla ou não a sua curiosidade. Por isto, compreende-se que

no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende. (Freire, 2013, p. 29)

Nesta acepção, é possível ver que esses conteúdos são certamente informações que demandam uma compreensão advinda de uma “atividade cognitiva que envolve percepção, memória, inferência e dedução”, numa dinâmica que ocorre a partir “do conhecimento de mundo e da familiaridade” (Neves, 2006, p. 41) com o tipo de material informacional acessado – no caso em voga, desponta a oralidade.

Nos estudos desenvolvidos atualmente no campo da CI, especificamente no que tange ao comportamento do sujeito em relação à informação, tem-se evidenciado que as estratégias usadas para se chegar à determinada informação dependem de uma atitude reflexiva, que, aliada aos conhecimentos adquiridos ao longo da vida, propicia a solução de uma questão específica da vida do homem, o que vai ao encontro da abordagem de Freire (1987, 2011, 2013).

Discorreu-se aqui sobre uma das possibilidades de programas governamentais tangenciarem melhorias nos espaços rurais através da figura do agrônomo auxiliando esses agricultores, entretanto, é preciso entender que a educação é a condição *sine qua non* para que os sujeitos possam efetivamente usar esses métodos de modernização na sua práxis do campo.

Acredita-se que, em consonância com o pensamento Freireano, houve alguns marcos no sentido de efetivar políticas públicas inerentes à preocupação com uma educação no campo que olhasse para a realidade do entorno desse lugar. É necessário “que levem em conta as características específicas dos processos educativos, as condições próprias de trabalho, de vida, do meio ambiente e da cultura do campo” (GPT, 2005). Nesse sentido, haveria um

entendimento do incentivo à reflexão desde o ambiente escolar, deste modo, os reflexos se estenderiam ao trabalho no campo, fazendo parte, portanto, de um processo de aprendizagem contínua. Assim, não haveria extensionista, nem qualquer outro que fosse capaz de domesticá-los.

Ainda nessa perspectiva, houve importante alusão no PNE (2014-2024), que, conforme salienta Santos (2018, p.196), trata-se de um

importante instrumento na consolidação da Educação do Campo e na superação da Educação Rural, que nega aos povos o direito a uma educação que considere a terra, a cultura e o trabalho como basilares da proposta educativa para as escolas do campo.

É sabido o quanto é imprescindível considerar as questões geográficas, culturais, econômicas e sociais do homem no processo educacional, haja vista que, se houver problematização contextualizada e incentivo à práxis no processo de aprendizagem, o sujeito não se colocará no lugar passivo, recebendo conteúdos que outrem lhe impõe.

Afinal, há um ponto de partida, nessa realidade, representada pelo acesso à informação, e prioritariamente a pessoa que assume o papel de educador precisa conscientemente refletir sobre aquele material visual, pois somente dessa forma saberá se realmente é passível de ser usado num “quefazer libertador”, onde estabelece uma relação dialógica educador-educando / educando-educador.

Historicamente, na roça, tem-se notícias de que os sujeitos ingressam ainda crianças no mundo do trabalho, com a justificativa de que precisam ajudar os seus pais a manter a agricultura familiar, por isso, se torna ímpar que o processo de aprendizagem destes, bem como o desenvolvimento e emprego de competências no seu cotidiano estejam em consonância com questões relacionadas às especificidades da vida rural e essa relação embrionária com o trabalho.

Rios (2011) realça que essas itinerâncias se traduzem em uma infância privada de atividades lúdicas, onde se visualiza o amadurecimento precoce como uma das maiores consequências desse *status quo*. Ademais, essas crianças tornam-se adultos com ausência de criatividade, dependência dos pais e/ou de outras pessoas do seu convívio, timidez e dificuldade de relacionamento,

o que pode impactar sua vida em sociedade, a exemplo de entraves propiciados e agravados por essas particularidades para o desenvolvimento e emprego de competências. Após explanar brevemente a perspectiva educativa defendida por Freire (2013) para a atividade do extensionista, se faz necessário conhecer o espaço investigativo desta tese.

2.3.4 O homem e a terra em Riachão do Dantas/ Sergipe: uma relação que demanda conscientização e reflexão

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresentou o enquadramento desses locais e suas definições após inúmeros debates pautados nos espaços cada vez mais híbridos que se tem no Brasil. Esse Instituto (2017^a) diz que o espaço é considerado predominantemente rural quando enquadra-se em Unidades Populacionais que possuem entre 10 000 e 25 000 habitantes em área de ocupação densa com grau de urbanização inferior a 50%. Diante dessa informação, considera-se pertinente destacar que a sede do município de Riachão do Dantas (Figura 2) conta com uma população de 19.800 mil habitantes, conforme dados do IBGE (2019), onde 75% destes habitam em espaços rurais.

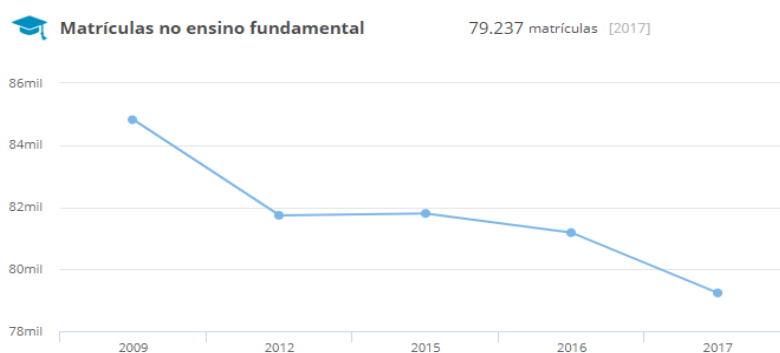
Figura 2 – Município de Riachão do Dantas/SE



Fonte: Municípios..., (2021)

Interessa, aqui, conhecer o referido município, localizado na região agreste de Sergipe, que embora já tenha sido anunciado como *lócus* empírico da investigação, carece de ter apresentadas algumas características que certamente ajudarão a elaborar o discurso desta pesquisa, a partir das evidências do empirismo. Assim sendo, cabe destacar que a cidade se localiza em um estado do Nordeste Brasileiro, que conta com uma população estimada em 2.278.308, segundo dados do IBGE (2018^a). Outrossim, um dado parece curioso e caro a esta pesquisa (Figura 3): a redução significativa do número de matriculados em escolas no ensino fundamental.

Figura 3 – Redução de matrícula no Ensino Fundamental no estado de Sergipe



Fonte: IBGE, (2018b)

Isso talvez seja reflexo dos grandes desafios da educação não só a nível regional, mas nacional, especialmente em vista das taxas de analfabetismo, inclusive o funcional, aos problemas generalizados de inclusão educacional, dentre outros. Nessa linha, parece necessário apresentar as características históricas, econômicas e sociais de Riachão do Dantas.

A origem do município está demarcada por uma herança histórica brasileira muito fincada no século XIX. Isso decorre das suas terras terem sido sede de engenhos de açúcar, uma das principais atividades econômicas da época, sendo atribuído destaque ao engenho de Fortaleza, propriedade do coronel João Dantas Martins dos Reis, que gozava de prestígio político, econômico e social na Província e no Sertão da Bahia. (IBGE, 2018c)

Na visão de Alves e Menezes (1959)⁷, embora existam evidências de que adentraram nesse território desde os primórdios da colonização de Sergipe, este ficou por muito tempo sendo uma região puramente de atividade pecuarista e de engenho de açúcar, sem que houvesse efetivamente a formação de um ambiente populoso. Somente em meados do século XIX, que foi possível visualizar “a construção das primeiras casas e de uma pequena capela em terrenos de João Martins Fontes, à margem de um curso d’água chamado ‘riachão’⁸” (IBGE, 2018d). Vem à tela, então, aliado à figura do coronel João Dantas Martins dos Reis, outro dos possíveis motivos que levaram ao nome atual daquele município, que só se concretizou oficialmente em 1943.

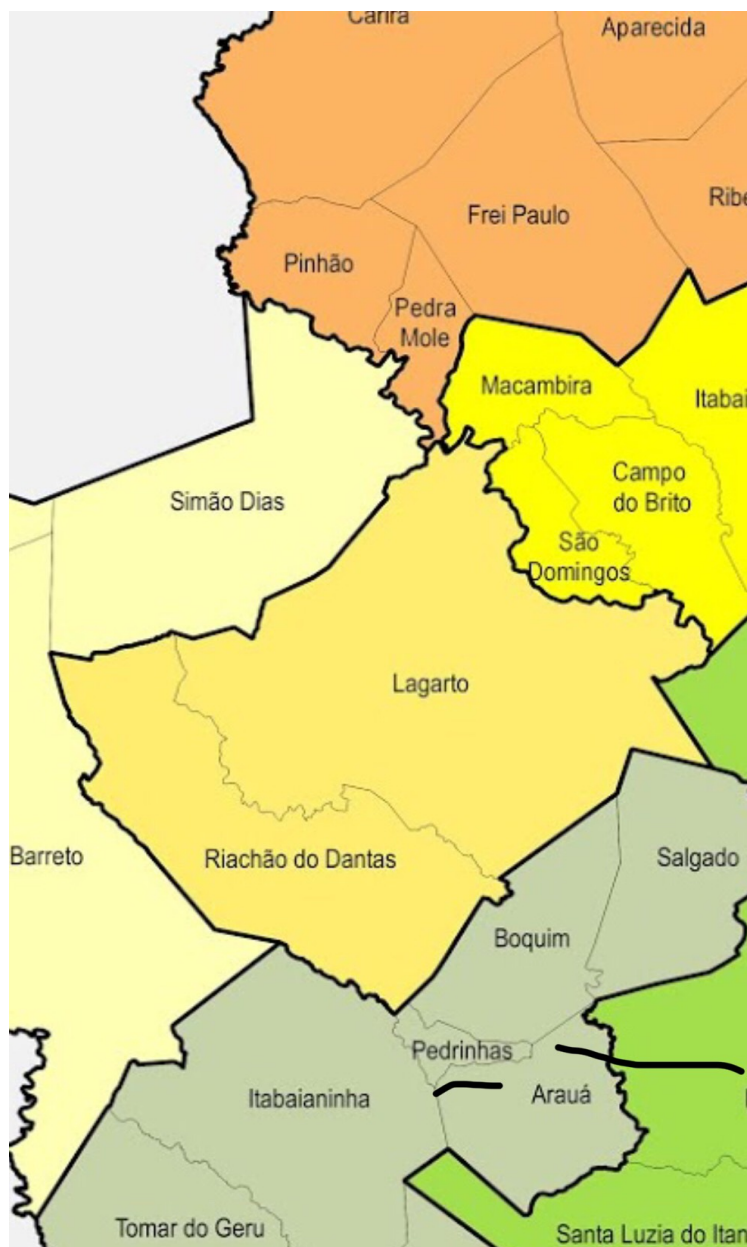
Entre idas e vindas na tentativa de Riachão se constituir como um município, fez parte de uma freguesia Lagartense, que, ao se desmembrar, deu origem à Freguesia de Nossa Senhora do Amparo do Riachão, em 1855. Nesta direção, Silva e Santos (2016) dizem que, por meio da “Resolução Provincial N° 666 de 23 de maio de 1864”, Riachão passou a ser considerada uma Vila. Conquanto somente em 1870 conseguiu a efetiva e almejada emancipação política, adquirida pela Resolução N° 888, que representava a oficialização deste feito. Todavia, registra-se que Riachão veio a se tornar um município apenas em 1938, após um lapso temporal de 68 anos.

Hoje, se tem notícia de que Riachão do Dantas fica localizada no centro sul do Estado de Sergipe, região que fica entre o litoral e o sertão, denominada de Agreste Sergipano. As mesorregiões são divididas em microrregiões e o referido município faz parte da microrregião agreste de Lagarto, representada por ambos (Figura 4). Santos (2014) acrescenta que o município se limita com Simão Dias, Lagarto, Boquim, Itabaianinha e Tobias Barreto.

⁷ A pesquisadora precisou se deslocar até o Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (IHGSE), localizado em Aracaju/SE, para ter acesso à Enciclopédia na íntegra e, assim, melhor compreender aspectos peculiares de Riachão do Dantas.

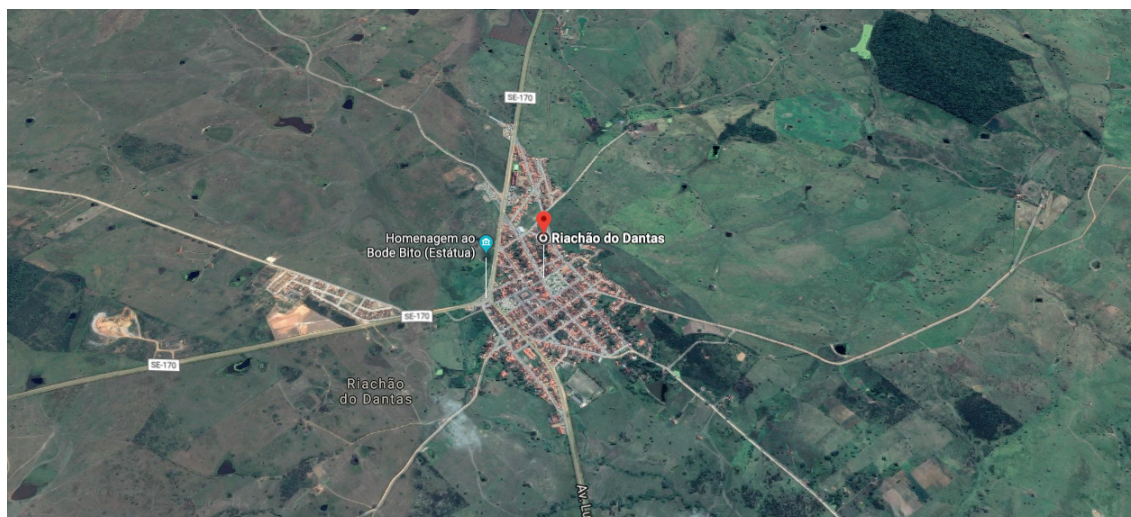
⁸ por ser menor do que rio e maior do que riacho.

Figura 4 – Agreste Sergipano, Microrregião Lagarto



Fonte: Recorte do mapa das Microrregiões... (2021)

Nesse lugar (Figura 5), é comum encontrar a predominância da pequena propriedade de terra e vultoso número de população rural. A economia é baseada na agricultura (abacaxi, laranja, mandioca, maracujá, tangerina, feijão e milho), pecuária (bovinos, ovinos e suínos) e avicultura (galináceos). Tem-se, portanto, um cenário pertinente para que se possa desenvolver esta pesquisa, já que esses sujeitos precisam acessar informações diversas em seu cotidiano, para que possam exercer efetivamente a cidadania no contexto da vida no campo.

Figura 5 – mapa de Riachão do Dantas

Fonte: Maps

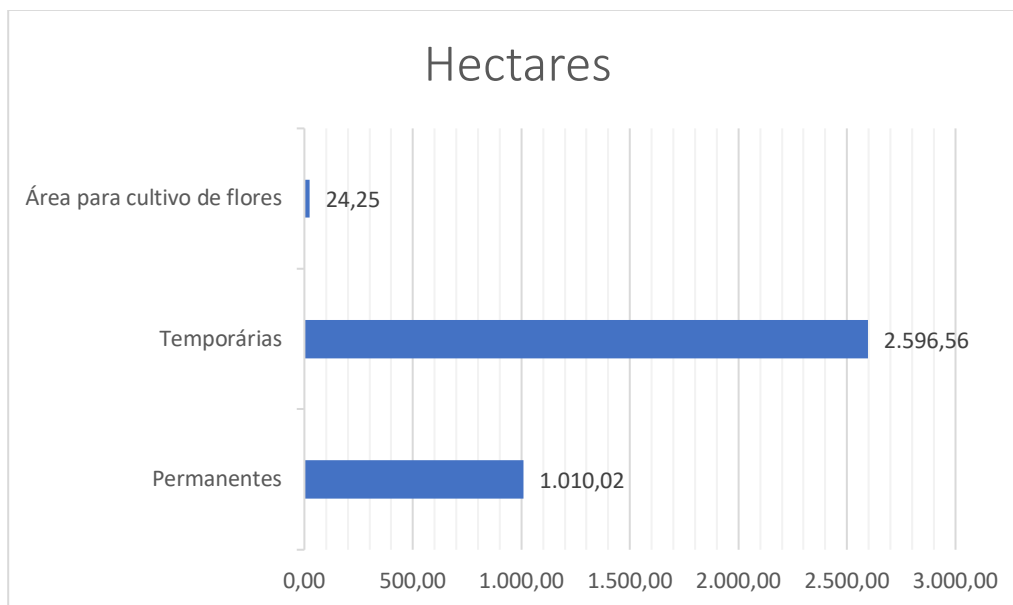
A imagem reforça a predominância rural do município, sendo composto pela sede e por diversos povoados e lugarejos, onde a economia se movimenta em torno do uso direto da terra. Povoado é a localidade sem caráter privado ou empresarial, ou que não está vinculado a um único proprietário do solo (IBGE, 2017b). Neste cenário, é preciso, outrossim, oferecer serviços básicos que atendam seus moradores, quais sejam: um estabelecimento comercial vendendo bens de consumo, educação primária, posto de saúde e/ou templo religioso. Por outro lado, os lugarejos são localidades sem caráter privado ou empresarial e não dispõem, no todo ou em parte, dos serviços ou equipamentos enunciados para o Povoado.

Nestes ambientes, as atividades econômicas são desenvolvidas pelos próprios moradores da terra, onde a agricultura familiar, com a figura do produtor individual, é a principal atividade econômica. Todavia, há uma tendência de a produção da unidade desta modalidade agrícola direcionar os seus esforços no sentido de atender demandas de mercado. Oliveira Júnior (2012, p. 142, grifo nosso), em estudo realizado na cidade, ratifica essa dimensão ao dizer que “no cultivo [...] da pimenta e laranja, por exemplo [...] verificamos [a produção com a finalidade de] atender a indústria de alimentos”.

Outro ponto que merece destaque é o uso prioritário da terra para o cultivo de lavouras denominadas temporárias, representadas pelo abacaxi, batata-doce, feijão, fumo, mandioca e milho (Gráfico 1), o que não contribui para

autonomia econômica das famílias. Em geral, a morosidade entre o plantio e a colheita faz com que essa tese se concretize, uma vez que o tempo e o esforço empreendido no plantio do abacaxi de certo modo não compensam, pois os sujeitos não conseguem o retorno financeiro durável para que possam manter uma vida digna com suprimento efetivo das necessidades básicas.

Gráfico 1 – Utilização da terra em lavouras

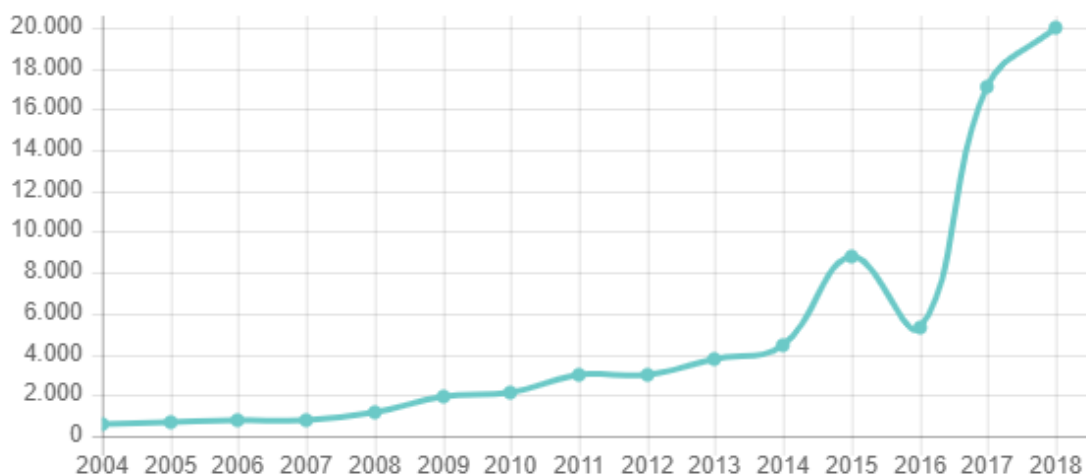


Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do IBGE (2017)

Embora Riachão do Dantas tenha sido o maior produtor de abacaxi no estado de Sergipe em 2017 e 2018, apresentando claramente um crescimento ao longo dos anos (Figura 6), o rendimento para o agricultor familiar é insuficiente para a sua sobrevivência, tendo em vista que os chamados atravessadores ditam os preços da produção, sempre abaixo daqueles que chegam ao cliente final. Dados mais recentes (IBGE, 2022), asseveram que esse *status quo* permanece até 2022, com decréscimo natural durante o período mais crítico da pandemia da Covid-19 (2020/2021). Nesse cenário, destaca-se que os produtores vendem a unidade a R\$ 0,25 à figura do atravessador que possivelmente direciona à indústria, onde os valores variam entre R\$ 0,80 a R\$ 1,00. Contudo, na feira local do município encontra-se a unidade sendo comercializada por R\$ 2,00. (Oliveira Junior, 2012). Em vista dessa realidade, é imprescindível acrescentar que, em grandes capitais, é comum encontrar a iguaria vendida nos supermercados por

valores que chegam a R\$ 6,00, o que demonstra uma desvalorização do trabalho dessas famílias, que vêm nessa atividade a sua única ou principal fonte de renda.

Figura 6 – Produção de abacaxi em Riachão do Dantas



Fonte: IBGE (2018c)

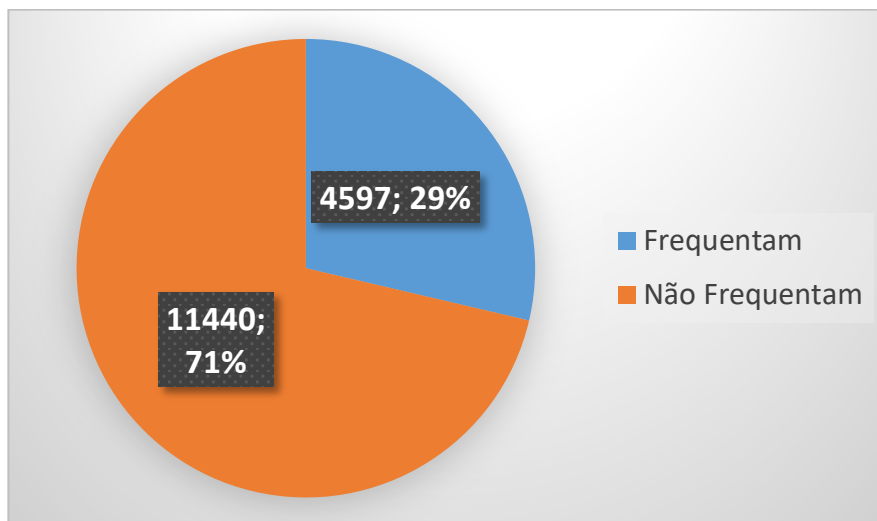
Isto posto, é salutar destacar a importância de se pensar na perspectiva do desenvolvimento e emprego de competências para que esses sujeitos possam acessar informações que possibilitem uma mudança dessa realidade, a partir do ato reflexivo (práxis) empreendido por Freire (1987, 2012, 2013). Como cidadãos que usufruem dos direitos, meios, recursos e práticas que viabilizam a sua participação efetiva em sociedade, podem também lutar para negociar/comercializar o seu produto por um preço mais justo. Talvez essa hegemonia dos atravessadores tome grandes proporções pelo fato de que muitos moradores desses espaços rurais abandonam a escola e, por consequente, o processo de aprendizagem formal, para priorizar o trabalho com a agricultura familiar. Desse modo, se torna emergente efetivar uma estrutura educativa com fins a promoção e aplicação de competências que considerem as especificidades da vida do homem, especialmente de moradia e trabalho.

Muitos fatores estão imbricados na evasão escolar, e isso certamente interfere na formação pessoal e profissional do sujeito, que em alguma medida encontra dificuldades para se manifestar com suas próprias palavras. O pífio acesso a informações das quais necessita e o modo como emprega aquelas que consegue aceder intensificam a dificuldade de entendimento das peculiaridades

do mundo que está em seu entorno. Historicamente, na visão de Neves, Molina e Shirota (1982), essas causas vinculam-se à imposição do modelo e de calendários da escola urbana no mundo rural, aos professores que possuem formação essencialmente urbanística e à falta de identificação com os métodos de ensino. Os estudos de Rios (2011) elucidam, outrossim, que desafios desta natureza continuam a ser constantes no ensino rural.

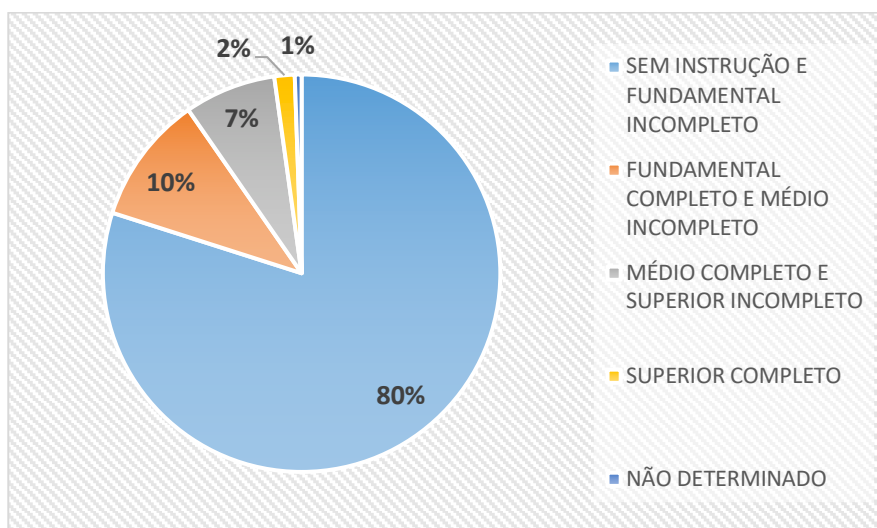
Neves, Molina e Shirota (1982) apontam a conformação da mão de obra e as relações que se estabelecem no trabalho rural, a migração e a dinâmica da produção viabilizada pelo capitalismo como fatores determinantes para o abandono da escola. Salata (2019) concorda que a evasão é entendida como a fase em que o estudante manifesta fragilidades tanto nos laços afetivos quanto no próprio desempenho escolar. Além do mais, tece que existem interferências psicológicas, peculiaridades individuais e de origem familiar, comportamentos dentro da instituição de ensino, idiosincrasias inerentes à vizinhança, dentre outros, que perfazem esse contexto de distanciamento do ambiente escolar e, portanto, do decurso educativo que promova o desenvolvimento de Competência em Informação, vital à vida do sujeito.

Destarte, pontua-se que aproximadamente 80% da população total de Riachão do Dantas enquadra-se na categoria estabelecida pelo IBGE para o censo que demonstra a frequência daqueles com 10 ou mais anos de idade à escola. Os resultados trazem à tona o grande índice de analfabetismo da população, que certamente tem relação direta com a não participação em um processo educativo, propiciado pelo ambiente escolar (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Frequência à escola dos moradores com 10 ou mais anos de idade

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do IBGE (2010)

Essa ponderação ganha sustentação quando se expõe a escolaridade desta população (Gráfico 3), o que leva à concordância do pensamento de Rios (2011, p. 91) ao dizer que “‘ter estudo’, ‘ter leitura’ são posses difíceis para aqueles que nasceram e se criaram na roça, assim como trabalhar e estudar ao mesmo tempo, capinar e escrever, ler e colher [...]”, sendo, portanto, combinações que não coexistem numa realidade onde a exaustão física acaba por vencer o esforço diário dedicado à aprendizagem. Dessa maneira, há uma ruptura no curso do desenvolvimento de competências desses sujeitos que certamente interfere nas suas trajetórias de vida.

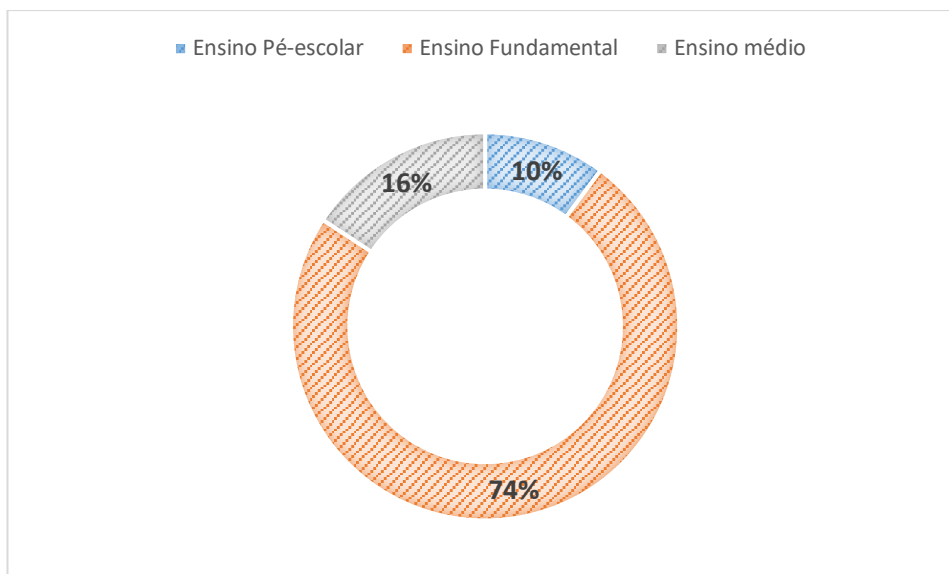
Gráfico 3 – Nível de instrução dos moradores com 10 ou mais anos de idade

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do IBGE (2019)

As questões apontadas no gráfico estão ligadas diretamente à vida trabalhista desses homens, que acabam por enfrentar o serviço do campo como a alternativa de vida, e, se não conseguem acessar efetivamente informações que o façam conectar ideias, avaliando-as e assimilando-as para que seja admissível uma mudança naquela realidade, por meio de uma ação, as gerações subsequentes tendem a seguir essa tendência, o que perfaz “os saberes, dizeres e fazeres da roça” postulados por Rios (2011).

É visível uma ineficiência do poder público para incentivar esses sujeitos da roça para que consigam conciliar trabalho e estudo, compreendendo, sobretudo, a imensa importância deste último para que o primeiro seja feito de maneira consciente, e não pautada na mecanicidade de Tempos Modernos⁹. Isso reflete na evasão escolar, que pode ser constatada no grande número de matrículas em 2017 no ensino fundamental, entretanto, há uma baixa no ensino médio (Gráfico 4). Ressalta-se que o total de matriculados corresponde a 4622 alunos.

Gráfico 4 – Matriculados nas escolas



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do IBGE (2017)

Ventila-se que esses dados são justificados pelo fato de que as escolas rurais do município (povoados e lugarejos) atendem, em sua maioria, as séries

⁹ Tempos Modernos: 1936, EUA, Charles Chaplin.

iniciais do ensino fundamental (1º ao 4º ano). Desse modo, para ingressar nas séries finais do ensino fundamental (5º ao 9º) e ensino médio (1ª a 3ª série), muitas vezes é preciso se deslocar para o município-sede. Sobre essa mudança e o seu impacto na vida dos alunos, Rios (2011, p. 122) assevera que “é chegada a hora de uma nova escola, em um outro lugar [...] é hora de sair, de deixar o Prédio do Bezerra, do Roçadinho, [...] de deixar a turma multisseriada, as viagens de jegue [...]”; vislumbra-se, portanto, o momento de conviver em outra realidade, demasiadamente diferente do que se viu até o momento.

Nesse constructo, deixa-se de trilhar grandes percursos a pé, sob o impacto de um sol escaldante do agreste, para usar os ônibus disponibilizados pela prefeitura, “os ‘paus de araras’, as bicicletas” (Rios, 2011, p. 109), o jegue e a carroça, para então adentrar nessa nova empreitada. Vê-se, logo, o sentimento de não pertença e estranhamento da realidade, especialmente pelo fato de que não há efetivamente a preocupação com o entendimento da realidade daqueles sujeitos, que estão ali, atentos, embora cansados pela colaboração que precisam dar na lavoura de seus pais.

Encontros e desencontros acontecem nessas idas e vindas, um dia a prefeitura não envia o ônibus e não há dinheiro para locomover-se de outra forma. Noutra, precisa-se ir à lavoura para dar conta dos prazos e, assim, garantir o almoço do dia seguinte da família. Assim, a não adaptação ao ambiente escolar, aliada a tantos outros fatores, faz com que se efetive a evasão, passando os sujeitos a dedicarem-se apenas ao trabalho na roça.

Por isso, se torna fulcral efetivar as políticas públicas da educação do (no) campo, para que ações de aprendizagem ao longo da vida estejam em consonância com o fazer desses sujeitos no manejo com a terra. Nesse sentido, Santos (2013), ao realizar sua tese de doutoramento pautada na referida política e os desafios da sua aplicabilidade no estado de Sergipe, assevera o quanto as ações ainda são incipientes ou quase inexistentes para que a educação de campo se torne uma realidade nas áreas rurais. O autor enfatiza, ainda, que o estado acolheu parcialmente a demanda dos movimentos sociais “quando estes exigiam uma educação identificada com a população camponesa” (Santos, 2013, p. 250), contudo, é preciso haver políticas públicas específicas e direcionadas às particularidades de cada localidade.

O estudo ora mencionado percebeu também uma fragilidade na compreensão do que vem a ser a educação de campo em sua essência, ao identificar a sua aplicabilidade na forma de segregação. Isto é, são formadas turmas específicas de “saberes da terra”, que possivelmente não estão integradas ao sistema de ensino, mas criadas como uma forma de atender subitamente a tão almejada educação que considere o contexto socioculturais dos sujeitos. Entretanto, a educação de campo ambiciona muito além disso, pois anseia por um sistema educacional onde todos estejam incluídos no processo de aprendizagem, pautado na perspectiva da práxis, onde seja possível uma educação que inclua o trabalho com a terra em suas discussões.

Essa integração contribuiria para que os sujeitos fossem críticos e pudessem saber como agir ao entrar em contato com informações acerca das demais políticas que visam acolhê-los e colaborar para que suas lavouras venham a ser o mais produtivas possível. Demonstrando, maiormente, o quanto isso repercute no decurso de aprendizagem ao longo da vida e na efetividade cidadã.

Logo, essa realidade educacional incipiente reverbera diretamente no decurso prático da aplicabilidade de políticas públicas que visem apoiar o agricultor, como é o caso do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf). Aqui, há uma tentativa de orientação para que os produtores possam lograr êxito no seu negócio, conforme consta no objetivo do programa, que foi criado em 1995 pelo Governo Federal, buscando:

prestar um atendimento diferenciado aos agricultores familiares, cuja produção é resultado da própria força de trabalho, o Pronaf tem o intuito de fortalecer as atividades desenvolvidas pelo agricultor integrando-o à cadeia do agronegócio por meio da modernização do sistema produtivo. Dessa forma, seu produto passa a contar com um valor agregado, o qual, no final, proporcionará um aumento de renda a esse produtor. (Brasil, 2018^a)

Não obstante, sabe-se que, para aderir às linhas de financiamento, os agricultores precisam buscar assistência junto ao extensionista rural para a elaboração do projeto, que somente depois disso deve ser encaminhado para a avaliação da instituição financeira. Sem embargo, há de se admitir que na realidade de Riachão do Dantas, muitos não chegaram a frequentar a escola,

outros o máximo que conseguiram foi a conclusão do antigo primeiro grau, logo, vem à luz uma grande inquietação, principalmente no que tange à constituição do referido projeto.

Assim, a responsabilidade do extensionista vai ao encontro da construção epistêmica de Freire (2013), ao identificá-lo como um potencial educador, desde que considere o seu papel como tal, problematizando, fazendo com que o sujeito reflita sobre o seu fazer, conseguindo, logo, dizer as suas próprias palavras. Essa parece ser uma elucubração distante da realidade, onde os sujeitos mais parecem “ingênuos” e se submetem às regras impostas porque precisam do financiamento para que suas terras sejam produtivas. Contudo, sabe-se que esses sujeitos estão alheios a um processo de aprendizagem, então, certamente são vítimas da imposição de procedimentos pré-estabelecidos, onde não se vislumbra um “saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 1987, p. 33).

Esse contexto contribui para que não consigam enxergar para além daquilo que possuem. Realidade que culmina em uma vida caracterizada pelos altos índices de pobreza, onde produtores individuais trabalham a terra vislumbrando atender uma indústria que não lhe rende o suficiente para que esse fazer possa suprir as suas necessidades básicas de subsistência, aliado ao consumo do que é produzido. Por isso, precisam buscar meios de complementação da renda, representada principalmente pela “aposentadoria (própria ou de outros membros da família), [...] o Bolsa Família e a venda da força de trabalho (trabalho exercido em outras unidades de produção familiar agrícolas ou para setor da economia urbana)” (Oliveira Júnior, 2012, p. 149).

O Bolsa família¹⁰ representa um dos mais vultosos recursos, tendo em vista os dados de novembro de 2018 do Relatório de Informações Sociais de Riachão do Dantas, onde consta o quantitativo de 5448 famílias cadastradas no programa, estas que contemplam 15207 pessoas, o que corresponde a 77% do total de habitantes do município. Conquanto, salienta-se que as informações do

¹⁰ O bolsa família é um programa do Governo Federal que visa a transferência direta de renda, direcionada às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza (<https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>).

Quadro 1 ratificam o alto índice de pobreza da região, onde o número de famílias (3766) com renda mensal entre R\$ 00,00 e R\$ 170,00 ultrapassa o número de beneficiados em dezembro de 2018, que, segundo o referido relatório, perfazem o quantitativo de 3466 famílias. O valor recebido por cada lar é, em média, o de R\$ 165,02. Dados mais recentes (Brasil, 2023) revelam um quantitativo de 5.018 famílias atendidas, com 11.725 pessoas beneficiadas.

Quadro 1 – Cadastramento Bolsa Família em Riachão do Dantas

Famílias cadastradas		
Total de famílias cadastradas	5.448	11/2018
Famílias cadastradas com renda per capita mensal de R\$ 0,00 até R\$ 85,00	3.127	11/2018
Famílias cadastradas com renda per capita mensal entre R\$ 85,01 e R\$ 170,00	639	11/2018
Famílias cadastradas com renda per capita mensal entre R\$ 170,01 e ½ salário mínimo	932	11/2018
Famílias cadastradas com renda per capita mensal acima de ½ salário mínimo	750	11/2018

Fonte: Brasil, (2018).

Por outro lado, a necessidade de buscar trabalho na cidade intensifica o movimento do êxodo rural, o que fragiliza a estruturação e a manutenção da agricultura familiar. Tem-se, nesse estudo, a pretensão de compreender o sentido da Competência em Informação na vida desses sujeitos, que se movimentam num constante ir e vir, buscando o básico para sobrevivência própria e de suas famílias.

Essa necessidade de complemento é reflexo da exploração que o sistema capitalista impõe aos produtores da agricultura familiar, que, para atendê-lo, priorizam o cultivo que lhe é conveniente em detrimento daquilo que seja capaz de manter suas mesas fartas. Mesmo diante de tamanha contradição, os camponeses continuam vendo na terra sua fonte estável de renda, afinal, tudo o que conhecem veio daquele espaço.

Tem-se, portanto, a certeza de que a vida do povo da roça agrestiana precisa ser vista com a grandiosidade que lhe cabe, tendo em vista que, dentre outros fatores, a maior parte dos alimentos consumidos pelos brasileiros é produzida por agricultores familiares. Assim sendo, é preciso empreender esforços no sentido de fomentar o desenvolvimento de competências nesses sujeitos, para que possam empregá-las efetivamente no seu fazer, possibilitando uma vida no campo digna para todos, onde consigam dizer suas próprias

palavras, fazendo-as valer na lida com a terra. Dessa maneira, será possível visualizar uma relação dialógica dos camponeses com extensionistas e demais representantes do poder público que pretendam viabilizar ao produtor agrícola a possibilidade de lograr êxito efetivo no seu fazer.

Esse debate fortaleceu a agudeza de que existe uma infinidade de elementos que ajudam a compor os espaços rurais brasileiros. Até aqui suscitou-se uma reflexão pautada essencialmente numa perspectiva das políticas públicas voltadas a esse *lócus*, entretanto, não se pode deixar de elucubrar que os modos de vida dessa população oferecem uma gama de possibilidades, o que contribui para acurar os caminhos investigativos aqui realçados. Por isso, adentra-se na temática específica dos espaços rurais para embasar, sobretudo, a formatação da análise das representações das relações estabelecidas pelos sujeitos desta pesquisa.

2.4 Ruralidades

O entendimento de Ruralidades nesta investigação é consonante com a sociologia rural e desconstrói a ideia desses espaços atrelada somente a uma agropecuária predatória e às características espaciais. Logo, torna-se primordial elucidar a compreensão de ruralidades aqui como o espaço onde essas pessoas vivem, convivem, dizem, fazem e refazem as suas vidas, constituindo-se, assim, o modo como a vida emerge nos espaços rurais. Portanto, nessas itinerâncias compreende-se que essas pessoas acessam e usam informações de maneira constante e precisam desenvolver e empregar competências para tal.

Embora seja possível visualizar vitórias das populações rurais em termos de políticas públicas, esse lugar ainda continua esquecido, principalmente pela corrente capitalista hegemônica em diversificados contextos sociais. Assim, visualiza-se a necessidade da Ciência da Informação e da Biblioteconomia preocupar-se com esses fenômenos prementes. Nessa direção, Demartini (2011, p. 9) assevera o quanto é mister “que voltemos o nosso olhar ao Brasil rural e sua população”, com o intuito de que se compreenda as demandas que o desenvolvimento contemporâneo impõe aos diversos campos científicos e ao país. Acerca do mundo rural, pulveriza-se a convicção de que a situação na

qual estão é de inferioridade em relação à cidade. Inúmeros adjetivos são atribuídos, dentre os quais ganham destaque a convicção de um lugar atrasado, inerte no tempo, ultrapassado, cuja população caracteriza-se por ser rude e com uma vida repleta de privações. Contudo, sabe que estes espaços merecem ser reconhecidos com a sua devida relevância, especialmente mediante o seu papel para com a sustentabilidade da agricultura familiar, que supre os lares brasileiros com os produtos resultantes da atividade agrícola.

Essa visão desqualificada acompanha um processo de urbanização, onde as pessoas abandonam seus lares rurais para buscar uma vida “melhor” nas cidades. Demartini (2011) elucubra que a educação dessas populações sempre foi deixada para segundo plano, logo, historicamente, elas possuem uma escolarização incipiente. Neste contexto, inclui-se o desenvolvimento de competência para o uso informacional, que provavelmente acompanha essa dinâmica deficitária.

Esse deslocamento para as cidades foi marcante entre as décadas de 1970 e 1980 no Brasil, impulsionado essencialmente pela expansão industrial. A ideia capitalista de que tais oportunidades seriam superiores ao que a produção agrícola poderia oferecer representa o fio condutor deste movimento, que continua vivo na atualidade, porém em percentuais menores. Em números, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) evidencia que 84,72% dos brasileiros vivem em áreas urbanas e 15,28% em áreas rurais (IBGE, 2015).

Ademais, a região Nordeste lidera o *ranking* de habitantes vivendo em áreas rurais, 26,88%. Por isso esse estudo se mostra significativo, pois traz à luz reflexões sobre o aspecto informacional nesses lugares, que são repletos de características peculiares e que necessitam de notoriedade e prioridade no campo das investigações científicas.

Numa dimensão histórica, Medeiros (2017) afirma que no período de 1960 e 1970 vislumbram-se as primeiras iniciativas de modernização da agricultura, contudo, foi entre 1980 e 1990 que se viu mudanças significativas dos objetos desses espaços, derivados da transmutação do movimento técnico para o técnico científico e informacional. Isso significa que informações começaram a adentrar territórios brasileiros até então excluídos pela modernização. Admite-se, portanto, que os ambientes rurais precisavam ser vistos com a devida relevância, e não tão somente os urbanos, cuja expansão se deu neste contexto.

A globalização contribuiu efetivamente para estreitar as relações de uso de tempo e espaço. A agricultura, logo, passou por transformações de conteúdos e comportamentos, com vultosas possibilidades de lograr êxito nas produções em termos de qualidade e quantidade. Medeiros (2017, p.180), ao refletir sobre o discurso agrícola moderno, afirma que este está “presente no cotidiano dos agricultores e se instalou nos lugares absorvidos pela modernização”, que muitas vezes priorizam conveniências econômicas em detrimento de uma relação sustentável com a própria natureza. Sobre esses feitos circunstanciais, Carneiro (1998) assevera que

pesquisas em países desenvolvidos têm demonstrado dois fatos relevantes: a rápida adaptação do agricultor familiar ao processo de modernização, com técnicas avançadas e a contribuição da cultura do agricultor familiar (farming culture) na formulação de respostas à crise do modelo produtivista, como a pluriatividade.

Neste panorama observam-se as diversas possibilidades advindas das atividades econômicas das áreas rurais. Então, torna-se imprescindível que se pense nas verdadeiras mudanças pelas quais esses modos de produção precisam passar, com o intuito de impactar positivamente nos modos de vida da população. Assim, ao invés de se centralizar o discurso na dicotomia urbano/rural e nas estreitas relações com o êxodo rural, convém expectá-lo para as potencialidades e a manutenção da vida nesses espaços.

Se faz necessário romper o paradigma que estigmatiza o camponês como um ser parado no tempo, incapaz de ser sinônimo de mudanças e reflexões para alavancar o seu próprio existir no lugar que ocupa. Para isso, é preciso admitir uma atividade econômica (cultura agrícola) que extrapola a ideia que direciona a uma modernização técnica, pois há que se considerar, também e sobretudo, as crenças, tradições, hábitos, suposições e normas de comportamento específicas do negócio agrícola e daqueles que laboram nesta frente. Em síntese, as tradições culturais dos camponeses permanecem com sua inabalável relevância e certamente essa manutenção não seria “incompatível com a modernização da sociedade que deve ser encarada apenas como uma nova fase, com novos objetivos” (Carneiro, 1998, p. 55).

Diante dessa nova realidade rural, o aludido autor apresenta dois conjuntos de fenômenos rurais que ajudam a compor a ruralidade do Brasil,

tomando como base alguns aspectos regionais. A princípio, ratifica o que se defende nesta investigação, notadamente que o “espaço rural não se define mais exclusivamente pela atividade agrícola” (Carneiro, 1998, p. 56), uma vez que as últimas décadas representaram um período de vultosas reduções do número de seus residentes. Tece ainda acerca da recente configuração nesses territórios, onde as pessoas passaram a exercer atividades não agrícolas e pequenos agricultores combinam outras funções a essa já consagrada.

A pluriatividade ganha destaque neste contexto, uma vez que a produção rural conquista novas possibilidades e as práticas antigas são resignificadas. Souza e Klein (2019, p. 17) conceituam esse movimento “como a diversificação das atividades internas e externas das explorações agrícolas, envolvendo um ou mais membros do agregado familiar”. Tais transformações, contudo, não podem nutrir a pretensão de admitir o desaparecimento das funções primárias do agricultor e/ou irromper uma maneira de exploração da mão de obra camponesa, afinal, trata-se de um processo natural de melhorias da capacidade produtiva da população rural que se evidencia “em novas formas de organização da atividade agrícola” (Carneiro, 1998, p. 57), tal como uma guisa de minimizar práticas que desencadeiam em dificuldades na manutenção da vida nos espaços rurais, como o êxodo rural.

Inúmeros são os estudos que dão conta das pluriatividades, entretanto, estas serão aqui caracterizadas em três eixos centrais: “estruturas familiares; estrutura e orientação da exploração agrícola; mercado de trabalho e oportunidades de atividades locais” (Souza; Klein, 2019, p. 17). O primeiro eixo refere-se às famílias agrícolas que outorgam aos seus membros a busca de emprego como possibilidade de incursão em contextos mercadológicos que diferem da prática agrícola, onde se destacam os professores da educação básica e os agentes de saúde, denominados pelos autores como consumidores de emprego (*job takers*). Há, contudo, um entrave que impede o êxito da referida ação, haja vista que o mercado local não consegue absorver um grande número de pessoas e, destarte, não resolve a questão da empregabilidade de forma satisfatória.

A estrutura e a orientação da exploração agrícola dizem respeito às múltiplas possibilidades que a atividade ligada à agricultura pode viabilizar. Para além da lida com a terra propriamente dita, Souza e Klein (2019) reiteram que

edificações e benfeitorias podem representar possibilidades de alargamento de tais funções, as quais denotam a capacidade criativa das pessoas e colaboram para a ressignificação da estrutura arquitetônica desses lugares. Ainda nesta perspectiva, os autores afirmam que

[...] as atividades denominadas de para-agrícolas (turismo na propriedade agrícola, transformação, venda no varejo de produtos agrícolas diferenciados) não são declaradas como atividades exteriores. Quando os mercados de produtos agrícolas estão saturados, essa estratégia ganha força e prevalece a ideia de que, para uma fração da agricultura, seja uma via de desenvolvimento adaptada ao contexto econômico atual. (Souza; Klein, 2019, p. 18)

Originam-se, por consequente, as empresas rurais, que culminam em distintas possibilidades de mercado de trabalho para as famílias que vivem em espaços rurais e promovem “atividades de todos os tipos em direções ‘criadoras’ de ocupações (*job makers*)” (Souza; Klein, 2019, p. 18). Esse panorama lança um olhar sob novas competências que precisam ser desenvolvidas pelos membros dos lares, com o intuito de atender demandas comerciais, onde figuram a colaboração em redes locais e a venda de produtos e serviços produzidos pela própria comunidade.

Embora existam dois grandes grupos que movimentam a economia local e regional, admite-se que aqueles referentes aos criadores de ocupação são os que se destacam em detrimento dos consumidores de emprego. Em Riachão do Dantas, *lócus* desta investigação, os dois são vistos com certa inibição, haja vista que há grandes índices de pobreza, havendo, logo, a inevitabilidade de pensar em um processo educativo que inclua os camponeses nesta dinâmica de desenvolvimento, com vistas ao aproveitamento significativo do espaço rural, especialmente no que tange ao aspecto econômico.

O segundo conjunto de fenômenos que tecem a ruralidade brasileira defendido por Carneiro (1998, p. 56) concerne “à procura crescente de formas de lazer e até mesmo de meios alternativos de vida no campo, por pessoas vindas da cidade”. Originou-se essencialmente a partir da eclosão de novas possibilidades de trabalho para a população rural e de uma convergência de elementos culturais distintos que conduziram locais desta natureza a um

patamar onde o turismo ganha destaque. Sobre esse cenário, Carneiro (1998, p. 57) elucubra:

Novos valores sustentam a procura da proximidade com a natureza e com a vida no campo. A sociedade fundada na aceleração do ritmo da industrialização passa a ser questionada pela degradação das condições de vida dos grandes centros. O contato com a natureza é, então, realçado por um sistema de valores alternativos, neo-ruralista e antiprodutivista. O ar puro, a simplicidade da vida e a natureza são vistos como elementos “purificadores” do corpo e do espírito poluídos pela sociedade industrial. O campo passa a ser reconhecido como espaço de lazer ou mesmo como opção de residência.

A vida rural, portanto, num contínuo de transformação, demonstra as suas potencialidades na medida em que começa a representar uma opção de lar e lazer sustentável para famílias que buscam qualidade de vida, especialmente no âmbito da saúde. Nesta direção, Carneiro (1998) frisa que esse fomento à atividade turística faz com que surjam distintas paisagens no território em voga, a exemplo de pousadas, que em alguma medida acabam por substituir paulatinamente a atividade agrícola, emergindo daí, logo, um período de secundarismo deste dinamismo econômico. No entanto, as peculiaridades do *locus* desta investigação levam a crer que essa ruralidade ainda é inexistente, uma vez que os resquícios de atrasos da região revelam-se proeminentes. Por outro lado, as pessoas estão buscando outras fontes de renda para além da atividade agrícola e isso é visível na dinâmica da região, de modo mais enfático na sede municipal.

Isso coaduna com a ideia de que pesquisar a vida rural oportuniza elucidar as diferentes formas com as quais as ruralidades se apresentam, pois são inerentes a realidades específicas locais e à maneira como se estabelecem as relações sociais. Há, certamente, um movimento em torno da necessidade de os agricultores integrarem-se às emergentes aspirações do mercado e ao estilo capitalista hegemônico da sociedade nacional. Em meio a tantas forças que ajudam na [re]configuração do novo rural brasileiro, é imprescindível expor as singularidades apontadas por Wanderley (2000), que coadjuvam na composição da dinâmica das relações no referido espaço.

Factualmente, “a grande propriedade fundiária é a forma dominante de controle da terra no meio rural brasileiro” (Wanderley, 2000, p. 31). Isso quer

dizer que os grandes proprietários fundiários sempre direcionaram os seus interesses ao que se chama de domínio urbano em relação ao meio rural. Este modo de apropriação exalta “objetivos econômicos, que incluem desde os investimentos produtivos até a mera especulação fundiária” (Wanderley, 2000, p. 31), contudo, pelo fato de não residirem no meio rural, não há uma envoltura identitária familiar e social, o que resulta em distintas manifestações da vida nesse lugar.

Para além das relações com os grandes proprietários e sua dissociação com os modos de vida naturais dos espaços rurais, estão os trabalhadores e pequenos produtores agrícolas, marcados pela precariedade das condições de trabalho e o exíguo acesso “à terra, [que] afetam a consolidação de laços com o lugar de moradia e a dinamização da vida social local” (Wanderley, 2000, p. 31, grifo nosso). Isso porque muitos destes laboravam nas grandes propriedades e levavam consigo um sentimento de instabilidade, por não ter garantias da manutenção do *quefazer* e da moradia.

Nesta investigação busca-se tecer as peculiaridades do rural brasileiro, que permitirá um entendimento das ruralidades que se apresentam no *lócus* de investigação. Embora seja possível identificar uma dualidade que caracteriza esses espaços – isto é, inicialmente há um vultoso movimento de êxodo rural, impulsionado pela industrialização –, posteriormente denota-se uma mobilidade inversa, em busca de qualidade de vida. Entretanto, não se pode deixar de destacar que embora seja efetiva tal dualidade, muitos espaços rurais ainda estão se desenvolvendo lentamente e em muito se assemelham às elucubrações da referida autora. Essa relação se dá a partir do momento em que admite-se que o grande proprietário, ainda que em número menor, é detentor de grande parte dos proventos advindos da atividade econômica agrícola, ou seja: quem tem mais continua em crescimento e quem pouco tem acaba por viver na miséria, muitas vezes fugindo da seca incessantemente.

Isso ajuda a consolidar o êxodo rural por parte de alguns membros da família, o que enfraquece a moção da agricultura familiar. Wanderley (2000) assevera que os trabalhadores destes latifúndios foram conduzidos, historicamente, a um êxodo rural pelas precárias condições de vida e trabalho que mantinham. Do mesmo modo ocorre com os pequenos agricultores por diversos fatores, dentre os quais se destacam a falta da propriedade da terra ou

mesmo aqueles pequenos proprietários que não alcançam estabilidade no seu negócio, sendo, portanto, “vulneráveis, no que se refere, precisamente, à sua permanência no local de origem” (Wanderley, 2000, p. 31). Isso porque o meio rural ainda apresenta fragilidades no que tange à vida social, representada especialmente pelo êxodo rural, ainda muito patente e associado “à estrutura fundiária dominante no país” (Wanderley, 2000, p. 31).

Ademais, na constituição deste rural, não se pode prescindir um debate acerca do modo como estes espaços são vistos e como isso interfere na própria dinâmica da vida. A sede municipal “é considerada cidade e sua população é contada como urbana”, por outro lado, “o meio rural corresponde ao entorno da cidade, espaço de habitat disperso onde predominam as paisagens naturais e os usos atribuídos às terras apropriadas” (Wanderley, 2000, p. 31-32), relacionado, ainda, à agricultura ou a propriedade de terra. Nutre-se, destarte, a percepção de um rural inconsistente, onde a população vive uma constante relação de dependência com o núcleo urbano, notadamente quando busca atendimento médico, bancos, igrejas, mantimentos que não cultiva, dentre tantos outros serviços e produtos.

Há uma dicotomia rural/urbana instaurada, onde Rios (2011) salienta instabilidades nas relações educacionais provenientes deste movimento, em que alunos da roça e da cidade passam a dividir o mesmo espaço de aprendizagem, entretanto, desenvolveram perspectivas de vida distintas e que carecem de um olhar cuidadoso por parte da estrutura educacional brasileira. Portanto, essa dicotomia exalta debates sociais profundos e, de certo modo, acirra as desigualdades sociais, já tão exacerbadas. Do ponto de vista da ocupação dos espaços, esse ir e vir é patente quando os agricultores elegem a cidade para morar. Por estas relações que se apresentam de modos indissociáveis, aqui entende-se que as sedes municipais constituem parte integrante do mundo rural, especialmente pelos laços de sociabilidades estreitas que mantêm. Admite-se, logo, que a população rural

é constituída, em sua maioria, pelas pessoas que se relacionam em função da referência ao patrimônio familiar – vinculadas, portanto, às unidades familiares agrícolas – e aos laços de vizinhança – o que inclui os trabalhadores assalariados que permanecem no meio rural [...]. Na agricultura familiar, pois incorpora, além dos chefes dos estabelecimentos e da mão-de-

obra não remunerada a eles ligada por laços de parentesco, as crianças, aquém da idade de trabalhar, os idosos, contabilizados como inativos e mesmo, em alguns casos, assalariados temporários, empregados em outros setores, que sejam, na verdade, agricultores familiares pluriativos. (Wanderley, 2000, p. 33)

A autora salienta que essa é a paisagem dominante do rural brasileiro, contudo, destaca a relevância dos moradores, que chama de “secundários”: embora não sejam considerados parte do povo rural, a sua presença nesses lugares faz com que a vida e a economia local se movimentem. Isso acontece pelo surgimento de novas ocupações (como caseiros e jardineiros) (Wanderley, 2000, p. 34), ocasião em que contratam pessoas que ali residem há muito tempo, além do mais, distintas pessoas passam a transitar no rural como forma de lazer nos finais de semana, feriados, férias, fazendo gerar atividades econômicas e sociais que beneficiam a região. Destaca-se, entretanto, que essa dinâmica tem acontecido essencialmente em meios rurais mais desenvolvidos em termos de equipamentos imprescindíveis à vida e com uma aparência bonita (Wanderley, 2000).

De fato e de direito, o novo rural brasileiro é trilhado por diversas mudanças salientadas pelos autores que deram embasamento a esse debate. Há convergências interessantes nas elucubrações de Carneiro (1998) e Wanderley (2000), especialmente quando admitem que o cenário rural é marcado pelas transformações da própria sociedade, destacando que o êxodo rural é um dos principais problemas para a manutenção da sustentabilidade rural e que esse movimento se dá pela configuração das relações do espaço. Ademais, o transcurso inverso tem contribuído para alavancar a economia e (re)dimensionar a convivência das populações rurais e secundárias.

Percebe-se, destarte, que a agricultura familiar “pela primeira vez na história, [...] foi oficialmente reconhecida como um ator social” (Wanderley, 2000, p. 36). A concepção de homem rural passou de “pobre e coitado” para o de protagonista das relações sociais. A ruralidade da agricultura familiar passa a ser uma atividade motivadora e de orgulho para (re)significar o ser e estar naqueles espaços. Concorde-se prontamente que a sociedade brasileira tem uma nova percepção do rural:

[...] Visto sempre como a fonte de problemas –desenraizamento, miséria, isolamento, currais eleitorais etc– surgem, aqui e ali, indícios de que o meio rural é percebido igualmente como portador de “soluções”. Esta percepção positiva crescente[...], encontra no meio rural alternativas para o problema do emprego (reivindicação pela terra[...]), para a melhoria da qualidade de vida, através de contatos mais diretos e intensos com a natureza, de forma intermitente (turismo rural) ou permanente (residência rural) e através do aprofundamento de relações sociais mais pessoais[...] (Wanderley, 2001, p. 31)

Assim, é fulcral desenvolver investigações que busquem elucidar evidências desse novo rural, trazendo à tona ruralidades contemporâneas, que permitam debater e contrastar com aquelas já identificadas/debatidas. Para isso, não se pode furtar de considerar aspectos pontuados por Wanderley (2001) ao estudar o lugar do agricultor: as potencialidades do trabalho das famílias de agricultores; valores e práticas de valorização do patrimônio familiar, bem como da educação como condição *sine qua non* à ascensão social e crescimento profissional; valores e práticas que reforcem o sentimento de pertença e de identidade territorial; integração na cidade e no mundo urbano e formas associativas rurais; e a presença de técnicos no meio rural, vinculados a instituições governamentais ou associações específicas, para atender a demandas específicas da agricultura familiar.

Era o momento de novas ruralidades “em práticas e saberes econômicos, culturais e políticos, configurariam um novo mundo rural, o rural natureza” (Moreira, 2012, p. 4). O autor aponta a existência de ruralidades no campo e na cidade, em contextos culturais distintos, nas profissões e nas técnicas, nos movimentos sociais, nos processos de socialização e educativos. E do mesmo modo, nos processos informacionais, uma vez que, de forma contínua, as pessoas necessitam e acessam uma diversificada gama de informações para pôr em prática as suas atividades e estabelecer vínculos sociais.

A assimilação do mundo rural, que contempla as relações com a natureza e com os modos de vida, acarreta no entendimento “dos contornos (o espaço ecossistêmico), das especificidades (o lugar onde se vive) e das representações (o lugar onde se vê e se vive o mundo)” (Moreira, 2010, p. 4). Desta maneira, as novas ruralidades dizem respeito às relações das pessoas com a natureza e o autoconhecimento dos fenômenos sociais envolto deste contexto. A informação

está imbricada neste transcurso, tendo em vista que os sujeitos necessitam de informações técnicas para lidar com a terra e com o plantio e, ademais, mantêm conversas diárias com a população, relação afetiva característica desses lugares, a fim de articular também movimentos de cooperação. Admite-se, portanto, que a oralidade representa uma efetiva e consistente fonte de informação do mundo rural.

Visualiza-se, destarte, a desconstrução de um rural idealizado pelos dilemas sociais “tradicionais-modernos, rural-urbano, campo-cidade e agricultura-indústria”, atributos inerentes à modernidade, dando lugar à construção de um “rural-natureza da pós-modernidade” (Moreira, 2012, p. 12), adentrando num debate caro a esta pesquisa, o qual busca uma compreensão dos espaços e dos sujeitos deste rural contemporâneo, onde ruralidades emergem numa dinâmica de ressignificação da vivência, considerando, sobretudo, subjetividades e sensibilidades rurais. Carneiro (1998) acrescenta que a ruralidade se mostra em distintas formas de representação social, notadamente na visão de mundo que orienta as heterogêneas práticas sociais. Em publicação mais recente, Wanderley (2019) discute as ruralidades contemporâneas e o seu olhar coaduna-se com a perspectiva elucidada por Moreira (2010; 2012) e Carneiro (1998), na medida em que afirma que as ruralidades denotam a maneira como se apresenta a vida social, considerando, maiormente

o acesso aos recursos naturais e aos bens e serviços da cidadania; a composição da sociedade rural em classes e categorias sociais; os valores culturais que sedimentam e particularizam os seus modos de vida. (Wanderley, 2019, p. 24)

A partir dessa acepção, cabe a esta pesquisa frisar e defender a ideia de que os processos de mudanças sociais dependem da capacidade mobilizadora dos sujeitos que habitam o rural. Para que seja viável o entendimento deste transcurso, é indispensável trazer à luz a construção das representações dos sujeitos. Isso inclui “[...] o espaço físico, [o] lugar onde se vive e [o] lugar de onde se vê e se vive o mundo”. (Wanderley, 2019, p. 24, grifo nosso). Denota-se, portanto, a pertinência desse estudo, que busca, dentre outras questões, elucidar as ruralidades e as inscrições informacionais que se manifestam em

Riachão do Dantas, a partir das histórias de vida dos seus atores e das relações sociais que nela se estabelecem. Essa discussão contribuiu para que fosse possível adentrar na temática da Competência em Informação, com o objetivo de compreender o seu lugar nesta pesquisa.

3 OS DIZERES, SABERES E FAZERES DOS SUJEITOS

O debate sobre os saberes constitutivos do sujeito trouxe o entendimento de que os sujeitos que vivem em comunidades rurais precisam empregar competências específicas para estabelecerem-se enquanto cidadãos, especialmente para fazer valer os seus direitos na lida com a terra. Entende-se que os seus dizeres, saberes e fazeres emergidos a partir da (auto)biografia poderão elucidar, dentre outras questões, essas informações de que tanto necessitam para saber fazer dentro da dinâmica de suas vidas enquanto *eu* inserido em um contexto social.

Diante disso, admite-se a relevância de discutir conceitualmente as competências [em informação], bem como a sua dimensão social, que tem sido amplamente debatido no mundo. Por fim, traz-se à tona a dimensão das referidas competências nas áreas rurais, com o exemplo da Nigéria e Karnataka, na Índia, deixando claro, logo, o viés de originalidade da pesquisa em tela no Brasil.

3.1 Competências: imersão no conceito

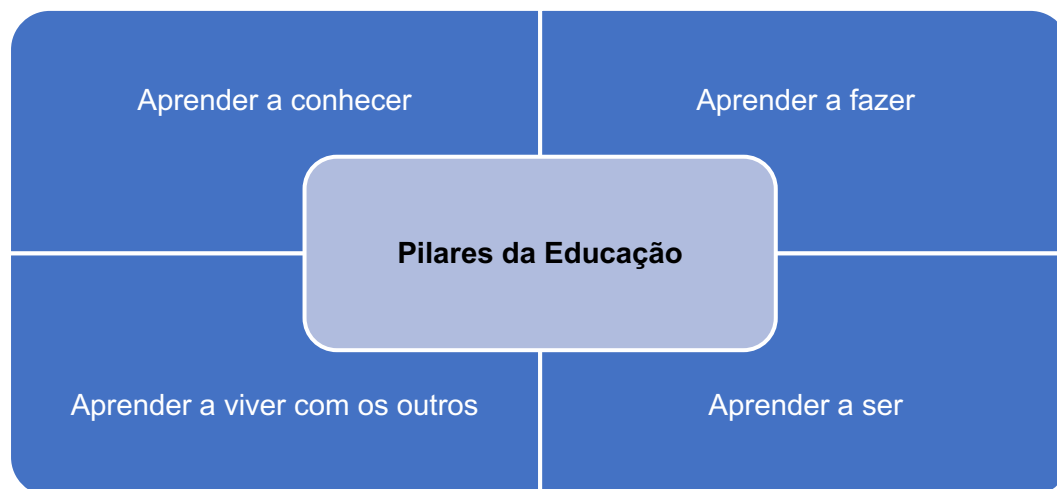
Para iniciar as discussões sobre as competências, torna-se ímpar remeter os primeiros conceitos dessa palavra, a qual, numa abordagem mais global, visualiza o sujeito portador e produtor de competências – entretanto, salienta-se que as competências nada são se não se considerar as pessoas (Le Boterf, 2003). Em vista disso, cabe tecer comentários inerentes ao quanto, no transcorrer das discussões de competências na CI, tem-se remetido ao fato de que o sujeito tende a desenvolver suas competências e, assim, consegue aplicá-las efetivamente, tornando-se, portanto, portador e produtor de informação.

Aquele que sabe agir com competência certamente desenvolveu uma autocrítica sobre as habilidades e atitudes que precisa ter diante de algum problema que carece de solução. Por isso, é valoroso distinguir o que Le Boterf (2003, p. 11-12) cita como o conjunto de recursos e a ação que mobiliza tais recursos.

Esse conjunto é duplo: o conjunto incorporado à pessoa (conhecimentos, habilidades, qualidades, experiências, capacidades cognitivas, recursos emocionais, etc.) e o conjunto do seu meio (bancos de dados, redes de especialistas, redes documentares, etc.)

Nessa acepção, cabe refletir a classificação do autor acerca do conjunto do meio, uma vez que a discussão proposta aqui não se restringe aos profissionais, mas sim ao cidadão comum, que poderá buscar informação em diferentes fontes, considerando, para isso, toda uma estrutura sociocultural onde vive e a aplicabilidade efetiva destes resultados. De acordo com Le Boterf (2003), para ser competente é desejável saber agir com pertinência, saber mobilizar saberes e conhecimentos em contextos, saber integrar ou combinar saberes diversos, saber transpor, saber aprender, aprender a aprender e saber envolver-se. Assim, na perspectiva do autor, se tem um saber, que seria o conhecimento; o saber fazer, que consiste nas habilidades; e o saber ser, que são as atitudes para que haja uma mudança naquela ação que se propõe a desenvolver.

Essas últimas proposições rememoram o texto icônico de Delors (1998), o qual mostra os quatro pilares da educação (Figura 7), que se relacionam diretamente com o conceito aqui apresentado, já que o desenvolvimento de competências é um processo contínuo de aprendizagem. Nessa ocasião, já se enfatizava que o aludido processo deve propiciar ambientes de saberes e saber-fazer que levem os sujeitos a uma evolução, haja vista que são a base para as competências futuras, realidade fática nos dias atuais. Outrossim, concorda-se com a perspectiva de aprendizado ao longo da vida, assim como Freire (1987), ao externar a importância de se considerar a educação como um decurso de acompanhamento do sujeito em todas as suas fases da vida.

Figura 7 – Pilares da Educação

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Delors (1998)

No âmbito da Competência em Informação, o **aprender a conhecer** relaciona-se com a capacidade do sujeito em buscar as informações que são pertinentes ao seu aprendizado, sabendo que isso influenciará as suas escolhas durante toda uma vida, por isso, precisa ser um ato consciente, prazeroso e reflexivo. Diante dessa premissa, é necessário que o homem compreenda o mundo à sua volta, para que possa exercer sua cidadania, sabendo, então, usar as próprias palavras.

Embora tenham adotado perspectivas distintas em suas investigações, foi possível visualizar um ponto de convergência entre Freire (1987) e Delors (1998) quando dizem que é preciso a busca pelo estímulo à curiosidade, já que o ser humano, ao perceber a necessidade de algo que o instiga, certamente irá buscar e desbravá-lo. A partir da compreensão do fenômeno objeto dessa busca, se torna viável o entendimento de situações que fazem parte do cotidiano individual e coletivo dos sujeitos. Nessa direção, Delors (1998, p. 87) declara que “aprender para conhecer supõe, antes tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento”, isto é, o ser humano tende a prestar atenção ao que lhe foi instigado, e isso é propiciado pela sua capacidade de enxergar as coisas pessoalmente ou por meio de um equipamento como televisores, computadores, dentre outros.

Por outro lado, a atenção mencionada pela autora nada mais é do que o exercício crítico, onde se torna pertinente retomar situações vivenciadas

anteriormente (memória) para a compreensão total do fato. Para entender o conceito de informação, por exemplo, é preciso recuperá-lo na literatura científica, do mesmo modo que demandará uma imersão a situações vividas onde foi imprescindível contemplar fatores informacionais, assim, será possível emergir a supracitada conceituação.

Tomando por empréstimo Freire (1987), sabe-se que o ser humano, por natureza, é inacabado e, assim sendo, necessita buscar todo o tempo, com vistas a resolver problemas corriqueiros de sua vida em sociedade, logo, desenvolve e emprega competências na mesma medida. Chega-se ao **aprender a fazer**, que consiste em praticar com base no aprendido, nesse aspecto, cabe retomar Hessen (2012) cujo cabedal epistêmico denota a relevância de acessar informações históricas para que seja possível compreender o pensamento da humanidade.

A pessoa é, então, o ser do aprender e fazer, e com isto pode conhecer e transformar contextos com o seu trabalho. Delors (1998) faz menção à ideia de transmissão e reprodução como algo que continua a ser importante, já que é inerente às máquinas, contudo, é necessário que o homem desenvolva tarefas intelectuais, mudança propiciada pela crescente industrialização e ratificada rotineiramente pelo avanço das TICs. Nesta dimensão, Le Boterf (2004) reverbera que “a competência se revela mais no saber agir do que no saber fazer [...]”, pois saber agir não consiste somente em saber acessar a informação, mas em compreendê-la em sua totalidade.

As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, também, mais “inteligentes” e que o trabalho se “desmaterializa”. (Delors, 1998, p. 93-94)

Esse avanço é perceptível na CI, quando se recupera as reflexões de Capurro (2003) ao mencioná-lo por intermédio dos paradigmas: o físico se refere à transmissão, ao cognitivo do indivíduo e o social, que contemplam o acesso à informação do ser pensante em contextos sociais. É necessário, então, cultivar as qualidades humanas no sentido de promover relações estáveis e propícias à construção de saberes entre as pessoas. Aqui, é inevitável constatar que os

moradores de Riachão do Dantas, ao aprenderem a aprender e aprenderem a fazer como um ato reflexivo, possivelmente iriam dialogar conscientemente com os agrônomos na medida em que intelectualmente conhecessem as tecnologias e as inovações, e assim a criação de projetos de produção seria um ato consciente. Desse modo, a política pública de financiamento da agricultura viabilizada pelo Pronaf conseguiria mudar efetivamente a vida do povo da roça, pois seria reflexo de aprendizado.

Em vista disso, urge defender a colaboração como uma premissa desse desígnio, emergindo o **aprender a viver com os outros**. Delors (1998) afirma que esse pilar precede uma compreensão individual do seu lugar no mundo, após isso, será possível depreender o outro. Freire (1987, p. 9) diz que “a intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se [...]”, viabilizando, por consequente, o aprendizado onde percepções distintas sobre objetos dialogarão, com vistas a enriquecer os saberes dos envolvidos tanto individualmente quanto coletivamente.

Defende-se comportamentos éticos e saudáveis, em que se tenha empatia para com o outro, enxergando na dialógica uma maneira de estimular a interrogação e a crítica, defendendo, maiormente, liberdade de ser desses sujeitos. Consequentemente, o viés colaborativo se torna recorrente, na medida em que se estabelece o diálogo e o compartilhamento de informações materializadas como componentes indispensáveis para o aprendizado em contextos sociais. É condição *sine qua non* para conviver em solidariedade, uma vez que é preciso lidar com as diferenças por meio da tolerância, que inclui aceitar as pessoas e consentir suas práticas mesmo discordando delas, promovendo, assim, um debate enriquecedor, onde todos ganham em termos de conhecimento.

A interrogação é pautada na ética e na participação crítica. Por fim, Delors (1998) evidencia o **aprender a ser** pautado no desenvolvimento integral do homem, envolvendo corpo, mente, inteligência, sensibilidade, senso ético e responsabilidade individual. Concebe-se que a emoção é o princípio para que se tenha motivação para buscar o desconhecido, do mesmo modo que, para captá-lo, é necessário atenção constante e um cérebro disposto a apreender o objeto, orientado por interferências ambientais. A memória é, então, responsável pelas

ressignificações e pela ligação dos pontos informacionais, para que se possa construir conhecimento.

Houaiss (2001) apresenta conceitos de competência(s), a qual consiste na capacidade que um indivíduo possui de expressar seu entendimento sobre algo que é versado; soma de conhecimentos, habilidades e atitudes que o fazem ser no mundo em que vive, por meio de seus dizeres, saberes e fazeres como um ato consciente.

Depreende-se que o desenvolvimento e o emprego de competências nada mais é do que um processo de aprendizagem, pois, na medida em que se aprende a aprender, aprende a fazer, aprender a viver com os outros e, sobretudo, aprende a ser na sociedade, certamente é competente na busca e uso de informação para formar o seu arcabouço de conhecimento como sujeito crítico, autônomo e criativo. Dito isso, é necessário discorrer sobre a Competência em Informação na CI.

3.2 Competência em Informação

Hodiernamente, a informação desempenha papel relevante na vida do homem, contudo, quando a expressão Sociedade da Informação vem à luz, esta passa a ser vital, estando em um modelo organizacional onde é peça chave para o desenvolvimento social e econômico de toda nação. Neste contexto, as TICs constituem elementos indispensáveis na ressignificação do acesso e uso informacional. Partindo dessa premissa, as discussões estarão pautadas em compreender a evolução conceitual da Competência em Informação, emergindo com Zurkowski (1974).

Assim sendo, depreende-se que é preciso contar com sujeitos capazes de lidar com essas informações produzidas em demasia. Por isso, a literatura sobre a temática é unânime em apontar Zurkowski (1974, p. 6, tradução nossa) como pioneiro em elucidar o termo *information literacy* (Competência em Informação), afirmando que as pessoas “treinadas para uso e aplicação dos recursos informacionais [...] podem ser chamados de competentes em informação”. Na sua visão, aqueles que aprenderam técnicas e habilidades para

uso das ferramentas de informação conseguirão subsídios para realizar um propósito.

Por outro lado, questiona que cidadãos “embora alfabetizados no sentido de que sabem ler e escrever [...] não tem a capacidade de moldar informações às suas necessidades” (Zurkowski,1974, p. 6, tradução nossa), denotando, assim, o que hoje se tem como os analfabetos funcionais, ou seja, aqueles que não o fazem como um ato reflexivo. Diante disso, considerava estes como não competentes e, por isso, solicitou em seu relatório um grande programa de alfabetização universal da informação, que precisava ser institucionalizado até 1984.

Nesse ambiente de profundas transformações da cultura informacional, é preciso saber buscar e tornar as informações objeto de mudança daquela realidade. Isto posto, o autor apresenta três políticas que comprovam o quanto o serviço de informação é importante para que se logre êxito em operações.

1. A realização individual, o avanço do conhecimento e a descoberta da verdade, a participação na tomada de decisões por todos os membros da sociedade e a obtenção de uma comunidade adaptável dependem de um sistema de liberdade de expressão.
 2. O governo não deve prestar serviços que os cidadãos não sejam capazes de praticar por si mesmos.
 3. O governo tem a responsabilidade legítima de garantir educação e oportunidade para todos.
- (Zurkowski,1974, p. 28, tradução nossa)

Do mesmo modo, destaca que para as políticas de Competência em Informação se efetivarem de fato, as pessoas precisam compreender a relevância de se partilhar recursos informacionais, – isto é, bibliotecas e unidades provedoras de informação precisam cooperar em sistema único. Ademais, o cidadão analisa a informação a ser usada e tem não só o direito de falar, mas também de ser plural no contexto social em que vive. Outrossim, o autor menciona a urgência desse aprendizado em relação aos recursos informacionais, para que seja possível acompanhar os avanços que estariam por sair à luz.

Não obstante, o relatório final do Comitê Presidencial de Alfabetização Informacional ALA (1989, p. 1) afirma que o sujeito competente em informação:

[...] deve ser capaz de reconhecer quando precisa de informação e possuir habilidade para localizar, avaliar e usar efetivamente a informação. Para produzir esse tipo de cidadania, é necessário que escolas e faculdades compreendam o conceito de competência em informação e o integrem em seus programas de ensino e que desempenhem um papel de liderança preparando indivíduos e instituições para aproveitarem as oportunidades inerentes à sociedade da informação.

Embora tenha ventilado questões que refletem os saberes dos sujeitos que precisam compreender a informação para que seja possível usá-la adequadamente, a Competência em Informação esteve por um longo período atrelada à aplicação de técnicas e procedimentos ligados ao processamento e distribuição de informações, ancorada em recursos tecnológicos, prioritariamente para atender demandas da indústria informacional.

No início do Século XXI, a Competência em Informação ganhou notoriedade, pois diversos profissionais e pesquisadores começaram a discuti-la como uma realidade emergente à sociedade da Informação. Nesse sentido, a Associação de Bibliotecas Universitárias e de Pesquisa (ACRL), uma divisão da American Library Association (ALA), divulgou cinco Padrões de Competência em Informação para o Ensino Superior (Figura 8).

Figura 8 – Padrões ACRL

1 . Determina a natureza e o nível de sua necessidade informacional;

2 . Acessa a informação necessária de maneira eficaz e eficiente;

3 . Avalia a informação e suas fontes de forma crítica e incorpora a informação selecionada a seus conhecimentos básicos e a seu sistema de valores;

4 . Individualmente ou como membro de um grupo, usa a informação efetivamente, para a realizar um propósito específico (ou finalidade específica);

5 . Compreende os aspectos econômicos, legais e sociais em torno do do acesso e uso, ético e legal, da informação.

Fonte: Santos (2015)

Atrelada a esses padrões, a ACRL (2000) apresentou vinte e dois indicadores de desempenho e os resultados esperados mediante a sua aplicação. Desenvolveu-se inúmeras pesquisas que buscavam elucidar a habilidade do sujeito para determinar, acessar, localizar, compreender, produzir e usar informações. Sabe-se que, em muitos resultados empíricos, vinham à tona outras variáveis que não estavam previstas, dentre elas a necessidade de desenvolver uma conscientização social, na qual o profissional colabora conscientemente no processo de formação da Competência em Informação e aprendizado dos usuários no que tange ao saber buscar, acessar, avaliar pertinência e usar a informação exitosamente aplicável em um contexto. (Santos, 2015).

Em vista dessa perspectiva social, reflexiva e colaborativa, que está relacionadas com o decurso de aprendizado ao longo da vida, é que a ALA (2016) apresenta uma nova *estrutura*¹¹ para a Competência em Informação para o ensino superior, contudo, não restringindo-a a esse público, tendo em vista que considera o homem como o sujeito da práxis (Freire, 1987) que está, portanto, construindo saberes continuamente. Por isso, considera que este tem:

[...] um papel e responsabilidade maior na criação de novos conhecimentos, na compreensão dos contornos e na dinâmica de mudança do mundo da informação e no uso de informações, dados e estudos [...] de forma ética. (ALA, 2016)

A pessoa (alunos, profissionais, pesquisadores, todos) em busca do exercício pleno da sua cidadania, onde por meio do acesso à informação faz valer os seus direitos e deveres, dando ênfase à sua voz autônoma e empoderada, reconhecendo-se individualmente e coletivamente na sociedade como a figura da mudança. Todavia, destaca-se que o alargamento conceitual (ALA, 2016) visa uma implementação flexível “em vez de um conjunto de padrões ou resultados de aprendizado, ou qualquer enumeração prescritiva de habilidades”, resultando do diálogo de conceitos centrais interconectados.

O documento menciona algumas dessas ideias que deram sustentabilidade a esse alargamento ratificado pela instituição internacional,

¹¹ Tradução livre de Framework.

quais sejam: Wiggins e McTighe (2004), que trazem um direcionamento aos currículos; Meyer, Land e Baillie (2010), cuja elucubração defende que o aprendizado perpassa pela apreensão de conceitos fundamentais, que viabilizam novo entendimento sobre um domínio de conhecimento, sendo, portanto, agente provedor de transformação para aquele sujeito; Townsend, Hofer, Hanick e Brunetti (2016), que identificaram vários desses conceitos fundamentais através do estudo Delphi¹². Salienta-se a relevância de dois elementos nessa abordagem, quais sejam: as práticas de conhecimento – que correspondem às habilidades desenvolvidas pelos indivíduos resultantes da compreensão de um conceito fundamental – e as disposições de alfabetização informacional – que se referem ao agir e pensar de uma pessoa em sua particularidade (afetiva, atitudinal ou valorativa) dentro de um contexto de aprendizagem. (ALA, 2016).

Considera-se o conceito de metacompetência¹³ cunhado por Mackey e Jacobson (2011; 2014) e metacognição da Livingston (1997), o qual expande a ideia das habilidades de determinar, acessar, localizar, compreender, produzir e usar informações, denotando, também, a produção colaborativa e o compartilhamento de informações em ambientes participativos. Nesta direção, se torna potente o foco na metacognição, ou seja, autorreflexão crítica numa dinâmica rápida de mudança do trânsito informacional.

Sabe-se, então, a emergente direção da Competência em Informação em englobar o acesso à informação incluso num decurso de aprendizagem, notadamente uma tendência desta tese, ao trabalhar esse processo como prática de liberdade (Freire, 1987), que viabiliza mudança (Freire 2011), aplicáveis em diversificados contextos sociais, inclusive com sujeitos que residem em áreas rurais (Freire, 2013). Nesta ótica, compreende-se que o processo de libertação não ocorre isolado, mas com a comunhão das pessoas, respeitando individualidades, mas aprendendo um com o outro, pelo ato refletido [que inclui autorreflexão] (práxis) da busca, sendo, sobretudo um ato de amor.

¹² O estudo Delphi é uma pesquisa qualitativa, onde um pequeno grupo de especialistas é convidado a responder anonimamente perguntas sobre um tópico por escrito. Ele funciona como uma pesquisa de grupo estendida com oportunidades de dar *feedback* aos outros e revisar respostas individuais. (Townsend, et al., 2016)

¹³ Tradução livre para Metaliteracy.

Independente da metodologia adotada para o ensino e emprego das competências, é extremamente relevante considerar o exercício da cidadania, que evidentemente está no cerne da CI, uma vez que esta encontra-se estreitamente ligada a um aprendizado reflexivo, autorreflexivo e crítico da vida em sociedade. Neste cenário, fala-se no envolvimento de sujeitos pensantes, por isso a mente é essencial na totalidade dessas dinâmicas. Salienta-se, contudo, que a aprendizagem carrega a sua significação ao longo das gerações, assim sendo, a produção, colaboração e compartilhamento de informações em ambientes digitais continua demandando esse fator, só que em especificidades adequadas às evoluções tecnológicas do momento.

Para trazer à luz os fundamentos para o currículo da Competência em Informação na realidade dos Estados Unidos, Townsend, Hofer, Hanick e Brunetti (2016) usam a perspectiva de Meyer, Land e Baillie (2010), que versa sobre conceitos essenciais e aprendizagem que transforma, apresentando critérios para que uma disciplina possa proporcionar efetivamente um ambiente de construção, a saber: transformação – o sujeito experimenta novos prismas; integração – as informações acessadas individualmente são debatidas em grupo; Irreversão – uma vez envolvido no meio, o sujeito se sente motivado a permanecer; limitação – ajuda a definir limites numa disciplina; e Problematização – divergências de ideias que estimulam a discussão construtiva. Há um movimento na literatura internacional voltada à criação de modelos curriculares adequados a esse escopo, contudo, na publicação aqui mencionada os autores chegam à conclusão de que educadores precisam desenvolver modelos de aprendizagem e, portanto, de Competência em Informação, onde os alunos sejam motivados a SER. Esse pensamento vai ao encontro do entendimento de Freire (1987) e Delors (1998), que defendem o saber dizer as suas próprias palavras.

Na iminência de se conhecer o estado da arte da Competência em Informação, estudiosos canadenses apresentam um quadro conceitual, dividido em três áreas, são elas: a) Competência em Informação como a aquisição de habilidades na era da informação; b) Competência em Informação como o cultivo de hábitos mentais e; c) Competência em Informação como envolvimento em práticas sociais ricas em informação (Addison; Meyers, 2013). A primeira concepção tem relação direta com os padrões ACRL (2000) e Bundy (2004) e

demais abordagens que deles advieram e nortearam-se, onde as habilidades direcionam o olhar ao comportamento do usuário em ambientes informacionais. Preocupa-se com a mensuração dessa expertise dos consultentes com o uso de ferramentas que os levam a acessar essas informações. Nesta ótica, cita-se Nazari e Webber (2012); Latham e Gross (2008); e Whitehead e Quinlan (2002) como trabalhos que tecem essa abordagem como contribuição efetiva para a aprendizagem ao longo da vida.

Apesar disso, há uma contra-argumentação no sentido de que aquele que não age com habilidade somente o fará quando ingressar em um programa onde a figura do profissional da informação ensine com sua performance de especialista, isto é, como bibliotecário, arquivista e museólogo. Na visão de Addison e Meyers (2013), isso faz com que se aponte a inquietação que consiste em saber se essas habilidades são ou não contextualizadas em um mundo real e corriqueiro, não restringindo-se apenas ao ambiente acadêmico e científico.

A área b) enfatiza a competência como o desenvolvimento de hábitos mentais que facilitam o manejo da informação. Mantém relação com a ideia metacognitiva, responsável por promover o pensamento reflexivo, favorecendo um ambiente fértil para que atividades individuais sejam executadas. Esse olhar dá ênfase à combinação de modelos cognitivos (Kuhlthau, 1991; Derwin, 1992; Wilson, 1997) com as questões em torno da informação (Addison; Meyers, 2013). Ainda assim, não prevê a contextualização do processo de desenvolvimento das Competência em Informação, o que ocasiona a incipiente compreensão da aplicabilidade para o usuário.

Diante dessa visão aqui tangenciada, emerge a discussão da prática social (área c). Esta ação é marcada, portanto, pelo fato de que a figura do profissional da informação deixa de ser a “autoridade”, passando a representar um facilitador, que propiciará não só o acesso mecânico à informação, mas invoca um processo de mediação que viabiliza a autonomia do sujeito frente a situações reais de busca na sua vida. Coaduna, portanto, com o panorama da *Estrutura* da ALA (2016), que apresenta uma definição expandida para a Competência em Informação, sendo

o conjunto de capacidades integradas que englobam a descoberta reflexiva da informação, a compreensão de como a informação é produzida e valorizada e o uso da informação na criação de novos

conhecimentos e na participação ética nas comunidades de aprendizagem. (ALA, 2016)

O que deixa em evidência questões fundamentais, como dinamismo, flexibilidade, crescimento individual e aprendizado em grupo, que constantemente vinham sendo incluídas nas pautas de discussão dessa temática em diversificados ambientes (periódicos, eventos, universidades) onde transita a literatura científica. É possível visualizar o estreitamento dessa conceituação com o pensamento de Freire (1987), que defende o aprendizado pautado no engajamento do sujeito na luta por sua libertação. Para isso, precisam aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e, sobretudo, aprender a ser (Delors, 1998). A criação de programas que englobem ensino, cursos, tarefas e currículos de Competência em Informação devem considerar seis temas fundamentais (ALA, 2016), todavia, não há uma rigidez, pois dependerá da realidade de cada comunidade envolvida.

A Autoridade é construída e contextual é o primeiro deles – denota-se que a autoridade é construída onde coletivamente é possível reconhecer certos tipos de informações, ao mesmo tempo em que a curiosidade informacional contribui para extrair o nível da autoridade. O questionamento é, portanto, um fator determinante para que se possa criticar as autoridades tradicionais, considerando, logo, o valor das ideias e visão de mundo. É preciso a autoconscientização de que os recursos de informação refletem a experiência de seus criadores e precisam ser avaliados de acordo com o que se busca, contextualizados com a forma que serão usados.

O segundo consiste no fato de que a *Criação de Informação é um processo* onde a pesquisa, a criação, a revisão e a difusão de informações são entendidas como um processo interativo que resulta em produtos diferenciados. Concebe-se que o diálogo pode ser um fator determinante para a criação da informação, essa premissa pode ser vislumbrada ao trabalhar em comunidades rurais, onde há elevadas taxas de analfabetismo e o fluxo informacional se dá por meio da oralidade. Neste âmbito, tem-se conhecimento de que é preciso explorar todas as opções possíveis para a disseminação da informação.

A Informação tem valor como mercadoria, como meio de educação, de influência e de negociação na dinâmica de entendimento de mundo. Desse

modo, sabe-se que interesses legais, sociais e econômicos influenciam o decurso de produção e disseminação informacional. Salieta-se que é fundamental respeitar a legalidade da informação, sabendo que é preciso reconhecer autoria de ideias e, principalmente, os sujeitos são produtores e consumidores em potencial, especialmente nessa realidade de ambientes cada vez mais interativos de informação.

Ademais, tece-se sobre a *Pesquisa como inquérito*, referindo-se ao questionamento como condição *sine qua non* à pesquisa interativa, com intenso engajamento de informações. As respostas elucidarão novas perspectivas de estudos em determinado campo. Nessa paisagem, a valorização da curiosidade, da postura crítica, da persistência, considerar múltiplas opções, buscar ajuda, respeitar aspectos éticos e legais são fundamentais, conjuntamente com a humildade de reconhecer limitações e buscar o alargamento de seus saberes.

Os *Grupos de discussão* trazem à tona debates entre comunidades que buscam novas descobertas como resultado de olhares variados. É preciso reconhecer a importância de estar presente nesses ambientes onde há diálogo constante sobre a temática que lhe parece interessante, estando, portanto, presente em ecossistemas participativos de aprendizagem, onde transitam informações.

Por fim, a *pesquisa como exploração estratégica* – a busca de informações é complexa e interativa, então, é preciso avaliar o achado e, caso necessário, ingressar em caminhos alternativos que direcionem a novos conhecimentos desenvolvidos. Assim, torna-se imperial a flexibilidade e criatividade mental para que conscientemente busquem fontes cada vez mais adequadas à necessidade que despontam.

A realidade descrita aqui está assentada na competência crítica em informação, cujo estudo de Tewell (2018) faz alusão à relação com a pedagogia crítica de Bell Hooks, Paulo Freire e Henry Giroux. Contudo, no caso do brasileiro, destaca-se que a maior contribuição consiste na problematização. Nesta tese, o pesquisador brasileiro figura como o principal referencial para retratar o aprendizado reflexivo e crítico como crucial para o desenvolvimento e emprego das competências. Nesta direção, Tewell (2018, tradução nossa)

Um trabalho fundamental de competência crítica da informação é o ensaio de 2006 de James Elmborg, que seguiu um punhado de artigos discutindo a área crítica de TI em bibliotecas e desempenhou um grande papel ao chamar a atenção para o conceito. Elmborg baseia-se no trabalho do educador radical Paulo Freire em sua consideração da IL crítica como uma abordagem à educação que se concentra em cultivar uma consciência crítica nos alunos, com o objetivo de facilitar a capacidade dos alunos de 'assumir o controle de suas próprias vidas' aprender a se tornar agentes ativos, perguntando e respondendo questões que são importantes para eles e para o mundo ao seu redor.

Tem-se, destarte, uma perspectiva social da Competência em Informação que atravessa fronteiras e leva o sujeito ao exercício cidadão consciente. Sem embargo, para se chegar a essa dimensão, é necessário mencionar as práticas informacionais direcionadas àquelas do cotidiano, uma vez que para executá-las é imprescindível ser competente em informação.

3.2.1 A virada social da Competência em Informação: África, América do Norte, Reino Unido e América Latina

A compreensão desta perspectiva se dá ao passo em que a Competência em Informação segue uma linha de alargamento conceitual pautado nas dinâmicas estabelecidas pela sociedade. Foi possível estabelecer neste debate o quanto o processo de aprendizagem inspirado na teoria de Freire (1987) contribui para o entendimento deste direcionamento da Competência em Informação, havendo uma grande preocupação com o desenvolvimento e aplicação das competências como um ato refletido, denominado de práxis.

Desse modo, é relevante trazer à luz as práticas informacionais (Harlan, 2012; Mckenzie, 2003; Savolainen, 2007) que têm sido entendidas como as mais adequadas para corresponder ao comportamento informacional, pois considera-se, aqui, o acesso e uso informacional em situações de convívio social dos sujeitos dentro de um contexto comunitário, onde essas práticas são conduzidas por meio do emprego das competências. Contudo, Santos (2015) já fazia essa inferência ao destacar o comportamento competente dos sujeitos como uma dinâmica possível de atribuir significados, cuja relação se estabelece com o

conhecimento que já se tem construído dentro de um contexto social, econômico e cultural em que se vive.

Mckenzie (2003) apresenta um modelo onde não há uma rigidez estabelecida no processo de busca informacional, considerando as necessidades cotidianas dos sujeitos, o que vai ao encontro desta pesquisa, que fará uma incursão predominantemente qualitativa para compreender a Competência em Informação de moradores do campo. Assim, haverá o predomínio do diálogo, dando lugar especial à escuta, para que o entendimento do que está sendo emergido seja embasado na realidade das histórias contadas por aqueles sujeitos.

Nesta direção, é salutar expor um debate promovido pela ACRL e pelo Comitê de Aprendizagem de Estudantes e Competência em Informação (SLILC) ao publicarem um compêndio com textos de especialistas na temática da Competência em Informação em todo o mundo. Raju e Raju (2017) refletem a realidade da África do Sul, deixando explícito que as instituições de ensino superior sofreram grande influência do sistema de segregação Apartheid¹⁴ e, ainda assim, se empenham em contribuir com a consolidação da democracia, da economia e da justiça social. Para isso, o sistema educacional tem se reconfigurado, buscando abranger a perspectiva da Unesco (2015), que visa assegurar a educação de qualidade inclusiva e equitativa, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Ao conceber essa influência do Apartheid no sistema educacional e em todas as camadas da sociedade sul-africana, vem a compreensão de que os pesquisadores que advieram dessa realidade carregam consigo uma herança inolvidável de um sistema que calou as suas vozes. Assim, Raju e Raju (2017)¹⁵ asseveram que a precariedade das escolas que esses sujeitos frequentavam, muitas vezes com salas de aula adaptadas debaixo de árvores, em decorrência da falta de espaço para esse fim, leva a crê que a existência de bibliotecas era

¹⁴ O termo “apartheid” se refere a uma política racial implantada na África do Sul. De acordo com esse regime, a minoria branca, os únicos com direito ao voto, detinha todo poder político e econômico no país, enquanto à imensa maioria negra restava a obrigação de obedecer rigorosamente à legislação separatista.

¹⁵ Dr. Jaya Raju é professora associada e chefe do Centro de Estudos de Bibliotecas e Informações da University of Cape Town (South Africa);

Dr. Reggie Raju é o vice-diretor de pesquisa e aprendizado da University of Cape Town Libraries, South Africa.

uma utopia. Intui-se, portanto, que a Competência em Informação não adentrava no vocábulo diário dos que ali viviam e conviviam.

A inspiração nos ideais hegemônicos norte-americanos que acreditavam ser possível separar civilização e raça constituiu o fio condutor para os muitos anos de promoção da desigualdade e discriminação legalizada naquele território. Com o fim desse sistema massacrante, a figura emblemática de Nelson Mandela, primeiro presidente da África do Sul (1994-1999), tinha em mãos o grande desafio de erradicar décadas de discriminação e viabilizar mudanças político-administrativas para que fosse possível emergir, dentre outros, novos tempos para a educação, com a finalidade de servir uma nova ordem social. Era preciso, portanto,

[...] lançar bases para o desenvolvimento de uma sociedade de **aprendizagem** que possa estimular, dirigir e mobilizar as energias criativas e intelectuais de todas as pessoas para enfrentar os desafios da reconstrução e do desenvolvimento. (Raju e Raju, 2017, p. 78, tradução e grifo nosso)

Nessa dimensão, os autores apresentam alguns pensamentos de seus compatriotas acerca da Competência em Informação, especialmente no que diz respeito à práxis. Donner e Gorman (2011) defendem a sua relação com a cultura local. Acrescido recentemente do contexto histórico, nesse ponto, é importante ratificar quando se fez alusão ao Apartheid como determinante ao sugestionar o processo de aprendizagem e aquisição de conhecimento da população. A própria Raju (2013) dedica os seus estudos a trazer acepções sobre a educação para a Competência em Informação no contexto Sul-africano, defendendo o desenvolvimento social e o protagonismo individual. Há, então, uma herança histórica que diz muito sobre a situação atual do país, que culminou no atraso do seu renascimento educacional. Afinal, os sujeitos que se formaram naquele contexto de extrema exclusão de direitos e que correspondiam e correspondem à maioria da população assumiram o lugar dos oprimidos de Freire (1987), cuja violência dos opressores os fizeram desumanizados, não restando outra alternativa, senão a de ser menos.

Esse ser menos é notado nas estatísticas quando traz à luz altos níveis de analfabetismo e, por conseqüente, a ausência de evolução da educação contínua dos alunos, que evidentemente não conseguem ingressar nas

universidades. Depreende-se, destarte, a relevância de se incluir a Competência em Informação no decurso do aprendizado desses sujeitos. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Biblioteconomia e Serviços de Informação (NCLIS, 2014) elaborou uma carta de transformação, onde estimula essa inclusão nos currículos de todas as fases educacionais, demonstrando, sobretudo, que se constitui tarefa do profissional da informação desenvolver estratégias no sentido de que a Competência em Informação seja uma realidade concreta na vida daqueles que necessitam de informações para o exercício cidadão, de modo que sejam incluídos socialmente.

Defende-se, portanto, a ideia de aprendizado ao longo da vida como uma necessidade emergente nessa realidade onde durante muitos anos a maioria da população esteve distante e excluída desse processo. É o momento de os oprimidos recuperarem a sua humanidade, sem a pretensão de assumir o lugar do opressor, mas de restaurar a humanidade de ambos, em um processo dialógico e saudável para o convívio e crescimento do ser de cada um (Freire, 1987). Embora exista uma grande divergência entre teoria e prática, a institucionalização dessas práticas já deve ser considerada como um avanço diante das lutas que o país tem enfrentado.

Por outro lado, Badke (2017)¹⁶ apresenta o momento da Competência em Informação no Canadá (América do Norte), *a priori* focalizando nas investigações do ensino superior. Embora admita dificuldades em haver um consenso acerca das construções teóricas e práticas do campo, há a certeza entre os bibliotecários e pesquisadores de que a Competência em Informação deve ser incorporada nos currículos de ensino superior em colaboração contínua com os professores. Com mais de três décadas de experiência na área do ensino à pesquisa, frisa que o estímulo para se manter nessa empreitada adveio do fato de que

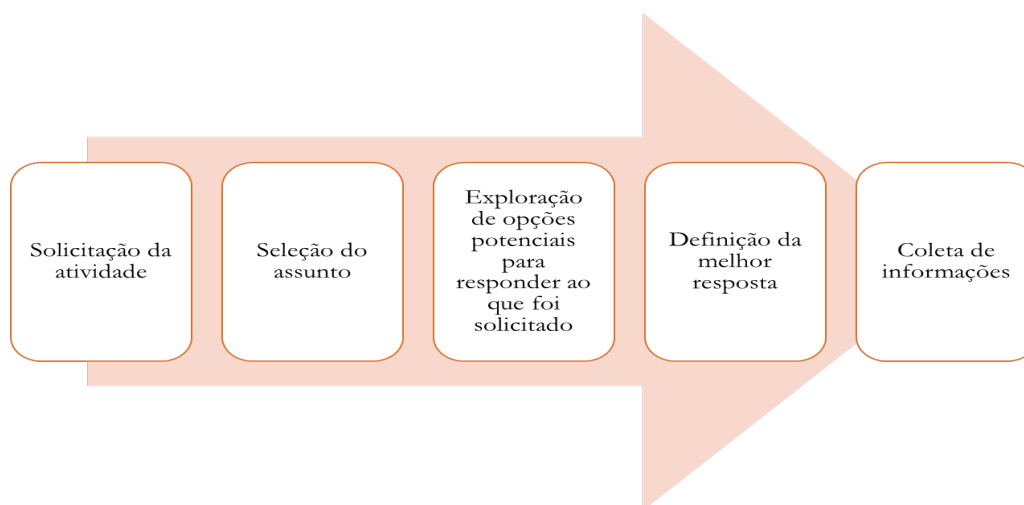
embora [...] tivesse assumido anteriormente que os alunos possuíam habilidades de pesquisa uniformemente adequadas, eu estava enganado. Simplificando, os estudantes de todos os níveis, iniciantes, graduandos e graduados, mostraram-se mais ou menos perdidos na tarefa de pesquisar. Investigações

¹⁶ William Badke é bibliotecário associado da Trinity Western University, responsável pelos recursos de informação e treinamento em pesquisa nas Escolas Teológicas Canadenses Associadas.

posteriores provaram que esse era o caso e que o problema não estava isolado em minha instituição. (BADKE, 2017, p. 22, tradução nossa)

O autor admite, portanto, que o aprendizado da habilidade em pesquisa vem com a prática efetiva e que, de fato, isso deveria ser estimulado na sala de aula, junto ao programa de ensino dos professores. É evidente a preocupação do autor com a falta de iniciativas relacionadas à Competência em Informação em planos políticos pedagógicos, contudo, ele deixa claro que as pessoas bibliotecárias estão engajadas nesse movimento, trabalhando arduamente para que a promoção de tais competências se torne uma realidade.

Não obstante, Badke (2017, p. 24, tradução nossa) afirma que “a tarefa de ensino sobre a Competência em Informação é grande demais para ser realizada pelo pequeno número de bibliotecários acadêmicos disponíveis na maioria das instituições”. Por isso, se torna cristalino o quanto essas questões precisam integrar-se ao processo educativo dos sujeitos, logo, devem constar na programação dos professores, a serem concebidas junto com os profissionais da informação, já que a prática de ensinar como pesquisar deve ter igual importância educacional das demais disciplinas. Kuhlthau (2010) deixa evidente essa elucubração (Figura 9) quando apresenta o que deve ser considerado na pesquisa do estudante ao estar emergido em uma situação na qual seja preciso gerir tempo para a execução de tarefas específicas, devidamente orientadas por professores e bibliotecários.

Figura 9 –Processo de pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Kuhlthau (2010)

A pesquisa em voga coloca em convergência o processo educativo e o acesso à informação como algo indissociável. Isso se justifica pelo fato de que em comunidades rurais há especificidades relacionadas ao acesso à informação que vai ao encontro desta premissa. A visão de Badke (2017) põe em evidência uma preocupação com a Competência em Informação, pois a caracteriza como uma prática que carece de uma oficialização efetiva, pela ausência de um órgão central para governá-la. Ademais, o autor diz que a falta de obrigatoriedade nos conteúdos programáticos contribui para esse cenário desfavorável. Contudo, faz referência, também, a perspectivas de esperanças no futuro, representadas por dois motivos centrais (figura 10)

Figura 10 – Motivos de esperança para a Competência em Informação no Canadá

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Badke (2017)

Tais motivos referem-se primeiramente às TICs, mas não facilitam a pesquisa, muito pelo contrário, trouxeram consigo complexidades no que tange ao uso informacional. Nessa dimensão, cabe citar Castells (2017, p. 63), que tece sobre esse momento dizendo que as “nossas sociedades estão cada vez mais estruturadas em uma oposição bipolar entre a rede e o ser”. Enquanto as pessoas buscam informações de acordo com o que almejam dentro de realidades específicas, as redes “conectam e desconectam” de acordo com as conveniências das decisões estratégicas.

Assim, no cotidiano da vivência contemporânea onde se está imerso, usa-se com frequência exacerbada os serviços do comércio eletrônico e digital. Imaginem aquele livro dos sonhos, o celular desejado, a viagem das próximas férias, exatamente tudo isso se pesquisa através de um equipamento tecnológico, como computadores, *tablets* e *smartphones*. Neste cenário, é inevitável que, ao fechar essas guias de potenciais compras, aparecerão automaticamente nas suas próximas navegações da *web*, anúncios que deixarão viva a lembrança daquela necessidade. Vê-se em tela um exemplo do movimento da rede e do ser, evidenciado por Castells (2017).

A segunda motivação, exposta como uma esperança para a vultuosidade do movimento em torno da Competência em Informação, faz alusão às mudanças que são constantemente tecidas pela literatura especializada, que aponta os avanços dos modelos de disseminação da informação impulsionados pelo desafio imposto corriqueiramente pelo acesso imediato a serviços informacionais. Nesse sentido, Badke (2017) chama atenção para a realidade do Canadá, que precisa atentar para melhorias no que tange à educação para competências, onde se faz necessário direcionar o olhar para projetos ou investigações que exigem um alto nível de Competência em Informação dos sujeitos. Ainda, fala de um futuro sustentável para essa questão no país norte-americano, onde se torna importante

[...] reconhecer que a educação não é simplesmente a aquisição de conhecimento, mas o desenvolvimento de fortes habilidades para obter conhecimento em descoberta e solução de problemas. [...] terão que entender que, não apenas os estudantes atualmente não têm as habilidades necessárias para as novas formas de educação, mas que há uma pedagogia

sólida disponível para eles aprimorar essas habilidades (Badke, 2017, p. 26, tradução nossa)

É indeclinável, logo, concordar com a proposta discutida até aqui nesta tese, de que o desenvolvimento e emprego de competências acontecem inevitavelmente dentro de um processo pedagógico, onde sujeitos estão imersos em um contexto educacional, de ensino e de aprendizagem. Concorde-se, portanto, que a Competência em Informação se torna crucial e ocupa a centralidade dos resultados deste decurso, pois representa uma espécie de raiz, uma vez que há a proliferação constante de informações diversas e a educação para as referidas competências configura um diferencial na vida dos sujeitos.

Agora, se torna caro trazer à discussão a realidade do Reino Unido, na perspectiva da pesquisadora Coonan (2017)¹⁷, que labora no *Centre for Innovation in Higher Education (CIHE)* da Anglia Ruskin University, *campi* de Cambridge, investigando temas dentre os quais cabe destacar: desenvolvimento de aprendizado, letramento e práticas acadêmicas, teorias pedagógicas, Competência em Informação e práxis.

Diante do que foi frisado, constata-se que a pesquisadora reflete aspectos caros a esta investigação. Concebe-se que a abordagem acerca desta temática é objeto de estudo de bibliotecários, professores, pesquisadores, educadores e tantos profissionais que veem esta dinâmica como um decurso efetivo de aprendizagem, significações e ressignificações, para que seja possível ações com atitudes assertivas no cotidiano dos sujeitos de modo geral.

Inicialmente, admite-se que há, certamente, mudanças estruturais na visão sobre as competências, em especial quando recupera-se a perspectiva aqui tecida de que tais vieram à luz inicialmente com o Zurkowski, em 1974. Neste transcurso, muito se tem questionado sobre o rumo pragmático e cartesiano que têm trilhado. Isso se torna evidente quando, tangenciados os padrões da ALA publicados em 2000, que foram sucessivamente usados com o intuito de emergir situações reais de desenvolvimento de expertise em informação, com o foco nas habilidades externadas. Muitas pesquisas começaram a ratificar a necessidade de considerar não somente padrões

¹⁷ Emma é bibliotecária na UEA (University of East Anglia), Norwich. Tem mestrado e doutorado em teoria literária.

determinados, mas entender o ser humano como um sujeito pensante e, portanto, protagonista da situação, trazendo pistas para além daquilo que qualquer pesquisador possa pré-determinar para diagnosticar e/ou promover o desenrolar e emprego das tais habilidades.

Nessa linha de pensamento, Coonan (2017) reafirma que a Competência em Informação precisa ser encarada como um fenômeno relacional, onde o contexto e as conexões únicas do indivíduo são de fundamental importância. Ademais, as interconexões globais são cruciais para elucidar experiências divergentes, naturais na vida dos seres humanos. Nesta tese já foi retratado inferências da própria CI que demonstram, num primeiro momento, o olhar das investigações da área direcionado ao aspecto tecnicista, influenciado pelas revoluções francesa e industrial, onde o foco era basicamente o trabalho mecânico. A autora incumbida de expor a realidade do Reino Unido faz alusão ao caminho histórico da Competência em Informação, que já ultrapassa quatro décadas, e desde o princípio enraizou-se a percepção de que

existem padrões abrangentes e universalmente aplicáveis tanto para o comportamento quanto para a competência informacional: 'formas corretas' de usar informações e níveis mensuráveis de realização ao fazê-lo. (Coonan, 2017, p. 13, tradução nossa).

Ainda neste panorama, a autora é enfática ao dizer que essa ideia universal do conceito talvez tenha facilitado a identificação, o ensino e a avaliação das competências. Contudo, reitera que as definições de modelos tornaram rígidos o encontro do sujeito com a informação, sendo possível visualizar um processo linear, onde há uma predeterminação de ordem e um método que deveria ser executado, conforme projetado, com previsão também de ponto final.

Em linhas gerais, sabe-se que a Competência em Informação durante muito tempo esteve voltada para o caminho que levava o sujeito à identificação de necessidade, busca, localização, avaliação e acesso efetivo à informação. Nas palavras de Coonan (2017, p. 13), é como se “fosse uma força convergente projetada para descobrir uma resposta final singular”. Contudo, sabe-se que, quanto aos avanços da TIC e das próprias demandas sociais, muito se tem redimensionado quando a palavra em voga são as competências, então essa

singularidade não mais teria lugar isolado, muito pelo contrário, precisaria estar em convergência com outrem, já que o decurso de aprendizado, onde naturalmente se desenvolve as tais expertises, é dinâmico e plural.

Para refletir a situação, se torna imperial citar os estágios de evolução da sociedade, já que entre o meio do século XVIII e o meio do século XIX vivenciou-se a primeira revolução industrial, onde há o uso predominante de água e vapor para mecanizar a produção. A segunda revolução consistiu na utilização da eletricidade para criar produção em massa. Logo, na terceira, as tecnologias da informação e os eletrônicos se mostraram protagonistas do processo, especialmente no que se relaciona aos processos de automatização da produção na segunda metade do século XX. Na atualidade, faz-se alusão à quarta revolução, que seria aquela da convergência, na qual o cotidiano dos sujeitos está imerso em uma dinâmica de conectividade. (Schwab, 2016).

Na visão do autor, essa revolução que está em curso caracteriza-se, sobretudo, pela fusão das tecnologias que estão fazendo desaparecer linhas entre as esferas física, digital e biológica. Havendo fusão do tangível, do elo entre sujeitos e meio digital, que denomina a internet das coisas, e do mais recente, que seria a criação de robôs com características humanas. Dentro deste contexto, Schwab (2016, p. 47) fala sobre o impacto da aludida revolução sobre as competências:

[num ambiente de rápida evolução], a capacidade de antecipar tendências laborais futuras e as necessidades em termos de conhecimentos e competências indispensáveis para adaptar-se, torna-se ainda mais crítica para todas as partes interessadas. As tendências variam de acordo com a localização geográfica e a indústria envolvidas e, por isso, é importante entender os resultados da quarta revolução para cada indústria e país envolvido.

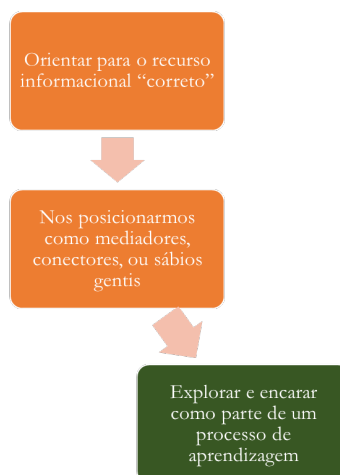
Fala-se, portanto, na valorização da metacompetência, onde as competências cognitivas despontam dentro de processo reflexivo de aprendizado. A demanda recai, portanto, “sobre as habilidades de resolução de problemas complexos, competências sociais e de sistemas e menos sobre habilidades físicas ou competências técnicas específicas” (Schwab, 2016, p. 47). Por isso, essa discussão é rica para esta investigação, já que traz à tona uma

reflexão sobre o uso competente de informação para o exercício cidadão de sujeitos que moram na zona rural.

Coonan (2017) reafirma em suas ponderações que, embora os modelos de Competência em Informação fossem sólidos e inflexíveis, foi possível ressignificar o seu ensino de maneira mais fluida. Admite que evidentemente houve tropeços, no sentido de que surgiram questões para as quais não foi possível emergir soluções estáveis imediatas e que talvez isso nunca poderia ser exequível. Com isso, reconhece que é preciso a compreensão de que “o conhecimento em si é menos sobre a aquisição de respostas e modos de fazer definitivos, e mais sobre a participação em um trabalho dinâmico, socialmente construído e em constante desenvolvimento” (Coonan, 2017, p. 13, tradução nossa). Indo, portanto, ao encontro do que se defende nesta investigação, de que o processo de desenvolvimento, aquisição e emprego de competências está imerso em um processo pedagógico.

O autor segue sua elucubração pondo em xeque as atividades daqueles que promovem a educação para a Competência em Informação (Figura 11), dizendo que é preciso reconhecer que, para além de orientar os sujeitos para conhecer o recurso informacional pertinente e posicionar-se como mediadores informacionais, se torna inevitável entender que se trata de proporcionar uma ocasião fértil de aprendizagem.

Figura 11 – Avanço do posicionamento do educador em Competência em Informação



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Coonan (2017)

Essa perspectiva da autora do Reino Unido remete à aprendizagem comunitária, onde [a informação] em qualquer domínio pode ser enquadrada, analisada, questionada, comunicada e vivida (Figura 12). Essa concepção da natureza contextual e co-construída pode ser visualizada no movimento da ACRL de padrões para uma estrutura negociada (ALA, 2016). Mais recentemente, o comité do Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP, 2018) apresentou um conceito atual para a Competência em Informação nesta região, tomando como base os preceitos supracitados e que dialogam com as questões aqui defendidas, tais como informação, cidadania e educação. Este documento assevera que a Competência em Informação representa

[...] a capacidade de pensar criticamente e fazer julgamentos equilibrados sobre qualquer informação que encontramos e usamos. Ela nos capacita como cidadãos para alcançar e expressar opiniões e para envolver-se totalmente com a sociedade. (CILIP, 2018)

Logo, é possível entrelaçar esse conceito com a concepção aqui acolhida, notadamente de que está imerso num decurso educacional, que faz parte da vida do sujeito e que certamente fica impossibilitado de ser fragmentado, isto é, recortado em partes, pois é algo contínuo e constante. Nesta realidade do Reino Unido, Coonan (2017) dialoga com Marton e Ramsden (1988), que refletem

acerca do que é necessário para aprimorar a aprendizagem. Nessa dinâmica, emerge a perspectiva qualitativa do modo de apreender do outro em detrimento do enfoque na quantidade de conhecimento adquirido por alguém.

Sabe-se que o acesso à informação efetivo deve acontecer de maneira crítica e reflexiva (figura 12), onde Competência em Informação não é uma variante que ocupa o lugar da adição, mas de transformação na vida daqueles que a desenvolvem e empregam de maneira eficaz. Concorda-se com Coonan (2017, p. 14), ao asseverar que “admitir a validade das informações que desafiam ou contradizem nossas crenças e revisar nossa posição de acordo com elas” é uma ação crucial dentro desse viés transformador do aprendizado e progresso pessoal dos sujeitos.

Figura 12 – O lugar da Competência em Informação



Fonte: Elaborado pela autora

A ordem posta do acesso informacional põe em xeque o que a ALA (2016) assevera, especialmente no que tange ao colocar a informação e o conhecimento dela resultante em uma situação de **questionamento**. Na CI e, naturalmente, nos estudos da Competência em Informação, é comum se falar em acessar informação, analisar, avaliar, verificar pertinência e usá-la. Contudo, quando se pensa nesse conjunto de ações, é comum conceber um **enquadramento** daquela informação que porventura foi selecionada e, junto com essa **análise** cognitiva, é necessário tensionar o que foi recuperado, problematizando-o. Isso deve acompanhar o processo inteiro de aquisição de saberes, não somente no momento da definição da necessidade informacional.

Isso justifica-se pelo fato de que esse estudo coaduna com a percepção de Freire (1987) quando coloca a **questão** como algo necessário em todas as fases da vida do sujeito, inclusive no decurso de acesso informacional. À época, o pedagogo já vislumbrava um futuro direcionado para o protagonismo da

criticidade, onde está subjacente um fator de inquietude e, portanto, de perguntas, algo altamente defendido na sua obra. Na conferência *Fronteiras do pensamento*, o sociólogo Castells (2013)¹⁸ traz à tona uma discussão nessa linha de raciocínio, ao tensionar a pedagogia que defende a premissa da transmissão de informações. Isso justifica-se pelo fato de que as informações estão disponíveis ao alcance dos sujeitos, contudo, é primordial que se preze pela definição de critérios para buscá-las e, sobretudo, “para combiná-la nos projetos intelectuais”. Acrescenta, ainda, que favorecer um ambiente onde se estimule o empoderamento intelectual do cidadão deve ser o fio condutor do papel da escola em suas vidas. Aventando essa questão, Freire (1987, p. 55) analisa que

a questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada.

Nesta inferência, o autor evidencia o quanto é imprescindível que o sujeito conheça o contexto no qual está inserido, para que seja viável reconhecer as especificidades deste – admitindo que, assim, é possível ter noção da totalidade, onde a análise crítica faz com que os sujeitos refaçam e ressignifiquem a sua postura, onde a compreensão da realidade se [re]faz de forma contínua. Reporta-se, também, ao fato de que a informação deve ser **comunicada** e **vivida**. Diz respeito a dialógica predita por Freire (1987), na qual entende-se que a apropriação se dá a partir das interações e laços estabelecidos com outrem, numa dinâmica de vivência em sociedade. A informação deve ser vivida na medida em que seja apropriada para fazer parte do cabedal de conhecimento inerente a cada sujeito.

Coonan (2017) ainda recupera Jerome Bruner¹⁹, um dos grandes pesquisadores na área da educação e psicologia, que afluente estudos

¹⁸ Conferência no evento *Fronteiras do Pensamento*, em Salvador/BA, em 2013. Disponível em: <https://youtu.be/eb0cNrE3I5g>. Acesso em: 24 set. 2022.

¹⁹ Professor de Psicologia em Harvard e depois em Oxford, com vasta produção científica na área da educação. Liderou a chamada Revolução Cognitiva de 1960.

inovadores da ciência da mente na década de 1960, superando o pensamento behaviorismo, que atinava basicamente apenas aos fenômenos observáveis e objetivos dos humanos, baseados no duo estímulo e reação. Neste cenário, há um apontamento para que as disciplinas acadêmicas deixem de ser meramente repositórios para que ocupe seu lugar de fato, com métodos efetivos para o uso da mente. O que coaduna com a visão de que a Competência em Informação é “uma lente crítica por meio da qual interagimos com o mundo e fazemos sentido para ele” (Coonan, 2017, p. 14, tradução nossa), o que figura uma maneira de ver/ser o/no mundo. Isso converge com o panorama defendido nesta tese, já que se pretende compreender aspectos inerentes ao acesso informacional para emancipação dos sujeitos em uma determinada comunidade rural.

Naturalmente, descortina-se uma possibilidade de interconexões, concebendo um processo educativo que contempla uma coletividade engajada com a pretensão de construir conhecimento. Certamente, por ser uma ação ampla, deixa de lado o viés direcionado à “medida” de habilidades, o que parece um tanto inadequado à realidade infoeducacional atual. Coonan (2017) diz que o papel dos profissionais [e pesquisadores] que trabalham a Competência em Informação está longe de ser meramente a descrição crítica em relação à informação; é necessário, contudo, pensar uma abordagem baseada em avaliação crítica e discernimento, em fazer questionamentos (perguntas), sopesar evidências, sondar argumentos, estatísticas e reivindicações, com o intuito de resolver situações corriqueiras da vida humana.

Ainda nesta linha de especificações da Competência em Informação do Reino Unido, a autora dialoga com Elmborg (2006)²⁰, que desde esse período já aventava estudos educativos contextualizados à temática, discutindo a crítica inclusa no conceito da Competência em Informação. Sabe-se que o movimento nesse sentido é bem largo e que paulatinamente tanto a ALA (2016), quanto os demais autores começaram a aderir a essa visão em suas pesquisas. Certamente, isso ampara-se no panorama de que os sujeitos estão emergidos em um processo educacional, onde existem estruturas desiguais de poder,

²⁰ James Elmborg é professor e atual diretor da Escola de Biblioteconomia e Estudos da Informação (SLIS), da Universidade de Alabama, nos Estados Unidos. Especialista em teoria educacional e crítica, conforme se aplica ao trabalho em bibliotecas. Compreende esses locais como espaço de aprendizado e explora maneiras pelas quais as pessoas encontram suas vozes nas bibliotecas acadêmicas.

cabendo aos humanos aceitar ou questionar, já que conscientemente não se pode assumir o posto da neutralidade absoluta.

Conquanto, Coonan (2017, p. 15, tradução nossa) é enfática ao mencionar que essa “posição reflexiva desconserta mais uma vez nossas crenças alcançadas e corrói até mesmo as garantias provisórias de nossa prática reflexiva”. Evidentemente, essa perda de certeza e conforto traz consigo uma carga de energia que leva os pesquisadores/professores/bibliotecários e tantos outros profissionais que discutem a Competência em Informação para o lugar da incerteza e, quem sabe, das impertinências que direcionam o olhar para uma reconexão, onde tudo muda de significado, todo o tempo, para o bem em/de tudo. Caso não se tome nota desse viés educacional e para toda a vida, corre-se o risco de que:

o comprometimento radical com uma visão da Competência em Informação que abarca a incerteza, múltiplos pontos de vista e conhecimento, inexistente ainda, [possa] ser reapropriado por uma posição mais determinada, petrificada por pressões institucionais, paralisada por imperativos econômicos em torno da universidade (tais como demonstrar valor através de medidas quantitativas) (Coonan, 2017, p. 15, tradução nossa)

Isso, por certo, representaria um retrocesso do tecnicismo em detrimento da inteligência cognitiva, o que pode ser considerado um diferencial no decurso de aprendizado. Basicamente, a perspectiva defendida na visão da autora que representa o Reino Unido nesta oportunidade vai ao encontro com o que esta tese discute, chamando atenção e tensionando a postura crítica e reflexiva da aquisição e emprego de competências na vida dos sujeitos sociais.

Para retratar a **América Latina** no compêndio em discussão, traz-se à luz a visão do bibliotecário e professor Jesús Lau²¹, do México. Este inicia a sua contribuição tecendo comentários acerca da sua experiência com a Competência em Informação, que, ao que parece, é bastante distinta da realidade do Brasil, mesmo em se tratando da década de 1990, quando na

²¹ Jesus Lau é um bibliotecário mexicano e colaborador das áreas de ciência da informação e Biblioteconomia desde 1977; sua pesquisa se concentra no desenvolvimento de competências em informação. PhD em Ciência da Informação pela Universidade de Sheffield, Inglaterra.

conferência da IFLA (1995), em Istambul, admitiu ouvir pela primeira vez a terminologia “Competência em Informação”, acrescentando que:

parecia tão relevante porque eu estava dirigindo o Sistema de Bibliotecas da Universidade Autônoma da Cidade de Juarez (UACJ), que tinha tudo o que um bibliotecário desejaria: orçamento, status organizacional (relatado ao presidente da universidade), novos edifícios elegantes, a maior oferta de produtos eletrônicos informações no norte do México e uma grande equipe de bibliotecas recrutada em nível nacional, mas o uso de informações pelos estudantes era fraco, apesar do fato de terem lotado a grade de estudo na maioria dos dias do semestre. (Lau, 2017, p. 60, tradução nossa)

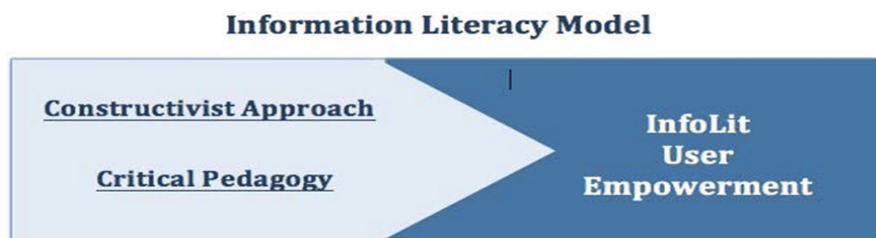
Afirma, então, que neste contexto se criou um movimento bem-sucedido da Competência em Informação no país, que figurou na institucionalização de treinamentos, momento em que se viu a obrigatoriedade da inserção de tal capacitação para os novos ingressos na graduação. Mais tarde, contudo, a cultura informacional passou a ser parte do planejamento estratégico da organização, o que é, de certo, uma vitória, uma vez que os bibliotecários “mudaram sua função de orientação da biblioteca para facilitar o aprendizado dos alunos sobre o uso da informação” (Lau, 2017, p. 60, tradução nossa).

Os padrões da ACRL serviram de inspiração para a concepção de programas de Competência em Informação empreendidos pelo autor, destacando, sobretudo, que o grande amparo teórico-metodológico veio de Bruner, que também foi de grande relevância no Reino Unido. Essa abordagem construtivista defende o papel ativo do sujeito na (re)construção do seu conhecimento, ou seja, transforma informações no insumo que (re)configura seu próprio aprendizado.

Curiosamente, Lau (2017) cita Freire, base teórica fundamental nesta tese, já que se parte do princípio de que o sujeito que está imerso em um processo educativo consegue desenvolver e empregar competências e, portanto, fala com suas próprias palavras como prática de liberdade. O autor usou o modelo (Figura 13) para o seu método pedagógico-crítico de Competência em Informação, no qual o empoderamento diz respeito à conscientização do controle e influência pessoal, mas não deixa de lado,

outrossim, uma preocupação constante com a vida do sujeito em sociedade, fazendo valer seus direitos e deveres civis.

Figura 13 – Modelo de Competência em Informação



Fonte: Lau (2017, p. 62)

Há, conquanto, a defesa da ideia de que a Competência em Informação empodera os cidadãos a libertarem-se das amarras que não lhes permitem construir saberes e, logo, exercerem a sua cidadania. É sabido que a Pedagogia crítica contempla o entendimento profundo de significados e significantes, causas, contextos, inclinação ideológica e as consequências pessoais de qualquer experiência. Reafirma-se a pertinência de trabalhar a abordagem de Freire (1987, 2011, 2013) nesta tese, quando se percebe que autores internacionais citam-no como referencial fundamental no emaranhado da Competência em Informação.

Lau (2017, p. 62-63, tradução nossa) assevera a relevância desta perspectiva da pedagogia crítica que visa capacitar os cidadãos, também, para o uso informacional. Sabendo-se, portanto, que esse conceito é caro à Competência em Informação, pois figura “um campo que promove habilidades de pensamento crítico” para aqueles que almejam por informações e que precisam localizá-las com o intuito de usá-las em seus projetos pessoais e profissionais. Todavia, a competência midiática é apontada pelo autor como uma grande preocupante, pois a mídia “normalmente tem mais conteúdo e intenções subjetivos do que a própria informação”. Isso resulta na dinâmica da sociedade mundial que se vivencia atualmente, onde há a manipulação da informação, na medida em que:

todos os resultados de mídia e informação têm duas camadas gerais: a primeira que normalmente é os motivos sociais, econômicos ou políticos que **criadores, processadores e distribuidores de informação podem colocar consciente ou inconscientemente nela**; o segundo é o modo como as informações são apresentadas ao público que **podem disfarçar elementos da primeira camada**. (Lau, 2017, p. 63, tradução e grifos nosso)

Essa paisagem reforça a máxima de que o acesso informacional e o próprio domínio da informação recuperada são contextuais e, portanto, carregam consigo o caráter sugestivo de que é preciso tensionar para a compreensão crítica da intencionalidade daquilo que as mídias apresentam. Nesta direção, a Unesco tem demonstrado preocupação, especialmente através da sua publicação acerca da *Media and Information Literacy* (MIL):

A MIL reconhece o papel fundamental da informação e da mídia no nosso dia a dia. Ela está no centro da liberdade de expressão e informação, uma vez que empodera cidadãos a compreender as funções da mídia e outros provedores de informação, a avaliar criticamente seus conteúdos e, como usuários e produtores de informação e de conteúdos de mídia, a tomar decisões com base nas informações disponíveis. (UNESCO, 2017)

É importante destacar que esses autores em discussão fazem parte da comissão que discute a Competência em Informação a nível internacional, então, as suas percepções já consideram essas publicações da ALA e Unesco. Por isso, é possível enxergar, neste caso em específico, a preocupação de Lau (2017) com a competência midiática informacional. Sobre o futuro da Competência em Informação no México, o autor ressalta que os programas nas universidades estão em um estágio satisfatório, contudo, externa preocupação com a realidade na educação básica, dizendo que há uma postura equivocada onde se confunde a Competência em Informação com a competência digital. Prioriza-se o ensino para uso dos equipamentos (computadores e tablets), em detrimento do gerenciamento de conteúdo informacional. Ainda nessa direção, é importante destacar que investimentos em Competência em Informação com vistas a aprimorar a educação dos sujeitos, certamente, viabilizam melhores condições de desenvolvimento socioeconômico do país.

Sabe-se que há um movimento mundial em torno de alavancar o ensino das competências de maneira mais incisiva. No caso do México, Lau (2017) destaca o fato de que Instituições públicas e privadas têm criado cursos como créditos, entretanto, um número pífio incorporou a Competência em Informação aos currículos. Ao descrever o exemplo da Universidade CETYS, que ofereceu o curso para os ingressos, que representavam um número vultoso, salientou a responsabilidade de bibliotecários e profissionais da informação, pois em casos como esse, há a necessidade de sua contratação para ministrar os cursos, todavia, ainda carece de maior número de formados na área para atender demandas cada vez mais numerosas. Nesses casos, recorre-se, inevitavelmente, aos cursos semipresenciais ou totalmente à distância. Ao que parece, não somente no México, mas a nível mundial, é preciso pensar na educação em Competência em Informação e, primordialmente, na sua distribuição geográfica.

Ao pesquisar realidades distintas, não somente de lugares centrais, é possível visualizar a necessidade informacional e as possibilidades emergentes para a educação em Competência em Informação: é o caso desta investigação em tela, que faz um estudo na região do agreste sergipano, no Nordeste do Brasil. Ainda sobre a realidade das Universidades, que visivelmente são o campo mais fértil, até o momento, das Competências, Lau (2017) aponta três grandes desafios, que podem ser considerados, outrossim, importantes no Brasil. São eles: comunicar os funcionários das Instituições os benefícios da Competência em Informação emergidos ao processo de aprendizagem e colaborar com professores, demonstrando o quanto é imprescindível que a Competência em Informação esteja inserida nos seus objetivos estratégicos de aprendizagem, de modo que a Competência em Informação fincará raízes em um solo fértil.

3.2.2 Competência em Informação no Brasil

Para essa investigação, foi imprescindível uma imersão no referencial teórico, prático e metodológico das competências a nível mundial, tendo como ponto de partida as instituições internacionais que trabalham a temática, tais como ALA e UNESCO. A partir disso, foi possível perceber que a comissão criada pela ALA que culminou na publicação da *Estrutura da ALA (2016)* e

congregou profissionais da informação e pesquisadores de todo mundo que estavam discutindo perspectivas consideradas relevantes e agregadoras ao conceito e à aplicabilidade da Competência em Informação. Desse modo, chega-se à discussão no Brasil com um olhar convencido do quanto é pertinente a pesquisa ora desenvolvida, não somente por trazer à luz uma discussão em um ambiente diferente do ensino superior, mas também por elucidar a sua perspectiva altamente social.

Com o intuito de entabular esse debate, recorre-se a Belluzzo (2018), que nesta publicação faz uma retrospectiva da Competência em Informação no Brasil, analisando as publicações de 2000 a 2016. Sobre a conceituação, a autora dialoga com Bruce (2003) para falar que ser competente em informação é estar preparado intelectualmente para o acesso e uso crítico da informação e das TICs, de forma permanente. Nessa dimensão,

constata-se que a competência em informação está em perfeita **sintonia com os paradigmas comunicacionais e educacionais emergentes**, e, considerando-se que a pesquisa virtual apoiada na Internet com seus milhões de *sites* de busca, ao mesmo tempo em que permite encontrar informações sobre todas as áreas do conhecimento em grande quantidade, criam-se novos problemas e uma grande complexidade para saber buscar, selecionar e utilizar essas informações na construção de conhecimento com aplicabilidade à inovação e desenvolvimento social. (Belluzzo, 2018, p. 12).

Essa perspectiva coaduna-se com o que tem sido discutido a nível mundial ao pensar nessa sintonia da Competência em Informação com a educação e comunicação, uma vez que se leva em consideração a competência imersa em um decurso educacional, onde a comunicação está inserida, naturalmente, já que estamos falando de sujeitos que se comunicam de maneira contínua. Belluzzo (2023) reitera também o fato de que as pessoas transformam a informação de forma inteligente, ética e legal em conhecimento. A autora analisa e traz à tona as tendências de abordagem da temática no Brasil, conforme demonstra o Quadro 2.

Quadro 2 – Subtemas identificados nos trabalhos recuperados

1 – ColInfo e questões terminológicas
2 – ColInfo em contextos e abordagens teóricas
3 – ColInfo e políticas e estratégias
4 – ColInfo e inclusão social e digital
5 – ColInfo no ambiente de trabalho
6 – ColInfo, cidadania e aprendizado ao longo da vida
7 – ColInfo e busca e uso da informação
8 – ColInfo e boas práticas
9 – ColInfo, gestão da informação, gestão do conhecimento e inteligência competitiva
10 – ColInfo e bibliotecas, bibliotecários e arquivistas
11 – ColInfo, mídia e tecnologias
12 – ColInfo e diferentes grupos ou comunidades
13 – ColInfo, tendências e perspectivas

Fonte: Belluzzo (2018, p. 38)

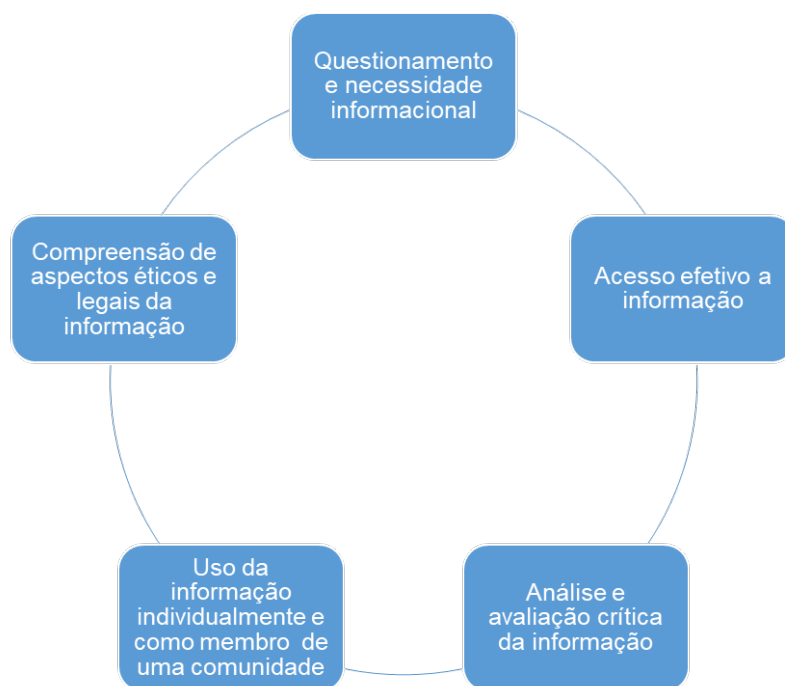
Dentre as temáticas abordadas nas pesquisas desenvolvidas no Brasil, percebeu-se que a temática que contempla a investigação desta tese poderia ser enquadrada, de modo geral, no que a autora chama de subtemas, quais sejam: cidadania e aprendizado ao longo da vida, inclusão social e digital, diferentes grupos ou comunidades. O que não exclui a incursão em tantos outros mencionados pela autora, que notadamente compõem o conceito geral da Competência em Informação. Ao retratar os 217 artigos publicados em periódicos nacionais que compuseram a amostra, percebeu-se que a maioria dos trabalhos abordavam Bibliotecas, bibliotecários e arquivistas (89)²², seguidos de contextos e abordagens teóricas (87).

Já as temáticas caras a essa investigação aparecem com menos frequência: cidadania e aprendizado ao longo da vida (11), inclusão social e digital (16), diferentes grupos ou comunidades (39). Quando a análise foi feita em livros, dissertações e teses, houve uma variação, contudo, o subtema cidadania e aprendizado ao longo da vida apareceu como carente de mais investigações, talvez essa questão encontre justificativa no fato de que essa perspectiva entrou na agenda, de maneira oficial, a partir da *Estrutura da ALA (2016)*, quando as discussões aumentaram substancialmente.

²² Frequência em que aparecem nos trabalhos pesquisados.

Esta pesquisadora (Santos, 2015) já discutia esse viés pedagógico das competências quando trouxe nos seus estudos a perspectiva crítica de Paulo Freire ao debater os resultados da Competência em Informação com Bibliotecários do Nordeste Brasileiro, obtidos a partir do desdobramento educativo da estrutura básica da Figura 14. Santos e Barreira (2019) já consideraram o conceito que engloba aspectos informacionais dos bibliotecários que dizem respeito ao acesso, uso, produção, colaboração e compartilhamento em ambientes dinâmicos de informação. Mais recentemente, Santos, Rodrigues e Souza (2019) trouxeram uma discussão sobre a atuação do bibliotecário diante das *Fake News*. Dentre outras questões, foi evidenciado o quanto é primordial que o sujeito tenha um olhar crítico em relação ao que acessa, em termos de informação.

Figura 14 – Base conceitual Competência em Informação



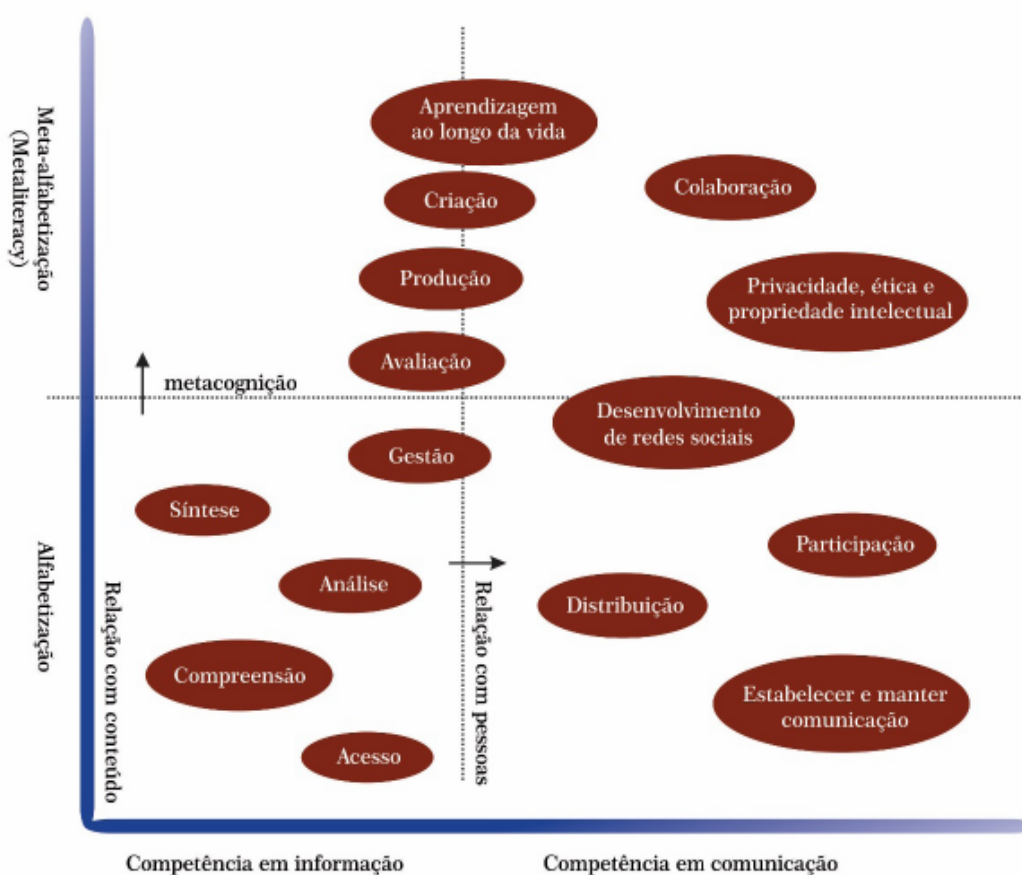
Fonte: Adaptado de Santos (2015)

Constatou-se, ainda, que 75% das Instituições nas quais os bibliotecários laboram ainda não pensaram na formulação de uma política interna de combate a essas notícias falaciosas. Isso leva à reflexão de que é emergente que esses profissionais tenham uma postura de criar comissões, relatórios que demonstrem essa real necessidade, para que tenham subsídios, inclusive, para

mediar a educação dos próprios usuários da referida organização, para que de fato sejam competentes em informação, numa direção global e de forma contínua, para toda a vida.

Dando prosseguimento ao entendimento da temática no âmbito nacional, recorre-se a Borges (2018), que traz a concepção de delineamento conceitual, onde identifica duas competências: em informação e comunicação, denominando-as de competências infocomunicacionais (Figura 15). Destaca-se que embora os estudos de Competência em Informação no Brasil já considerem desde o princípio os aspectos comunicacionais, conforme elucidado por Belluzzo (2018), isso ficou ainda mais em evidência quando foi publicada a *Estrutura da ALA* (2016).

Figura 15 – Estrutura conceitual das Competências Infocomunicacionais



Borges (2018, p. 127)

A aludida autora afirma que o embasamento do seu estudo está cunhado nos conceitos de Alfabetização Informacional (Alfin), New Media Literacy (NML) e Metaliteracy. O primeiro consiste na tradução de Information Literacy para os países Iberoamericanos, os demais conceitos embasaram a reformulação

conceitual da Information Literacy (traduzido no Brasil como Competência em Informação) da ALA (2016), então, seu estudo converge com a ideia defendida pelo Organismo Internacional.

Salienta-se, sobretudo, que Borges (2018) apresenta uma perspectiva inclinada à concepção do Mackey e Jacobson (2011, 2014), cuja perspectiva de metacompetência e metacognição fez parte da reformulação conceitual da Competência em Informação junto à ALA (2016). De certo modo, essa ideia dialoga com o que se defende nesta tese, já que se considera a perspectiva de Freire (1987, 2011, 2013) para embasar a ideia de decurso educativo da Competência em Informação, considerando, sobretudo, aspectos cognitivos, autoavaliativos, onde ressignifica-se o processo de aprendizagem a partir de uma autoanálise das competências desenvolvidas e empregadas pelos sujeitos.

A Metacompetência, no entendimento de Fulkerson, Ariew e Jacobson (2017), engloba domínios da aprendizagem: cognitivo, comportamental, afetivo e metacognitivo. Os dois primeiros são frequentemente reiterados nos estudos de Competência em Informação, no que diz respeito à determinação da informação necessária e acessar eficiente e eficazmente a informação, respectivamente. O domínio afetivo faz referência ao “modo como um indivíduo se sente ou reage a atividades relacionadas à informação” (Fulkerson, Ariew, Jacobson, 2017, p. 24, tradução nossa).

Nesse caso específico, é possível relacionar com a perspectiva aqui trabalhada, especialmente de Le Boterf (2003), quando reflete acerca do saber fazer e agir com competência, ou seja, a relação [crítica] com a informação, seja de aceitação e/ou de recusa para responder a um questionamento pontual, empodera o indivíduo para que possa fazer e agir com competência, inclusive num processo de (re)significação do seu conhecimento. A metacognição representa a autorreflexão sobre o próprio pensamento do sujeito, inclusive sobre a (re)configuração das competências desenvolvidas e empregadas, incluso no decurso de aprendizado contínuo.

Concorda-se, contudo, que essas concepções contribuem para o alargamento conceitual da Competência em Informação, conforme a *Estrutura da ALA* (2016), e, de alguma forma, estiveram sempre implícitas nos debates, maiormente quando concebem-na dentro de um processo educativo, que inclui todos esses fatores. Ainda nessa dimensão, se torna imprescindível recuperar

um conceito altamente discutido na área da educação, a saber: a Educomunicação. Segundo a Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEDUCOM)²³, a Educomunicação é entendida como:

um paradigma orientador de práticas sócio-educativo-comunicacionais que têm como meta a criação e fortalecimento de **ecossistemas** comunicativos abertos e democráticos nos espaços educativos, mediante a gestão compartilhada e solidária dos recursos da comunicação, suas linguagens e tecnologias, levando ao fortalecimento do protagonismo dos sujeitos sociais e ao conseqüente exercício prático do direito universal à expressão.

Isso certamente nos faz lembrar das paisagens aqui apresentadas, já que a informação está totalmente imersa nessas práticas socio-educativo-comunicacionais. Não obstante, uma palavra chama atenção nesta citação: notadamente, “ecossistemas”, que consistem no conjunto de comunidades que vivem e convivem em um determinado local, interagindo entre si e com o meio ambiente, constituindo, assim, um sistema estável, equilibrado e autossuficiente.

Analisa-se a interface Comunicação/Educação como ocupante de papel central na construção de ambientes proativos entre os sujeitos que vivem em comunidade. Citelli e Costa (2011) chamam atenção para a relevância da comunicação da informação no decurso de apreensão de saberes. Dialogam, nesse contexto, todos os atores que estão inclusos nesse ecossistema. Concebendo a característica educacional da Competência em Informação, pode-se afirmar que o conceito supracitado contribui para o seu alargamento conceitual, na medida em que traz à tona essa estrutura, onde congrega comunidade/indivíduos/meio ambiente. Admitindo que o desenvolvimento e

²³ Tem caráter educativo, científico-cultural, interdisciplinar, de âmbito nacional, sem fins lucrativos, com duração de tempo indeterminado, regida por legislação e estatuto próprio. Com o objetivo de reunir profissionais e pesquisadores da educomunicação, a ABPEducom surgiu das conclusões dos trabalhos da reunião de especialistas na interface Comunicação/Educação ocorrida em Recife (PE), no dia 2 de setembro de 2011, durante o I Colóquio de Professores. Depois disso, um Grupo de Trabalho organizou os instrumentos legais para a criação da associação, até que durante as atividades do IV Encontro Brasileiro de Educomunicação aconteceu mais uma reunião de especialistas, na ECA USP em dezembro de 2012, na qual se aprovou o Estatuto da Associação e a reunião fundante da organização. (<http://www.abpeducom.org.br/abpeducom/quem-somos/>)

emprego de Competência em Informação está imerso no desenrolar educacional, acredita-se que

não é possível prover o desenvolvimento educacional equilibrado dentro de determinada comunidade, se o espaço ocupado pelo educandário, não for de consciência dos indivíduos que habitam as imediações dele. Todos devem ser incluídos na ação de ensinar e aprender para também refletir, comunicar e crescer juntos, em sistemática que é uma parte importante do ecossistema que sustentará as práticas educacionais. (Moraes, 2018, p. 43)

Nesse contínuo de aprendizagem, é importante reconhecer que, dentro dos ambientes educativos, é preciso que a máxima da democracia tenha absoluto lugar, de fato, uma vez que viabiliza a aclamação da igualdade entre os envolvidos. Estabelece-se uma relação com o teórico-base desta investigação, Freire (1987), que demonstra que no processo educativo não se pode estabelecer *locus* de opressor e oprimido, mas sim favorecer a ação libertária dos sujeitos.

Na página da ABPEDUCOM, o seu atual presidente, Ismar de Oliveira Soares²⁴, salienta que os diálogos e práticas de Educomunicação devem estar alinhados com vistas a garantir “oportunidades para reflexões e ações voltadas ao planejamento e implementação de processos e produtos destinados”, dentre outras questões que demonstram a Figura 16.

²⁴ Ismar de Oliveira Soares é professor Titular Sênior da Universidade de São Paulo. Bacharel em Geografia e Licenciado em História pela Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena, SP (1965). Jornalista formado pela Faculdade Cásper Líbero (1970). Mestre (1980) e Doutor em Ciências da Comunicação (1986) pela Universidade de São Paulo, com pós-doutorado, em 2000, pela Marquette University Milwaukee, WI, USA. Coordenou a implementação da Licenciatura em Educomunicação junto à Escola de Comunicações e Artes da USP (2011).

Figura 16 – metas da Educomunicação

Fonte: elaborado pela autora, com base em Soares (2019).

Para elucidar inferências acerca das metas postas, é imprescindível mencionar que as TICs emergiram desafios à escola e, portanto, ao relacionamento das pessoas com a informação. Até a segunda metade da década de 1990, o acesso informacional que os estudantes conseguiam era do professor, dentro da sala de aula, bem como as fontes indicadas por ele. Portanto, as escolas representavam fonte efetiva e eficaz de informação, contudo, as TICs redimensionaram essa questão, colocando-a como detentoras de credibilidade para tensionar a validade dos conteúdos informacionais. Nesse sentido, Moraes (2018, p. 22) diz que

o trabalho educomunicativo busca colocar o aluno no centro dos debates, e fazê-lo produzir subsídios que contribuam com as discussões de variados temas, que a escola proporcione ao jovem estudante o esclarecimento de questões presentes na mídia, na comunidade, na própria família.

Obviamente que essa prática contribui para que os sujeitos possam desenvolver e empregar competências para uso informacional, notadamente dentro deste processo Educomunicativo. É salutar destacar que este conceito de Soares ([2019]) converge com a Competência em Informação em perspectivas interessantes para esta investigação. A primeira diz respeito ao que foi discutido ao longo deste debate teórico, que tece sobre o sujeito falar com suas próprias

palavras, seguido da relevância da comunicação da informação para que seja possível viabilizar um processo de empoderamento, a partir da relação dialógica em comunidade.

Ademais, a competência midiática [informacional] aparece como um fator determinante, onde ganha destaque o entendimento das interfaces dos meios de comunicação, bem como o convívio com as informações difundidas por eles e o seu uso no cotidiano social. Nesse emaranhado, considera-se o uso de recursos informacionais nas práticas educativas, permitindo a criação e participação e, portanto, o protagonismo do sujeito empoderado no que diz respeito à comunicação da informação de forma efetiva.

Ainda à luz da Educomunicação, Moraes, (2018, p. 22) assevera que o “processo de educação atualmente não ocorre somente dentro da sala de aula, mas é nela que o conhecimento precisa ser moldado para a reflexão crítica”. Essa reflexão coaduna com os estudos de Freire (1987, 2011, 2013), que retratam a crítica como condição *sine qua non* para o aprendizado ao longo da vida dos sujeitos.

Pegando esse gancho Freireano, evidencia-se que na área da CI tem-se expandido alguns estudos referindo-se à competência crítica da informação para retratar a visão da *Estrutura da ALA* (2016). Bezerra e Doyle (2017) apresentam uma argumentação pautada nas questões éticas estabelecidas na competência crítica da informação em comunidades de aprendizagens. Em outra oportunidade, Bezerra e Beloni (2019) fizeram um levantamento interessante ao demonstrarem que no Brasil há poucas ocorrências na pesquisa que tece sobre competência crítica da informação se comparadas à busca com a terminologia em língua inglesa e em bases internacionais. Isso pode ser resultado das contribuições em larga escala dessa ideia para a expansão conceitual da ALA, que movimentou muitos pesquisadores a nível mundial; no Brasil, começou a despontar, pelo menos com essa terminologia, a partir da publicação supracitada (*Estrutura da ALA*).

Admite-se que a dimensão social da Competência em Informação engloba essas contribuições de alargamento conceitual, especialmente àqueles que fizeram parte da comissão da ALA. Naturalmente, esse documento serve de subsídios para produções do mundo inteiro, e a perspectiva dos pesquisadores que ajudaram nessa composição pode ser trabalhada por pares na mesma

medida. A Educomunicação pode contribuir também para a compreensão de especificidades da Competência em Informação, na medida em que reafirma questões caras a esta pesquisa. A crítica no processo de acesso informacional em uma oportunidade educativa é ressaltada ao longo desta tese, sob a perspectiva de Paulo Freire, e reiterada em referenciais internacionais que citam, outrossim, o pedagogo. Finda-se esse debate para introduzir uma elucubração acerca das competências requeridas nos espaços rurais.

3.2.3 Evidências da Competência em Informação social rural

Sabe-se que há uma infinidade de estudos, a nível nacional e internacional, acerca da Competência em Informação, contudo, na literatura estrangeira identificou-se aquelas que retratam aspectos específicos em regiões rurais. Para compreensão do estado da arte das competências, foi preciso fazer um levantamento minucioso e eleger aquelas pesquisas que trouxessem contribuições oportunas para o debate desta tese. Presentemente, apresentar-se-á uma discussão alinhada com a teoria educacional de Freire (1987, 2011), especificamente ao retratar questões no campo (Freire, 2013).

Detecta-se que a Índia desenvolve pesquisas que visam entender situações de acesso e uso informacional em áreas rurais, elucidando aspectos inerentes à Competência em Informação. Nesse sentido, Parvathamma²⁵ e Pattar²⁶ (2013) trouxeram à luz um estudo nesse país, onde foi possível conhecer, dentre outros, os tipos, canais e fontes de informação usadas e dificuldades encontradas no decurso de uso informacional. Na região, cerca de 70% da população vive em aldeias e tem como base econômica a agricultura. Essa característica assemelha-se com o objeto empírico desta pesquisa, o Município de Riachão do Dantas, em Sergipe, uma vez que 75% da população vive na área rural e a agricultura familiar é a sua base de sustento.

Para entender esse espaço, bem como a necessidade de conceber soluções com vistas ao desenvolvimento e emprego de competências para o empoderamento cidadão, onde os sujeitos sejam autônomos e capazes de

²⁵ Professor, Department of Library and Information Science, Gulbarga University;

²⁶ Doutor, Bibliotecário na Kirloskar Institute of Management, Davanagere, Karnataka State, India.

expressar-se à sua maneira, inclusive de fazer valer os seus direitos e deveres dentro da comunidade, torna-se pertinente dizer que esta pesquisa dialoga com Parvathamma e Pattar (2013), já que a produção agrícola do município em voga contribui de maneira efetiva para o Produto Interno Bruto (PIB) do estado de Sergipe, e conseqüentemente o do Brasil (Figura 17).

Figura 17 – PIB do Município em relação à Capital

RIACHÃO DO DANTAS NO ESTADO DE SERGIPE

1º	Aracaju	16447105,18
2º	Canindé de São Francisco	3161604,33
3º	Nossa Senhora do Socorro	2773893,50
4º	Estância	2066404,39
5º	Itabaiana	1913873,31
...		
26º	Frei Paulo	320615,83
27º	Porto da Folha	311792,68
28º	Riachão do Dantas	307687,34
29º	Ribeirópolis	306386,20
30º	Boquim	303558,48
...		
71º	São Miguel do Aleixo	44875,02

Fonte: (IBGE, 2020)

A posição ocupada por Riachão do Dantas na contribuição do PIB do Estado, embora esteja longe do ideal, reflete a excelente produção de lavouras, em especial de abacaxi, que movimenta bastante a economia. Todavia, quando se pensa a nível nacional, onde São Paulo lidera o *ranking*, o município estudado aparece na posição 2185 e a capital em 68, segundo dados do IBGE (2020). Isso pode levar ao entendimento dos elevados índices de desigualdade social e

pouco desenvolvimento estrutural de Riachão do Dantas, que ainda é predominantemente rural. Sabe-se que a população que vive fora das cidades e vilas pode ser denominada por comunidade rural, nessa dimensão, Parvathamma e Pattar (2013, p. 27, tradução e grifo nosso) refletem o fato de que

alguns dos fatores que afetam a vida da comunidade rural são desvantagens educacionais, menor renda, e pouco acesso aos cuidados com a saúde. A comunidade rural requer **informações** durante todo o processo agrícola, desde a seleção dos produtos para o cultivo, adequação do solo ao que será cultivado, à comercialização dos produtos agrícolas. Eles também precisam de informações sobre saúde, educação, possibilidades para obter renda adicional e disponibilidade de assistência financeira.

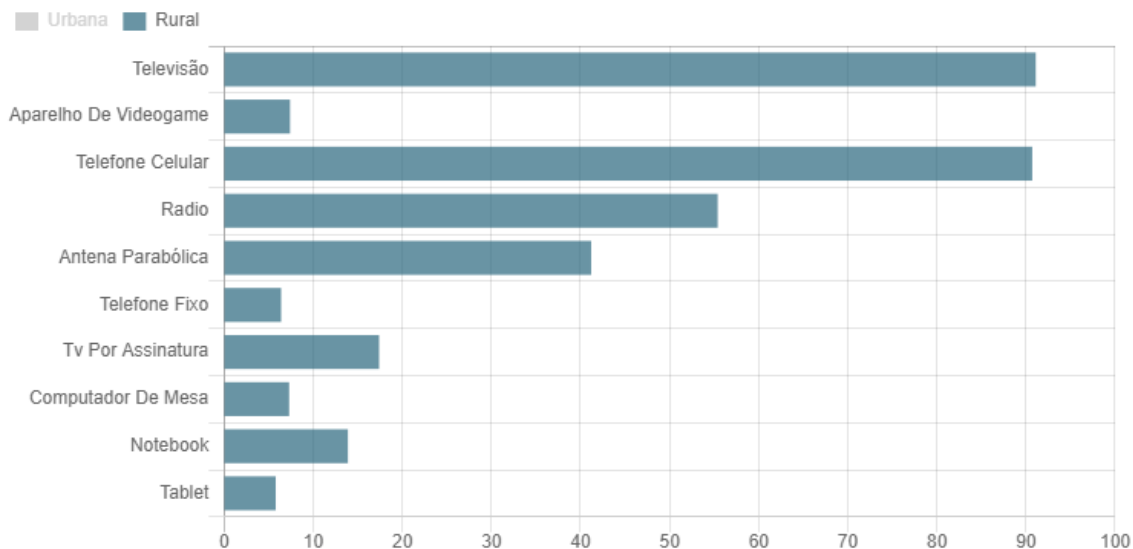
O acesso a essas informações acontece inevitavelmente inserido em contexto educativo, para que ocorra de maneira exitosa. Daí a relevância da Competência em Informação, onde o sujeito consegue desenvolvê-la dentro de um processo de aprendizagem no qual “o homem é um ser da “práxis”; da ação e da reflexão (Freire, 2013, p. 30). Na Índia, assim como no Brasil, há um programa de extensão, com a finalidade de contribuir com o acesso informacional dos camponeses, contudo, Parvathamma e Pattar (2013) não se aprofundaram nessa reflexão, mas fizeram questão de destacar que o desenvolvimento de competências para uso informacional contribuiria, inclusive, para a conscientização da disponibilidade do serviço.

Nesta pesquisa, já se sabe que o serviço de extensão, em sua conceituação, não figura um programa efetivo de acesso informacional, pois é preciso pensar em um decurso pedagógico para que se logre êxito – pois há um fator de desconhecimento do que precisam em termos informacionais, logo, não se costuma problematizar essa necessidade, porque simplesmente não se chega a ela, por enfrentar seu *quefazer* e sua vida como algo mecanicista. Isso certamente impõe limitações de produtividade e renda dos envolvidos.

Os resultados da pesquisa de Parvathamma e Pattar (2013) demonstraram que as informações consideradas extremamente relevantes para a comunidade rural são relacionadas à saúde e à produção agrícola (isso no caso específico do estado de Karnataka, Índia). As principais fontes de informação usadas são amigos, vizinhos e idosos. Os canais de informação que despontam como mais usados são a televisão, o celular e o rádio. Esse dado

dialoga com as informações do CGI Brasil (2021), conforme demonstra a Figura 18.

Figura 18 – Uso de TIC nos domicílios rurais



Fonte: CGI (2021)

Isso porque, segundo esses dados, os domicílios usam televisão, telefone-celular, rádio e antena parabólica (esta última viabiliza o acesso aos canais de televisão disponibilizados em sinal gratuito). Nesses exemplos, é possível perceber o quanto é relevante a educação para a Competência em Informação, para que os sujeitos consigam acessar, de maneira crítica e reflexiva, essas informações advindas das mídias. Daí o alargamento conceitual da Unesco quando fala na competência midiática informacional, que, ao que parece, é uma tendência, outrossim, no campo educacional, quando se verifica sua presença na Educomunicação.

Nessa dinâmica, ganha destaque, outrossim, a desinformação propagada pelas mídias, que demandam dos sujeitos maior critério ao consumir informação. Embora esse fenômeno seja recorrente na sociedade desde à antiguidade, isso ganhou destaque com a proliferação das popularizadas *fake News* durante a corrida presidencial do Estados Unidos, em 2016. Contudo, Sullivan (2019) chama atenção que, para além de combater notícias falsas, é preciso desenvolver competências para reconhecer as notícias incorretas e/ou incompletas, isto é, elas aparecem como verdadeiras, mas no seu âmago

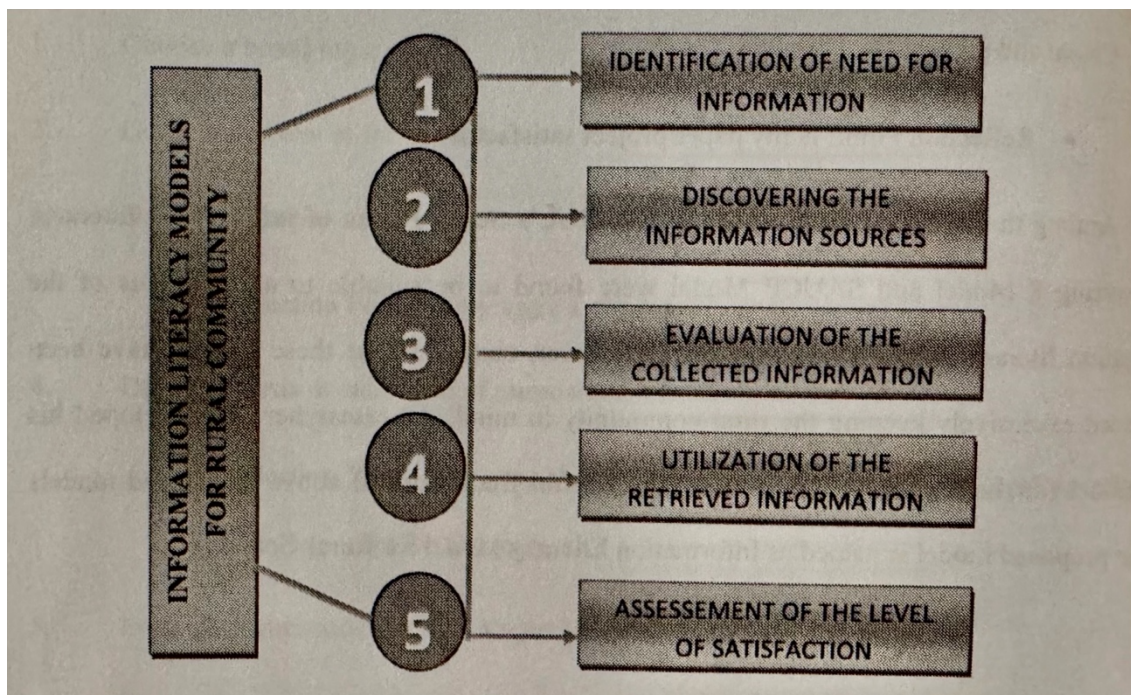
escondem o que de fato é importante para o entendimento do contexto geral da referida informação acessada.

As características das desinformações nas mídias sociais (*Facebook, Twitter e Instagram*) saltam aos olhos quando se pensa no efeito da repetição, mesmo que tenham origem da mesma fonte. Ademais, os sites tendem a mudar de hospedagem na medida em que se tornam populares e, dessa forma, conseguem aparecer constantemente, independentemente de onde advêm – autores como Ecker (2015) e Marsh e Yang (2017) emergem nessa paisagem.

Neste contexto, aparece o debate da pós-verdade, que consiste num neologismo que expõe essa realidade premente, onde as notícias objetivas exprimem menos influência do que os apelos às emoções e às crenças pessoais na dinâmica de criar e modelar a opinião pública. Logo, a Competência em Informação desponta como uma parte necessária, especialmente na sua abordagem voltada à tecnocognição para resolver os problemas supracitados (Sullivan, 2019).

Em uma publicação mais recente, Pattar (2018) externa um modelo (Figura 19) de competência que emergiu de seus estudos em comunidades rurais, dividindo-o em cinco etapas, a saber: 1) Identificação da necessidade de informações – denota-se que as comunidades precisam de informações corriqueiras para resolver problemas pontuais, especialmente no que tange a situações específicas para plantar as suas lavouras, quais sejam empréstimos bancários, além de informações sobre procedimentos de saúde.

Figura 19 – Information literacy model proposed for rural community



Fonte: Pattar (2018, p. 14)

Ademais, é preciso saber o período de plantação e colheita do que cultivam; 2) Descobrimo as fontes de informação relevantes, denominadas de fontes impressas, eletrônicas, humanas e institucionais (Figura 20); 3) Avaliação das informações recuperadas – é essencial que um indivíduo avalie as informações coletadas quanto à sua autenticidade, precisão, validade e confiabilidade antes de usá-las; 4) Utilização das informações para concluir a tarefa – uma vez que o indivíduo esteja satisfeito com as informações, após a avaliação, ele irá usá-las para solucionar problemas ou concluir a tarefa, exercendo, portanto, a cidadania; e 5) Avaliação do nível de satisfação – Depois que o problema é resolvido ou a tarefa é concluída, é necessário que o indivíduo avalie se o problema foi satisfatoriamente solucionado ou se poderia ter sido feito de uma outra maneira.

Figura 20 - Fontes informacionais

Fontes Impressas	Fontes Eletrônicas	Fontes Humanas	Fontes Institucionais
<ul style="list-style-type: none"> • Jornais • Revistas / Revistas • Livros • Pôsteres • e Panfletos e boletins sobre agricultura 	<ul style="list-style-type: none"> • Rádio • Televisão • Celulares • Internet • e Programas audiovisuais (CDs / DVDs) 	<ul style="list-style-type: none"> • Vizinhos • Agentes da Agricultura • Especialistas • Amigos e parentes • Companheiros e agricultores • Líderes Locais • Funcionários públicos / privados • Advogados • Pessoas Experientes • e Médicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Universidades agrícolas • Centros de extensão de departamentos agrícolas • Escolas / faculdades • ONGs e Grupos de Autoajuda • Clubes de jovens • Associações • Centros Comunitários • Mercados de produção agrícola • Feiras semanais • Cafeteria • e Biblioteca

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Pattar (2018)

Investigações de Batool²⁷ e Webber²⁸ (2019), realizadas no Paquistão, trazem à luz experiências de Competência em Informação, cuja estrutura sugerida aplica-se ao nível de educação primária no Paquistão, Ásia. Os autores estudaram as tarefas desenvolvidas na escola e que contemplavam questões inerentes à informação, tais como suas fontes favoritas. Os resultados apontam que os alunos de classes econômicas mais favorecidas empregaram de maneira satisfatória as competências. Detectou-se, entretanto, que as fontes informacionais favoritas dos estudantes eram os irmãos mais velhos e os livros. Não obstante, quando observados os alunos do ensino particular, o favoritismo ficou mais uma vez com os livros e a internet, em específico o *Google*.

Essa experiência torna-se relevante para este estudo, pois evidencia uma perspectiva dos lares, onde as famílias consideram que as crianças são jovens demais para usar a internet e outras publicações impressas, como jornais de grande circulação. Isso é bem interessante, já que, pelo o que foi retratado, há a mídia, contudo, não se faz uso, isso leva a crença de que esses pais estão

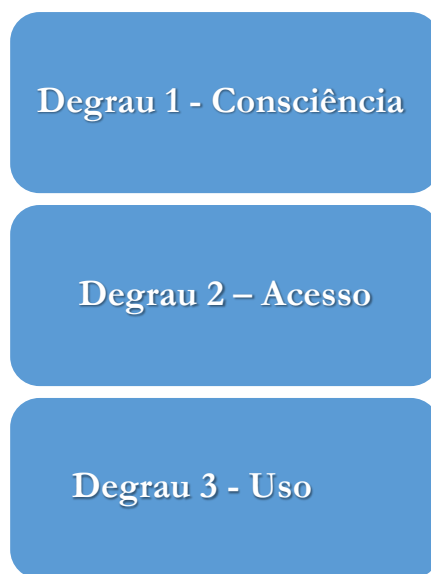
²⁷ Professor, Department of Information Management, University of the Punjab.

²⁸ Professor, Universidade de Sheffield, UK.

preocupados com o teor informacional que seus filhos estão acessando. Por outro lado, eles deixam de conviver nessa dinâmica emergente de grande fluxo informacional. O ideal é a incorporação da Competência em Informação no cotidiano estudantil dos sujeitos ora investigados (Batool; Webber, 2019).

Ainda na dimensão da Competência em Informação em zonas rurais, Uzuegbu²⁹ e Naga³⁰ (2017) apresentam um modelo, entretanto, destacam que o emergem com a ideia de que as competências possam ser pensadas em outras linhas para atender demandas onde a oralidade é muito presente, e não para substituir modelos existentes. O modelo proposto é composto por três degraus (Figura 21) e oferece uma estrutura para ensinar e aprender Competências em comunidades onde a transferência de informações e a aquisição de conhecimentos ocorrem predominantemente por meio da comunicação verbal.

Figura 21 – Modelo Competência em Informação oral – Rural



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Uzuegbu e Naga (2017)

Tal modelo assemelha-se com a perspectiva metodológica adotada nesta pesquisa, onde os eixos das entrevistas narrativas emergem do vivido e das experiências dos colaboradores da pesquisa. Percebe-se que nas especificidades dos três degraus, contempla-se basicamente o que propõe a

²⁹ C. P. Uzuegbu é nigeriano e desenvolve pesquisa de doutorado na North-Eastern Hill University Shillong, sob a orientação do professor M. M. Naga.

³⁰ M. M. Naga é professor e chefe do Departamento de Biblioteconomia e Ciência da Informação da North-Eastern Hill University, Shillong.

ALA (2016) em termos de Competência em Informação. Contudo, não pretendemos trabalhar necessariamente com perguntas. Desse modo, admite-se a riqueza deste estudo, pois valoriza, na área da CI, a oralidade, que faz parte da realidade informacional dos moradores de zona rural, inclusive no Brasil.

Uzuegbu e Naga (2017) desenvolveram esse modelo a partir de um estudo empírico com os produtores rurais de mandioca na Nigéria acerca do acesso informacional tangenciando os insumos agrícolas dos quais necessitam no trato com essa planta. As pesquisadoras conseguiram demonstrar a esses produtores o quanto é imprescindível esse acesso e uso da informação para melhor compreensão do seu *quefazer*. Ainda, trazem à tona algumas inferências que são, muitas vezes, problematizadas nesta tese sob a argumentação teórica e prática de Paulo Freire.

Merejildo (2021), por sua vez, trouxe reflexões sobre o uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem de uma escola de educação básica rural. Discute-se a Competência digital como uma forma de viabilizar o uso de recursos tecnológicos no cotidiano escolar, assim, professores e alunos conseguirão usar informações e as TICs nos mais diversificados contextos com o afã de construir saberes.

Os moradores rurais, muitos dos quais analfabetos, precisam de um processo educativo para desenvolver e empregar Competência em Informação, contudo, essa prática em contextos rurais depende do conhecimento sobre informação dos envolvidos. Aventa-se que a experientiação das competências entre os moradores rurais é basicamente uma ocorrência verbal e interpessoal, competentes em informação nesses ambientes são aqueles que se conscientizam das informações úteis para sua realidade e utilizam-nas de maneira eficaz (Uzuegbu; Naga, 2017). Após essa incursão, é inevitável constatar que a Competência em Informação é uma prática possível em diversificados ambientes: na educação, no trabalho e em contextos cotidianos. Logo, a pesquisa em comunidades rurais se mostra adequada por descortinar fenômenos sociais relevantes. Ademais, as evidências das vivências rurais poderão descortinar distintas formas de acesso e uso informacional no rural riachoense.

4 ENCONTROS E DESENCONTROS NO CAMINHO DO FAZER

No intuito de situar o leitor sobre os passos tracejados na tarefa árdua de fazer pesquisa, busca-se um diálogo metodológico que contemple a relação epistemológica desse caminho, especialmente com a etnografia e a (auto)biografia. Contudo, é necessário, antes, pensar que no caminho investigativo nem sempre há um direcionamento aos encontros de fato. Assim, admite-se que os desencontros também representam as entrelinhas que nos conduzem ao fazer. Para iniciar a descrição desse percurso, toma-se o uso da palavra para dizer que o fio condutor deste itinerário atravessa a própria história de vida da pesquisadora, oriunda desta mesma roça agrestiana, filha e neta de pais camponeses dessa terra, que viveu parte de sua infância transitando entre ir à escola, lidar com a terra e aspirar melhoras de vida, a partir do acesso à informação, à época sendo possível por meio de livros e na figura do professor.

Embora a signatária tenha se deslocado da roça para a cidade em um determinado momento da vida, suas raízes e a reflexão do que poderia ter sido caso continuasse naquele *lócus* fazem com que se motive para o desenvolvimento desta pesquisa, a qual, por meio da reflexão das histórias individuais, poderá (re)pensar melhorias e, quiçá, selecionar de maneira satisfatória as informações de que os sujeitos necessitam para exercerem sua cidadania com plenitude.

Perceber, por meio das histórias de vida dos sujeitos, o modo como desenvolvem e empregam Competência em Informação no seu cotidiano na roça, consentindo, logo, que esses conhecimentos, habilidades, atitudes e, também os valores, sejam tensionados e (re)configurados em um processo contínuo de aprendizagem consciente, crítico e reflexivo, representa o escopo central desta tese.

Pela própria natureza do estudo, é possível encará-lo como qualitativo, “que busca ‘compreender a perspectiva dos participantes (indivíduos ou pequenos grupos de pessoas que serão pesquisados)’”, que, nesse caso, são as famílias camponesas do município de Riachão do Dantas, no estado de Sergipe – trazendo à tona suas percepções acerca dos “fenômenos que os rodeiam, ao aprofundamento de suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados” (Sampiere, Collado, Lucio, 2013, p. 376).

A pesquisa qualitativa caracteriza-se, na visão de Yin (2016), por compreender o significado da vida das pessoas, evidenciar as perspectivas das pessoas participantes do estudo, perceber as questões contextuais em que vivem os sujeitos socialmente e, outrossim, contribuir com novas informações científicas aplicáveis aos conceitos existentes e/ou emergentes, que ajudam no entendimento do comportamento humano.

A partir da dimensão qualitativa, é possível emergir a maneira que os sujeitos percebem a subjetividade de sua realidade. Destaca-se que durante muito tempo houve equívocos relacionados ao fato de que os fenômenos sociais e educacionais poderiam ser plenamente explicados a partir de estudos quantitativos, contudo, Baptista e Campos (2015) admitem que dados analíticos não conseguem extrair um entendimento intensificado das práticas sociais. Isso justifica-se pelo fato de que características podem ser desveladas em cada especificidade, dependendo de condições momentâneas, de tempo e lugar.

Num panorama hermenêutico, a experiência do outro tende a ser específica e inerente a ela, uma vez que “o tu não é um objeto, mas se comporta ele mesmo com relação a um objeto” (Gadamer, 1999, p. 364). Denota-se que a partir de uma experiência, o sujeito consegue deslançar o seu saber, viabilizado a partir da compreensão do outro. Assim, é possível visualizar uma mudança do *tu* a partir dessa experiência. Na realidade em tela, os emaranhados da pesquisa conduzirão ao entendimento da vida das famílias, representada pela narrativa da história da vida do responsável pela mesma, a partir de uma ótica informacional.

A alemã Rosenthal (2014) expressa a sua preocupação com os estudos dessa natureza, ao dizer que há uma dicotomia dos tipos de estudos qualitativos, e é por isso que muitos autores preferem usar a orientação sociológica e delimitar o seu posicionamento, chamando diretamente de etnografia, por exemplo, para discutir questões sociais. Na visão da referida autora, concebe-se uma pesquisa social qualitativa, que consiste na maneira que o investigador se aproxima da realidade social, por meio de procedimentos, que denomina de “abertos”. Acrescenta, ainda, que essa visão difere dos sociólogos, pois fica longe das padronizações e coloca o sujeito na posição do ser pensante e que pode moldar a sua situação atual com vistas ao crescimento pessoal e profissional dentro da sociedade. Nesta pesquisa, contudo, lança-se um olhar

profundo sobre os fenômenos sociais, e, por isso, a pertinência do diálogo com a etnografia.

4.1 A etnografia

A Etnografia consiste num método largamente usado na Antropologia³¹ e que se expandiu para outras áreas, a exemplo das Ciências Sociais e Educação. Caracteriza-se por visar a compreensão do cotidiano e do modo de vida dos sujeitos, fazendo “um registro detalhado dos aspectos singulares da vida [...] observados em suas relações socioculturais” (Severino, 2016, p. 126), metaforicamente é como se o pesquisador usasse uma lente de aumento para elucidar suas inferências.

Entende-se a etnografia como uma descrição densa dos fenômenos sociais, onde o pesquisador enfrenta “estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas, umas às outras” (Geertz, 2008, p. 13), fato que leva a um entendimento contextual das individualidades. Fazê-la, portanto, “é tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’)” uma informação, registrada em um suporte ou não, “com exemplos transitórios de comportamento modelado”. Ao emergir em uma realidade social e trazer, por meio das narrativas, o conhecimento do eu, que conversa em todas as suas nuances com o pluralismo contextual, fazendo com que o sujeito re[configure] as competências das quais necessita para ser em sociedade.

Rosenthal (2014) apresenta as significações a partir da etimologia da palavra, onde Etnografia significa descrição de um povo (*ethnos*). O viés contemporâneo do conceito pensa em retratar um ponto de vista sobre o meio familiar, a partir da análise contextual. Ao admitir a tarefa etnográfica de entender o ambiente da pesquisa, torna-se salutar dizer que a pesquisadora residiu, durante os seus primeiros 10 (dez) anos de vida, em um dos povoados onde vivem os sujeitos da pesquisa, e mesmo tendo se deslocado para a cidade, seus familiares e raízes permanecem ali e permanece imersa naquela realidade. As

³¹ Trata-se da ciência que tem como objeto o estudo sobre o ser humano e a humanidade de forma a abranger todas as suas dimensões.

andanças com vistas ao desenvolvimento do estudo iniciaram no princípio de 2018 com observações constantes, diálogo com os moradores e entendimento do transcurso de vida daqueles que, diferentemente do [meu] exemplo, continuam vivendo naquele *lócus*.

Esse movimento intensificou-se no segundo semestre de 2018, quando houve um mergulho com o intuito de explorar o ambiente a ser estudado, bem como as questões sociais constituintes do povo. Surgiram algumas inquietações acerca do trajeto que deveria seguir, já que a ideia era trabalhar com as famílias, mas quais? Existem tantas distribuídas na extensão territorial, predominantemente rural. Então, dentre a circulação dos alunos no povoado Lagoa³², especialmente daqueles que fazem o percurso roça/cidade, a pesquisadora compreendeu, *a priori*, que precisaria conhecer aspectos sociais que permeiam a vida educacional daqueles estudantes, já que suas vidas estão entrelaçadas com as respectivas famílias, o que, paulatinamente, foi feito.

Contatou-se o Colégio Estadual Dr. Osman Hora Fontes, apresentou-se o projeto à direção, para que o acesso à escola fosse possível com a finalidade de viver um pouco o trâmite do ambiente escolar, que contribui para o entendimento de vai e vem da vida dos sujeitos que ali transitam. A instituição escolar escolhida foi a que contempla o ensino médio no município sede, que congrega alunos de diversos povoados (tabela 1)³³. Assim, as famílias a serem selecionadas teriam realidades de vida peculiares, já que os povoados apresentam características diversificadas.

³² Onde a família da pesquisadora vive.

³³ Os dados podem ter sofrido alterações, contudo, para esta pesquisa interessa sobremaneira o nome dos povoados.

Tabela 1 – Comunidades/Povoados

Nome	População
Alto do Cheiro	715
Barro Preto	1.336
Bonfim	924
Caminho Novo	181
Campestre	603
Carnaíba	398
Cipozinho	543
Colégio	330
Colônia Boqueirão	441
Cruz dos Palmares	314
Curralinho	151
Forras	859
Lage Grande	254
Lagoa	744
Lagoa da Canafistula	256
Olhos d'Água	652
Palmares	752
Pedra Preta	125
Tanque Novo	2.402
Vivaldo	692
Volta	509
TOTAL (21)	13.181

Fonte: ENDAGRO (2008)

O ano letivo já estava em curso, então, acordou-se que após o período de matrícula para o ano letivo de 2019, seria feito, intencionalmente, um levantamento nas fichas individuais dos alunos da terceira série do ensino médio. Assim ocorreu e identificou-se três turmas: a turma [A], formada por 30 alunos, dos quais 16 residem na roça; a turma [B], composta por 32 estudantes, e, deste quantitativo, 19 moram na roça. Por fim, a turma [C], que dos 32 alunos, somente 2 residem na cidade. Essas informações foram organizadas de maneira que se pudesse visualizar a distribuição dos alunos, por povoado (quadro 3).

Quadro 3 – Distribuição dos alunos

Povoado	Turma A	Turma B	Turma C
Fazenda*	2		3
Barro Preto	4	2	7
Lagoa	3	2	2
Bomfim	1	3	3
Palmares	3	2	1
Vivaldo	2	1	4
Tanque Novo	1		
Samba Velha		1	
Lage Grande		2	1
Campestre		1	
Volta		4	2

Alto do Cheiro		1	2
Alto do Alecrim			2
Cipozinho			2
Colônia Boqueirão			1

Fonte: Dados da escola, compilados pela pesquisadora

*Local identificado na ficha como fazenda, sem especificação do Povoado

Após essa etapa, foi possível dialogar com eles, e então veio, também, a possibilidade de chegar às suas famílias, representadas por um de seus membros (pais, mães e/ ou responsáveis). Embora fosse importante o entendimento das miudezas do contexto comunitário, era preciso metodologicamente definir quais seriam os **sujeitos da pesquisa**. Inicialmente, a ideia era pesquisar as famílias dos alunos da Turma A, selecionando pelo critério de acessibilidade aos povoados mais próximos da sede, sendo eles: Povoado Lagoa, Povoado Alto do Cheiro e Povoado Barro Preto. Contudo, houve uma limitação, pois algumas famílias não se sentiram à vontade em participar da investigação. Então, tornou-se pertinente considerar as famílias dos alunos das três turmas dos mencionados povoados. A proposta foi apresentada a aquelas que acenaram positivamente à participação no estudo, conforme o quadro 4. A ideia de ser um processo iniciado na Escola justifica-se pelo fato de que a comunidade atribui selo de credibilidade à instituição. As entrevistas foram feitas entre julho de 2019 e março de 2020.

Salienta-se que, ainda assim, a maioria das famílias, cujo responsável pelo estudante na escola seria o narrador, optou por não participar da investigação, por não compreender o espectro de trabalhos desta natureza. Algumas mulheres que se negaram justificaram afirmando que o esposo não permitia, que temia que influísse na concessão de benefícios sociais e que não sabia falar sobre as suas vidas. Fatos dessa natureza constituíram-se entraves no desenvolvimento da pesquisa.

Quadro 4 – Sujeitos da pesquisa

Povoado Lagoa			
Responsáveis	Francisco	Maria	Felisberta
Alunos (as)	Clara	Roquevalto	Petronilda
Povoado Alto do Cheiro			
Responsáveis	Lourdes	Clarinda	
Alunos (as)	Alana	Vanilda	
Povoado Barro Preto			
Responsáveis	Geralda	Socorro	Marinalva
Alunos (as)	Leiliane	Edicleiton	Keiliane

Fonte: elaborado pela autora, dados da pesquisa.

Na identificação dos partícipes, foram adotados pseudônimos, escolhidos pela pesquisadora a partir de uma breve análise dos nomes mais comuns da região. As narrativas apresentadas serão de Francisco e Maria, Felisberta, Lourdes, Clarinda, Geralda, Socorro e Marinalva (quadro 5). Ademais, a pesquisadora estabeleceu diálogos com diversos moradores, inclusive um dos mais antigos do povoado Lagoa, que ainda labora na lavoura, na tentativa de conhecer um pouco sobre a localidade, uma vez que não existem registros sobre a constituição dessas comunidades, apenas publicações que dissertam sobre o município sede.

Quadro 5 – Sujeitos narradores

Narradores	Idade	Ocupação	Local da Entrevista
Francisco	40	Agricultor familiar camponês	Roça de abacaxi e Fumo
Maria	42	Agricultora familiar camponesa	Local de destalar fumo/Residência
Felisberta	45	Agricultora familiar camponesa	Residência
Lourdes	44	Professora	Escola
Clarinda	46	Agricultora familiar camponesa	Residência
Geralda	21	Dona de casa	Residência
Socorro	39	Agricultora familiar camponesa	Residência
Marinalva	37	Agricultora familiar camponesa	Residência

Fonte: elaborado pela autora, dados da pesquisa.

A partir das narrativas (auto)biográficas desses sujeitos, vislumbra-se compreender a sua posição dentro de um contexto familiar e social rural. Sobre essa questão, Delory-Momberguer (2018, p. 87) diz que “no contexto de tratamento individual do social, [...] órgãos e instituições coletivas vão apoiar fortemente sua intervenção no conhecimento de percursos de percursos individuais”. Algo que justifica-se pelo fato de que, nessa dinâmica, será possível examinar detalhadamente as (auto)biografias individuais, atreladas a esse contexto de família e comunidade. Logo, os fenômenos indivíduo-contexto se tornam relevantes para o entendimento do caminho que deveria seguir nesta pesquisa e fizeram com que viesse à tona a necessidade de trabalhar as narrativas, dentro do campo epistemológico da (auto)biografia, para emergir as histórias de vida dos sujeitos.

4.2 A (auto)biografia

Para compreender a pesquisa (auto)biográfica, torna-se salutar recuperar os estudos de Rosenthal (2014), onde a autora reconhece que os primeiros estudos datam de 1920 e foram desenvolvidos por psicólogos e sociólogos. Contudo, destaca que o olhar era direcionado a especificidades da biografia, e não à sua totalidade. O apogeu destas investigações foi alcançado nos anos de 1920 e 1930, com Charlotte Buhler, ocasião em que fez a análise das ações individuais dos sujeitos, tomando como ponto de partida uma fase de sua vida.

Por outro lado, os pioneiros na área sociológica foram William Isaac Thomas e Florian Znaniecki (1918-1920), com uma pesquisa sobre sujeitos que lidam com a terra, o qual chamam de lavrador; na visão desses autores, as fontes (auto)biográficas viabilizam um acesso privilegiado às subjetividades do indivíduo. Rosenthal (2014) denota que, nessa ocasião, já se reconhecia a relevância dos estudos biográficos não apenas para a apreensão do viés subjetivo e da ação social dentro de um contexto, mas também para a reconstrução de aspectos identificados e propícios à mudança e da aplicação e na “busca por respostas para questões originadas na práxis social” (Rosenthal, 2014, p. 212). Esse método se mostra pertinente para esta investigação, tendo

em vista que, ao trazer à tona as narrativas (auto)biográficas dos camponeses, será possível vislumbrar perspectivas de (re)configurações em suas vidas, especialmente no que tange ao acesso informacional para o exercício cidadão.

Destaca-se, logo, que na corrente alemã, Martin Kohli trouxe contribuições significativas nessa área, principalmente com suas abordagens pragmáticas e de estudo de campo. Atualmente, são inúmeros os trabalhos que retratam essas indagações em outras áreas: nas Ciências Humanas, Ciências Sociais (onde está inserida esta tese) e na Educação tem se constituído como disciplina, ganhando força dentro de uma dinâmica metodológica (Rosenthal, 2014). Por trazer à luz fenômenos sociais e experiências individuais, o método em voga permite a interpretação destes sem desconsiderar o enredo mais amplo da história de vida.

Numa dimensão francófona, a pesquisa (auto)biográfica põe em evidência a subjetividade e a reflexividade do eu dentro de uma estrutura de relações sociais. Isso dialoga perfeitamente com a discussão teórica/empírica deste estudo (construção de conhecimento, processo de aprendizagem pautada na teoria Freireana e, por fim, a Competência em Informação que orienta as noções analíticas). Deste jeito, sabe-se que a estrutura central do movimento em questão é a constituição individual, cunhada na antropologia social. Numa perspectiva que conversa com a visão alemã, Delory-Momberger (2012, p. 523) assevera que o método em voga contempla as

[...] relações entre o indivíduo e suas inscrições e entornos (históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos, políticos); entre o indivíduo e as representações que ele faz de si próprio e das suas relações com os outros; entre o indivíduo e a dimensão temporal de sua experiência e de sua existência.

Deslança-se a acepção do indivíduo como ser singular; aqui ele remodela as suas experiências, fazendo com que tenham sentido na sua trajetória de vida e no estabelecimento de laços sociais. A biografização, segundo Delory-Momberger (2012), é viabilizada a partir das competências do sujeito de situar presente, passado e futuro. Entende-se, logo, que a partir desse decurso, se torna possível visualizar a relação singular dele com o contexto histórico, político e social. A temporalidade da experiência é chamada de tempo

biográfico, que se situa essencialmente na origem das percepções singulares, dentro de uma contextualização dos espaços da vida social.

Nesse prisma, Bolivar (2012) destaca que a reflexão e a visão individualizada do sujeito trazem consigo elementos que favorecem o desenvolvimento das (auto)biografias. Converte-se, portanto, num arcabouço metodológico que busca incessantemente evidenciar o eu como um projeto reflexivo, que demanda reconstrução contínua, enquanto narra sua vida aos outros. Logo, é possível inferir um diálogo com Freire (2013), quando diz que, independentemente do ponto de apoio (Informação), o sujeito precisa encará-lo conscientemente, numa percepção libertadora, questionando-o para (re)construir seus *quefazeres*. No caso das (auto)biografias, emergem situações da própria vida do sujeito, que, ao revivê-la, reconfigura-a, trazendo à tona questionamentos sobre seu posicionamento ante as situações da vida, sendo possível redimensioná-la.

A individualização começa a ser entendida não somente como uma mera realidade subjetiva, assumindo também a centralidade da reprodução social. Essas experiências são organizadas e construídas no tempo biográfico, onde “o indivíduo [...] vive cada instante de sua vida como o momento de uma história”, carregado de sentidos e representação do eu. São histórias “de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida”, que elucidam as mais variadas experiências de vida (Delory-Momberger, 2012, p. 525).

Ao retratar a atividade (auto)biográfica, a autora diz que não está restrita ao discurso (oral ou escrito), mas remete a uma atividade mental e comportamental para que se possa entender a natureza da experiência e da ação dela resultante. Os termos “biografia” e “biógrafo” são usados para assentar “o campo de representações e de construções” (Delory-Momberger, 2012, p. 525), que dão embasamento para que os indivíduos percebam a sua existência. Fazem alusão, logo, ao decurso de apreensão e esclarecimento dos entornos da vivência.

Essas reflexões mentais traduzem uma preocupação das competências e remetem o processo de dar sentido às representações dos fazeres dos sujeitos, que precisam constantemente desenvolver e aplicar competências, na medida em que o desenrolar de suas experiências requerem. Nessa dimensão, os aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica representam

um método adequado, pois trarão à tona o entendimento da vida do sujeito, bem como a influência dessa dinâmica das competências presentes na sua narrativa como uma possibilidade de (re)configuração de situações que redimensionem a sua vida em sociedade.

Passeggi e Souza (2017, p. 8) acrescentam dizendo que “embora não possa mudar os acontecimentos, pode reinterpretá-los dentro de um novo enredo, reinventando-se com ele”. Visualiza-se, portanto, o alinhamento do método com a pesquisa em tela, já que se admite que a Competência em Informação está inclusa em uma dinâmica pedagógica e educativa na qual o processo de aprendizagem conduz o movimento de desenvolvimento e emprego de tais competências. Logo, ventila-se que, ao narrar o seu vivido, o sujeito traz à tona essas competências para o acesso informacional e, possivelmente, elucidará aquelas que não foram desenvolvidas e que de alguma maneira representam uma carência na sua história de vida, daí a possibilidade de reinvenção.

O discurso possibilitará, outrossim, um debate da individualidade que naturalmente dialoga com o social. Neste estudo, será lançado um olhar sob a individualidade (sujeito narrador) e seu entorno familiar, com vistas a perceber como a Competência em Informação entrelaça e interfere na vida do narrador e na formação do seu seio familiar. A biografização é entendida como um processo contínuo de aprendizagem e de formação social e histórica do eu. Passeggi e Souza (2017, p. 10) referem que “biografar-se é tornar-se um outro para construir-se como um si mesmo”.

Delory-Momberguer (2018) traz à tona o neologismo para se referir ao individualismo “societal”, denotando a relação dos indivíduos com a sociedade, na qual todos podem fazer parte do processo; mesmo que esteja imerso em uma realidade tocada pela desigualdade, o sujeito repensa a constituição da sua vida, encontrando em si meios de empoderar-se dentro de uma comunidade. Dito isso, emerge a necessidade de seguir os rumos da investigação, trazendo à tona as técnicas de pesquisa e contextualizando-as.

4.3 Caminhos enveredados emergem novos passos a seguir: dispositivos de pesquisa

Enveredou-se por vertentes da pesquisa qualitativa, por meio da etnografia e da (auto)biografia para a compreensão dos passos metodológicos da pesquisa. A Etnografia trouxe contribuições para que fosse possível o entendimento de fenômenos sociais no campo. A (auto)biografia denota a necessidade de trabalhar as histórias de vida do sujeito, os quais, imergidos em uma estrutura social, ressignificam as suas vivências. O material (auto)biográfico pode emergir em diversificadas formas, aqui, contudo, definiu-se a entrevista narrativa. Usa-se, outrossim, a observação e as fotografias como dispositivos de pesquisa.

4.3.1 A entrevista narrativa

Admitindo a narrativa (auto)biográfica, portanto, como fonte de pesquisas, torna-se relevante discorrer sobre a técnica que faz surgir a tal fonte, qual seja a entrevista narrativa. Assim, virão contribuições para o processo de apreensão que viabilizam o transbordamento das experiências. O processo narrativo mobiliza os partícipes a compartilhar elementos de suas histórias pessoais e sociais, (re)significando-as particularmente. Nesse tipo de técnica, os sujeitos falam de si, evidenciando informações relevantes sobre sua existência detalhadamente. Sobre isso, Delory-Momberger (2012, p. 526) diz que

o fato de esta fala (e a experiência que relata) ser atravessada pela história, pelo social, pelo político, de ser em grande parte feita de representações, crenças coletivas, de discursos alheios, em suma, o fato de ela ser uma fala de sua época e de sua sociedade é plenamente reconhecido pela pesquisa biográfica que vai mais além: faz dela uma dimensão constitutiva da individualidade

Nesse transcurso, surgem conhecimentos sobre o eu e o seu mundo social. Durante o processo, é necessário, contudo, levar em conta algumas questões fundamentais: de que maneira ativar a estrutura da história, como provocar narrações dos informantes e de que forma conservar a narração em

busca da concretização do eixo (Figura 22) que deu o tom do movimento (auto)biográfico.

Figura 22 – Eixos da entrevista



Fonte: elaborado pela autora, dados da pesquisa.

Na entrevista, sabe-se que é necessário criar um ambiente onde se explicita a pesquisa e, assim, os eixos emergem do vivido, do narrado, do sentido e experienciado. O ideal é deixar fluir naturalmente, onde o sujeito narrador tenha um tempo necessário para contar a sua história, para ressignificar, reconstruir, dar sentido ao vivido e ao narrado em um outro tempo, em uma outra vivência experiencial do narrar. E, que no momento das poucas interrupções do entrevistador, possa falar de si a partir de um recorte significativo de sua existência (Bauer; Jovchelovith, 2002). A entrevista narrativa difere das demais na medida em que segue os atores e deixa expandir o lugar de fala e as formas de existência do narrador, isto é, não tem formulários e roteiros com perguntas, muito pelo contrário, usa-se eixos condutores que são contextualizados antes da narração iniciar.

Para a leitura e compreensão das narrativas, o primeiro passo, na visão dos autores supracitados, é proceder a transcrição do material gravado³⁴. O segundo constitui na categorização analítica das falas, para que o produto final seja viabilizado por meio da interpretação das entrevistas, em conjunto com estruturas relevantes do entorno dos informantes. Assim sendo, usamos a estrutura do quadro 6 para levar a cabo uma organização das falas.

Quadro 6 – Identificação das informações narradas

Elementos do eixo condutor da entrevista	Transcrição da Entrevista	
	Material selecionado	Material não selecionado
A vida do sujeito em família e dentro da comunidade		
Dimensão de uso informacional na vida e no trabalho		
A informação e a sua trajetória de vida		

Fonte: Elaborada pela autora, dados da pesquisa.

A entrevista com os colaboradores da pesquisa, responsáveis pelas famílias selecionadas, possibilitou trazer à luz especificidades das suas experiências de vida nos espaços rurais, acionando elementos informacionais que fazem parte de seu cotidiano. Ademais, essa constituição de si mobiliza a emergente necessidade de desenvolver e empregar competência. Outrossim, compreende-se que o relato do eu traz à tona especificações sobre relacionamentos com a família e a estrutura social.

4.3.2 Observação e registros fotográficos

Para compreender como a vida se manifesta no rural riachoense, além das narrativas (auto)biográficas, considerou-se pertinente fazer registros fotográficos e observações na comunidade, com vistas à compreensão do cotidiano no qual os sujeitos estão inseridos. Assim, criou-se um diário de campo e um acervo fotográfico, que, junto às narrativas, visam contribuir para a

³⁴ Após a transcrição das narrativas, os textos foram compartilhados com os colaboradores por meio da oralidade. Desse modo, após avaliação e concordância com o conteúdo de sua própria narrativa, os sujeitos autorizaram o uso na pesquisa (APÊNDICES A e B).

compreensão dos fenômenos sociais caros a esta tese – também Delory-Momberger (2012) usou esses dispositivos integrados em seus estudos (fotografias e narrativas). Ademais, nesta realidade, a observação se mostrou essencial, pois desde a primeira incursão no campo com a pré-disposição de desenvolver a pesquisa (2018), se fez necessário observar questões que permeiam a vida na roça.

Nas pesquisas qualitativas, as observações precisam estar alinhadas a um olhar investigativo, o que se apresenta em oposição à perspectiva do simples ver. Isso porque não se limitam ao sentido da visão, envolvendo, logo, os sentidos do pesquisador-observador. Nessa dinâmica, ele explora ambientes, contextos, culturas e outros aspectos sociais, descreve comunidades e as pessoas que dela fazem parte. Além do mais, compreende processos, vínculos entre pessoas sob diversas circunstâncias e identifica problemas (Sampieri, Collado, Lucio, 2013).

Os autores apresentam, ainda, elementos que deverão ser considerados na observação. São eles: o ambiente físico que representa o entorno das individualidades; o ambiente social e humano gerado no ambiente rural; atividades individuais e coletivas que dizem respeito ao que, quando e como fazem (desde trabalho, meios de comunicação, questões sociais, religiosas, dentre outros); artefatos que os participantes utilizam e suas funções; fatos relevantes, tais como eventos históricos; e retratos do ser agrestiano.

Em razão dos aproximadamente 290 km que separam Riachão do Dantas de Salvador, as observações foram feitas em um lapso temporal de 2 meses, contudo, a partir do segundo semestre de 2019, a pesquisadora permaneceu no *locus* investigativo por períodos coordenados, para que fosse possível proceder à realização das entrevistas narrativas, das observações e dos registros fotográficos. Outrossim, existe um fator determinante no desenrolar desta técnica, já que a signatária viveu sua infância na cidade e vai e volta com frequência, por conta do seio familiar que permanece por lá.

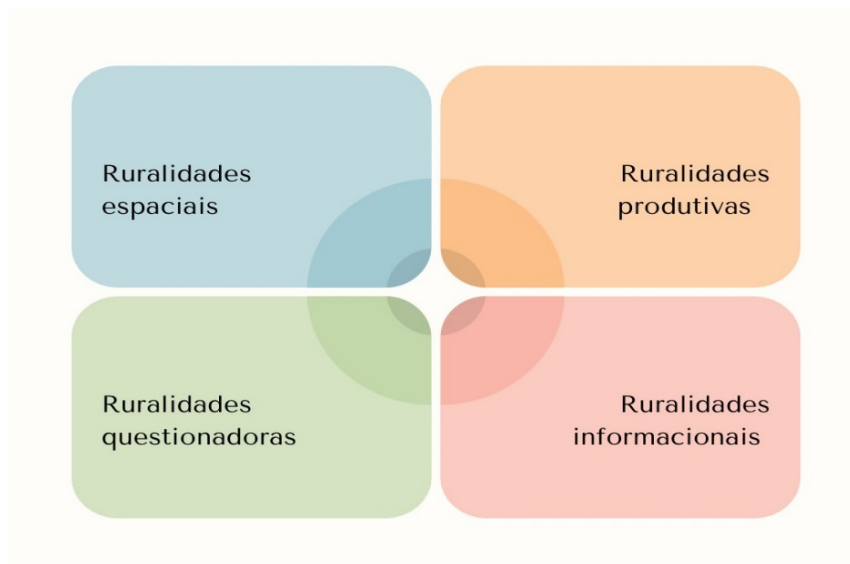
Nas observações não sistemáticas, lançou-se um olhar sob o cotidiano dos sujeitos, na escola, na lavoura, nas suas casas, na feira e tantos outros espaços de convivência. Nessa direção, percebeu-se gestos, significações em pequenas coisas que diziam demasiado sobre os sujeitos e certos contextos.

Essas situações viriam a ser registradas no diário de campo, com inferências da pesquisadora.

A fotografia representa, nesse estudo, um auxílio para interpretar acontecimentos que, junto a outras percepções vividas, contribuem para o entendimento das situações de experiência. Admite-se que as fotografias escrevem a vida, uma vez que o pesquisador, ao capturá-la, biografava o cotidiano e o refaz no momento da apreensão analítica (Delory-Momberger, 2006). Então, para a análise das fotografias, usou-se a máxima de Barthes (1984), que fala da sensibilidade [da pesquisadora] ao olhar, então, logo, o olhar nos leva ao pensamento e reflexões.

Os dispositivos de pesquisa usados possibilitam identificar um modo de vida rural e, por consequência, emergem-se daí ruralidades contemporâneas específicas no rural riachoense. Para analisar as narrativas, as observações e os recursos imagéticos oriundos da pesquisa de campo, a pesquisadora amparou-se em Souza (2012), Demartini (2011), Medeiros (2017), Souza e Klein (2019), Carneiro (1998), Wanderley (2000; 2001; 2019), Meireles e Souza (2021), Mota, Silva e Rios (2021), de modo a identificar as ruralidades contemporâneas emanadas do agreste sergipano (Figura 23).

Figura 23 – Ruralidades contemporâneas do agreste sergipano



Fonte: Elaborado pela autora, dados da pesquisa.

As ruralidades identificadas como espaciais, produtivas, questionadoras e informacionais desvelam o modo como a vida se apresenta no rural riachoense. Nelas há a presença constante de fenômenos informacionais que estão imbricados nas formas de viver dos atores. A partir da discussão das ruralidades, aventa-se que será possível situar o lugar da Competência em Informação e tensionar a necessidade de promovê-la em comunidades tradicionais camponesas.

Antes de iniciar uma reflexão acerca das evidências da pesquisa, cabe-nos sinalizar que enfrentou-se desafios e limitações no seu desenvolvimento, especialmente relacionadas às incursões em campo, sendo necessário dispensar mais tempo para a construção das narrativas, em vista de que muitos se emocionavam, durante a narração, o que impossibilitava a continuidade naquele dia, por exemplo.

Ademais, a imersão a campo para as observações, também demandou tempo e dedicação. Houve a necessidade de empreender esforços de, após a transcrição das narrações, retornar com os sujeitos, para que sinalizassem positivamente para o conteúdo final. Esse transcurso de ajustes das evidências do campo alcançou o período da pandemia da Covid-19, o que contribuiu para uma certa morosidade involuntária no processo.

5 SER DA ROÇA AGRESTIANA: RURALIDADES CONTEMPORÂNEAS INSURGENTES E A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

O ser da roça agrestiana constitui, antes de tudo, os significados e significantes que estão implicados à vida da pessoa que habita o rural, que (re)significa a sua existência a partir do vivido. Ademais, considera-se a perspectiva crítica e reflexiva de Paulo Freire para a compreensão das inscrições informacionais que são elucidadas a partir do entendimento dos fenômenos sociais que (re)escrevem as histórias de vida dos sujeitos.

Ao retratar o rural e as ruralidades que emergem nesses espaços, Moreira (2009; 2010; 2012), Carneiro (1998), Wanderley (2000; 2001; 2019) dentre outros autores, reiteram o quanto a modificação dos modos de vida trazem novas perspectivas do rural, que representam, sobretudo, a maneira como a vida se manifesta nesses espaços de construção identitária e de afetos.

Santos (2006) e Rios (2011) apresentam a roça como uma ruralidade, por tecer um processo identitário do povo rural onde desenvolveram as suas pesquisas empíricas. Do mesmo modo, esta investigação caminha nessa direção, apontando a roça como a primeira representação do modo de vida, presente naquela realidade ao longo de inúmeras gerações. Isso porque o lugar é conhecido e identificado pelas pessoas como roça. O ser da roça agrestiana, contudo, denota a roça característica do agreste sergipano.

Para além da referida identificação histórica, insurgem ruralidades que ajudam a tecer o rural contemporâneo do espaço estudado, desveladas a partir das narrativas (auto)biográficas dos atores, das observações e dos registros fotográficos. Embora a dimensão teórica desta tese tenha trazido uma reflexão sobre o município de Riachão do Dantas, a compreensão cotidiana em povoados, que por suas próprias características contemplam uma extensão territorial rural, foi possível por meio da imersão no campo. A voz dos atores externadas pelas narrativas, por sua vez, consiste no momento em que estes elaboram conhecimentos sobre si e sobre o mundo que os rodeia, relevando, logo, informações sobre suas vidas, cujas experiências vêm carregadas de sentidos.

A partir da apreensão dos sentidos da vida rural, tornou-se possível identificar as ruralidades contemporâneas desveladas a partir dos dispositivos de pesquisa usados, são elas: espaciais, produtivas, questionadoras e informacionais. Elas tecem o rural agrestiano e revelam as inscrições informacionais presentes no cotidiano dos sujeitos e a constante necessidade de desenvolver e empregar Competência em Informação.



Fonte: Acervo da autora (2020)

5.1 Ruralidades espaciais

As ruralidades espaciais emergem das relações que se estabelecem na produção de vida no espaço rural. São movidas pela representação da água e o modo como os sujeitos aproveitam aquela proveniente das chuvas. Vem à tona um debate acerca das características de uma região agrestiana, que naturalmente sofre com grandes períodos de seca, o que interfere na manutenção da vida nesses lugares. Assim, se torna premente conhecer como se dá esse contato que viabiliza a vida sustentável na roça agrestiana.

A fotografia denuncia o início do inverno: isso significa que se refere a um período de esperança para o agricultor, pois é quando inicia as suas plantações

de lavouras temporárias e permanentes. Dois meses antes, não seria possível apresentar um registro com essa paisagem. Nas andanças da pesquisadora na roça, contemplou-se essa transição dolorosa, que cristaliza o ressequido e a presença de folhas murchas. Logo, a mudança de estação é algo representativo por lá, pois agrega esperança de novas possibilidades econômicas naqueles *lôcus*. Gonzaga exprime o sentimento que permeia situações como essa:

[...] Meu agreste vai secando
 E com ele vou secar
 Pra que me largar no mundo se nem sei se vou chegar
 A virar em cruz de estrada
 Prefiro ser cruz por cá
 Ao menos o chão que é meu
 Meu corpo vai adubar
 (GONZAGA, 1977)

Há, portanto, um sentimento de pertença dos sujeitos em relação àquele espaço³⁵. Mesmo que a seca os castigue, que a força do trabalho concorra com a dedicação à escola, ali eles se sentem protegidos. Afinal, aquela terra acolheu diversas gerações de suas famílias, que, muitas vezes, não conseguem vislumbrar outra vida que não seja aquela. A estrada que separa os povoados da cidade não conta com sistema de pavimentação nem saneamento básico (Figura 24).

As estradas de chão e os tanques que retêm a chuva têm assumido papel social importante. Os sujeitos precisam deslocar-se aproximadamente 7 km (tomando como base a igreja do Povoado Lagoa) para chegar no município-sede: em tempos de chuva, a lama perfaz a paisagem dessa imensidão, e os sujeitos, contudo, precisam dar prosseguimento em suas lidas diárias. Essa é uma realidade convergente entre os povoados estudados, quais sejam: Alto do Cheiro, Barro Preto e Lagoa. Durante a imersão no campo, a pesquisadora enfrentou situações adversas, a exemplo de quando dois riachos que banham a região transbordaram e o movimento de ir e vir (cidade/roça) tornou-se dificultoso.

³⁵ Entendido como espaço [...] um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, sua definição varia com as épocas, isto é, com a natureza dos objetos e a natureza das ações presentes em cada momento histórico. (SANTOS, 2006)

Figura 24 – Estradas e Infraestrutura

Fonte: Acervo da autora (2019)

Os tanques³⁶ que acumulam as águas da chuva, a exemplo deste à direita da Figura 24, representam uma fonte hídrica do povo. Apesar do diagnóstico do Município de Riachão do Dantas, elaborado pela Secretaria de Estado do Planejamento e da Ciência e Tecnologia (Sergipe, 2002),³⁷ que aponta que o abastecimento de água no município é de responsabilidade da Companhia de Saneamento de Sergipe (DESO), a maior parte do território fora da sede não conta com saneamento, portanto, não está incluso nessa realidade. O mesmo documento diz que “grande parte das comunidades rurais são abastecidas por poços artesianos perfurados pela COHIDRO e DNOCS, e mantidos pela prefeitura. O esgotamento sanitário é feito através de fossas sépticas e comuns”

³⁶ Esses tanques são feitos com uma máquina escavadeira, para que se origine uma perfuração capaz de armazenar a água da chuva (entre maio de junho). O grande problema desse método é a lama que deixa a água acinzentada. Outrossim, existem os riscos que isso pode ocasionar à saúde.

³⁷ Buscou-se um documento mais atualizado no site da referida Secretaria, contudo, não foi localizado.

(Sergipe, 2002, p. 10). Contudo, os povoados estudados nesse período usavam a água retida nos tanques e, paulatinamente, começaram a ser instaladas as chamadas cisternas (Figura 25). Atualmente, já se consegue ver a presença dos poços artesianos, mas ainda existem regiões que não os têm.

Figura 25 – Abastecimento de água



Fonte: Acervo da autora (2019)

Hoje, o território da Lagoa não conta com o poço artesiano, portanto, os sujeitos consomem água diariamente advindas dos tanques e das cisternas. Esses dois métodos dependem, no entanto, das chuvas. O agreste é conhecido pelos grandes períodos de seca, momento em que a água da cisterna começa a ser economizada, pois representa *água limpa – de beber*, então, os tanques passam a atender a demandas emergentes de higiene pessoal e de limpeza das residências (lavar louça e roupa). Ademais, sanam a sede de animais, que ajudam a compor a atividade econômica do espaço.

Trata-se de uma prática histórica, onde o homem usa efetivamente as águas provenientes das chuvas para diversas atividades corriqueiras de sua vida. De fato, a grande questão é quanto ao seu acúmulo de forma sustentável e segura, principalmente no caso de água a ser ingerida pela população. Esse

debate traz à tona o uso das cisternas, responsáveis pelo abastecimento de muitas regiões rurais do Brasil que passam por longos períodos de baixa pluviosidade, como é o caso do *lócus* desta investigação. Santos e Silva (2009, p. 465) asseveram que

as tecnologias de captação e manejo de água de chuva surgiram de maneiras diversas e independentes em muitas regiões do mundo e têm sido uma técnica de uso comum, notadamente nas áreas áridas e semi-áridas, onde as chuvas, além de irregulares, ocorrem por poucos meses.

As referidas tecnologias viabilizam transformações sociais intensas nesse lugar, tendo em vista que representam uma fonte vital para a manutenção da sua mais importante atividade econômica e interferem diretamente no alcance da qualidade de vida do povo. Isso porque o fenômeno da seca castiga e desestabiliza os sistemas produtivos, sendo essa dinâmica uma constante na roça agrestiana e denotando aspectos inerentes à ruralidade aqui destacada, visto que a principal forma produtiva deste cenário espacial depende em sua totalidade da água. Entretanto, salienta-se que já houve períodos mais difíceis ocasionados por esse fenômeno, conforme realçam Alves e Menezes (1959) ao afirmarem que a prosperidade alcançada em Riachão do Dantas em 1920, por meio dos êxitos alavancados pela presença dos engenhos de açúcar (12), alambiques (13) e fábricas descaroçadoras de algodão, foi interrompida doze anos depois, em 1932, com a seca que castigou o Nordeste brasileiro.

As águas das chuvas acumuladas em tanques escavados no chão e em cisternas compreendem, ao longo dos anos, a maneira como ocorre o abastecimento de água para o consumo humano, animal e para produção agrícola na localidade estudada. Lourdes reforça isso ao dizer que *“tá bem melhor com a cisterna, tem água saudável. A gente sempre usou água de tanque pra o uso diário”*. Há uma compreensão clara da moradora do povoado Lagoa de que a cisterna representa a guarda de água limpa para o consumo das pessoas. Sobre essa questão, acrescenta-se o fragmento da narrativa (auto)biográfica:

[antigamente] num tinha essas águas que têm nessas cisternas, a gente tinha que pegar água no poço, saía daqui pra ir buscar água lá perto de Tanque Novo, com o balde na cabeça (...) é

minha fia, um balde na cabeça, se quisesse água pra beber [risos] (...) quem tinha carroça, ia de carroça, quem num tinha ia de pé. Agora, hoje em dia é que tá melhor, hoje em dia tá uma maravilha, porque antes você num tinha essa cisterna pra ter água. (Felisberta)

A fala da Felisberta faz alusão a temporalidades da sua experiência, identificadas a partir de acontecimentos que remetem tanto à sua infância quanto aos dias atuais. O deslocamento para buscar água em um povoado distante ratifica a relevância das cisternas no povoado, pois refere-se à água que serve para o consumo dos sujeitos, já que as águas dos tanques atendiam a demais demandas. A dificuldade descrita ainda é patente hodiernamente, embora seja em menores proporções, tendo em vista que a ausência das cisternas inviabilizava a acumulação das águas que não fosse nos referidos tanques e, muitas vezes, as pessoas se viam obrigadas a sanar a sua sede com o consumo de água contaminada, colocando em risco a sua própria saúde, haja vista os frequentes casos de esquistossomose e infecção intestinal na região, especialmente antes da implantação das cisternas. Desse modo, a cisterna representa uma grande mudança nesse contexto, (re)configurando os modos de vida da população.

Salienta-se, contudo, que somente no terceiro ano do século XXI veio o Programa Nacional de Apoio à Captação de Água de Chuva e outras Tecnologias Sociais (Programa Cisternas), estabelecido pela Lei Nº 12.873/2013 e regulamentado pelo Decreto Nº 8.038/2013), objetivando possibilitar o acesso à água “para o consumo humano e para a produção de alimentos por meio da implementação de tecnologias sociais simples e de baixo custo” (Ministério da Cidadania, [2020]). O programa, constituído por a) cisterna familiar instalada ao lado das casas, b) cisterna escolar instalada em escolas do meio rural e c) cisterna de água para produção, beneficia as famílias rurais que sofrem com a seca ou falta de água regular, características comuns aos povoados estudados.

Ainda no período de incursão no *lócus* da pesquisa, foi encontrado um lugar com possibilidade de ser instalado um poço artesiano, nas proximidades da Lagoa da Canafístola³⁸. O proprietário da terra convocou agentes da

³⁸ Parte alta que representa a fronteira entre o Povoado Lagoa e o Povoado Alto do Cheiro.

Companhia de Desenvolvimento de Recursos Hídricos e Irrigação de Sergipe (COHIDRO) para fazer a análise e efetivamente perfurar o referido poço – ação que se concretizou, conforme a Figura 26. Quando as imagens foram capturadas, no final de outubro de 2019, o trabalho estava em andamento, ocasião em que a força da água era insuficiente para suprir as residências do povoado e que, até aquele momento, tinha beneficiado apenas três lares de familiares dos donos da terra. Nesse processo, a grande questão é a instalação individual, a qual acaba por ficar por conta dos moradores, sendo que muitos encontram-se na linha de extrema pobreza e não têm condições de arcar com os respectivos custos, tal como foi salientado por algumas pessoas que presenciaram aquele momento histórico, representando, assim, mais um desafio e entrave da população no decurso de acesso à água.

Figura 26 – Poço artesiano encontrado



Fonte: Acervo da autora (2019)

Os estudos sobre os espaços rurais e as ruralidades que se manifestam a partir das relações estabelecidas trazem à tona informações carregadas de sentido para a vida dos sujeitos. Trata-se da dinâmica da constituição de si, que perpassa também por dimensões espaciais. Carneiro (1998) e Wanderley (2000; 2001) elucubram sobre as características desses *modus vivendi* e as mudanças que ocorreram ao longo dos anos. O debate aqui tecido apresenta a ideia de propriedade de terra, onde os donos acabam usufruindo dos serviços, a exemplo do supracitado poço artesiano, e essa perspectiva de individualidade inibe, de alguma forma, a prosperidade do lugar. Além do mais, a precariedade do acesso à informação de maneira crítica e reflexiva dificulta a compreensão das pessoas sobre os seus direitos, pois elas acabam não fazendo uma leitura enviesada do mundo vivenciado, o que dificulta o exercício da cidadania, conforme já elucidado em estudos de Varela (2007). As narrativas (auto)biográficas ajudam a externar e (re)configurar a sua própria visão de mundo e denotam essas particularidades.

A percepção que se tem a partir dos comentários das pessoas da comunidade é de que bens de consumo dessa natureza são acessíveis àqueles com um poder aquisitivo maior e pouco comum nesse ambiente. Fato que se comprova quando a alocação de um poço artesiano pertence à propriedade de uma família com mais recursos, se comparada com a maioria da população. As desigualdades de acesso à propriedade de terra, do analfabetismo e, por consequência, a ausência do desenvolvimento de competências essenciais para exercer a cidadania ajudam a compor um cenário onde as pessoas têm pouca clareza sobre os seus direitos e as possibilidades que podem transformar em oportunidades de crescimento social e econômico – algo que viabilizaria melhorias da qualidade de vida dos seus e da comunidade como um todo.

O cenário da casa com uma cisterna ao lado é predominante (Figura 25) na paisagem do espaço rural estudado, entretanto, algumas comunidades apresentam melhores condições de acesso à água, por terem localizado as águas subterrâneas possíveis de ser captadas a partir dos poços artesanais há mais tempo. Clarinda e sua família, residentes no povoado Alto do Cheiro, ilustram essa realidade: “*tem um poço lá embaixo, um poço artesiano, que eles cavaram*”, referindo-se ao poço que foi perfurado com o objetivo de atender à comunidade e completa que “*antes nós ia para os tanques nas fazendas, ia lavar*

nos tanques, era muito difícil naquele tempo as coisas né, mas agora, graças a Deus, eu acho que tá mais fácil né”.

Essa fala espelha mudanças na vida de Clarinda, sua família e de toda uma comunidade. Remete à história das lavadeiras que se deslocavam de suas residências até os tanques para lavar as roupas. Essa prática destacada como pregressa na vida da narradora ainda é visualizada em algumas comunidades do município de Riachão do Dantas. Isso porque ainda se faz uso das águas dos tanques para fins que não sejam de consumo humano. Percebe-se que foi feito um contraponto do uso da água para a consecução de atividades corriqueiras da vida, como a de limpeza, em tempos distintos.

A água advinda do poço comunitário, contudo, demanda transporte em carroças equipadas com utensílio denominado tambor, conforme reitera Lourdes, ao afirmar que *“tem um poço [artesiano] na comunidade e as pessoas tem que ir lá buscar, não está encanada ainda nas casas não”*. Nota-se, portanto, que a presença da cisterna ao lado da casa evidencia a sua relevância naquele contexto, uma vez que as águas das chuvas ali acumuladas são usadas para o consumo e para necessidades emergentes do cotidiano. São alternativas que se complementam e ajudam a modificar as ruralidades que se apresentam nesses lugares e, por consequente, se traduzem em melhorias nas condições do habitar rural. Ainda nesse processo de alargamento e (re)significação envolto do uso da água, a moradora acrescenta

[...] na nossa comunidade, nós temos as cisternas, que depende da água da chuva que nem sempre dar pra passar o ano todo, no verão a gente compra água no carro pipa (...) no momento eu tenho três cisternas na minha casa, eu não tenho necessidade de buscar água no tanque não, mas tem pessoas da comunidade que depende. (Lourdes)

Em pesquisa realizada sobre o posicionamento dos agricultores acerca do uso da água das chuvas, Barros e colaboradores (2013) elucubram o fato de que 90% das famílias usam as águas das cisternas para beber. Por outro lado, existe uma minoria³⁹ que considera essa água impura e opta pelo consumo da

³⁹ Geralmente aqueles que ocupam lugar de destaque na comunidade, a exemplo os professores.

mineral. Nessa direção, os autores afirmam que a água armazenada por muito tempo em uma cisterna pode representar riscos à saúde do povo. Além do manuseio do reservatório, onde insere-se corriqueiramente a mão e baldes para retirá-la, existe o modo como é feita e mantida a instalação nos tetos, que culminam na captação.

O abastecimento da comunidade pelas águas pluviais parece insuficiente, especialmente nos períodos de estiagem e seca, uma vez que os povoados mencionados (Lagoa e Alto do Cheiro) utilizam as águas das cisternas para consumo e para o preparo de alimentos. Aquelas acumuladas nos tanques são aproveitadas para o banho e descarga, lavagem de roupas, limpeza, consumo de animais e tarefas assemelhadas. A presença do poço artesiano comunitário substitui, paulatinamente, os tanques, que passam a ser usados somente pelos animais, dando sinais da viabilidade da convivência com essas características específicas do agreste.

O panorama do povoado Barro Preto, por outro lado, se mostra mais promissor, tendo em vista que conta com poços artesianos desde a primeira metade da década de 2000. Embora ainda se visualize a presença de cisternas, a população já usufrui do serviço de água encanada proveniente dos referidos poços, ruralidade que até então não se revela, de forma efetiva, nos demais povoados estudados. Socorro narra que *“a água chegou de um tempo pra cá”*, admitindo que, até o início do século XXI, o acesso à água era viável a partir do movimento de ir *“buscar água lá na serra com o balde na cabeça”*. Marinalva acena também para a mesma conjuntura, proferindo que o serviço da água saindo das torneiras de casa denota que *“hoje em dia ta muito melhor”* as condições de vida naquele lugar.

Zerwes e colaboradores (2015) analisaram a qualidade das águas dos poços artesianos em uma cidade do Rio Grande do Sul e identificaram alguns fatores, como o uso em demasia de fertilizantes e de excrementos de animais em cultivos no entorno dos poços e que podem acarretar na contaminação das águas. Apesar das peculiaridades elucidadas, os poços, naturalmente, precisam de tratamentos simplificados, *“com a utilização de filtro clarificador, desinfecção (uso de cloro) e correção de pH, quando necessário”* (Zerwes e colaboradores, 2015, p. 660). Os moradores das comunidades estudadas

admitem que desconhecem tais tratamentos, tanto nas cisternas individuais, quanto nos poços coletivos.

O acesso à água e o uso da terra/estradas de chão constituem-se manifestações cristalinas das ruralidades espaciais e estão diretamente ligados ao ser da (na) roça agrestiana, tendo em vista que representam dois modos provedores de vida nos povoados. O primeiro representa o bem maior que faz parte de todos os fazeres da vida do sujeito e apresenta dimensões peculiares no mundo rural, e o segundo viabiliza a mobilidade roça/cidade e denota características inerentes à ausência de saneamento básico na região. Há, portanto, um enorme desafio quanto à sustentabilidade do uso da água que mantém as condições naturais de vida do ser humano e, outrossim, quanto às terras produtivas.

Em vista do apresentado, o que se depreende são informações carregadas de sentido para a vida daqueles que residem no rural de Riachão do Dantas. As estações da primavera e verão, sobretudo, denotam esse tracejado de incertezas no campo hídrico. Isso rememora a experiência da própria signatária, que viveu em meio a essa conjuntura de proeminentes desigualdades. Há uma constância visual de carroças indo e vindo, carregadas com águas dos tanques cada dia mais distantes, uma vez que, quanto mais próximos às residências, mais rápido vão secando, e então é preciso percorrer largas distâncias em busca desse bem inestimável. Os poços também assumem um papel importante nesse contexto transitório. Processos relacionais desta natureza, os quais limitam os direitos de um determinado grupo e/ou comunidade social, podem ser superados ao se admitir a potencialidade da educação para uso informacional. Varela (2007) assevera que, nesses ambientes de aprendizagem, os sujeitos constroem conhecimento para que tenham potencialidade de fazerem valer os seus direitos de forma participativa, exercendo, logo, a sua cidadania.

Essas ruralidades acionam o rural como espaço fértil à produção, que dinamiza o ir e vir da população e direciona ao aproveitamento dos bens inestimáveis que o terreno pode oferecer. São, portanto, símbolos de sobrevivência e fazem emergir as ruralidades produtivas, uma vez que os sujeitos do rural, notadamente os moradores das comunidades, usam a terra e a água para a manutenção de sua existência, para o fomento da atividade

agrícola e para o cuidado com os animais, aspectos que cooperam para a constituição do ser na roça agrestiana e revelam a necessidade premente do emprego da Competência em Informação no desenrolar de suas vidas.



Fonte: Acervo da autora (2019)

5.2 Ruralidades produtivas

A imagem de abertura desta seção desvela fenômenos sociais da vida na roça agrestiana e direciona a uma compreensão das particularidades do rural contemporâneo evidenciado nos espaços estudados, momento importante para considerar as complexidades das suas atividades econômicas e os processos de sociabilidade que elas ajudam a compor. As ruralidades produtivas representam, portanto, os modos de prover e (re)significar a vida dos sujeitos que habitam o mundo rural, convergindo, em suas minúcias, entrelaçadas com a informação.

É pertinente realçar que Alves e Menezes (1959), à época, admitiam a existência de aglomerações urbanas para além do município-sede, como em Palmares (2600hab), Bomfim (267hab), Tanque Novo (422hab), Currálinho (70 hab), Volta (70 hab), Forras (62 hab) e Carnaíba (42 hab), que alimentam um

processo de construção de residências com proximidade. Outras comunidades, por sua vez, mantêm a estrutura com grandes distâncias entre os lares, realçando a ideia de grande/média/pequena propriedade de terra. Contudo, tais povoados conservam a atividade agrícola como principal fonte econômica, fazendo com que perdure até hoje a paisagem tradicional rural de plantações no entorno das residências, em maiores ou menores proporções.

Articulações sociais expressam ruralidades que tecem os espaços ocupados. Dentre elas, ganham destaque as atividades provedoras agrícolas e não agrícolas: ambas fazem com que o rural seja (re)conhecido em suas potencialidades e os sujeitos se sintam, portanto, identificados com o território onde vivem. Para isso, é preciso que se invista em uma economia que consiga garantir a manutenção da vida digna nesse lugar. A agricultura familiar continua a ser protagonista no *lócus* investigado, entretanto, admite-se a presença de outras atividades que complementam renda, ainda que seja de modo incipiente. Essa dinâmica aciona as ruralidades produtivas que ajudam a (re)configurar a economia dos espaços rurais e, por consequente, os modos de vida do povo.

Na concepção de Moreira (2009, p. 58), o debate da agricultura familiar considera “as relações das formas sociais da agricultura familiar com o ambiente agrícola e agrário brasileiro, seus mercados” e também aquelas que constituem “os espaços sociais de vida e de reprodução desses agricultores na consolidação da democracia e na redução das assimetrias sociais e de poder da nossa sociedade”. Assim sendo, intui-se que, para conceber tais relações, o sujeito precisa desenvolver e empregar Competência em Informação, para requerer seus direitos adquiridos ao lidar com a terra, especialmente no âmbito econômico, político e social.

São visíveis as mudanças na agricultura familiar, e elas acompanham a história da humanidade (Moreira, 2009). No Brasil, evidentemente relacionam-se com a própria trajetória do país, a começar pelo Brasil Colônia (1500-1815) Reino (1815-1822) e Império (1822-1889), quando os grandes latifúndios eram responsáveis pela produção econômica. A mão de obra escrava deu a solidificação de que a economia necessitava e, por outro lado, pôs seres humanos em igual representação de uma coisa, de um objeto, e nesse lugar a desumanidade imperava.

Autores clássicos da História do Brasil, como Prado Júnior (1961), Freyre (2003), Holanda (2004), retratam essas questões que ajudam no entendimento do cenário hodierno do país. Essa compreensão tem grande relevância para o debate empreendido nesta tese, por revelar causas e consequências das ruralidades e dos fenômenos envolvidos do uso informacional que podem emergir delas. No contexto das primeiras expedições do colonizador em solo brasileiro, a mão de obra usada inicialmente foi a indígena, na tentativa de transformá-la em escrava, contudo, sabemos que houve resistência. Os indígenas viviam de modo incompatibilizado com práticas de atividades compulsórias, iminente pretensão dos europeus. Se ocupavam daquilo que lhes garantisse as condições básicas de sobrevivência, isso não era dificultoso em um país de abundâncias ecossistêmicas. Empenhavam-se e empregavam a sua energia em rituais, guerras e demais ações relativas à sua cultura de vida, portanto, a produtividade, e a continuidade que dela deriva, era algo que eles desconheciam.

Pinsky (2010) afirma que o colonizador tinha interesse nos produtos tropicais e na força de trabalho e, por outro lado, os índios eram atraídos pelas novidades europeias, instituindo-se, desse modo, uma política de troca. Contudo, os descortinamentos históricos demonstram que quando as mercadorias não representavam mais ineditismo e, ao mesmo tempo, o ritmo de trabalho não agradava os nativos, a referida política iniciou um processo de ruptura. Holanda (2004) considera os colonizadores como aventureiros, contudo, com pouca disposição ao trabalho agrícola; também Prado Júnior (1961, p. 23) destaca essa característica de comando do homem branco, que assume o papel de “dirigente da produção de gêneros de grande valor comercial, como empresário de um negócio rendoso” e de que os nativos fariam o trabalho pesado para ele.

Embora os colonizadores assumissem tal papel, instituir o trabalho compulsório com os indígenas se tornava dificultoso, pois, de certo modo, eles se aproveitaram do conhecimento dos nativos sobre o solo e a agricultura e isso os beneficiou sobremaneira. Foi nesta dinâmica que se desenrolou a exploração agrária do território brasileiro e também as grandes desigualdades em terras tupinambás. Prado Júnior (1961) diz que o europeu se dispôs a participar das expedições, sabendo que contaria com pessoas que trabalhassem para eles. Isso se concretizou, de fato, em proporções ascendentes em fazendas,

engenhos e plantações – o que ficou conhecido com as *plantations* das colônias inglesas.

Freyre (2003), ao fazer uma análise profunda da formação social do Brasil, diz que o colonizador atribuiu aos nativos funções que lhes eram convenientes. A mulher teria o papel de procriar e desempenhar as atividades domésticas. O homem, por sua vez, seria como mão de obra para alavancar a economia. Nesse contexto, exalta o patriarcalismo como particularidade fundadora da sociedade, onde a família patriarcal constituía em si toda a força dominante, formada pelo senhor e seus descendentes, dependentes seja pelo trabalho como barganha, moradia, alimentação e outros, acrescida da base de escravizados domésticos e da lavoura.

A desestruturação dos povos indígenas com a intervenção do europeu em terras brasileiras é inegável, contudo, os nativos tinham condições favoráveis à resistência do serviço compulsório, já que estavam em seu território e o conheciam como ninguém. A tentativa de domesticar e escravizar o indígena, portanto, não seguiu um curso pacífico, pois houve resistência de formas diversas, por meio de guerra, fuga e pela própria recusa de sujeição.

Essas e outras peculiaridades em torno da mão de obra adotada para o trabalho braçal na atividade econômica do país fizeram com que os colonos iniciassem um processo de mudança da escravização do indígena para o negro. Ao contrário dos nativos, os negros oriundos da África se viam em território desconhecido e tinham dificuldade de resistir à sujeição. O negro foi trazido para dar conta da atividade de monocultura em um processo doloroso de sujeição que durou três séculos.

As expedições portuguesas em direção à África e o controle que exerciam em regiões da Costa de tal continente (Guiné, Costa do Marfim, Angola, Moçambique, arquipélago de Cabo Verde e Congo) facilitaram o transporte dos negros para o Brasil, com o intuito de fazê-los trabalhar em regime escravocrata, dando início a um longo período em que seres humanos eram considerados e tratados como “peças”, situação lamentável e que demanda implantação e efetivação de políticas públicas que busquem uma reparação efetiva e digna à população afrodescendente.

Prado Júnior (1961) destaca que a monocultura e a grande propriedade estão intimamente ligadas e originam-se das mesmas causas. Isso se justifica

pelo fato de que a agricultura em questão objetivava produzir gêneros específicos, de grande valor comercial e que trouxessem grande lucratividade. Junto a essa dinâmica, veio o trabalho escravo, como relatado aqui, a princípio pensado para o indígena, mas substituído em seguida pelo negro. Nesse cenário, Pinsky (2010) diz que o escravo negro veio suprir a necessidade de esforços físicos nas lavouras, a fim de que estas pudessem atender um mercado exportador, em um contexto em que a agricultura de subsistência era considerada um desperdício de tempo.

As grandes produções imersas em um sistema mercantilista faziam parte de uma estrutura de poder patriarcal (Freyre, 2003), onde o poder estava com as famílias donas das terras e dos escravizados (Pinsky, 2010). Na administração das referidas propriedades figuravam os chamados feitores. Entre 1500 e 1888, vê-se, portanto, um Brasil que usou a mão de obra inicialmente “livre”, condicionada a diversas barganhas entre nativos e colonizadores e introduziu o trabalho escravo aos nativos, que não aderiram à sujeição e foram prontamente substituídos pelos negros, identificada como a **primeira mutação da agricultura**, na perspectiva de Moreira (2009). Tal substituição atravessou o Brasil Colônia, Reino e Império, sendo os negros escravizados responsáveis por todas as riquezas do país, pois empreenderam sua mão de obra nos ciclos econômicos do país, a exemplo da lavoura da cana de açúcar, da extração de ouro e dos cultivos de algodão e café.

Os negros que foram trazidos para o Brasil no período de 1500 a 1850 em navios negreiros passaram por situações desumanas desde a sua captura na costa africana às condições que foram submetidos no Brasil, tratados como mercadoria. Duarte (2018) assevera que no século XIX o tráfico negreiro entrou em declínio, por pressão da Inglaterra, país que vinha de três marcos históricos: Revolução Industrial (1750), proibição do tráfico de escravos (1806-1807) e, por fim, extinção do trabalho escravo (1833). Com isso, o Brasil passou a ser pressionado para que se decretasse o fim do tráfico negreiro.

Aliado a isso, o movimento abolicionista, que ganhou força no Iluminismo do século XVIII e teve presença forte no século XIX, foi decisivo nos primeiros passos do Brasil rumo à abolição da escravidão. A iniciativa pioneira nesse sentido veio com a Lei de 7 de novembro de 1831 – também conhecida como Lei Feijó –, que objetivava reprimir o tráfico dos escravizados e tornava livres

todos os negros que entrassem no país a partir da sua promulgação. Gurgel (2008) afirma que essa foi a demonstração do país à Coroa Britânica de que esmerava-se em extinguir a comercialização internacional de escravizados; contudo, a lei não se efetivou e os navios negreiros continuaram a adentrar os portos do Brasil.

Com um lapso temporal de quase duas décadas é que veio a Lei de nº 581, de 4 de setembro de 1850 – denominada de Lei Eusébio de Queiroz – e que pôs fim ao tráfico de escravos. Isso aconteceu graças à aprovação de um ato no parlamento do Reino Unido (Bill Aberdeen), o qual permitia que a Marinha Britânica prendesse navios que transportassem escravizados. Mesmo assim, Pinsky (2010, p. 24, grifo nosso) diz que “vários pontos [...] durante [um] longo tempo e com a conivência das autoridades locais, recebiam [escravizados] contrabandeados”. Embora se tenha registro de denúncias a essa prática ilegal, nenhuma delas conseguiu minimizar o contrabando.

O movimento abolicionista seguia forte na sociedade brasileira e, após a Guerra do Paraguai (1864-1870) – ocasião em que escravizados participantes foram alforriados –, vieram passos importantes na luta pela liberdade do negro. A Lei do Ventre Livre – lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871, determinava que as crianças que nascessem a partir de sua promulgação fossem livres; contudo, os menores precisariam permanecer na casa dos senhores de suas genitoras até os oito anos de idade e, depois disso, ficava a cargo do chefe patriarcal se usava os seus serviços até os vinte e um anos ou se devolvia o filho ou filha de escravo ao estado, mediante o recebimento de indenização. A Lei do Sexagenário – lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885, por sua vez, veio manter vivas as discussões sobre o fim do período escravocrata, que efetivamente ocorreu três anos depois. A referida lei declarava libertos os escravizados de 60 anos de idade e, da mesma forma que aconteceu com a Lei anterior, tinha uma restrição que obrigava os alforriados a trabalharem três anos para os ex-senhores como paga pela alforria. Sienta-se que as duas leis contribuíram sobremaneira para a redução gradativa do escravismo.

Ambas deram atenção especial ao cadastramento dos escravizados para a criação e manutenção do fundo de emancipação, entretanto, sabe-se que os efeitos foram pífios, em vista da disparidade entre o número de escravizados existentes e os libertados pelo referido fundo. Nesse contexto nacional das

relações sociais, históricas e de produção, a Vila de Riachão está inclusa, o que isso foi salientado por Santos (2017), ao dizer que a classificação dos escravizados nessa localidade foi morosa, já que os proprietários resistiam à ideia da constituição do fundo, que constituía um problema nacional.

Em levantamento documental extenso, Santos (2017) apresentou dados constantes na lista de escravizados da Vila, que se encontra originalmente no Arquivo Público do Estado de Sergipe e foi transcrita por Josué Modesto dos Passos Sobrinho na obra *Os classificados da escravidão*. Interessa aqui compreender como se deu a formação social do espaço investigativo e identificar as raízes dos sujeitos das ruralidades aqui empreendidas, pois se aventa que tais informações interferem na atual conjuntura dos modos de vidas provedoras em debate.

A lista de 17 de junho de 1875 diz que a Vila de Riachão contava com 720 escravizados e, deste total, 366 eram do gênero masculino e 354 do feminino. A maioria deles se dedicava às lavouras de açúcar, especialmente os mais jovens e fortes. Existiam 121 proprietários de escravizados, contudo, os que tinham mais de 20 eram somente cinco deles, destacando-se o João Dantas Martins dos Reis – dono de 74. Ainda no âmbito deste documento histórico, Santos (2017) identifica, entre os anos de 1882 e 1884, o total de 629 filhos e filhas livres de escravas da Vila de Riachão. A formação social do município em estudo teve suas origens, portanto, no cerne da escravidão do negro – ao que parece, boa parte da população da ainda Vila.

O grande marco do fim da escravidão de modo institucionalizado veio com a Lei Áurea – lei de nº 3.353, de 13 de maio de 1888, que, em seu artigo primeiro, assegura, final e tardiamente, a extinção da escravidão no Brasil. Esse ato tangencia mudanças no cenário político, econômico e social do país. Essa sentença confirmou-se quando se viu a aristocracia escravista em declínio, dada a abolição não indenizada. Ela aliou-se aos partidos de oposição à monarquia, e a consequência inexorável do fim da escravidão seria a decadência dos poderes monárquicos.

O que, de fato, consolidou e instaurou no Brasil a chamada República Velha em 1889. Esse contexto transitório e as influências da política do mercado de terra de 1850 levam Moreira (2009) a identificar a **segunda mutação** da agricultura familiar, que vai até a era Varguista (1889-1945). Ela é representada

pelo fim do trabalho escravo e a iminência do labor livre com sujeição da moradia na extensão territorial das lavouras, objeto das exportações, “identificadas na literatura da época como semifeudais e representadas pelas figuras sociais do minifúndio e do agricultor familiar residente-parceiro da primeira metade do século XX” (Moreira, 2009, p. 59).

Para compreender as manifestações de vida produtiva em comunidades de Riachão do Dantas, é inevitável rememorar a sua formação e raízes da escravidão, a fim de que se possa perceber as suas constâncias na gênese do ser da roça agrestiana. Nessa conjuntura, ressalta-se que as implicações da Lei Áurea evocam questões bem mais profundas do que simplesmente dar a liberdade que foi ceifada aos negros escravizados por mais de trezentos anos. Alencastro (2018)⁴⁰ afirma que estava em pauta também naquela plenária do Senado do Império do Brasil a reforma agrária e, por esse motivo, republicanos e latifundiários defenderam as suas terras e permitiram que a abolição fosse votada de modo favorável à pauta.

Assim como houve perdas para os donos de escravizados que se viram sem essa mão de obra e sem qualquer indenização do império, mas mantiveram as suas terras intactas, os negros, por sua vez, foram postos na rua sem qualquer instrução e/ou reparação pelos anos de serviço prestado ao Brasil, já que representaram a solidificação de que necessitava a economia do país ao longo dos anos que foram escravizados. Os negros enfrentam, portanto, um momento de não saber qual o seu rumo, pois tinham liberdade, destarte não gozavam de direitos e garantias para que pudessem se estabelecer como cidadãos livres. Sobre esse contexto, cabe-nos citar esse fragmento da música *14 de maio*, composta por Jorge Portugal e Lazzo Matumbi, sendo interpretada por esse último:

No dia 14 de maio, eu saí por aí
Não tinha trabalho, nem casa, nem pra onde ir
Levando a senzala na alma, eu subi a favela
Pensando em um dia descer, mas eu nunca desci

Zanzei zonzinho em todas as zonas da grande agonia

⁴⁰ Entrevista concedida pelo historiador e doutor em História Luiz Felipe de Alencastro à BBC Brasil, sobre o aniversário de 130 anos de escravidão no Brasil. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44091474>>.

Um dia com fome, no outro sem o que comer
Sem nome, sem identidade, sem fotografia
O mundo me olhava, mas ninguém queria me ver

No dia 14 de maio, ninguém me deu bola
Eu tive que ser bom de bola pra sobreviver
Nenhuma lição, não havia lugar na escola
Pensaram que poderiam me fazer perder

Embora, na ocasião da abolição, alguns donos de escravizados da região cafeeira já os tivessem libertado e continuassem mantendo as suas produções com o uso do trabalho negro assalariado ou de imigrantes, a maioria dos escravizados mantinham uma relação de dependência com o seu ex-dono/ atual patrão e, portanto, estavam no lugar de oprimido, uma vez que, eram analfabetos e não tinham qualquer condição de seguir suas vidas de modo autônomo. Assim, após ganharem a tão sonhada carta de alforria, muitos continuavam trabalhando na lavoura mediante diversas sujeições (moradia e alimentação, por exemplo) e outros migraram para as metrópoles, enfrentando as diversas formas de preconceito, o desemprego, a marginalização e dando origem aos subúrbios e às favelas (conhecidas atualmente como comunidades).

A história do país revela que houve forças políticas que lutavam pela manutenção da vida sustentável do negro, entretanto, foram derrotadas pelos conservadores escravocratas e defensores do latifúndio. É o caso do Visconde de Mauá, que entrou em decadência em função da potência de movimentos contrários à criação de leis que amparassem a vida no negro pós-escravidão. Isso se confirmou com a descoberta da carta da princesa Isabel destinada ao sócio do banco Mauá – o Visconde de Santa Victória – pelo Arquivo Nacional na primeira década de 2000⁴¹. O seu conteúdo exalta a preocupação deles com o pós-13 de maio de 1888, ao planejarem a doação de fundos para garantir terra e possibilidade de autossustento para os ex-escravizados.

No período constitutivo da segunda mutação da agricultura familiar, é importante destacar que não houve a consolidação de um período democrático de fato – já que as elites estavam no poder e elas eram responsáveis pela escolha dos presidentes. Foi nesse contexto que viu-se uma República

⁴¹ ARQUIVO DA CÂMERA. Carta da Princesa Isabel para o Visconde de Mauá, 1889. Disponível em: <http://consulta.camara-arq.sp.gov.br/arquivo?Id=221915>. Acesso em: 15 maio de 2022.

dominada inicialmente pelos militares (República da Espada), e posteriormente pelas oligarquias (República do Café com Leite) – onde São Paulo e Minas Gerais eram as potências hegemônicas. No rural brasileiro, por sua vez, a figura do coronel ganha destaque e poder no período que compreende a República Velha, representando, portanto, o poder local de modo estruturado. Origina-se, nesse contexto, o que ficou denominado de coronelismo (Figura 27).

Figura 27 – Charge Coronelismo



Fonte: Stroni (1927 – domínio público)

O Coronelismo representa uma forma de poder exercido pelos grandes proprietários de terra sobre o poder público. Tal influência é cristalizada na charge do Stroni (1927) – somente os homens votavam, e o faziam de acordo com as indicações dos coronéis. Leal (2012) apresenta uma percepção que dá conta de um coronelismo que não se restringe a um único e exclusivo poder político daquele rural localizado, mas sim a uma conexão constituída entre município, estado e união e seus representantes, quais sejam coronéis, governadores e presidente, com a pretensão de promover um jogo político de extrema subordinação dos pobres em relação às elites.

Ademais, essa condução se estendia em todas as instâncias sociais dos municípios e impactava a vida das pessoas em sua totalidade. Isso conduz-nos ao entendimento de que o *status quo* da agricultura familiar, e destarte dos

sujeitos que dela vivem, continua semelhante a períodos primitivos, uma vez que a elite continua no poder e com a posse de grandes latifúndios. Em Riachão do Dantas isso não é diferente, já que a economia ainda baseava-se na produção de produtos exportadores, como açúcar e algodão. A mão de obra usada é a do agricultor, com a sujeição da morada e alimentação na ordem dos semifeudos.

O fim da República Velha veio a cabo com o declínio da economia do café, promovido pela quebra da bolsa de Nova Iorque em 1929 e a crise mundial deflagrada em função disso. Esses e outros fatores, como o rompimento da política do café com leite, culminaram na Revolução/Golpe de 1930 e deram início a um processo de grandes mudanças no Brasil. As consequências devastadoras do fim do ciclo do café e a percepção da elite e dos militares de que o Brasil não poderia mais depender somente da monocultura ajudaram na composição desse novo cenário.

Estabelece-se, logo, o chamado Estado Getulista/Ditadura da Era Vargas (1930-1945). Souza (2018; 2019) afirma que, embora o estado modernizador tenha um marco inicial datado de 1808, foi em 1930 que esse processo elevou-se a outro patamar. Isso encontra justificativa no fato de que essa “nova” estrutura de estado privilegia os imigrantes em detrimento dos ex-escravizados, que permanecem na ordem do abandono. As antigas famílias rurais patriarcais mantiveram o seu tradicional poder, havendo, destarte, pouco espaço para os demais sujeitos ascenderem socialmente. Essa aristocracia tradicional soube aproveitar os benefícios advindos do trabalho livre, que acelerou e estreitou a sua relação com as redes de comercialização e de financiamento. Emerge, logo, uma burguesia capitalista liberal que ratifica o lugar ocupado por cada homem no seio social, e as desigualdades são mantidas e acirradas no decorrer do tempo. Nesse contexto, ganham destaque as lutas de classes realçadas por Oliveira (2008) e, mais recentemente, por Souza (2018; 2019).

Trata-se do resultado de uma sociedade criada e alimentada pelo viés do patriarcalismo, do autoritarismo e do machismo. Portanto, o senhor muda apenas de nome, tendo em vista que o posicionamento socioeconômico permanece pautado numa herança escravocrata, desigual e racista. Os desdobramentos de uma política modernista/capitalista/burguesa e, por consequente, elitista põem o Nordeste, que outrora era símbolo de riqueza e prosperidade para a nação, especialmente pela produção açucareira, no lugar

tão somente do atraso, onde vive o “matuto”, sinônimo de pobreza e de seca. Com isso, exalta-se o Centro-Sul como os mandatários da modernização liberal em expansão e vê-se uma decadência ascendente da antiga burguesia nordestina, que, por sua vez, assume o lugar dos novos empresários modernos rurais.

O problema da “municipalização” estava sendo solucionado, conforme promessa dos ideais da Revolução/Golpe de 1930, e o Estado domina e lidera o que Oliveira (2008) identifica como o planejamento da expansão hegemônica do capitalismo monopolista – com a criação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene). Essa movimentação política e econômica no Nordeste fez com que, dentre outros fatores, o agricultor familiar precisasse duplicar o seu trabalho para que tivesse um pequeno rendimento de capital, para além da subsistência.

A situação realçada decorre das profundas mutações nas formas de trabalho estabelecidas, onde as Oligarquias dos Coronéis revestem-se de empresários agrícolas e recorrem à mão de obra do camponês para dar andamento às produções. Neste contexto, o agricultor se divide entre a sujeição do capital, oferecendo a sua força de trabalho para os “novos coronéis” e, ao mesmo tempo, cultiva gêneros de primeira necessidade para o seu próprio sustento e de sua família. Moreira (2009) realça que a Constituição de 1946 contribuiu para que houvesse desdobramentos no sentido de se conceber o Estatuto do Trabalhador Rural (1963) e dos direitos agrários – Estatuto da Terra (1964) –, e isso cooperou para a transformação dos latifúndios em grandes empresas agrícolas, dotadas de maquinários modernizados.

Esses desdobramentos ajudaram a compor o que Moreira (2009) identifica como a **terceira mutação** da agricultura familiar, que perpassa pelo período pós-Era Vargas até a primeira década da Ditadura Militar, momento em que se visualiza a iminente diluição da morada com a sujeição da mão de obra, dando força e lugar ao assalariamento. Nesta nova configuração, o agricultor familiar é conduzido a uma subordinação indireta ao mercado e ao capital e, ao mesmo tempo, direta à desenfreada mercantilização dos produtos resultantes do seu quefazer e “aos mercados de pequenos patrimônios produtivos sem condições de lucratividade” (Moreira, 2009, p. 59).

Alves (1949^a) já destacava a sua preocupação com o impacto da mercantilização em solo Riachoense. Para além dessa influência natural dos tempos onde o capitalismo impera, o autor demonstra inquietude com a ausência de uma reforma agrária na região e, talvez, com o iminente processo de apropriação de terra pelos mais poderosos. A matéria é imponente ao afirmar que Riachão do Dantas é a “Terra dos Sem Terra”, pois a maior parte da população que ali reside não tem a posse da terra, portanto, não pode chamá-la de sua. Sobre a realidade do acesso à terra para o cultivo dos agricultores familiares e a situação do município diante dessa distribuição desigual, o autor diz que

cercada por grandes propriedades, em um círculo cujo raio mede cerca de uma légua de comprimento, propriedades estas que quase não têm mais terreno para a lavoura, pois já se acham cobertas de capim, e que muito pouco empregam o braço do trabalhador, por serem de conservação simples, assim comprimida, sem o recurso da indústria, a cidade progride cada vez mais... para a decadência. (Alves, 1949)

Trata-se, portanto, de uma crítica ao grande número de latifundiários que ocupam o *locus* desta investigação, e mesmo se tratando de uma data progressiva, a realidade atual não está distante do que foi relatado, embora estejamos em uma nova configuração socioeconômica. Alves (1949b) afirma que a situação de extrema pobreza da população se mostra tão potente que lhes resta a opção de buscar possibilidades de sobrevivência em outros lugares da adjacência, que lhes parecia mais viável, na tentativa de “escapar da fome e da miséria”. Ademais, o autor, em ambas as publicações (Alves, 1949^a; 1949b), se mostra preocupado com a situação agrária do município, bem como com a urgência em promover políticas públicas com o afã de reconhecer a posse da terra dos pequenos proprietários que dependem desse recurso para a subsistência familiar.

Esse *status quo* contribui para que haja a constante mobilidade dos sujeitos em busca de supervivência. Moreira (2009) destaca que esse terceiro momento de transformação da agricultura familiar é fortemente marcado pela emigração, deixando os centros urbanos com mais de 50% da população, conforme resgate de dados do IBGE. Isso evidencia a expansão dos processos de urbanização alicerçados no domínio capitalista. Há, nesse momento,

evidentes tensões no suprimento de alimentos do mercado interno, uma vez que, hegemonicamente, a subsistência familiar estava associada à morada de favor, e não ao iminente progresso. Em suma, essa nova perspectiva significaria um progresso social no qual se almeja manutenção sustentável da família e das condições de trabalho; contudo, sabe-se que há uma compulsória sujeição indireta do agricultor ao capital, trazendo à tona a continuidade da precarização da referida mão de obra e a permanência das dificuldades desse povo para lograr a sua subsistência.

A modernização do rural observada no período de pós-Segunda Guerra Mundial, mais precisamente entre 1946 e 1980, portanto, contribuiu sobremaneira para as novas configurações desse espaço, marcado, sobretudo, pelo êxodo rural e pelas condições de miséria de muitos camponeses. Moreira (2009, p. 72) afirma que a terceira mutação da agricultura perpassa pela ideia de pequeno agricultor e, mais tarde, pós-golpe de 1964, pela figura do “agricultor familiar moderno integrado ao complexo agroindustrial e no trabalhador assalariado ‘boia fria’”.

Essa configuração desencadeia uma série de peculiaridades no rural brasileiro e mantém a hegemonia da elite, que conta com crescentes políticas públicas que a favorecem e mantêm no centro econômico desses espaços. Os agricultores familiares, por sua vez, permanecem até hoje com sua mão de obra precarizada. Isso acontece em função de que essa mercantilização da produção familiar, segundo Moreira (2009), põe o camponês em uma situação de lucro zero, pois, posteriormente às negociações de compra e venda, resta apenas um quinhão para subsistência – isso quando logra êxito na produção. Trata-se, portanto, de uma competição de mercado desleal, e não necessariamente de ausência de competência do pequeno agricultor para a produção.

Esse cenário de ordem não democrática, onde figura a mencionada modernização conservadora, Moreira (2009) identifica como a grande **quarta mutação** da agricultura familiar, que também pode ser denominada de Revolução Verde. Andrades e Ganimi (2007) afirmam que esse período foi marcado pelo uso em larga escala de agrotóxicos e fertilizantes sintéticos na agricultura, com o afã da elite garantir a hegemonia da agricultura. Os autores destacam os impactos sociais e ambientais da revolução, são eles:

[sociais]: aumento da concentração da renda e da terra, exploração da mão-de-obra no campo, envenenamento dos agricultores, migração para as cidades. E também as conseqüências ambientais, como, por exemplo, contaminação dos ecossistemas, compactação do solo (Andrades; Ganimi 2007, p. 44)

Moreira (2009) afirma que o período de crise da década de 1970 que perdura até 1980 aponta para o surgimento e fortalecimento dos movimentos sociais, o que ajuda na transição da **quarta mutação da agricultura familiar para a quinta**, que tem a sua conformação evidente na década de 1990. Tal deslança-se no contexto do processo de (re)democratização do país, trazendo à tona essa nova perspectiva social das atividades dos espaços rurais, especialmente com o caráter combativo do sindicalismo e do Movimento Sem Terra (MST) em busca de uma reforma agrária.

Essa conjuntura permite visualizar um espaço rural onde há tensões pela posse e direito à terra, ocorrendo uma marginalização dos agricultores familiares pela classe dominante – esta ainda usou a sua força, através de métodos violentos, na tentativa de desarticular os movimentos sociais do campo: o massacre dos sem terra, em Corumbiara (RO), em 1995, e Eldorado dos Carajás (PA), em 1996. Por outro lado, essa quinta mutação representa o período em que as elites começam a enxergar outro potencial dos espaços rurais brasileiros, basicamente o turismo ecológico, visando a qualidade de vida. Carneiro (1998), Souza e Klein (2019) retratam as novas ruralidades que se apresentam nesses espaços a partir dessa configuração, especialmente no que tange às pluriatividades. Há, destarte, um cenário em que

[...] o rural e a agricultura familiar estariam sendo conformados por uma revalorização da natureza que, por vários e complexos processos, estaria associada a um urbano e a uma urbanidade que passam a valorizar a vida no campo e a produção de alimentos saudáveis. (Moreira, 2009, p. 78)

Valoriza-se, nesse contexto, “os modos de habitar, de plantar, de comer e de viver nos territórios, vistos como saudáveis e sustentáveis” (Moreira, 2009, p. 78). Contudo, resta destacar que essas novas ruralidades que se apresentam nesses espaços têm relação estreita com o capital e continuam a beneficiar as elites em detrimento dos agricultores familiares. No *lócus* desta investigação,

não se visualiza essa dinâmica turística, tendo em vista que trata-se de uma região onde a maioria da população vive em condições de extrema pobreza. Embora exista um comércio local em certa ascendência na sede municipal, isso é ainda incipiente na comunidade estudada.

Moreira (2009) identifica a **sexta mutação** (iniciada no século XXI) em andamento e assevera que é preciso reconhecer que a unidade familiar não visa tão somente o lucro, mas representa uma unidade de produção e manutenção sustentável da vida rural. Sabe-se que as pessoas que convivem nesses espaços continuam com dificuldade para manter-se tão somente com o que produzem na unidade familiar de produção. A agricultura familiar figura no contexto de outras, em especial o: “[...] agronegócio, bem como a especificidade da família da agricultura familiar em relação às outras famílias rurais e urbanas”. Ademais, inclui o “seu acesso às políticas e aos bens públicos, como educação, moradia, meios de comunicação, saúde, enfim, à construção das condições de sua cidadania”. (Moreira, 2009, p. 81)

Salienta-se que a década de 2010 representou um período de transformações no mundo rural. As discussões pregressas dos movimentos sociais em torno da convivência com a seca ganham força, conforme já foi evidenciado nas ruralidades espaciais, com as cisternas e poços artesianos. Ademais, foi na agenda do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) que essas políticas públicas sociais foram inseridas. Dentre elas: Bolsa Família⁴²; Territórios da Cidadania; Luz para Todos; Programa Um Milhão de Cisternas; Uma Terra e Duas Águas; Minha Casa, Minha Vida; Minha Casa Rural; Cultura Viva e Pontos de Cultura; Seguro Safra; Pronaf; Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); Mais Educação; Brasil Quilombola; Mais Médicos; criação de universidades federais e dos Institutos Federais de Educação (Ifs); Plano Nacional de Banda Larga; e Plano Nacional de Cultura.

Foi nesse contexto que se viu uma efetivação dessas políticas voltadas às pessoas que vivem em lugares de indicadores socioeconômicos comprometidos. Após o golpe de 2016, que culminou no *impeachment* de Dilma

⁴² Auxílio Brasil, mudança de terminologia ocorrida no governo Bolsonaro. Em 2023, volta a ser denominado de Bolsa Família.

Rousseff, até os tempos do governo de extrema direita de Jair Bolsonaro, visualiza-se um retrocesso nas políticas mencionadas, tanto no campo das restrições orçamentárias quanto na percepção ideológica das ruralidades – retrocesso esse que se assemelha à época da ditadura militar de 1964. Há, portanto, a priorização de políticas públicas que beneficiam as elites em detrimento às classes trabalhadoras. Em entrevista, o Ministro da Economia Paulo Guedes deixa claro esse posicionamento, ao comentar a cotação do dólar nas gestões de Lula e a sua alta progressiva no governo do Bolsonaro: “não tem negócio de câmbio a 1 real e 80. Todo mundo indo para a Disneylândia, empregada doméstica indo para Disneylândia, uma festa danada⁴³”. Isso realça o posicionamento de governos de extrema direita em relação ao movimento da (trans)formação social.

Contudo, ao retornar para um terceiro mandato presidencial, Lula, representante da classe trabalhadora, em seu discurso de posse na Câmara dos Deputados⁴⁴, reafirma o seu compromisso com a referida classe, dando sinais de que a agenda voltará a ser discutida com veemência no âmbito do Estado.

O debate empreendido acerca dessa evolução da agricultura familiar, desde as primeiras incursões dos colonizadores em terras brasileiras aos dias atuais, reafirma a existência de uma herança histórica de demonização dos colonizadores, portanto, das elites na conformação das atividades socioeconômicas do país. Notadamente até a decadência da economia monocultora durante a década de 1920, o eixo econômico, político e social estava nos espaços rurais e, com o avanço da globalização, isso começou a ser fragmentado. Dados de 2015 dão conta de que pouco mais de 15% da população brasileira vive nos espaços rurais (IBGE Educa, [2023]) e, certamente, essas pessoas precisam participar de um processo de aprendizagem que viabilize o desenvolvimento de Competência em Informação para promover a sua emancipação, assim como estabelecer uma relação dialógica de aprendizagem

⁴³ CARTA CAPITAL. Guedes diz que domésticas iam à Disney com dólar barato: “Festa danada”. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/guedes-diz-que-domesticas-iam-a-disney-com-dolar-barato-festa-danada/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

⁴⁴ CAMERA DOS DEPUTADOS. Leia o discurso do presidente Lula na íntegra, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/932450-leia-o-discurso-do-presidente-lula-na-integra/>. Acesso em 05 maio 2023.

entre os seus e o mundo, com o afã de construir conhecimento que potencialize o seu ser em sociedade.

O modo como a vida se manifesta nesses espaços, trazendo à luz ruralidades contemporâneas e emergentes, ajuda na composição desta pesquisa. A centralidade das atividades produtivas está certamente na agricultura familiar, e isso se torna patente nas construções (auto)biográficas dos sujeitos e nas itinerâncias de observação *in loco*. Destarte, desde a constituição do espaço de vivências que é por ela e por meio dela que o existir flui. A Figura 28 mostra o entorno da residência de Francisco, contudo, as residências dos demais sujeitos apresentam características semelhantes, repletas de lavouras permanentes (laranja, banana, coco da baía e maracujá, dentre outros), sendo que a maior proporção verde em primeiro plano reforça os dados do IBGE (2019), os quais apontam que 94% do cultivo desse tipo de lavoura em hectares foram atribuídos à laranja.

Figura 28 – Entorno da residência de Francisco



Foto: Acervo da autora (2020)

A Figura 29 espelha os 51% da produção em hectares da lavoura temporária que fez de Riachão do Dantas o maior produtor de abacaxi do estado em 2017, segundo dados do IBGE (2017b). Junto com esse fruto, apresentaram números vultosos o milho e a mandioca. Nos anos seguintes (2018, 2019 e 2020), o referido município continuou liderando a produção de abacaxi em Sergipe (IBGE, 2022). Para proceder ao cultivo, os sujeitos usam o seu conhecimento apreendido a partir de diálogos estabelecidos com os seus familiares e, outrossim, há uma colaboração entre os produtores, que se ajudam mutuamente.

Esses diálogos emergem de informações comunicadas e conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, que estão imbricados nas ruralidades, portanto, nas manifestações de vida desses espaços. A materialização da informação nesse contexto pode parecer trivial na concepção de pessoas mergulhadas em contextos acadêmicos, contudo, para os sujeitos em questão, a real materialidade está nas memórias de cada familiar que conviveu nesse lugar de afetos, de ancestralidades. Essas gerações foram constituídas e marcadas por uma realidade definida por um Brasil escravocrata e patriarcal e, evidentemente, essa conformação contribuiu sobremaneira para esse *status quo* de acesso e uso informacional para o manuseio da agricultura.

Figura 29 – Lavoura de abacaxi

Fonte: Acervo da autora (2020)

Atores como o Francisco fazem parte de uma conjuntura complexa, a qual transita entre a realidade do agricultor familiar campesino e as pressões impostas por uma agricultura familiar atrelada diretamente ao agronegócio e às implicações que dele decorrem. É inegável que, na forma da Lei 11.326, de 24 de julho de 2006 (Brasil, 2006), todo camponês é um agricultor familiar, entretanto, ao revés não representa uma realidade, tendo em vista que muitos agricultores familiares se interligam ao agronegócio e não nutrem sentimento de pertença ao campesinato enquanto um movimento historicamente marcado pela luta pelo direito à terra, como meio que garante a manutenção da vida na roça e como condição *sine qua non* para a sustentabilidade desses espaços que viabilizam a presença de alimentos pertencentes às lavouras temporárias e permanentes no lar das pessoas no Brasil e no mundo.

Nas evidências das vivências há um notável sentimento de pertença desses atores sociais, na medida em que se sente uma magia, uma força *sui generis*, uma espécie de energia característica daquele lugar que faz com que as pessoas se sintam partícipes daquele processo dicotômico de desenvoltura e

manutenção. Isto é, ao mesmo tempo em que conseguem impulsionar o florescimento da agricultura, existem diversos fatores que contribuem para que não haja grandes avanços do ponto de vista econômico, especialmente devido à ausência de políticas públicas efetivas que contribuam para a sustentabilidade da vida nesses espaços. A percepção de Francisco sobre essa questão denota o quão essa dicotomia é patente em Riachão do Dantas.

Bom... a fonte de renda sempre foi difícil né, o negócio da agricultura foi sempre com dificuldade da gente conseguir né, mas de acordo o desenvolvimento, foi melhorando as condições, tem anos que as coisas da agricultura é melhor tem dias que é pior, mas assim, a gente vai conseguindo sobreviver, os programas do governo também ajuda uns né, tem assim o bolsa família que ajudou muito, e aí a gente foi melhorando a vida da gente que vive da agricultura [...]

Assim como foi relatado por Francisco, a necessidade premente de outras fontes de renda, que divergem da atividade principal da agricultura familiar, já foi evidenciada por Oliveira Júnior (2012) em suas investigações. O que denota a urgência de se pensar sistematicamente em uma agricultura familiar sustentável, considerando sobretudo que, para as pessoas da roça, a “terra é seu espaço de vida, onde ele quer permanecer, morar, produzir com sustentabilidade, e ser feliz” (Hanzen; Plein; Coltre, 2020, p. 39488).

A dificuldade com essa fonte de renda é também sinalizada por Felisberta, ao afirmar que “a agricultura tem vez que dá, tem vez que não dá, tem vez que a gente pensa uma coisa, dá outra”, referindo-se às mais distintas adversidades que podem acontecer, desde o planejamento do plantio à colheita. Para além do que foi demonstrado nas ruralidades espaciais (especialmente com o fornecimento de água e as condições do tempo), há também os esforços dos trabalhadores envolvidos, controle de pragas, etc. Por outro lado, Socorro e Geralda também evidenciam essas tensões, ao dizerem que vivem da roça tendo como única renda fixa o Bolsa Família, sendo que a pessoa responsável pela renda familiar é o pai, que trabalhou em diversas empresas pelo Brasil para construir uma casa e, ao adoecer, não pôde mais fazê-lo – assim que a família vive da roça, conseqüentemente.

As ruralidades produtivas seguem cristalizando-se como na Figura 30, que mostra a plantação de fumo de Francisco, cuja aparência figura com uma baixa na produção das lavouras temporárias, enquanto a plantação de 17.122 hectares de abacaxi, para o fumo, consta somente 138 hectares. A pesquisadora, dialogando com os produtores em suas andanças pelo campo estudado, percebeu que há uma morosidade nesta produção e também uma alta demanda de investimento financeiro e da força do trabalho. Os estudos realizados por Oliveira Junior (2012) já acenavam para a dificuldade no trato desse cultivo, por exigir um cuidado individualizado para cada pé plantado.

Figura 30 – Lavoura de Fumo



Fonte: Acervo da autora (2019)

No itinerário produtivo do fumo, há uma fase em que especialmente as mulheres conseguem uma fonte de renda, conforme assevera Felisberta: “quando a gente arruma trabalho é assim destalando fumo”, referindo-se a mais uma faceta da dinâmica de vida produtiva nesse *lócus*, desvelada na Figura 31.

Figura 31 – Destalação de fumo

Fonte: Acervo da autora (2020)

Por outro lado, no entorno da vida de Geralda (Figura 32), há a presença do fumo já em outra fase do cultivo, rumo à comercialização. Os camponeses compartilham terras familiares para as plantações e há um esquema de ajuda mútua, onde um colabora na lavoura do outro, e isso mostra-se visível na narrativa de Maria:

tem uma próxima e tem uma distante (...) essa aqui [mostrando a lavoura à pesquisadora], mas eu tenho uma ali em cima que, também nós trabalha assim na terra de mãe, tipo assim, é família né, mãe diz 'hoje você trabalha aqui nesse pedaço de terra'. E na minha roça mesmo, na minha terra também tem, que é pouca né, mas ajuda, mãe ajuda também um pouquinho dando um pedaço de terra pra nós plantar.

A escassez de recursos faz com que essa dinâmica seja uma das forças que os mantêm em atividade. Francisco se mostra satisfeito com essa atividade, já que *“hoje em dia se você plantar você tem, tá mais fácil agora as coisas, de uns tempos pra cá ficou mais fácil, se você plantou tem onde vender, vai*

vendendo em Riachão”, referindo-se, possivelmente, ao fato de que ele vende os produtos por ele cultivados na feira semanal de Riachão do Dantas, que acontece aos sábados.

Figura 32 – Fase final do cultivo de fumo



Fonte: Acervo da autora (2020)

Francisco lembra, ainda, que no início dessa lida, há mais de 20 anos, acordava entre 00h e 01h do sábado para organizar a carroça com os produtos (retirados do pé no dia anterior) que venderia na feira, já que às 3h precisava sair e enfrentar o grande percurso roça/cidade, reforçando que, hoje, a coisa melhorou pelo fato de que coloca o reboque na motocicleta e chega com maior agilidade.

A simplicidade da vida dos campesinos, descortinada na Figura 33, carrega peculiaridades que exprimem as reduzidas oportunidades que tiveram na vida e que pudessem levá-los para além do que possuem. Fenômenos sociais e espaciais contribuem para que estejam, guardadas as proporções,

sobrevivendo nesse lugar. Mas isso não significa motivo de desânimo, já que se sentem felizes ali, no chão que eles conquistaram durante gerações. Isso se mostra evidente nas narrativas das pessoas da roça:

a nossa história de vida é assim, é sofrida, mas, é um lugar bom da gente morar (Felisberta)

morar aqui é bom porque foi aqui nessa comunidade que eu tive muita oportunidade, primeiro assim, os filhos, depois o trabalho, assim eu também me estruturei mais dentro dessa comunidade, então eu dou valor [...] (Lourdes)

Eu gosto né de morar aqui (Clarinda)

[...] em relação a morar aqui é bom (Socorro)

Eu acho bom viver aqui, assim é um povoado assim, não é longe de Riachão né. Aí a gente vai qualquer hora que a gente quer, resolve as coisas. Acho bom. (Marinalva)

apesar daqui ser assim um povoado pequeno eu gosto muito de morar aqui, porque é perto da cidade e a gente sempre tem como ir e vim (Geralda)

Sobre esse sentimento de pertença e conquista, o nordestino Gonzaga (1977) diz que “ao menos o chão que é meu, meu corpo vai adubar”, ao mesmo tempo em que protesta pela falta de recursos que viabilizem a manutenção da vida na roça, afirmando que o “meu sertão vai se acabando, nessa vida que o devora”. Como consequência desses entraves para continuar vivendo nesses espaços, Gonzaga (1977) observa que “pelas trilhas só se vê gente boa indo embora”.

Figura 33 – Retrato da vida camponesa

Fonte: Acervo da autora (2020)

Gonzaga (1977) refere-se evidentemente ao êxodo rural, representado metaforicamente pela estrada na Figura 34, fenômeno de migração do campo para cidade, influenciado, sobretudo, pela ausência de perspectivas de trabalho, renda, estudos e melhores condições de vida sustentável. O cotidiano dos narradores e suas famílias são movidos pela chuva. Por não contar com um sistema de irrigação, já que não há condições hídricas para isso, o cultivo da agricultura só ocorre exitosamente em tempos específicos, onde as plantações em massa acontecem em maio de cada ano. As plantações, contudo, em geral não são direcionadas para o próprio consumo, mas sim para atendimento a demandas industriais.

Figura 34 – Metáfora do êxodo rural

Fonte: Acervo da autora (2020)

Por um lado, a indústria explora a mão de obra desses trabalhadores, por outro, o atravessador fica com o maior lucro dos produtos (Oliveira Junior, 2011). Admitindo a permanência dessa dinâmica, os narradores informam que recorrem a esse intermediário pelo fato de que desconhecem os métodos para negociar diretamente com a indústria. Isso desvela a ausência de Competência em Informação para mobilizar-se e fazer essa negociação. Isso decorre do pouco aprendizado presente na vida desses sujeitos, que por tantos motivos trocaram a frequência na escola formal pela lida com a terra. Gonzaga (1977) usa a sua arte para deixar claro, a partir de sua própria experiência, que a falta de acesso à informação e ao conhecimento se tornava um empecilho à busca de uma vida digna dentro ou fora da roça.

Até que a lavoura plantada em maio esteja pronta para a colheita, leva tempo. A depender do tipo de cultivo, começa a dar frutos em dezembro, outras, conquanto, somente em maio, um ano depois do plantio. Então, é preciso pensar em outras possibilidades para suprir as necessidades básicas de alimentação

das famílias. Francisco admite que, além da renda proveniente desses cultivos que atendem à indústria, existem os produtos os quais vende-se na feira (aipim, limão, laranja, acerola, abacaxi), além do mais “*tem a vaquinha que eu tiro o leite pra beber*”. Outrossim, a sua esposa labora como doméstica folguista em Aracaju. A Figura 35 traduz em imagem a narrativa de Maria quando fala nas fontes de renda que são a base para o sustento da sua família.

Figura 35 – Entorno da residência de Maria



Fonte: Acervo da autora (2019/2020)

meu esposo tem 42 anos, ele trabalha na lavoura, tanto como trabalha plantando mandioca, fumo e abacaxi [...]. tem dias que ele dar dia, quer dizer, ganha né, mas ganha por dia nas outra roça que pagam pra ele. A gente não tem salário, não tem nada né, só a lavoura que a gente trabalhando, tem um ano que dá mais, tem um ano que dá menos, aí controla né (Maria)

A residência conta com uma extensão territorial significativa e estava repleta de plantação. O abacaxi estava bastante adiantado e o fumo estava recém-plantado. Ademais, o cenário do povoado Barro Preto, morada de Geralda, Socorro e Marinalva, era palco de colheita e transporte da mandioca (Figura 36). A agricultura familiar representa a base econômica da família, contudo, o genitor trabalha em outras lavouras, com a finalidade de complementação da renda. “*Dar dia*” (*Maria*) é a expressão usada na região para denotar o trabalho por diária, isto é, o campesino trabalha o dia inteiro na lavoura de outrem e ganha R\$ 45,00.

Figura 36 – Mandioca



Fonte: Acervo da autora (2020)

Ademais, programas sociais, especialmente o Bolsa Família, sempre são mencionados como primordiais, em vista das necessidades permanentes da população, conforme ratifica Francisco “*os programas do governo também ajuda (...), tem assim o bolsa família que ajuda muito [...].*” Esse rendimento figura geralmente como a única renda fixa das famílias das pessoas partícipes da pesquisa e seus parentes, exceto uma delas, que é professora da escola rural. O Relatório de Informações Sociais de Riachão do Dantas (Brasil, 2018) mostra índices altos de cadastramento no programa, dentre os quais 69% têm renda igual ou inferior a R\$ 170,00. Isso desvela as condições de extrema pobreza com as quais convivem esses sujeitos. A vida na roça, conquanto, é cheia de peculiaridades e em todas as suas dimensões perpassa por informações, por isso, é imprescindível que desenvolvam competências para aplicá-las satisfatoriamente, quando preciso for.

As ruralidades produtivas expressam modos de habitar o rural numa perspectiva de produtividade a partir dos recursos disponíveis. Incorporam, também, uma perspectiva subjetiva, onde a experiência da roça mescla-se com a relação de vínculo de afetividade e de manutenção de sua existência nesses espaços. Cristaliza-se que a agricultura familiar camponesa figura como a centralidade da atividade econômica das famílias, onde agricultores e agricultoras são os principais autores das ruralidades, dedicando-se com esmero a essa atividade.

Pode-se observar que a dinâmica capitalista imposta pelo avanço dos processos agrícolas não se visualiza com veemência na comunidade, tendo em vista que conserva um modo de produção prioritariamente advindo de herança familiar. Freire (2013) já afirmava que essa introdução tecnológica nos espaços rurais teria que emergir a partir de uma perspectiva educacional, onde não houvesse apenas a imposição do uso das técnicas, mas também uma educação e um investimento para de fato efetivá-la, respeitando as particularidades do modo de vida dessas pessoas.

A ausência de políticas públicas efetivas para garantir a sustentabilidade da vida rural contribui para que os sujeitos busquem formas de complementar a renda, por meio de trabalhos em outras cidades, trabalhar por dia na roça de outras pessoas, ademais, contam com o benefício do Bolsa Família como “renda fixa”. Marinalva ratifica essa necessidade ao afirmar que “*meu marido trabalha*

de pedreiro, e eu vou uma vez por mês em Aracaju, ai trabalho três dias lá". Há uma dicotomia interessante, pois, ao mesmo tempo em que buscam cultivar para sua própria subsistência, precisam submeter-se ao capital e também fazê-lo para atender às necessidades da indústria, num itinerário nada benéfico para o campesino, com lucro pífilo. Há, portanto, um modo de sujeição ao capital. Destaca-se que os principais produtos comercializados se constituem de lavouras temporárias, o que leva a crer que somente podem dispor delas em um determinado período do ano, evidenciando, mais uma vez, a ausência de uma fonte de renda sustentável para a (sobre)vivência na roça, o que ainda mobiliza o êxodo rural.

Tais como se manifestam as ruralidades produtivas em Riachão do Dantas, podemos afirmar que figuram como símbolo de vida e resistência, pois em suas singularidades movimentam os quefazeres e a renda local. Afinal, plantar, cultivar e colher ajudam a compor um cenário de formas de vida e a constituição identitária das pessoas. Nessa conjuntura há evidentes princípios e ações voltadas à solidariedade, coletividade e afeto pela terra que lhes proporciona a vida, por meio das formas de produção. Tais formas acionam as ruralidades questionadoras, que abarcam manifestações de vida em transição, isto é, espaço fértil em constante movimento e tensão.



Fonte: Acervo da autora (2020)

5.3 Ruralidades questionadoras

As ruralidades questionadoras abrangem manifestações de vivências no espaço rural de Riachão do Dantas. Elas são acionadas por atores da comunidade e também por pessoas de fora que por ali transitam. O rural é, portanto, lugar de vida possível. Wanderley (2000) reflete sobre os laços estabelecidos pelas pessoas que vivem na roça com o seu lugar de moradia e o quanto as implicações em torno da agenda de acesso à propriedade da terra são determinantes nesse processo. Isso em função de que a instabilidade de moradia impossibilita o nutrimento do sentimento de pertença àquele *lôcus*.

As nuances em torno da construção da memória de um povo, os lugares de educação, representado na imagem de abertura dessa seção, consoante com a sua centralidade nessas ruralidades, as manifestações religiosas, o lazer, a saúde e as formas de trabalho (deles resultante) desenham os contornos das ruralidades questionadoras. Ademais, a dinâmica de vida cotidiana dos atores da comunidade traz à luz o *status quo* das profundas desigualdades existentes e que estão explícitas em cada situação de vulnerabilidade que foi possível visualizar durante o desenvolvimento da pesquisa. Urge, por conseguinte, questionar e tensionar o modo como a vida se apresenta e flui.

As desigualdades visíveis na sociedade hodierna rememoram o pensamento de Rousseau (1978), ao identificar que a primeira evidência estava atrelada à constituição da propriedade privada, isto é, a partir do momento em que alguém cercou um terreno e anunciou ser o dono. Foi nesse contexto que surgiram as disputas e guerras, onde ricos buscam manter e aumentar as suas posses e os demais tentam sobreviver nesse mundo de lutas contínuas. Há diferenças, destarte, nos modos de viver, os quais desvelam a ociosidade de uns e o excesso de trabalho de outros, a má alimentação dos pobres, que muitas vezes nem têm com o que se alimentar, enquanto outros o fazem em demasia. Questões como essas tecem a vida dos sujeitos e elucidam as formas desiguais com que se vive.

A história da humanidade é desvelada a partir de concepções do posicionamento dos sujeitos dentro de um determinado contexto social. Logo, é inevitável pensar nessas singularidades do *eu*, sem necessariamente aliá-las a elementos sociais, que as contextualizam. Essas subjetividades estão expostas a uma realidade factual, onde se sabe que para desenvolver e empregar competências que viabilizem a resolução de problemas nas dimensões pessoal, familiar, laboral e educacional, é imprescindível que o sujeito esteja inserido em um contínuo de aprendizagem, que contemple toda a sua vida.

É preciso, conquanto, revisitar o Iluminismo para que seja possível a compreensão dos estudos da razão nessa elucubração. As principais reivindicações do movimento davam conta de defender e exaltar a liberdade e a igualdade entre as pessoas, a tolerância entre as distintas formas de pensamento e religião, além do direito à propriedade privada. Assim,

deslanchava-se uma mobilização política, econômica e social que traria à luz a razão em detrimento da soberania do clero e da nobreza.

Goldmann (1913-1979) alerta para o fato de que esses pleitos estão atrelados a uma ideologia burguesa, que primava por uma atividade econômica exitosa, por meio do comércio e, dessa maneira, os valores iluministas estariam pautados em valores burgueses. Isso reverbera na concepção social atual, onde a hegemonia capitalista contribui para o acirramento das desigualdades sociais, culminando nas formas assimétricas com as quais os sujeitos desenvolvem e empregam competências em suas vidas.

Essa conjuntura socioeconômica, realidade preocupante no ambiente rural em pauta, em função da instabilidade das fontes de renda e sustento das famílias, nos inspira a coadunar com o pensamento de Barros (2019) ao afirmar que o âmago das desigualdades está no processo de formação de capital humano, haja vista que, historicamente, o acesso à educação sempre foi um privilégio das elites e isso contribui para a estagnação do crescimento desses lugares rurais, que necessitam contar com pessoas conscientes do seu papel cidadão.

Para além da participação efetiva dos atores rurais no decurso educativo formal, é inegável, também, a importância dos espaços de aprendizagem não formal, em vista de que muitos deles não chegaram a frequentar espaços escolares, contudo, são detentores de conhecimentos importantíssimos para a constituição dos seus *eus*, para a vivência comunitária e, inclusive, para movimentar a economia local.

As condições de vulnerabilidade são potentes e podem ser visualizadas nas formas como a vida se apresenta e se move, entretanto, é preciso reconhecer que essas pessoas se reinventam e seu próprio instinto de (sobre)vivência os impulsiona a fazer desse espaço um lugar de tensões e lutas para viver.

A imagem de abertura dessa seção e a Figura 37 representam os espaços de educação formal da comunidade. A Escola Municipal Maximiano José dos Santos, por exemplo, oferece o ensino fundamental I, que contempla turmas do 1º ao 5º ano. A pintura nova, característica recorrente em períodos eleitorais, não enxerga os problemas ecoados da fragilidade das políticas públicas, que em sua totalidade tendem a não conversar com a realidade de vida dos sujeitos.

Caldart (2018) reforça a necessidade de as escolas adequarem-se aos preceitos da educação do campo, que visam humanizar o processo para que as pessoas se sintam representadas nos discursos e atividades das aulas, seja em espaços formais ou não formais.

Figura 37 – Escola e Posto de Saúde



Fonte: Acervo da autora (2019)

Lourdes é professora de “*crianças de 0 a 6 anos*” e também diretora em umas das escolas rurais, cujas características são semelhantes tanto no Povoado Lagoa, quanto no Alto do Cheiro e no Barro Preto, assim como nos demais municípios. Os estudos de Rios (2011) e Caldart (2018) acenam para a necessidade de considerar o contexto comunitário para se pensar numa gestão escolar que consiga mobilizar os estudantes a não só matricularem-se nas escolas, mas também lá permanecerem, constituindo-se esse último o grande desafio. Lourdes reflete:

eu vejo que hoje numa sala de aula, 5% dos alunos focam, eles se interessam, eles lutam, eles buscam, mas eu percebo que 95% vem para a sala de aula porque [...] os pais dizem que eles tem que ir [para] não cortar bolsa família, na realidade eles vem para brincar, para lanchar [...]

A narrativa expressa claramente o quanto esses alunos são vulneráveis e carentes de motivação e de autocompreensão acerca de seu potencial para mudar a realidade vivenciada. Freire (1987) assegura que é preciso fomentar a reflexão das experiências, assim a consciência interior de cada um tensiona as situações que se apresentam e percebe a necessidade de buscar melhores condições de vida. Sabe-se que

a vulnerabilidade se configura em uma dinâmica de interdependências recíprocas que exprimem valores multidimensionais – biológicos, existenciais e sociais. Uma situação de vulnerabilidade restringe as capacidades relacionais de afirmação no mundo, incluídas as formas de agência social, gerando fragilização. (Neves, 2006)

Lourdes demonstra preocupação com a situação de extrema pobreza dos estudantes, que vão à escola em função da exigência dessa frequência para manterem os benefícios sociais e, também, para alimentarem-se com a merenda escolar. Isso demonstra efetivamente o quanto o espaço escolar é importante para a vida dessas pessoas e, provavelmente, esses alimentos provêm da própria força de trabalho de seus genitores, haja vista que o PNAE prevê obtenção direta dos cultivos dos agricultores familiares locais para tal finalidade. Ramalho (1992) reflexiona sobre essas itinerâncias ao dizer que, embora haja sofrimento com a seca e demais dificuldades da vida na roça, ao menos “o pouco que eu plantava, tinha direito a comer”.

Notadamente são muitas as complexidades envoltas do espaço de aprendizagem formal rural. Neves, Molina e Shorita (1982) e Salata (2019) sinalizam as motivações para a evasão escolar, trazendo à luz que a não identificação com aquele espaço também pode ser uma delas, pois não se visualiza a criação de laços afetivos com o ambiente educacional. Percebe-se, portanto, que tais sentimentos de pertença precisam ser cultivados, para que se sintam partícipes e, sobretudo, protagonistas do decurso de aprendizagem.

A representação imagética do posto de saúde (Figura 37), ao lado da escola, leva a crer que esses dois lugares convergem com o encontro corriqueiro entre os atores sociais do lugar. A observação da pesquisadora e a percepção das narrativas dos partícipes da pesquisa demonstram que há grandes fragilidades nos serviços públicos de saúde nas comunidades.

Há indícios da falta de médicos que atendam diretamente os pacientes. Enfermeiros fazem o trabalho de triagem e, caso julguem necessário, agendam o médico, em geral um processo moroso. Por se tratar de médicos residentes em sua maioria, há uma alta rotatividade desses profissionais e, em vários momentos, a comunidade fica com essa carência. As condições de saúde da população em voga estariam na esteira das condições mínimas para uma vida digna. Emergências básicas são atendidas no Hospital da sede, denominado de Dona Caçula, entretanto, o seu funcionamento depende do olhar do gestor, isto é, da prefeitura. Nesse movimento administrativo, em momentos de abundância, a prefeitura disponibiliza ambulâncias para transportar os pacientes da roça à cidade. Quando não há esse serviço, conquanto, os sujeitos dependem de favores, ou de R\$ 7,00 (sete reais), valor referente a um serviço de moto-táxi para a realização da viagem.

A descrição do espaço ocupado pelas famílias e, portanto, pelos sujeitos narradores desta pesquisa traz à luz miudezas que desvelam como é a vida na roça. Além do mais, reproduz evidências que abrem portas para a compreensão das singularidades dos sujeitos que ali habitam. Assim, esse estudo se debruça no entendimento da vida dos sujeitos e a dimensão de uso Informacional.

A Figura 38 revela implicitamente a estrutura dos comércios que congregam a residência de uma família camponesa e, junto a ela, uma pequena mercearia, características intrínsecas dos povoados. Com estrutura simples e poucas mercadorias, denotam a incompletude de sua função e, ao mesmo tempo, desvelam a sua relevância naquele ambiente. Além das funções de fomento à economia e ao acesso a gêneros de primeira necessidade, alinha-se com a escola, o posto de saúde e o templo religioso, para denotar a característica de povoado do lugar, conforme perspectiva do IBGE (2017).

Figura 38 – Parte interna da pequena mercearia

Fonte: Acervo da autora (2019)

Havendo, contudo, a necessidade de outros produtos, é preciso deslocar-se à sede do Município, evidentemente adicionando um custo ao processo de aquisição de bens de consumo. A representação da pequena mercearia está também na possibilidade de gerar uma fonte de renda aos proprietários e, por outro lado, uma colaboração para com a comunidade, tendo em vista que geralmente eles vendem “na confiança”, para pagamentos em datas específicas, cujo poder de compra do perfil da clientela está atrelado ao recebimento de benefícios sociais e proventos oriundos do trabalho na roça.

Ao tecer as ruralidades questionadoras, aquelas que em sua gênese nos convidam ao diálogo, não podemos nos furtar em trazer à tona aspectos observados nas manifestações religiosas do povo riachoense, estas que viabilizam encontros fortuitos que culminam em debates saudáveis sobre aspectos da vida, além da prática religiosa em si. A Festa de Nossa Senhora do Amparo, por exemplo, revela particularidades históricas e culturais do povo rural.

Nessa ocasião festiva, pós-missas, a comunidade se reúne nas proximidades do templo religioso e são comuns elementos como fogueiras, fogos de artifícios, barracas de alimentos e lanches, cujas produções são artesanais, feitas pelos próprios moradores. O que impulsiona a economia local de modo pontual, por se tratar de eventos que ocorrem em períodos específicos no ano. Ademais, há pequenos leilões, com produtos doados, o que ajuda na arrecadação de fundos para a manutenção da Igreja.

A Figura 39 representa a estrutura visual das Igrejas Católicas das comunidades, que representam um espaço de relações sociais efetivas, já que, nos dias das missas, as famílias estão inclinadas a irem a esse compromisso semanal, nessa ocasião, todas as residências que se visita, além do cafezinho, essa é a pauta das conversas. Embora na sede municipal já seja potente a visão de que “a paisagem religiosa brasileira deixa transparecer mudanças significativas nos últimos anos [...] no meio rural, onde as capelinhas [...] vão dar lugar aos pequenos templos de diversas denominações” (Steil; Herrera, 2010, p. 355) religiosas, nos povoados, contudo, o catolicismo ainda é predominante.

Figura 39 – Igreja Povoado Lagoa/Povoado Barro Preto



Fonte: Acervo da autora (2019/2020)

Os autores destacam, ainda, que essa mudança do cenário religioso tem sido reforçada por notícias propagadas pelas mídias, que destacam o crescimento dos evangélicos e o declínio hegemônico do catolicismo na

paisagem da estrutura religiosa do país. Acrescentando que a favor desta paisagem, existem “os dados estatísticos dos últimos censos que constataam a evasão constante de fiéis católicos para as religiões pentecostais e para os ‘sem religião’” (Steil; Herrera, 2010, p. 355).

Ainda na análise dos elementos constitutivos da formação familiar e social desses ambientes rurais, tem-se a minipraça à esquerda da Igreja, denotando a sua representatividade de lugar onde se cria laços e as informações transitam por meio da oralidade. Essa paisagem traz ao debate a relevância do diálogo no processo das relações dos sujeitos com as dimensões da vida: família, educação, trabalho e relações comunitárias. A informação, contudo, perpassa esse vai e vem dos sujeitos em seu espaço, uma vez que na visão de Smit (2012), ela perpassa o cotidiano, onde tudo parece ser portador de informação.

Essas festividades relacionadas às manifestações religiosas representam, de certo modo, a centralidade das atividades de lazer nas ruralidades riachoenses, tendo em vista que há sempre essa intencionalidade, a de promover a convivência das pessoas da comunidade. Os festejos juninos constituem outro exemplo de tais manifestações religiosas/lazer. Ademais, observou-se a presença de quadras para a prática de esporte, especialmente o futebol.

As ruralidades questionadoras trazem consigo uma característica particular, pois a maneira como a vida é tecida evidencia novas formas de trabalho, ainda que, muitas vezes, de maneira não sustentável. No espaço escolar e no posto de saúde há funcionários contratados pela prefeitura e pode-se dizer que representam as pessoas assalariadas das comunidades. Cita-se aqui aqueles que empregam a sua força de trabalho no próprio espaço rural. A oportunidade de vender produtos artesanais das pessoas que vivem na roça também figura como uma forma de angariar recursos para suprir as necessidades básicas do cotidiano dos sujeitos. Contudo, resta admitir que há uma insuficiência na oferta de trabalho, fato que reitera a necessidade de migração das pessoas para os centros urbanos. Essas peculiaridades do ser da roça agrestiana evidenciadas nas ruralidades espaciais, produtivas e questionadoras vêm tal qual uma força imagética, fazendo emergir as ruralidades informacionais.



Fonte: Acervo da autora (2020)

5.4 Ruralidades informacionais

A história dos Direitos Humanos, das lutas pelos direitos dos cidadãos, algumas delas foram representadas por pessoas que introduziram a discussão sobre determinado direito que estava sendo negado, dentre os quais destaca-se Zumbi dos Palmares, Madre Teresa de Calcutá, Martin Luther King Jr, Malala, Gandhi, Maria da Penha e Nelson Mandela. Os direitos humanos são universais,

logo, são para todos e todas, são indivisíveis, pois temos direito a todos os direitos e, outrossim, são interdependentes, já que um direito não existe sem o outro (ONU, [2020]).

A homens e mulheres é assegurado o direito à vida digna, à liberdade, à segurança, à expressão, de não ser preso sem uma razão e também à garantia de um julgamento justo. Tem-se o direito de ir e vir, a educação, a saúde, ao trabalho e de eleger a religião que deseja seguir. Nesse percurso, o direito à informação se mostra imprescindível, tendo em vista que, a partir de sua leitura e apreensão, os sujeitos conseguem reivindicar os demais direitos como cidadãos partícipes e atuantes em um determinado contexto social. O artigo XIX da Declaração Universal dos Direitos Humanos menciona tal direito, assegurando-o ao fazer constar que todo ser humano tem direito de “[...] ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras”.

Esses direitos viabilizam, portanto, que os sujeitos possam exercer o seu direito de escolha, de voz e decisão. Sabe-se, entretanto, que muitos desses direitos não são assegurados hoje em dia e muitas pessoas não têm conhecimento sobre eles, não têm acesso e tampouco os questionam. Fazendo emergir a discussão que denominamos de território em disputa, em alusão ao momento em que os sujeitos precisam lutar pelos seus direitos, diante de uma sociedade com grandes desigualdades. Para isso, precisam desenvolver e empregar Competência em Informação, para que efetivamente possam reivindicar tais direitos que lhes são garantidos, por meio do questionamento reflexivo acerca das situações envoltas de sua vida.

As desigualdades de acesso à informação reverberam nas formas distintas com as quais os sujeitos reivindicam os seus direitos humanos. Existem situações em que se percebe o total desconhecimento de tais direitos, por isso facilita-se a sua violação. No Brasil, por exemplo, é possível identificar tais evidências ao elucubrar acerca do processo de escravização, que durou 388 anos e que pôs o negro em condições de vida sub-humanas, onde eram tratados como mercadoria. Ao abolir a escravidão em 1888, o país os colocou em uma sociedade despreparada para recebê-los e muitos ficaram sem rumo e, sem posse de terra, direcionaram-se às cidades, dando origem às favelas/comunidades de hoje. Por não serem alfabetizados, não conseguiam

efetivamente acessar nem tampouco compreender informações, portanto, não tinham condições mínimas e dignas de vida. Em uma sociedade racista, isso se tornou historicamente dificultoso, e somente com a ascensão dos movimentos sociais, em 1980, questões dessa natureza começaram a entrar na agenda da sociedade brasileira. Hodiernamente, é possível ver grandes avanços nesse sentido, contudo, ainda há um caminho longo a percorrer, pois as desigualdades continuam patentes na sociedade brasileira.

As ruralidades informacionais são acionadas no rural de Riachão do Dantas, desvelando as formas de informar e conhecer nesses espaços. A imagem de abertura dessa seção representa o espaço historicamente identificado como aquele que salvaguarda recursos informacionais e promove o acesso e uso informacional para a população. Ao observá-la, há a nítida certeza de que ela faz parte da vida dos atores do município, contudo, foi sinalizado o uso do espaço apenas pelos filhos dos respondentes, que estudam nas escolas da sede municipal e, por solicitação dos professores ou impulsionados por terem acesso a uma leitura prazerosa, buscam a biblioteca.

A biblioteca localiza-se, portanto, na sede municipal, o que certamente dificulta esse acesso efetivo pelos atores da pesquisa, que residem na roça. A dinâmica do espaço consiste em basicamente emprestar livros e a gestão está sob a responsabilidade de um professor de história. Sabe-se que a presença de um bibliotecário nesses espaços é fundamental, a fim de que se configure, de fato, uma biblioteca com tudo que isso implica, inclusive na oferta de serviços e produtos informacionais e, também, promovendo o desenvolvimento de Competência em Informação, ações essenciais para ser e estar em sociedade.

Soares e Carneiro (2010) refletem sobre o impacto da criação do Programa Arca das Letras, do então do Desenvolvimento Agrário (MDA), e da Secretaria de Reordenamento Agrário (SRA), cujo objetivo é incentivar a leitura no meio rural, por meio da implantação de bibliotecas. Preveem, outrossim, a formação de agentes de leitura e a distribuição de acervo, contudo, o que chama atenção é o fato de que não há a sinalização explícita da necessidade da presença do bibliotecário nesse processo. O que indica que se trata de salas de leitura, e não de bibliotecas. Ao que parece, esses espaços rurais carecem de espaços que de fato se constituam como bibliotecas, pois dessa maneira contribuiria-se para um cenário onde os sujeitos possam acessar informações

das quais necessitam para exercer sua cidadania, conscientes, logo, dos seus direitos e deveres sociais.

As ruralidades são tecidas pelo modo como a vida se apresenta e, ao se adentrar às casas das famílias, isso se torna potente. Foi possível perceber características que se assemelhavam àquelas construções com finalidade pública (Igreja, Escola, Posto de Saúde, Minimercearia), que ajudaram a compreender o espaço onde transitam as singularidades. Nota-se, contudo, moradias simples (Figura 40), certamente resultantes da autoconstrução, onde membros familiares e/ou da comunidade se reúnem para a realizá-las, em modo colaborativo. Em muitas ocasiões, as condições financeiras não permitem a conclusão, deixando, logo, a obra sem acabamento. Noutras vezes, herdaram os imóveis de outras gerações e as condições incipientes não permitem uma remodelação do espaço.

Figura 40 – Residência familiar



Fonte: Acervo da autora (2019)

Patenteia a situação de moradia desses sujeitos, que, em muitos momentos, precisam escolher entre a alimentação e os bens materiais. Não

obstante, três elementos saltam aos olhos: a cisterna, a motocicleta e a antena parabólica. Nesse ínterim, a cisterna é a responsável por abastecer a residência de *água limpa*, proveniente das chuvas e que serve para beber, conforme elucidado nas ruralidades espaciais.

A motocicleta constitui-se um meio de transporte de grande relevância para as famílias (geralmente eles cooperam e vários membros usam a mesma), tendo em vista que o deslocamento (roça/cidade) fica dificultoso para aqueles que não as tem. Ademais, muitos usam carroças, que certamente deixam a viagem mais morosa. Na Infância, Francisco identifica os recursos de transportes comuns à época “a gente ia [e vinha] era de jegue, de burro, de carroça, de a pé”. Considerando, logo, que os elementos sociais se relacionam mutuamente, os modos de locomoção, contudo, interferiram no decurso da vida dos sujeitos narradores.

Quando a gente era mais pequeno era difícil tinha que se deslocar daqui para o ponto de Sergio andando (...) 3 km. Era complicado porque a gente estudava de noite e tinha que ajudar os pais pelo dia [...] aí só deixava os estudos difíceis porque o tempo era pouco [...] (Francisco)

Parei de estudar na 3ª série [...] não tinha transporte pra gente ir pra Riachão pra estudar, aí fui trabiá, assim, em casa mesmo né. (Maria)

[...] não tinha ônibus pra gente ir nem pra gente vim, a gente tinha que tá pegando carona, era até Davi que levava a gente com uma pampinha que ele tinha, [...] eu não me formei porque num deu, mas aí mulher a dificuldade era muito grande aqui, a gente assim da roça né, ou a gente persiste num sonho mesmo, ou então se larga, deixa de mão. (Felisberta)

Estas falas exibem essa intervenção, revelando detalhes de como era a infância dos sujeitos há aproximadamente 2 ou 3 décadas. Hoje, contudo, são responsáveis pelas suas famílias. O deslocamento até o ponto de Sérgio se refere a uma rotina diária para chegar ao local onde passava o transporte público. Francisco admite “*eu fiz até a sétima série*”, isto é, estudou até o sétimo ano do ensino fundamental II, isso porque conseguiu vencer dificuldades, enfrentando, nas suas andanças, a lama em tempo de chuva, a escuridão do lugar, que era iluminado somente pela lua e pelas estrelas, já que a energia

elétrica chegou ao povoado a partir de 1999. Outrossim, o trabalho lhe dava direito ao dinheiro para o pagamento da passagem. Por outro lado, Maria interrompeu os estudos ainda na terceira série (atual 4º ano do fundamental I), pois não tinha condições de ir ao município-sede, pela falta de transporte gratuito. Felisberta admite que dependia de uma carona para ir, o que também contribuiu para não lograr êxito de finalizar a educação formal.

Essas circunstâncias contribuem para o acirramento das condições sociais desiguais, tendo em vista que esses sujeitos encontram dificuldade para apreender informações e, com isso, muitas vezes desconhecem os seus direitos, o que deságua no processo formativo das gerações seguintes. As falas ratificam a necessidade de trabalhar, atribuindo uma certa falta de prioridade que os seus pais davam aos estudos dos filhos, fato esse observado na fala de Maria “*é porque no meu tempo eu não estudei porque os meus pais também antigamente não fazia questão dos fio estudar*”.

Pesquisas de Santos (2018), Moura e Silva (2011) trazem à tona a reflexão de que de fato é preciso efetivar uma educação do campo, a qual desenvolva metodologias que consigam congregar os alunos para que eles tenham sentimento de pertença nesses espaços. Talvez mobilizando os pais e a comunidade geral para que compreendam a importância da educação para se constituir como seres sociais e conhecedores dos seus direitos e deveres. Há, contudo, uma herança patriarcal fincada nessas terras, que é evidente na narrativa de Maria e também na de Marinalva e Socorro:

Não estudei nenhuma série, nós entrava, pai tirava, não conseguia, não conseguia ficar na escola. Eu sei assinar o meu nome, mas não sei ler direito. Mas não porque nós não queria, mas porque pai não deixava. E aí, minha mãe foi para São Paulo, foi com outro homem, ficou lá não sei quanto tempo, e aí quando ela chegou, nós já tava grandinho, aí não quis mais morar com ela. Porque no caso ela abandonou nós. Não que nós era maltratado não, pai cuidava muito bem de nós, tudo certinho. Mas o negócio de ir para a escola não entrava na cabeça dele. Ele achava que nós tinha que ficar ali, porque se a gente fosse para a escola ia aprender não sei o que, eu acho que ele pensava que nós só ia namorar [...] (Marinalva)

eu sai [da escola] porque arrumei um namorado, aí fiquei grávida e aí parei de estudar [...], assim, por vontade dele. só que hoje eu me arrependo, né?! porque naquele tempo, eu fiz a vontade

dele, só que hoje (...) ele me deixou com dois filhos, ele foi embora. (Socorro)

Trata-se do resultado de uma sociedade criada e alimentada pelo viés do patriarcalismo, do autoritarismo e do machismo. Freyre (2003) assegura que a família patriarcal constituía-se pela dominação da figura do homem, e a mulher não tinha direitos reconhecidos, a não ser seguir as orientações dessa da masculina. Ademais, a figura materna de Marinalva seguiu as estatísticas de migração para as grandes metrópoles, com a finalidade de buscar outra fonte de renda que não fosse a agricultura familiar. As ruralidades informacionais são tecidas por essas forças que conformam o ser da roça agrestiana, uma vez que o fato de não ter participado de um processo de educação formal contribui para que essas pessoas enfrentem dificuldades para a descoberta da necessidade informacional e demais ações dela decorrente. Sobre essa questão, Marinalva demonstra o seu descontentamento “*essa parte foi que eu não gostei, porque eu não tive estudo*”. Por outro lado, Geralda garante que o acesso à educação formal tem fluído, a grande dificuldade está sempre atrelada ao deslocamento até a sede. Do mesmo modo, Lourdes assegura

que não foi uma vida fácil, foi uma vida muito dura, muito sofrida, porque quando eu comecei a estudar, [...] eu tive que sair do meu povoado pra estudar na cidade, em Riachão, a 3,5; 3km e meio de distância, eu tinha que ir a pé com meus irmãos[...]

Clarinda afirma que “*eu só estudei até a quarta série (quinto ano) é... eu parei por causa dos meus pais mesmo, que não quiseram me colocar para estudar na rua*”, referindo-se ao fato de que muitas escolas dos povoados ofertam apenas o fundamental I e, para dar continuidade à formação, é preciso deslocar-se para a sede. Reafirmando, portanto, as dificuldades de mobilidade enfrentadas nesses transcurso.

No desenrolar da (auto)biografia, os fatos narrados sempre se relacionam com os membros familiares e com o contexto ao qual estão inseridos. No caso específico de Francisco, fazem parte da família a esposa e três filhas. Admitindo que, ao (auto)biografar-se, o sujeito reconsidera suas aprendizagens, posiciona-se face a elas e toma decisões para a vida atual e futura (Passeggi, 2017), redimensiona-se, nesta paisagem, portanto, as competências para o uso

informacional. Esse entrelaçamento de singularidades com o seu contexto é demonstrado na fala de Francisco “[...] *hoje em dia já está mais melhor porque hoje em dia minhas meninas mesmo já estão livres, elas estudam e ajudam na roça mais pouco, elas se dedicam mais aos estudos*”, ao refletir sobre a dificuldade que, de certo modo, mudou o rumo de sua vida e reconhecer que a vida das filhas precisa ser diferente. Há, portanto, uma conscientização de que é preciso “buscar ser mais” (Freire, 1987) para que seja possível mudar a estrutura de vida atual. Nessa dinâmica, é imprescindível que esses sujeitos desenvolvam as competências para que consigam aplicar adequadamente os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores na sua vida escolar e demais dimensões.

Essa qualidade atribuída ao processo de aquisição de conhecimento se mostra potente, perpassando, ainda, por uma infinidade de percursos, dentre os quais a imprescindibilidade de que o sujeito apreenda o objeto. Ao considerar esse objeto como uma informação, denota-se que sua compreensão atravessa um processo dinâmico, onde são relacionais e não apenas uma mensagem. Essa conexão, portanto, depende da intervenção do eu, inserido em um contexto social.

Capurro (2003) admite que é possível “adquirir graus variados de informação sobre uma fonte”. Por isso, o conhecimento se constrói a partir do acesso informacional, momento em que o sujeito atribui significado e crenças que estão entrelaçadas às questões estruturais da sociedade onde o vive. O emprego desse conhecimento adquirido nessa atividade é o que denota a função social da informação, que, aliada à atitude e habilidade, faz emergir o conceito da Competência em Informação. Esse emprego pode ser visualizado no cotidiano das famílias que vislumbram possibilidades de crescimento pessoal e profissional na educação, que buscam informações entre eles, por meio do diálogo, para lograr êxito nas plantações, etc.

A caminhada das filhas de Francisco apresenta as potencialidades de estarem inclusas em um decurso de construção de conhecimento: “*a filha de 19 anos está na faculdade, a outra tem 17, tá no 3ª série do ensino médio e a menor tem 7 anos e tá 2º ano*”. Na mesma dinâmica estão os filhos de Maria, dentre os quais dois permanecem na escola (17 e 14 anos), um já encerrou o ensino básico (19 anos) e preferiu inserir-se no labor da roça. E, por último, uma filha que tem

20 anos e está na faculdade. Sobre o ingresso da filha no ensino superior, a genitora diz:

sempre digo que é bom estudar, mais tarde vocês vão se arrepender porque vocês não estudaram, o estudo é o caminho porque você sem estudar tem muitas porta fechada. O povo diz assim 'não, pra quê tá fazendo isso' [referindo-se ao curso de graduação em física]. Muitas pessoas daqui disse a ela: ah, 'porque não arruma emprego? pra quê vai estudar?' Eu disse 'minha fia, faça o que você quiser, se sua cabeça quiser que você estude, estude. Estudo não é perdido é sempre valorizado, muita gente deu conselho a ela pra ela não estudar né. (Maria)

Embora a caminhada da narradora seja atravessada pela desigualdade, reconhece a potencialidade do aprendizado, reiterado na sua fala. Salienta-se que o percurso (roça/cidade) continua a ser dificultoso e afeta gerações familiares, uma vez que, em determinados momentos, o transporte escolar não chega e, então, os filhos de Francisco e Maria não conseguem ir à aula no município-sede. Em relação àqueles que estão no ensino superior (na Universidade Federal de Sergipe e no Instituto Federal de Sergipe), ambos recebem bolsas de assistência estudantil das Instituições públicas supracitadas. Maria acrescenta “*ela queria estudar e nós não tinha condições pra pagar (...) só pra pagar o transporte pra ela ir de Riachão pra Lagarto. Então ela foi (...) fez a prova e passou*”, referindo-se, orgulhosa, ao fato da filha ter sido aprovada em vestibular de Instituição Pública. Sobre essas adversidades para o acesso à educação, Delory-Momberger (2018, p. 89) reflete que

as desigualdades nas condições de vida, materiais e sociais, tecem assim as desigualdades de recursos de linguagem e de representações do eu e, com elas, a distribuição desigual de formas de construir a si mesmo. Isso não vem apenas da posição na sociedade, mas na complexidade de relações que vincula recursos econômicos, recursos sociais, recursos culturais às possibilidades de construção e de expressão de si.

Isso vai ao encontro de percepções advindas da exploração do campo de estudo. Os sujeitos constroem as suas narrativas de maneira diferente, uns desvelam naturalmente o seu eu, outros, todavia, encontram dificuldades nesse processo de construir a si mesmos. No caso específico desta investigação, embora tenha-se criado um ambiente de aproximação com os narradores, o grau

píffio de alfabetização básica do sujeito não permite que ele consiga falar de si de maneira conexa e com possibilidade de fluido entendimento daquele que escuta. Contudo, essas singularidades compõem, logo, a formação dessa subjetividade complexa e cheia de desigualdades.

[...] eu me arrependo muito de ter parado na 3ª série né, que se pudesse estudar, eu poderia ter estudado mais, eu sei ler, sei escrever, mas não muito, se for uma palavra assim difícil eu já num sei ler (...) leio, mas é devagar, dar trabalho pra ler. (Maria)

Visualiza-se, nesta narrativa, a autorreflexão de necessidades básicas do sujeito, admitindo-se, logo, as dificuldades que enfrenta pela incompletude do processo de alfabetização na infância. Esse cenário certamente contribui para que o acesso informacional seja limitado, já que o sujeito não participou de um processo de aprendizagem que pudesse viabilizar a construção de sentidos estruturado e crítico, muitas vezes porque simplesmente não compreende a dimensão disso. A sua fala demonstra essa vulnerabilidade, ao expor que, caso a palavra seja complexa, ele não consegue ler, portanto, não compreende.

Felisberta, por sua vez, diz que “*as meninas tão aí ói, não tem trabaio, num tem emprego, aí querem fazer um cursinho, minhas condições não dar*”, relatando a sua dificuldade em custear possibilidades para que as filhas estudem. Nessas itinerâncias, ver a sensibilidade e a desestabilidade que a condução da vida na roça agrega aos sujeitos, ao mesmo tempo em que motiva a nutrir esperança por mudanças, outrossim, faz emergir indagações e reflexões sobre a fragilidade da realidade desses camponeses. Usa-se, contudo, a metáfora de *Vidas Secas*⁴⁵ para tangenciar as condições econômicas e espaciais daqueles que vivem no agreste, onde direitos constitucionalmente garantidos são ceifados.

O acesso aos espaços de educação formal evidentemente constitui um dos meios de acessar informações na roça agrestiana, contudo, é evidente que esse direito não se concretizou efetivamente para os narradores, contudo, eles

⁴⁵ Título da obra de Graciliano Ramos (1938), que tece a pobreza e as dificuldades do cotidiano de uma família que sofre com a seca e as consequências que dela derivam. A seca, contudo, faz com que eles estejam em constante fuga, pois ela os castiga profundamente.

desejam que o futuro de seus descendentes seja distinto e, à sua maneira, e com os recursos que dispõem, lutam para fazê-lo acontecer. Para fomentar o acesso à informação e, por consequência, poderem requerer seus direitos como cidadãos, a Biblioteca poderia exercer plenamente esse papel como um lugar de educação não formal. Contudo, a ausência do profissional capacitado para tal não mostra um cenário favorável. Sobre o acesso à informação, Felisberta garante que

as vezes eu procuro assim saber dessas universidades, faculdade essas coisas assim, que tem esses negócios de ser curso gratuito, mas as minhas informação é pouca, num tem alguém assim que chegue 'ói você tem uma menina, tem um curso ali, lugar fulano, pra sua menina fazer, se você quiser', aí eu num tenho informação assim sabe.

A fala da narradora evidencia entraves no decurso de acesso a informações básicas para que os sujeitos possam ser em sociedade. Isso porque ficou cristalizado que ela e seus familiares não conhecem os seus direitos e desejariam que alguém da comunidade contribuísse para que elas fossem informadas, e, assim, pudessem tomar decisões em suas vidas, a exemplo da de ingressar na Universidade. Nesse sentido, Saracevic (1996) afirma que a CI objetiva resolver problemas da efetiva comunicação da informação e de seus registros entre as pessoas, em diversificados contextos (social, institucional ou individual). Sobre a dificuldade de compreensão de informações, para além do acesso, Clarinda reflete:

eu sou uma pessoa presa sabe? Sei lá... eu sou assim. Eu não sei bem assim explicar. Me sinto presa de não conhecer as coisas. As vezes pra sair eu tenho que sair com uma pessoa, para resolver as coisas. Para médico, eu vou, mas assim meio acanhada né.

Dito isso, e considerando que a informação transita e faz parte do cotidiano dos sujeitos, pode-se vislumbrar que projetos que busquem promover uma educação para uso da informação se mostram com potencialidade, tendo em vista as carências alinhavadas nas narrativas. Há, contudo, grande potencial de acesso à informação visualizado por meio do diálogo, lugares comuns de convivência, onde eles conseguem trocar ideias que os ajudam a adicionar algo

diferente do que já fazem em seu cotidiano de vida na roça. Nesse sentido, ganham destaque a igreja, o posto de saúde, os corredores das lavouras e a própria escola.

Brey, Mayos e Campas (2009) destacam a importância vital das tecnologias nesse processo de acesso a informações. Nessa direção, menciona-se a antena parabólica, representada na Figura 40, que ratifica os dados do CGI (2018), que apontaram o uso dessa TIC por 64% da amostra do estudo em zonas rurais. Em 2021, esse dado caiu para 41%, contudo, ainda continua sendo uma realidade o uso de tal TIC. Isso mostra que o sinal digital ainda não chegou de maneira efetiva em regiões tão distantes das metrópoles, e, sofrendo com a falta de sinal de televisão, estes sujeitos recorrem a esse tipo de serviço. O que explica, possivelmente, o fato de o sinal analógico ainda não ter sido desligado na localidade. Segundo a publicação da Televisão Sergipe de 2018⁴⁶, o referido sinal foi desligado em 17 municípios do estado, contudo, não afetou o município de Riachão do Dantas, nem tampouco consta em listas futuras. Ainda nessa perspectiva, os narradores dizem que

as informações foi melhorando né, primeiro ninguém tinha um celular, se comunicava através de uma carta no correio né, hoje já tem o celular, tem internet, e melhorou muito, hoje em dia as informação a gente tem quase em casa, o mundo a gente vê de casa já, melhorou muito. (Francisco)

quando nós era pequena, nós só ouvia falar em rádio né, hoje (...) agora tem rádio, televisão, internet já, é mais melhor um pouquinho pra pessoa participar das coisas (Maria)

Essas narrativas denotam a relevância das mídias como fontes de informação e meios de comunicação na vida desses sujeitos que vivem nas zonas rurais. Primeiro, remontam à infância e adolescência, onde eles se comunicavam por meio de cartas, o que demonstra a dificuldade para acessar informações relevantes para o curso da vida pessoal com agilidade. As mídias, contudo, vieram para facilitar essa dinâmica, já que conseguem acessar as informações de maneira rápida. Essa paisagem dialoga com os dados do CGI

⁴⁶ Por não ter identificado essa informação em outras fontes, optou-se por apresentar aquela oriunda da TV Sergipe. Disponível em: <https://glo.bo/2LM5xHN>. Acesso em 12 out. 2019.

(2018), onde televisão (93%), telefonia celular (85%), rádio (64%) despontam como as mais usadas em comunidades rurais. Em 2021, por sua vez, os dados demonstram que os domicílios rurais usam a televisão (91%), telefonia celular (91%), rádio (55%) A antena parabólica, conquanto, merece destaque, pois viabiliza o sinal de televisão. Maria acrescenta que *“nós não tem computador não, é pelo celular mesmo”*, reforçando os baixos índices do CGI (2018) em relação ao fato de que os sujeitos não contam com computador portátil (11%) e computador de mesa (7%) em suas residências. Dados mais recentes do CGI (2021) mostram que a realidade continua semelhante, onde 14% usam computador portátil e 7% computador de mesa.

A Figura 41 desvela o interior de um dos cômodos de ambos os lares (Maria e Francisco, respectivamente) e vê-se a presença de televisores na mobília. A sensibilidade como essas imagens precisam ser olhadas e refletidas traz à tona uma desigualdade velada, inclusive na construção das singularidades neste lugar, onde as mídias se apresentam de maneiras distintas nos lares. Isso certamente interfere na maneira como as informações são transmitidas, já que televisores antigos tendem a apresentar problemas técnicos pontuais. Ademais, a fala de Maria denota fontes institucionais usadas no cotidiano, já que, quando precisam *“de qualquer informação tem que ir na escola lá em Riachão, ou senão (...) lá no coisa da ação social”*, referindo-se à ação social que trata da concessão dos benefícios sociais.

Figura 41 – Interior das residências

Fonte: Acervo da autora (2019/2020)

Pattar (2018) já apontava para o potencial das fontes de informações rurais, onde pessoas e instituições que a comunidade considera dotadas de capital intelectual/social são consultadas corriqueiramente. Socorro assegura que, ainda jovem, lembra-se da comunicação através de cartas e de pessoas. Hoje, embora o cenário tenha sido alterado, a importância do diálogo para o

acesso à informação continua uma constante, aliado a “*televisão e [ao] celular*”.

Por outro lado, Lourdes acrescenta:

os meios de comunicação que a gente mais utiliza é as redes sociais mesmo, o celular né, é... a televisão que a gente tem também, que a gente é um meio de comunicação, o Wifi você vê, hoje a gente vê no Whatsapp, no Instagram, Facebook, então são esses meios de informação, quando a gente quer uma informação sobre a educação, vai buscar na área da educação, quando a gente quer uma informação mais aprimorada na área da saúde a gente vai ao profissional de saúde.

Ainda nessa dinâmica da mídia como fonte de informação, é salutar mencionar que a Competência em Informação ganha destaque, uma vez que esses sujeitos precisam aplicá-la ao acessar esses conteúdos. A preocupação com o fato de que as pessoas precisam interpretar, julgar as informações, na medida em que se tornam produtores e comunicadores informacionais é premente, pois, desta forma, conseguirão usá-la em contextos diferentes, complexos e dinâmicos. A ALA (2016), pesquisadores nacionais e internacionais da CI, bem como a Unesco (2017) têm elucidado essa necessidade de educação para a Competência em Informação.

A frequência do uso informacional proveniente das mídias fez com que viesse à tona a necessidade de desenvolver competências midiáticas informacionais (AMI). Nesse sentido, a Unesco (2017) diz que é preciso prover o empoderamento dos sujeitos em relação ao uso dessas mídias, pois desse jeito entenderão a sua função e poderão avaliar e criticar o seu conteúdo, para que tenham plena consciência daquilo que estão acessando e usando em termos de informação. Isso se estende ao uso na dimensão singular e à aplicação do que foi apreendido no cotidiano em comunidade. Essa competência se torna imprescindível, ao admitir que a velocidade com a qual a informação chega às pessoas faz com que o acesso seja mediado por um processo de avaliação crítica e reflexiva. Na infância dos narradores, o acesso, contudo, mesmo dificultoso, exigia Competência em Informação.

quando chegava uma notícia era através de carta, através de uma televisão, não tinha nem energia, era na bateria, aí era difícil. Acontecia uma notícia longe, na hora que a gente vinha saber, já era muito distorcido. Agora hoje em dia, através da

internet e do Youtube, acontece um acontecimento de São Paulo, você sabe aqui num instante. Mas tem deles que é um acontecimento falso e logo você percebe que só um ou dois sites coloca assim né, depois você percebe que não é verdadeiro, aí hoje tá muito mais fácil. (Francisco)

Essa fala revela uma infância cheia de restrições estruturais que influenciam sobremaneira a vida daquelas singularidades e de suas famílias. Marinalva também lembra que “*uma televisão, por exemplo, quem tinha era rico, celular deus me livre né*”. O acesso às mídias existentes na época era limitado pela falta de energia elétrica, o que traz à tona a ideia de que as dificuldades eram mais complexas, inclusive para que pudessem adentrar nos espaços educativos. Assim, as informações vinham através de cartas, muitas vezes, quando chegavam já havia um fator de desatualização embutido naquele acesso. Não havia, outrossim, a possibilidade de aliar a escrita com o audiovisual de maneira rápida como hoje, a não ser que a carta viesse com um cartão postal. A fotografia, por exemplo, apresenta-se como uma fonte de informação que aumenta o poder de entendimento da mensagem.

Nessa época, as informações chegavam em uma velocidade reduzida se comparado aos dias atuais, e quando finalmente adentravam naquela realidade, poderiam apresentar-se obsoleta e/ou de maneira distorcida. Atualmente, houve grandes mudanças em termos de viabilidade de acesso às mídias, já que é mais facilitado pela presença da *Internet*. Conquanto, a propagação de notícias erradas, incompletas e falsas continua e atravessa gerações. Por isso, é imprescindível que os sujeitos sejam competentes em informação, para que saibam manejar esse tipo de situação.

A desinformação é, portanto, um conceito vivenciado pelas pessoas durante gerações; ao se observar a história da humanidade, infere-se que sempre que não era pertinente para quem ocupava o lugar de dominação, as informações eram manipuladas e/ou simplesmente não chegavam até aos oprimidos. Sullivan (2019) reconhece a necessidade de desenvolver competências para o reconhecimento, o mais rapidamente possível, das notícias incorretas e/ou incompletas.

É bem verdade que, dada a morosidade com a qual as informações chegavam até as essas pessoas, a velocidade da propagação das

desinformações tomava, talvez, proporções menos impactantes. Conquanto, o avanço das TICs e das mídias fez com que isso tomasse o cotidiano dos sujeitos, tendo em vista a forma instantânea com a qual as informações são disseminadas e reproduzidas. Ao avaliar a realidade de vida de hoje, uma pessoa que mora em outra cidade prefere enviar mensagens de texto através dessas redes sociais digitais (acessadas por meio de computadores, notebooks e celulares) em detrimento de realizar uma chamada telefônica tradicional, sem o intermédio de aplicativos. Logo, as redes sociais digitais reproduzem, muitas vezes, o que as pessoas facilmente comunicariam através da oralidade.

A própria história mostra que os debates da Competência em Informação nascem de uma necessidade industrial e empresarial que, posteriormente, passou a ser abarcada pelas Universidades/Faculdades, as quais consideram prioritariamente informações formais, e só mais recentemente vêm tomando dimensões sociais. Isso porque as redes sociais digitais trouxeram à tona a relevância dos discursos e narrativas singulares como fonte de informação. Agora, tanto as informações audiovisuais transmitidas pela televisão e pelo rádio, advindas de uma empresa de comunicação do país, quanto aquelas produzidas, disseminadas e compartilhadas nas redes sociais digitais (*Facebook, Instagram, Youtube, Whatsapp*) pelas singularidades têm igual relevância, pois ajudam na constituição do sujeito, sendo que esta última contribui sobremaneira para o estabelecimento de laços sociais, além de estimular a colaboração.

Em estudos rurais, Uzuegbu e Naga (2017) admitem a relevância de viabilizar um processo de educação para a Competência em Informação, considerando, mormente, que a fonte principal de informação era a oralidade no *quefazer* de produtores de mandioca na Nigéria. A avaliação dessas competências feita por ambas autoras ocorreu de maneira que elegeram perguntas diversas que são dirigidas a esses camponeses. Aqui, contudo, essa avaliação emerge das ruralidades, bem como da narração (auto)biográfica dos sujeitos, com o mínimo de interferência da pesquisadora e com a análise dos fenômenos sociais que rodeiam essas singularidades.

A oralidade é contemplada em todas as fases da vida dos sujeitos, contudo, destaca-se aqui o partilhamento de informação das técnicas de plantio que atravessam gerações dessas famílias. O reconhecimento do solo fértil e a

sua preparação para receber a plantação, o período correto para plantar e de que forma plantar, em que momento deve adubar e como fazê-lo, de que maneira fugir das pragas e manter a roça fértil, essas e tantas outras informações Francisco diz ter aprendido com seu pai, que herdou do avô dele e assim sucessivamente. Isso não está escrito em um suporte informacional físico, contudo, fica registrado na memória dos sujeitos. Sobre os saberes da lida da roça, Lourdes afirma:

então eu adquiri muito conhecimento com meus pais porque eles também tiveram uma vida dura, a vida deles foi muito difícil, eles ensinaram muito a gente no plantio, a partir dos 5 anos de idade eu já ia pra roça com meu pai e minha mãe, eu e todos os meus irmãos, a gente trabalhava, plantava batata ali, abóbora, fazia horta, por isso eu nunca deixei de ter minha horta, porque minha mãe ela incentivou, ela tinha, ela fazia a horta dela, então é uma coisa que eu vejo que foi passada de geração a geração.

Do mesmo modo, Clarinda fala do seu núcleo familiar e a relação com as informações adquiridas acerca do manuseio da agricultura familiar “o meu marido trabalha na roça com abacaxi. As técnicas ele aprendeu com o pai né. Ele não planta só abacaxi não, planta mandioca [também]”. As técnicas desenvolvidas que são passadas através das gerações podem ser eficazes para as produções que desenvolvem hodiernamente, conquanto a aplicação de métodos de plantio mais atualizados e/ou tecnológicos aliada aos existentes poderia representar uma mudança significativa na vida desses camponeses. Isso porque possivelmente viabilizaria maiores produções, mantendo a qualidade já existente e, assim, aumentando a renda.

Nesse ponto específico, tem-se a figura do extensionista, representado por um agrônomo que ensinaria essas técnicas aos agricultores. Na imersão no campo, a pesquisadora notou que efetivamente não há essa presença na dinâmica das lavouras em voga. Brasil (2018a) apresenta características do Pronaf, dentre as quais denota que o financiamento à agricultura familiar só é concedido mediante a apresentação de Projeto para a lavoura que será direcionada a verba, elaborado com a orientação do extensionista; após isso, o referido projeto é enviado ao banco financiador para análise. Sobre isso, o narrador diz que

Através da Emdagro a gente pega o DAP e lá eles faz os projeto. (...) sempre mandam alguém pra ver se tá aplicando o dinheiro (...) o negócio deles é esse, investigar se tão aplicando realmente para a lavoura, se plantou, se criou. (Francisco)

A Declaração de Aptidão (DAP) é que o reconhece os agricultores familiares como aptos para que possam participar do Pronaf. A fala do narrador esclarece que o projeto é feito por alguém, ou seja, eles não participam dessa construção. Não há, portanto, um decurso de aprendizagem, já que eles já recebem o pacote pronto. Isso se deve, no entanto, ao fato de que esses camponeses, em sua maioria, não têm facilidade com a leitura e a escrita. São, logo, submetidos às regras impostas, já que por sua “ingenuidade” desconhecem o modo como se faz o aludido projeto, mas precisam do financiamento. Em conversa com membros da comunidade, percebeu-se que toda essa situação é resolvida diretamente no banco, que periodicamente envia um representante com vistas a confirmar que estão sendo produzidas as lavouras sinalizadas no projeto.

Freire (2013) questiona o trabalho de extensão, indicando que esse fazer precisa estar alinhado a um processo de aprendizagem, onde as informações apresentadas pelo agrônomo precisam suscitar uma relação de diálogo entre o extensionista e o camponês, e não simplesmente um decurso de mera reprodução do que é dito. Essa prática deve ser consciente, crítica e reflexiva. Sabe-se que as plantações são o que constituem a agricultura familiar, fonte principal de renda das famílias de Riachão do Dantas e uma realidade fática na vida daqueles que residem nos povoados.

A representação formal da escola no acesso à informação, bem como no processo educativo e demais espaços onde transitam informações se insere nas ruralidades informacionais pelas múltiplas possibilidades de construção de saberes que oferece aos sujeitos. Essas vivências colaboram para que haja transformação na roça.



Fonte: Acervo da autora (2020)

5.5 Ser da roça agrestiana e a Competência em Informação

A imagem de abertura revela o *status quo* do rural Riachoense, caracterizado pela presença da agricultura familiar campesina envolta de residências. As ruralidades denotam o conjunto de representações do viver nesses espaços, na medida em que os sujeitos consideram a terra como um

lugar promissor para habitar, ultrapassando a ideia de produtividade e desenvolvimento da agricultura familiar campesina. Significando, sobretudo, um lugar de vida em movimento, onde se deseja permanecer, morar, produzir e construir afetos.

As formas como a vida se manifesta, observadas a partir das narrativas (auto)biográficas, da observação e das fotografias contribuíram para que fosse possível visualizar as ruralidades que emergem no espaço rural riachoense, demonstrando, sobretudo, a necessidade de desenvolver Competência em Informação para ser nesses espaços, em função das inscrições informacionais que emergem das ruralidades em Riachão do Dantas e das relações sociais que os atores estabelecem.

As narrativas dos sujeitos vêm carregadas de questões sociais que ajudam a compor a história de vida da singularidade inclusa em comunidade. Evidentemente que a informação está entrelaçada a essas vidas, na medida em que todas as situações emergem um fator informacional que ajuda na constituição de si. A maneira como elas são usadas, contudo, reconfigura essas realidades. Por isso, a Competência em Informação que está inclusa numa estrutura educacional formal ou não formal, a qual é preciso aprender a aprender de maneira contínua, engloba um processo de aprendizagem consciente, crítico e reflexivo, onde elementos funcionais, mentais e sociais convergem para que o sujeito possa aplicar adequadamente a informação em diferentes contextos.

Para identificar os fenômenos informacionais inscritos nas ruralidades e visualizar, a partir das vivências, a necessidade premente de desenvolver e empregar Competência em Informação, pensou-se em articular as manifestações a partir da proposição de uma estrutura onde se tem expressas ações reais e desejáveis para lograr êxito nesse processo.

Entende-se que não se pode pensar em uma estrutura de ações desejáveis para empregar competências sem considerar a abrangência de conteúdo (meta)cognitivo e social, questões discutidas nacional e internacionalmente por autores como Borges (2018), Mackey, Jacobson (2011, 2014), ALA (2016), Fulkerson, Ariew, Jacobson (2017), Raju, Raju (2017), Donner, Gorman (2011), Badke (2017), Parvathamma, Pattar (2013), Pattar (2018), Batool, Webber (2019) e Belluzzo (2018; 2023). Para iniciar esse debate, é necessário que venham à tela alguns conceitos do glossário de Terminologia

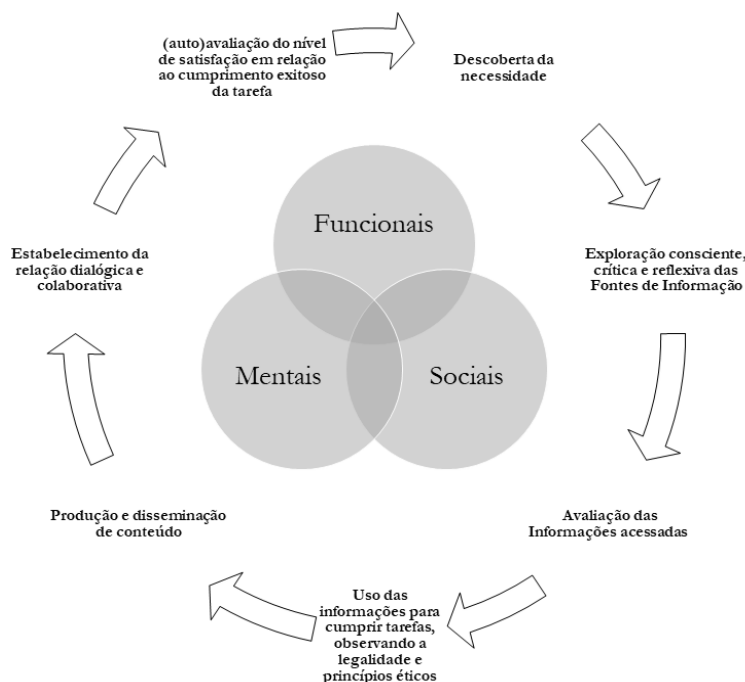
Curricular, originalmente produzido pelo Bureau Internacional de Educação da UNESCO (UNESCO-IBE), especializado em desenvolvimento curricular, em Genebra.

Esse estudo abarca a teoria pedagógica Freireana, a qual parte do princípio de que os conteúdos precisam fazer sentido para o estudante, com palavras que carreguem conceitos importantes na sua vida em sociedade. Neste contexto, a educação é um instrumento de conscientização e estimula a valorização do saber do sujeito e do diálogo. Logo, sabe-se que é importante ler criticamente o mundo para transformá-lo.

Sabe-se que a Pedagogia é a ciência que estuda a educação e a aprendizagem, cabendo trazer essas conceituações. A educação conceitua-se como a base sistemática que os países desenvolvem para viabilizar a aprendizagem do ser humano. A aprendizagem, entretanto, está no domínio psicossocial complexo e de longo prazo que consiste na aquisição ou na modificação individual de informações, conhecimentos, compreensão, atitudes, valores, habilidades, competências ou comportamentos, por meio de experiência, prática, estudo ou instrução (Unesco, 2016)

As competências aparecem como uma combinação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que são pertinentes a um determinado contexto. Competência indica a capacidade de aplicar adequadamente os resultados de aprendizagem em um contexto definido: educação, trabalho, desenvolvimento pessoal ou profissional (Unesco, 2016), e também redimensioná-la, na medida em que julgue pertinente. Como já foi discutido, na CI trabalha-se com a terminologia Competência em Informação e, nesta investigação, consideram-se os seus **elementos** funcionais, mentais e sociais (figura 42), que convergem para que o sujeito desenvolva e empregue competências em um contínuo de aprendizado.

Figura 42 - Estrutura da Competência em Informação



Fonte: Elaborado pela autora

Os **funcionais** dizem respeito ao consumo de conteúdo informacional e suas dimensões de acesso. Os **mentais** relacionam-se com a (meta)cognição e o comportamento consciente, crítico e autorreflexivo dos sujeitos no decurso de aquisição e emprego de competências; ademais, inclui também as emoções que fazem parte da vida das pessoas. E, por fim, o **Social**, que reflete as competências como um alicerce em diversificados contextos de vivências onde transitam informações.

Nesta dinâmica considera-se uma estrutura integrada que contempla 1) a descoberta da necessidade informacional, que acontece em meio a demandas que surgem corriqueiramente – portanto, precisá-las adequadamente é essencial; 2) a exploração consciente, crítica e reflexiva das Fontes de Informação, percebendo o contexto ao qual estão inseridas, sua formalidade ou informalidade, bem como os tipos de mídias onde estão dispostas e a pertinência em responder ao questionamento em voga. Outrossim, é preciso operar as ferramentas tecnológicas de maneira efetiva para que a referida exploração ocorra de maneira satisfatória; 3) a avaliação das informações acessadas nesta oportunidade se faz necessária para compreender e analisar criticamente não

somente a informação (midiática ou não) e seu entorno, mas torna-se vital fazê-la com o conteúdo informacional, verificando, sobretudo, a sua autenticidade, precisão, validade e confiabilidade. Assim, o sujeito estará preparado para conviver em ambientes informativos onde se propagam desinformação; 4) uso das informações para cumprir tarefas. Neste caso, após avaliar a pertinência das informações, os sujeitos as organizam e as usam para atender às suas demandas. Nesse contexto, tensionam a legalidade das informações acessadas e usam-nas atentando aos princípios éticos, na mesma medida em que se deve fazer ao disseminá-la e *compartilhá-la*⁴⁷ nos mais diversos ambientes informacionais

Ademais, tem-se 5) a produção e disseminação de conteúdo informacional que consiste nas forças que movem esse processo criação, revisão e reformulação. A disseminação, contudo, favorece a cooperação entre os sujeitos, já que ao acessar essa produção, outros podem adicionar comentários reforçando ou refutando o que foi dito. Admite-se que a comunicação em mídias sociais contribui para que essa informação seja colocada em debate de modo instantâneo; 6) o estabelecimento da relação dialógica e colaborativa, onde admite-se que, num ambiente interativo, o diálogo desponta como indispensável para o processo contínuo de aprendizagem, assim, criam-se laços de envolvimento entre os sujeitos sociais, que ajudam no melhoramento circunstancial das competências dos sujeitos, individualmente e para com a sociedade; e 7) (Auto)avaliação do processo: nesse momento, verifica-se a necessidade de redimensionar o que foi feito até aqui, por isso, deve ser um processo contínuo e que ocorre dia após dia, visando a correção de equívocos nos fazeres do eu dentro de um contexto sociocultural. Entende-se que a avaliação funciona como um fator motivacional dentro do processo de aquisição de competências.

Em um ecossistema informacional, essa estrutura integrada dos elementos *funcionais, mentais e sociais*, que englobam um processo de (1) descoberta da necessidade informacional, 2) exploração consciente, crítica e reflexiva das Fontes de Informação, 3) avaliação das Informações acessadas,

⁴⁷ Linguagem das redes sociais para a distribuição das informações produzidas pelo próprio sujeito ou por outrem.

4) uso das informações para cumprir tarefas, 5) produção e disseminação de conteúdo informacional, 6) estabelecimento da relação dialógica e colaborativa, e, 7) (auto)avaliação do processo exprimem ações reais e desejáveis para que os sujeitos desenvolvam e empreguem com plenitude suas competências. Outrossim, consigam identificar situações que lhes convoquem a redimensioná-las, numa dinâmica de aprendizado ao longo da vida e, assim, exercerem sua cidadania de maneira efetiva.

Buscou-se nas ruralidades espaciais, produtivas, questionadoras e informacionais as inscrições que envolvem as ações desejáveis para ser competente em informação, com o intuito de visualizar como se manifestam no cotidiano da vida rural e, por conseguinte, refletir sobre possibilidade de promover um processo de educação para Competência em Informação.

A descoberta da necessidade informacional das pessoas agrestianas, desvelada no seu curso de vida, tem relação com a própria realidade à qual estão inseridas. Fenômenos sociais como educação, espaço, trabalho e meios de transporte interferem sobremaneira nesta dinâmica, uma vez que, na sua infância, os sujeitos não conseguiram o acesso básico à educação formal ou não formal e, portanto, a informação, devido à própria estrutura social ao qual estavam imersos – aonde ao invés de ir às escolas, precisavam trabalhar na lida da roça e ajudar nos serviços de casa. Isso se deve à própria desvalorização desse decurso formativo pelos genitores, que, em meio a uma realidade de vida repleta de desafios a serem vencidos, davam preferência a atividades relacionadas à renda familiar.

A falta de energia elétrica e transporte escolar aparecem como decisivos nesse processo, pois para os pais que não conseguiam pagar o transporte, os filhos simplesmente não tinham como frequentar os espaços escolares, visto que a escola de Fundamental I do povoado só tinha até a 3ª série (atual 4º ano) – o que também justifica a escolaridade dos responsáveis pelas famílias, já que, para avançar às demais séries, era preciso que os alunos se deslocassem do campo para a cidade diariamente. Sabe-se, logo, que essas peculiaridades contribuem sobremaneira para que, muitas vezes, não tenham consciência dos seus direitos e, portanto, sua “ingenuidade”, como disse Freire (2013), os impede de despertar consciência crítica e reflexiva para algumas necessidades informacionais que seriam cruciais para o curso de vidas. Contudo, ficou

evidente que esse processo de descoberta advém de necessidades do cotidiano que os mobiliza a buscarem as fontes possíveis de atenderem a demanda, o que geralmente culmina na execução de uma tarefa imprescindível para a vida dos atores em comunidade.

As pesquisas de Parvathamma e Pattar (2013), bem como de Pattar (2018) coadunam com os sentidos apreendidos nesta investigação, os quais denotam que os atores buscam informações acerca de empréstimos bancários para investimento na agricultura, por meio do Pronaf; sobre educação, para proceder a matrícula dos filhos, já que demonstram preocupação com o fato de que seus filhos estudem, pois, conforme elucida a fala Maria “*o estudo é o caminho porque você sem estudar tem muitas porta fechada*”; sobre os programas sociais (Bolsa Família), já que consistem em um tipo de complementação da renda da agricultura familiar e figuram como umas das mais importantes, dado que constitui a única renda fixa das famílias dos narradores; relativas à lida com a terra, as quais giram em torno de como e quando devem iniciar as plantações, de que forma se procede o plantio, a adubagem, o combate às pragas, o momento correto da colheita, onde e como vender; e as motivações espaciais para buscar informações nesses próprios ambientes, sobretudo, nos períodos de secas castigantes, quando buscam tanques na extensão territorial com potencial para o abastecimento de água para si e para os membros da comunidade.

Ademais, as manifestações de vida desvelam o desconhecimento dos modos de tratar a água armazenadas nas cisternas, o que evidencia uma eventual falta de conhecimento sobre os procedimentos de proteção dos recursos hídricos e indica que necessitariam de uma série de programas educativos para que tenham ciência desses procedimentos básicos e possam acionar a curiosidade a partir dessa mobilização e despertarem, portanto, para a emergente necessidade informacional.

A exploração das Fontes de Informação acontece na medida em que aparecem essas necessidades e então os sujeitos se questionam onde devem buscá-las, individualmente e dialogando com os membros familiares. Outrossim, ocorre de maneira acidental, principalmente ao vislumbrar o *status quo* do avanço das mídias. Para conseguir a aptidão às verbas do Pronaf, os sujeitos buscam informações nos bancos, apresentam a documentação da terra para o

cultivo, e em seguida, um funcionário do espaço faz o projeto direcionado à lavoura específica. Após a aprovação da instituição financeira, eles retiram o dinheiro para proceder à plantação. Salienta-se, contudo, que esse projeto deveria ser elaborado em conjunto com o agrônomo, para que efetivamente os sujeitos agregassem valor à sua produção e, portanto, lograssem viabilidades de crescimento.

A pessoa da roça agrestiana é convidada, no tracejado de suas vidas, à adaptação à realidade que vive. Essa atitude em relação a um aventado serviço de extensão que de fato estende ao invés de dialogar com os camponeses denota a percepção de que eles são “ingênuos” e assim continuarão a ser. Sobre a necessidade de incluí-los num processo onde consigam dizer com suas próprias palavras, numa atitude plena de liberdade, Freire (2013, p. 103-104) assevera:

O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem transformando o mundo, sofre o efeito das próprias transformações. [...] A adaptação sugere a existência de uma realidade acabada, estática e não criando-se, significa ainda subtrair do homem a sua possibilidade e o seu direito de transformar o mundo.

Por isso, é importante pensar nesse acesso às fontes como um decurso de aprendizagem, onde haja o reconhecimento das potencialidades dos atores sociais rurais. Para além da fonte institucional financeira, os sujeitos buscam informações nas escolas e na Secretaria de Ação Social para sanar problemas que demandam dados fornecidos por ambas as organizações, especialmente no que tange à educação dos filhos das singularidades e de Programas Sociais. A Oralidade, conquanto, se revela como uma fonte de grande relevância para aqueles sujeitos, tendo em vista que eles a usam, na maior parte do tempo, para a realização dos seus *quefazeres* na lida da roça. Sabe-se que as informações fundamentais sobre o plantio das lavouras são passadas pelas gerações familiares. O espaço onde vivem também se apresenta como fonte, tendo em vista que questões fundamentais são percebidas pela manifestação da própria natureza.

O uso de mídias como fonte de informação foi visível no decurso de vida dos narradores. Na infância utilizavam as cartas, prioritariamente. Com menos

frequência, o rádio e a televisão, pelo fato de que não havia energia elétrica no povoado e estas mídias funcionavam à baterias e pilhas, facilmente descarregáveis. Hodiernamente, as cartas perderam o espaço de hegemonia, dando lugar aos televisores, rádios, celulares e à internet. Esses dois últimos viabilizam o manuseio das redes sociais digitais, inclusas na realidade das singularidades. Essa transição pode ser vivenciada *in loco*, pois a pesquisadora manteve diálogos com os sujeitos pelo *Whatsapp* com o intuito de agendar os encontros para a entrevista narrativa. Curiosamente, a máxima do uso da oralidade se mantém, já que todas as conversas ocorreram por meio de áudios no aplicativo. Essa dinâmica inclui a exposição acidental a informações, já que, ao ver televisão e vídeos no *Youtube*, por exemplo, podem aparecer informações as quais não emergiram de uma necessidade propriamente dita, mas que foram acessadas.

Desvela-se, então, a procedência da **avaliação das informações acessadas**. Percebe-se, no entanto, que os narradores muitas vezes não compreendem, tampouco analisam e/ou articulam criticamente as informações que são buscadas em fontes institucionais. Simplesmente há um processo de transmissão, onde o sujeito solicita, recebe e repassa a informação, sem o conhecimento apurado e consciente do que de fato aquilo representa. A informação oral, por outro lado, vem carregada de sentidos e elucubrações que denotam a vida alheia ao processo de alfabetização. No entanto, ela é eficaz, pois permanece enraizada ao lugar e contribui, efetiva e especialmente, para o conhecimento das técnicas de plantio. A autenticidade, precisão, validade e confiabilidade, conquanto, são vivenciadas na prática, quando a agricultura floresce.

A avaliação das informações provenientes das mídias é feita, mas ainda de maneira incipiente, uma vez que um dos narradores afirmou consultar outros *sites* para atestar que a informação é verídica. Entretanto, essa avaliação vai além da credibilidade da fonte e é preciso fazer um diagnóstico do conteúdo noticiado, principalmente pelas características de pós-verdade potentes na sociedade.

Sobre esse processo de avaliação, é preciso atentar à precisão, pois a informação precisa ser livre de erros; à atualização, que identifica quão recente é o conteúdo da informação obtida; à confiabilidade, que identifica se a fonte e o

conteúdo da informação têm credibilidade perante o público-alvo; à suficiência, que consiste na satisfatoriedade da informação fornecida para o fim a que se propõe; à relevância, que identifica o valor, o interesse ou a implicação da informação; à origem/autoria, que localiza o ente representado pelo registro da informação quando necessário; e, por fim, à atenção à concisão/objetividade da informação, pelas quais alguém apresenta um conteúdo de modo reduzido, atendo-se ao essencial. É inevitável constatar que os critérios elencados aqui são imprescindíveis e devem ser considerados no contexto ao se propor um programa de educação para Competência em Informação, procedendo às devidas adequações em função do modo como emergem as ruralidades no espaço rural.

Douglas, Deal e Hernandez (2021) apresentam em suas pesquisas a criação de cenários de busca de informações da vida real, com o afã de relacionar as experiências do cotidiano, as quais englobam aspectos da vida pessoal e profissional dos sujeitos. Isso se deve ao fato de não se pretender direcionar a avaliação dos participantes da pesquisa, muito pelo contrário, a ideia é de que isso acontecesse de forma natural, a partir de suas vivências. Que buscassem responder aos seguintes questionamentos: Como você decidiu onde procurar essas informações? Existe uma razão para confiar em uma fonte em detrimento de outra? Você consultaria mais de uma fonte para obter uma resposta? Por que sim ou por que não?

Por outro lado, Haider e Sundin (2022) mencionam a avaliação usada pelos partícipes da pesquisa, pautada no CRAP (Credibilidade, Confiabilidade, Autoridade, Propósito). A credibilidade diz respeito à pertinência, à data de publicação e à atualização; a confiabilidade, por sua vez, sinaliza as citações usadas, a ortografia/gramática e a checagem com outras fontes; a autoridade aciona autoria, editores e a análise da URL (.gov, .org, .edu, .com); e o propósito que faz alusão à finalidade da autoria em publicar determinada informação.

As ruralidades expostas nessa pesquisa denotam que os sujeitos da roça agrestiana usam diversificadas fontes de informação e, pela natureza daquela mais utilizada, a oralidade, é necessário que a avaliação da informação seja feita levando em consideração os critérios supracitados, contudo, focados no conteúdo da informação, e não necessariamente somente na fonte de informação. Nesse contexto, o diálogo se mostra com grande potencial, pois há

a oportunidade de adicionar dados e esclarecer miudezas que, em um primeiro momento, não tenham propiciado o entendimento requerido.

O uso das informações acontece atrelado à rotina dos sujeitos. Todos os dias eles assistem os jornais transmitidos pelas Redes Televisivas e mantêm uma rotina de acessar o *Youtube*, portanto, estão expostos ao acesso acidental a informações de que não houve necessidade manifestada. As advindas de Instituições são acessadas apenas para fins de transmissão, logo, não há uma apreensão. Ou seja, necessita-se de um documento para atualização do cadastro do Bolsa Família: o sujeito vai à organização, solicita, recebe e o entrega na Secretaria de Ação Social. A oralidade, contudo, representa aquela competência com maior fluxo de uso efetivo, pois embora tenham dificuldades com a leitura e a escrita, conseguem estabelecer a comunicação da informação oral entre eles.

Nesse sentido, as ruralidades desvelam a aplicabilidade das informações comunicadas entre as gerações familiares, bem como desses conhecimentos adquiridos na lida com a terra. Por outro lado, foi possível perceber que os atores da pesquisa acreditavam que não conseguiam narrar as suas vidas, certamente por não terem participado de um processo formal de alfabetização. Isso ficou evidente na fala de Clarinda “*eita valei-me Jesus, mulher eu não sei não falar assim*”, contudo, em encontros seguintes ela compreendeu o seu potencial e, por consequência, fluiu a narrativa.

O ser agrestiano é formado por um devir das experiências vividas, que revelam ruralidades, onde o uso de informação se mostra como fenômeno patente, fazendo parte do cotidiano das pessoas. Santos Neto (2016), Terciotti e Bortolin (2017) revelam a origem do uso da oralidade, que acontece por meio da escuta e da observação, ativando a memória humana. Nesta pesquisa, a aplicabilidade dessa informação para resolver problemas, uma recorrente na vida dos narradores, elucida a relevância da relação dialógica estabelecida no transcurso de vida dos sujeitos rurais, marcada também pela vida produtiva com o manuseio da terra, por meio da agricultura familiar campesina.

A legalidade das informações exploradas neste contexto rural é atribuída às Instituições, uma vez que, pelas próprias características singulares, pouco compreendem do que vêm a ser essas questões éticas e legais da Informação. Pessoas que ocupam lugar de destaque na Administração Pública do Município,

outrossim, adquirem esse *selo*, pois o que dialogam com os camponeses é encarado como *verdade*. Geralmente, as informações são usadas para cumprir tarefas, neste caso, após avaliar a pertinência das informações, os sujeitos as organizam e usam para atender à sua demanda específica do cotidiano. Por outro lado, as itinerâncias no campo de pesquisa revelam que em alguns momentos essas pessoas não avaliam pertinência, apenas creditam total veracidade às informações que lhes são disponibilizadas e as usam, sem que reflitam sobre elas.

Smit (2012) realça a informação que possui um “selo” de qualidade atribuída socialmente, isso ocorre em função de que, naquele contexto específico, aquele conteúdo é selecionado para informar as gerações atuais e futuras. A ética, por sua vez, refere-se ao comportamento dos sujeitos em relação ao uso da informação em seus diversificados contextos. A ética existe para que o convívio entre as pessoas seja viabilizado. Mussak (2003) reitera que numa dinâmica onde se estabelece relações sociais, é preciso respeitar os sujeitos e a natureza e isso constitui princípios éticos desejáveis.

Essa premissa dialoga com os comportamentos frequentes de receber e partilhar desinformações, pelo simples fato desse conteúdo dialogar com os seus posicionamentos pessoais e políticos, sem considerar o impacto social dele. Fugazza e Saldanha (2017) realçam a frequência do uso da tecnologia como um meio de protesto político e/ou de repressão social. Nesse contexto, torna-se primordial reconhecer a legalidade das informações acessadas e reconhecer as implicações éticas da criação dessa informação.

No que se refere à **produção e disseminação de conteúdo informacional**, verifica-se que essa dinâmica perpassa pela oralidade, essencialmente, pois na lida com a roça esses(as) agrestianos(as) aplicam informações passadas por gerações familiares, entretanto, as (re)configuram no seu próprio fazer e disseminam entre eles para que todos os seus sejam contemplados pela descoberta.

Ademais, as andanças no campo elucidaram a tendência social de os sujeitos serem produtores e disseminadores de informações, quase que na mesma intensidade. Fato esse impulsionado pelo avanço das TICs. Usam mídias e redes sociais para fazê-lo, contudo, conforme evidenciado no decurso avaliativo da informação, há a necessidade emergente de promover a educação

para Competência em Informação nesse *lócus*, tendo em vista que os sujeitos da pesquisa demonstraram que apenas se informam e repassam, sem uma real preocupação com a veracidade do conteúdo informacional.

Admite-se que a incursão de recursos tecnológicos nos espaços rurais reduziu as distâncias geográficas entre o rural e urbano, contudo, “fragiliza os modelos comunicativos tradicionais, criativos e solidários das populações subalternas” (Moreira, 2018, p. 116). Os camponeses conservam em suas narrativas as suas raízes identitárias e ancestrais. Entretanto, as novas gerações já estão inclusas nessa dinâmica do uso contínuo das TICs. Identificaram-se iniciativas particulares de disseminar informações no território riachoense, para além da página da própria Prefeitura Municipal de Riachão do Dantas.

Figura 43 – Formas alternativas de produção e disseminação da informação



Fonte: Instagram e [site](#) (2023)

Moreira (2018) reconhece que as comunidades tradicionais, aqui representadas pelos agricultores familiares camponeses, sempre desenvolveram competências específicas com o afã de preservar suas raízes, entretanto, os novos modos de vida, como o uso das mídias sociais, realçadas na Figura 43, são um grande desafio para a sobrevivência desses outros modos de vida que resguardam essa identidade.

Então emerge **o estabelecimento da relação dialógica e colaborativa**, onde se vislumbra que, através da oralidade, esses sujeitos estabelecem laços que culminam em ajuda mútua para que a sua vida em família e em comunidade seja a mais profícua possível. As narrativas salientam esse espírito colaborativo

informacional que culmina em melhores resultados no trabalho com a agricultura, por exemplo.

Os espaços ocupados coletivamente, como a igreja, as minipraças, os corredores dos roçados, a escola e o posto de saúde do rural riachoense estudado são palco para essa relação de diálogo que favorece o compartilhamento de informações, lugares férteis para promover a constituição de saberes populares, usando a fala, a oralidade. Por outro lado, há também a presença desse diálogo mediado pelas TICs, é o caso exemplificado na Figura 43.

No que se refere à **(auto)avaliação do processo**, o próprio ato de (auto)biografar faz com que esses sujeitos repensem e ressignifiquem a sua trajetória de vida, pensando, sobretudo nas competências das quais necessitam desenvolver para emprego no decurso existencial. Nesse sentido, emergiu essa autorreflexão ao admitir arrependimento de não terem participado de um processo educativo, conquanto, desejam e esforçam-se para que seus filhos estejam inseridos nesse contexto. Isso acena para uma nova perspectiva na vida dessas famílias, as quais aspiram por dias melhores, para que os filhos das famílias rurais tenham uma trajetória de vida diferenciada, quiçá, podendo redimensionar e trazer melhorias para a comunidade que tanto necessita.

Empreende-se uma leitura de todos os aspectos que envolveram o acesso e uso informacional, tal ação envolve fatores cognitivos e metacognitivos do ser humano que ajudam a tecer o comportamento dos sujeitos rurais ao dialogar com a informação. Nesse sentido, entendemos que, para desenvolver e empregar competências, o sujeito participa de um processo de aprendizagem em espaços de vivências (de educação formal e/ou não formal), onde é capaz de manter um contínuo de reflexão de seus próprios caminhos de libertação (Freire, 1987). Concordamos, logo, com a perspectiva teórica e metodológica freireana, ao admitir a necessidade de refletir, criar e recriar para que possa (re)conduzir o seu caminho de cidadão do mundo.

As ruralidades que emergiram das narrativas (auto)biográficas, das fotografias e da observação evidenciaram os modos de vida contemporâneo no rural riachoense, trazendo à tona de que maneira o ecossistema informacional do espaço se desvela. Considera-se que os elementos funcionais, mentais e sociais convergem para que os sujeitos possam imprimir esforços no sentido de

empregar as ações desejáveis para que sejam competentes em informação. Admite-se que o acesso e uso informacional efetivo figuram como condição *sine qua non* para que possam exercer efetivamente a sua cidadania e, portanto, ser em seu contexto social, pois viabilizam o caminho para o empoderamento e para mudanças efetivas no modo de ser agrestiano.

Insurge, nesse contexto, a discussão sobre as competências (meta)cognitivas, necessárias em ações básicas do nosso cotidiano. Elas são acionadas pela capacidade dinâmica e (meta)cognitiva do ser humano imerso em conjunturas sociais, históricas e culturais que ajudam na constituição de suas singularidades. A cognição viabiliza a apropriação, a síntese e a estruturação de informações, para que possamos usá-las com vistas ao entendimento das questões que permeiam o mundo em que vivemos. Com a cognição, os sujeitos conseguem os seus próprios comportamentos e ações a partir da apreensão da conduta intencional e causal daqueles que fazem parte no nosso ciclo de vida. A metacognição, por sua vez, consiste no momento que refletimos e controlamos os processos de cognição (Guterres, 2022).

O cérebro produz, portanto, emoções, logo, podemos inferir que os sujeitos são emocionais. O cérebro humano precisa controlar as emoções, para que as suas atitudes não sejam baseadas apenas neste sentimento. A autorreflexão das ações e o controle da cognição são essenciais nesse processo. Ao surgir uma demanda informacional, por sua vez, esta torna-se também uma preocupante, pois quando a emoção se sobrepõe à razão, pode ser que o sujeito seja direcionado a uma eleição informacional que não atenda, de fato, o seu pleito, e que o conduza à desinformação. Desse modo, torna-se primordial sopesar razão e emoção.

Goleman (2012) afirma que as emoções são impulsos que denotam uma necessidade de ação imediata. Para proceder ao gerenciamento dessas emoções no contexto socioeconômico de vivência, o ser humano conta com duas mentes: a racional e a emocional. A mente racional é consciente, capaz de ponderar e refletir; a mente emocional, por sua vez, é impulsiva e exerce demasiado poder sobre o ser. As duas mentes funcionam em equilíbrio entre si, contudo, os estímulos emocionais, notadamente as paixões, fazem com que a mente emocional sobreponha a racional.

Ao refletir acerca da nossa preocupação com a dimensão informacional, é inevitável constatar que é preciso desenvolver uma Competência em Informação que busque o entendimento da mente, e, destarte, o sujeito necessita estar imerso em um processo de aprendizagem crítico e reflexivo, onde a mente racional e mente emocional estejam em relação sincrônica e conduzam o sujeito a ações e decisões assertivas ao sanar pleitos informacionais. Esse empoderamento em relação à busca e ao uso informacional favorece a manutenção da vida nos espaços rurais, pois conscientemente poderão buscar melhorias nos seus quefazeres, outrossim, poderão requerer seus direitos sociais.

As ruralidades contemporâneas manifestadas na roça agrestiana, identificadas como espaciais, produtivas, questionadoras e informacionais, desvelam o modo como a vida se apresenta no rural riachoense. Identificou-se, sobretudo, a presença de fenômenos informacionais envoltos na vida dos sujeitos sociais. O ser da roça agrestiana é, essencialmente, o que emerge do complexo informacional que envolve as suas experiências, a oralidade, os saberes e trabalhos compartilhados.

As ruralidades espaciais demonstraram que, em situações reais da vida, as pessoas agrestianas acionam a necessidade de articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para acessar informações. Dentre essas situações, se destacam: o acesso aos recursos hídricos; atenção às estações e tempos chuvosos para o planejamento dos plantios; o acúmulo de água, feito prioritariamente em cisternas; uso dos recursos de tanques artesanais escavados no solo e, de maneira incipiente, os poços artesianos. Para o manuseio da água, se faz necessário certos cuidados que os atores desconhecem. Essa ruralidade exalta a necessidade de políticas públicas de saneamento básico e tratamento das águas de consumo e, em especial, um programa de orientação para esses sujeitos, para que eles tenham ciência do risco que correm ao consumir água sem o devido tratamento.

As ruralidades produtivas, por sua vez, desvelam as formas de vida entrelaçadas com a necessidade de acessar e usar informações de modo efetivo para as ações provedoras nesse espaço. A dinâmica em torno da agricultura familiar camponesa ganha destaque no rural agrestiano, pois é a principal forma de prover o espaço ocupado. O rural brasileiro e a sua relação com a agricultura

perpassa pela própria história do país, caracterizada pela violação dos direitos humanos desde que se tem notícias da incursão dos colonizadores nas terras tupiniquins. De certo modo, isso corrobora para o *status quo* atual, onde há uma dificuldade de se notar uma vida sustentável nesse espaço, tendo em vista que, pelas formas como se apresentam as ruralidades espaciais, a escassez hídrica não garante lavouras durante todo o ano, havendo, portanto, uma ruptura na produção em períodos de estiagem.

Tais dificuldades emergentes não são motivo de desânimo, pois essas pessoas são felizes ocupando o rural, contudo, uma real possibilidade de melhorias seria a criação de um serviço de referência rural, atrelado a uma espécie de associação local para que as pessoas pudessem tensionar essas dificuldades e pressionar o poder público para pensar cientificamente em soluções para o semiárido. Afinal, é preciso conviver com a seca, pois trata-se de uma característica inerente a esses espaços rurais, conforme realçado por Wanderley (2001; 2019)

Para a produção, os camponeses usam os conhecimentos e saberes adquiridos pelas mais diversificadas gerações familiares, o que denota o uso de informações, em especial a oralidade em larga escala. Contudo, quando há a necessidade de transformar esse conhecimento oral em materialidade, emerge um grande desafio que precisa ser olhado e discutido no âmbito das políticas públicas, tendo em vista que para requerer crédito rural para os plantios, necessita-se de uma espécie de miniproposta, feita geralmente por terceiros, pessoas atreladas ao próprio processo bancário – os atores da pesquisa sinalizaram, em diálogos com a pesquisadora, que nem sabiam o que estava escrito, só fizeram assinar.

Para além da necessidade de investimento em educação rural e motivar os sujeitos a participarem do decurso formativo, há a pertinência de se pensar em um programa de educação para Competência em Informação rural que busque motivá-los para que compreendam os meandros do seu espaço ocupado, bem como terem ciência dos seus direitos e deveres civis.

As ruralidades questionadoras exaltam os modos de vida e os lugares de encontro, diálogos e sociabilidades. Tecem as desigualdades potentes no rural riachoense, as ocorrências nos espaços escolares e que também constitui lugar de manutenção de vida e de viabilizar o acesso informacional. As implicações de

acesso à saúde, o comércio local dos povoados e a representação das manifestações religiosas na cultura de um povo. São informações que invadem o âmago do cotidiano rural agrestiano.

Por fim, as ruralidades informacionais anunciam a presença de informações a serem acessadas na dinâmica de vida dos sujeitos em contextos. A escola e a biblioteca constituem-se espaços que viabilizam o acesso a conteúdos informacionais e, por conseguinte, à construção de saberes. Nas comunidades rurais tem-se escolas, contudo, a Biblioteca Municipal localiza-se na sede, o que dificulta o acesso dos camponeses, que estão imersos em suas lidas diárias e, possivelmente, não visualizam oportunidades para irem até o espaço que promove o acesso a diversificadas informações.

Essa falta de visibilidade talvez se justifique pela ausência do profissional qualificado para laborar em instituições informacionais, notadamente a pessoa bibliotecária. Outra questão levantada que dialoga com o histórico de um rural brasileiro constituído nas raízes do patriarcalismo é a opressão sofrida pelas mulheres, que eram impedidas de acessar informações em ambientes de aprendizagem pelo simples fato de serem mulheres e, por consequência, educadas somente para o casamento e o lar.

Ademais, as ruralidades informacionais revelaram as fontes de informações usadas no cotidiano dos sujeitos da pesquisa, destacando-se a televisão, o rádio, a oralidade, *smartphone* e a internet, os dois últimos especialmente por meio das mídias sociais: Youtube, WhatsApp, Instagram e Facebook. O que implica necessariamente o emprego de Competência em Informação em todo o processo que envolve os elementos funcionais, mentais e sociais no decurso de acesso à informação. Foi possível perceber, a partir do modo como a vida se apresenta no rural estudado, que os atores da pesquisa direcionam a sua preocupação para o acesso à informação como um ato de se informar, e não necessariamente ao fato de analisá-la criticamente e pensá-la aplicada ao seu cotidiano. Por outro lado, conseguem perceber a potencialidade daquelas informações que os ajudam na lida da terra.

Diante desses desvelamentos, se mostra pertinente tecer caminhos para uma educação em Competência em Informação em espaços rurais. Sobre esse decurso educativo, Raju (2013), Raju, Raju (2017) Badke (2017) dizem que a tarefa de condução é de responsabilidade de pessoas bibliotecárias, geralmente

aqueles que atuam em Universidades. Contudo, na perspectiva de constituição de singularidades dos eus, pensa-se nesse processo numa dimensão de aprendizado ao longo da vida, o ser humano em todas as fases de sua vida, e isso independe de sua presença em instituições formais de aprendizagem. Coonan (2017) afirma que a Competência em Informação precisa ser encarada como um fenômeno relacional, onde o contexto e as conexões únicas do indivíduo são de fundamental importância. Ademais, as interconexões globais são cruciais para elucidar experiências divergentes.

Admite-se, portanto, que a Competência em Informação pode ser entendida como a convergência de elementos funcionais, mentais e sociais que culminam no acesso e uso de informações, que viabilizam a resolução de problemas do cotidiano dos sujeitos. Para além de descobrir, acessar, entender, gerenciar, avaliar, criar, comunicar, armazenar e compartilhar informações, as pessoas fazem uso consciente e criterioso dos conteúdos informacionais, ademais, assumem uma postura ética e compreendem os contornos sociais, políticos e econômicos em torno desse transcurso.

Coonan (2017) diz que é preciso compreender que a validade das informações desafia ou contradiz a nossa subjetividade de maneira contínua, logo, colocando em xeque as nossas crenças e fazendo com que seja preciso (re)configurá-las em diversificados contextos. O CILIP (2018) realça que “a Competência em Informação refere-se à informação em todas as suas formas: não apenas impressa, mas também conteúdo digital, dados, imagens e palavras faladas”, reiterando a pertinência das inscrições informacionais emergidas das ruralidades riachoenses. Acrescenta ainda que

a Competência em Informação está associada e sobrepõe-se a outras competências, nomeadamente a competência digital, a competência acadêmica e a competência midiática. Não é um conceito isolado, estando alinhado com outras áreas de conhecimento e compreensão. A Competência em Informação ajuda a entender as questões éticas e legais associadas ao uso da informação, incluindo privacidade, proteção de dados, liberdade de informação, acesso aberto/dados abertos e propriedade intelectual (CILIP, 2018 –tradução nossa)

Ademais, está alinhada à perspectiva da Unesco como um direito universal, pois a Competência em Informação é empoderadora, contribui para

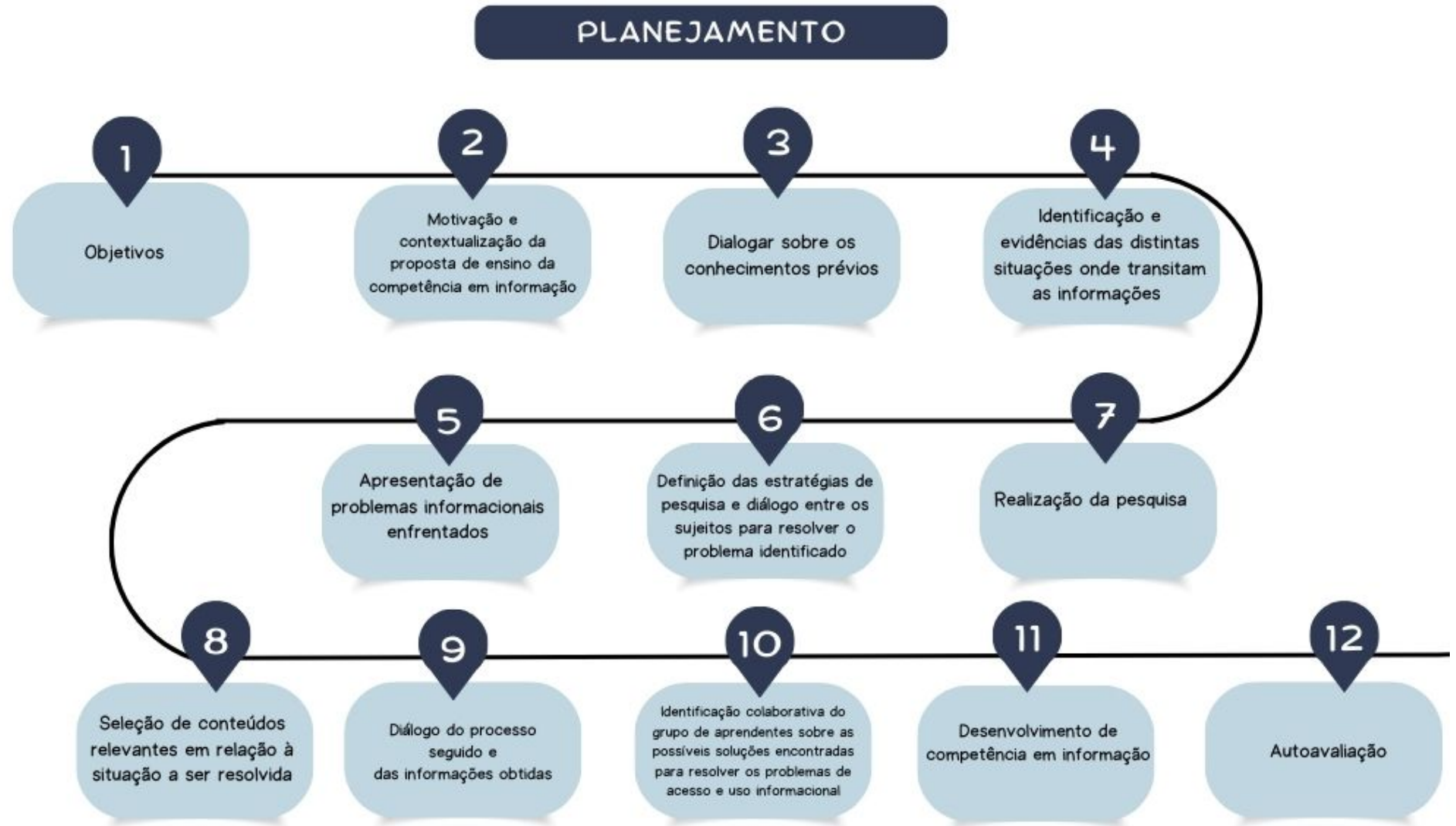
sociedades democráticas, inclusivas e participativas. Assim sendo, para conceber uma Educação para Competência em Informação, é preciso pensar em duas perspectivas: incorporada a educação formal ou a educação não formal. Para ambos os casos, as estruturas pensadas podem ser adaptadas às realidades que se apresentem.

Freire (1987, 2011, 2013) contribuiu para as discussões epistêmicas em torno da Competência em Informação numa perspectiva de aprendizado ao longo da vida e, sobretudo, para pensar como ensinar essas competências em ambientes onde há atores que não foram alfabetizados, contudo, os seus saberes construídos ao longo de suas vivências os fazem (re)construir suas vidas nos espaços rurais. Em sua perspectiva pedagógica questionadora, inspira-nos a promover ações educativas que motive a criticidade, o diálogo e a contextualização dos seus entornos.

Portanto, pensar numa estrutura sugestiva de educação para Competência em Informação inclui refletir sobre o perfil característico dos sujeitos aprendentes e do lugar ocupado por eles. Afinal, “a Competência em Informação ajuda a lidar com a exclusão social, fornecendo aos grupos desfavorecidos ou marginalizados os meios de entender o mundo ao seu redor e participar da sociedade” (CILIP, 2018 – tradução nossa). Concebe-se um decurso de aprendizagem que visa democratizar a cultura, onde o sujeito consegue compreender um conteúdo, dialogando-o com a sua experiência. Resultando num ato criativo, onde seja possível despertar a curiosidade da pessoa que busca, acessa e usa as informações e, portanto, consegue representar a subjetividade da reivindicação.

Para fins de organização do processo educativo (Figura 44), a pessoa bibliotecária e/ou profissional da informação responsável deve considerar a possibilidade de trabalhar a partir das evidências de necessidades informacionais presentes no modo de vida dos sujeitos. Nesta pesquisa, as ruralidades revelaram tais necessidades e mostraram de que maneira estão empregando competências no cotidiano do ser da roça agrestiana.

Figura 44 – Planejamento da Educação em Competência em Informação



Fonte: Elaborado pela autora

Assim, foi possível perceber a necessidade de a Competência em Informação ocupar esses espaços no formato de um processo educativo. A Figura 44 representa uma dinâmica possível para propiciar um ambiente de aprendizagem onde se estimula os partícipes a identificarem situações de suas experiências reais de vida onde necessitam de informações específicas para resolver problemas e precisam articular de que maneira o farão. O processo ocorrerá com a mediação da pessoa bibliotecária/profissional da informação. Para melhor compreensão, cabe destacar as ações a serem empreendidas:

1. objetivos: apresentar os objetivos do curso, ateliê, oficina, disciplina para os estudantes;
2. motivação e contextualização da proposta de ensino da Competência em Informação: contextualizar a proposta com os modos de vida dos sujeitos, apresentando exemplos reais de promoção de competências;
3. dialogar sobre os conhecimentos prévios: promover uma conversa na qual os participantes consigam falar sobre os seus saberes, deixando evidente que eles são relevantes e fazem parte da tecitura de suas vidas;
4. identificação e evidências das distintas situações onde transitam as informações: motivar os partícipes para que sinalizem em que momentos do seu dia necessitam de informações para resolver problemas;
5. apresentação dos problemas informacionais enfrentados: os aprendentes elencam os problemas enfrentados no decurso do seu comportamento em relação ao acesso e uso da informação;
6. definição das estratégias de pesquisa e diálogo entre os sujeitos para resolver o problema identificado: os partícipes buscarão informações diversificadas que tenham potencial para ajudá-lo a visualizar caminhos possíveis para resolver seus próprios problemas informacionais;
7. realização da pesquisa: os estudantes dialogam, fazem leituras do lugar ocupado, comparam, verificam e analisam as fontes e as informações;
8. seleção de conteúdos relevantes em relação à situação a ser resolvida: os conteúdos serão listados e organizados para que seja possível compreender quais problemas resolvem efetivamente;
9. diálogo do processo seguido e das informações obtidas: educador e estudantes dialogam sobre as implicações do processo;

10. identificação colaborativa do grupo de aprendentes sobre as soluções encontradas para resolver os problemas de acesso e uso informacional: os partícipes falam da experiência vivenciada;
11. desenvolvimento de Competência em Informação: o educador conduz a explicitação das competências desenvolvidas e reflete sobre elas junto ao grupo;
12. autoavaliação: educador e educando avaliam o processo.

Essa perspectiva dialoga com elementos de sociabilidade da Competência em Informação, onde se presume que precisa estar presente nas comunidades tradicionais, como a dos camponeses. Os sujeitos imprimirão a sua consciência crítica ao acionarem as suas experiências, refletindo de que maneira poderão resolver seus próprios problemas cotidianos acessando e usando adequadamente as informações das quais dispõem. O CILIP (2018) assevera que a Competência em Informação colabora com o engajamento cívico das pessoas, inclusive com o uso de informações transmitidas oralmente, realidade patente nas ruralidades da roça agrestiana.

Pelas características dos responsáveis pelas famílias rurais, atores dessa pesquisa, compreende-se que essa seria a forma mais adequada para introduzir um ensino de competências, tendo em vista que os conteúdos programáticos (Quadro 7) emergidos aqui nas discussões epistemológicas e geralmente considerados nos contornos acadêmicos poderiam parecer incompreensíveis para eles. Por isso se torna pertinente considerar o método pautado no diálogo com os aprendentes, para que despertem conscientemente para as competências que precisam desenvolver e empregar em seu entorno de vida.

Quadro 7 – Conteúdos para o ensino

Conteúdos considerados para o ensino da Competência em Informação
Informação na sociedade contemporânea
Competência em Informação: Histórico, terminologia, conceito e tendências
Educação em Competência em Informação
Padrões, estruturas, normas e metodologias para a promoção de competência em informação
Desenvolvendo Competência em Informação: elementos funcionais, mentais e sociais
Necessidades informacionais
Fontes de informação
Avaliação da informação
Uso das informações, observando os princípios éticos e legais
Produção e disseminação de conteúdo
Estabelecimento da relação dialógica e colaborativa
Autorreflexão do processo de aprendizagem e do desenvolvimento de competências

Fonte: Elaborado pela autora

Cabe, portanto, à pessoa bibliotecária e aos demais profissionais da informação que assumem o papel de educador adaptar os métodos de ensino e aprendizagem à realidade do público em questão. Em casos de sujeitos que apresentem carências no processo de alfabetização e usem prioritariamente a oralidade, sugere-se optar por recursos como a elaboração de desenhos, podcasts e vídeos, artesanatos, dentre outros, para que eles possam materializar a sua caminhada na proposta de educação para Competência em Informação rural. A Figura 45 apresenta orientações que podem ser úteis para promover ações em comunidades rurais, a partir de evidências deste estudo.

Figura 45 – Orientações úteis para promover ações de Competência em Informação em Comunidade rural

		Competência em Informação Ações	Algumas evidências da pesquisa	Metodologia de Aprendizagem	Questões norteadoras do processo de ensino e aprendizagem
ECOSSISTEMA INFORMACIONAL Elementos funcionais, mentais e sociais	descoberta da necessidade informacional	Tem relação com a própria realidade à qual estão inseridos: empréstimos bancários para investimento na agricultura; educação, para proceder a matrícula dos filhos; programas sociais (Bolsa Família); lida com a terra, as quais giram em torno de como e quando devem iniciar as plantações, de que forma se procede o plantio, a adubagem, o combate às pragas, o momento correto da colheita, onde e como vender; nos períodos de secas castigantes, quando buscam tanques na extensão territorial com potencial para o abastecimento de água para si e para os membros da comunidade.		Pedagogia crítica	O que fazem quando precisam saber algo novo?
	exploração consciente, crítica e reflexiva das Fontes de Informação	Oralidade: familiares e pessoas da comunidade; Instituições: Bancos, Escolas, Secretaria de Ação Social e Posto de Saúde; A própria natureza do espaço ocupado; Mídias: televisores, rádios, celulares e a internet; Redes sociais digitais: especialmente WhatsApp e Youtube.		Formato	Como sabem que é verdade?!
	avaliação das Informações acessadas	Informação oral – é eficaz pois eles conseguem estabelecer um diálogo e um entendimento necessário, especialmente sobre as técnicas de plantio; Fontes institucionais – há um processo de transmissão, onde o sujeito solicita, recebe e repassa a informação, sem o conhecimento apurado e consciente do que de fato aquilo representa; Mídias e Redes sociais digitais – Embora chequem a informação em mais de uma fonte, parece incipiente a avaliação do conteúdo.			O que fazem para confirmar?
	uso das informações para cumprir tarefas	Uso acidental de informações, pois não houve uma necessidade específica; As informações Institucionais são acessadas para fins de transmissão; A oralidade desponta como a mais usada efetivamente – informação comunicada.		Estratégias	De que forma usa esse saber para resolver um problema do dia-a-dia?
	produção e disseminação de conteúdo informacional	Informações passadas de gerações a gerações, produzidas na própria dinâmica e vida, cuja relação é indissociável com a lida da terra; Uso das mídias para acessar e disseminar.		Cursos; Oficinas; Ateliês; Disciplinas.	Como aprendeu o seu ofício? já ensinou ele a alguém? quem?
	estabelecimento da relação dialógica e colaborativa	Relação dialógica ocupa a centralidade; Partilham as técnicas de cultivo da agricultura familiar; Compartilham as suas vivências em espaços coletivos: a igreja, as minipraças, os corredores dos roçados, a escola e o posto de saúde.			Como é a relação de vocês na comunidade? já precisou de ajuda para resolver um problema? de quem? como ocorreu?
	(auto)avaliação	Ao (auto)biografar-se os colaboradores conseguem repensar e ressignificar a sua trajetória de vida, assim, revelaram que não ir à escola é um dos seus maiores arrependimentos, pois impossibilitou o acesso a uma série de informações importantes.			Como (auto)avalia a sua vida em comunidade? em relação a resolver questões da vida, do trabalho, em casa?

Fonte: Elaborado pela autora

As ruralidades contemporâneas tal e como emergem na roça agrestiana nos conduzem à percepção de que contribuem para que possamos entender a incursão de elementos informacionais imbricados em cada devir. Esse movimento aciona a necessidade de desenvolver e empregar Competência em Informação no rural riachoense, tendo em vista as implicações de acesso e uso informacional nesse ambiente. Ademais, concordamos e reconhecemos o direito ao acesso efetivo a informações, empregando competências, como condição *sine qua non* para que os sujeitos compreendam o contexto comunitário e social ao qual estão inseridos, para saber dizer com suas próprias palavras, isto é, serem empoderados. Em situações que exigem tensionamentos de ideias, sejam questionadores com propriedade e saibam reconhecer situações de violações dos direitos humanos, como preconceitos, desinformação, negação ao direito à informação, à educação, à saúde, ao trabalho, portanto, a uma vida digna.

A Educação em Competência em Informação se mostra potente em função dos desvelamentos das ruralidades, que incluem as narrativas (auto)biográficas, as fotografias e a observação da pesquisadora em convívio com os atores partícipes e com a comunidade. Verificou-se, portanto, algumas insuficiências em torno da dinâmica das inscrições informacionais, o que revelou a necessidade emergente de empreender esforços no sentido de promover esse ensino nos espaços rurais como a roça agrestiana. Tal ensino extrapola a perspectiva normalmente usada em ambientes universitários, tendo em vista o modo como a vida se apresenta no rural brasileiro, portanto, é preciso adequar as práticas educativas a essas ruralidades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE REFLEXÕES E INQUIETAÇÕES

A vida dos sujeitos que habitam o rural brasileiro carrega consigo particularidades que, tal qual um imã, instigaram-me a desenvolver esta pesquisa. As narrativas, os recursos imagéticos e as observações atentas no campo investigativo ajudaram a tecer os sentidos do ser da roça agrestiana em uma dinâmica de vida entrelaçada pela informação.

Nesta etapa da tese, dividirei as considerações em dois momentos: resultados obtidos e inquietações. Assim sendo, ocupou a centralidade desta investigação o seguinte questionamento: de que maneira a Competência em Informação produz sentido na vida dos sujeitos que moram na roça agrestiana? Para responder a esse questionamento, foi preciso refletir sobre o modo como a vida se apresenta no rural riachoense, tecendo, logo, ruralidades, sendo elas: espaciais, produtivas, questionadoras e informacionais.

O ser da roça agrestiana é constituído, portanto, das experiências vivenciadas, que revelam ruralidades, onde a informação é acessada e usada para resolver problemas cotidianos de sua vida. Desse modo, foi possível responder ao primeiro objetivo da pesquisa, na medida em que as ruralidades espaciais revelaram que os atores usam informações acerca das condições do tempo para o planejamento das lavouras, em função da necessidade de conviver com a seca, por outro lado, desconhecem informações importantes sobre a preservação dos recursos hídricos, o que pode ser prejudicial à sua saúde.

As ruralidades produtivas trouxeram à tona, por sua vez, o uso de informações para a consecução de atividades provedoras. Exalta-se, sobretudo, a relação dialógica estabelecida entre os agricultores familiares camponeses, onde há a troca constante de informações sobre técnicas de plantio, período de colheita, métodos de proteção contra pragas, dentre outros. Nesse contexto, a oralidade se mostra potente, pois traz à luz informações ancestrais, em vista dos atores não terem participado de um processo de educação formal e, em muitos casos, não terem desenvolvido habilidades com a leitura e a escrita. Essas ruralidades também revelam o quanto a ancestralidade do povo contribui para o *status quo* atual do rural riachoense.

As ruralidades questionadoras desvelam os lugares de encontros e tensionamentos, onde os sujeitos se informam e acessam serviços essenciais à manutenção da vida: espaços escolares, de saúde, comércio local e as manifestações religiosas/culturais. Pode-se afirmar metaforicamente que são lugares de referência informacional, pois carregam consigo o reconhecimento social de validação. Por fim, as ruralidades informacionais dão conta de explicitar as minúcias do acesso informacional em ambientes formais e não formais e as implicações desse processo. Ademais, revelam as fontes de informações usadas no cotidiano dos sujeitos da pesquisa, destacando-se a televisão, rádio, a oralidade, celulares e a internet, os dois últimos especialmente por meio das mídias sociais: Youtube, WhatsApp, Instagram e Facebook.

As evidências da Competência em Informação imersas no tracejado da vida dos atores constituem o segundo objetivo da investigação e vieram à luz a partir das ruralidades, onde foi possível perceber como essas pessoas envoltas em uma estrutura integrada dos elementos *funcionais, mentais e sociais*, exprimem ações reais onde se visualiza inscrições do emprego de competências. As ações desejáveis para ser competente em informação incluem: a descoberta da necessidade informacional, a exploração consciente, crítica e reflexiva das fontes de informação, a avaliação das informações acessadas, o uso das informações para cumprir tarefas, a produção e disseminação de conteúdo informacional, o estabelecimento da relação dialógica e colaborativa e a (auto)avaliação do processo. Outrossim, identifica-se situações que lhes convocam a redimensioná-las, numa dinâmica de aprendizado ao longo da vida e, assim, exercer sua cidadania de maneira efetiva.

Embora tenha se visualizado indícios do emprego de Competência em Informação dos sujeitos da roça agrestiana, há situações específicas que necessitam usar informações e, nessa ocasião, demonstram dificuldade de acionar possíveis fontes que os ajudem, especialmente no que diz respeito ao acesso à água, ao manejo de especificidades da agricultura familiar e à comercialização dos produtos cultivados. Por outro lado, usam as mídias sociais como fontes de informação, contudo, não sinalizam uma preocupação efetiva com a credibilidade e a veracidade das informações.

A partir do modo como a vida se manifesta no espaço rural estudado, foi possível perceber o quanto o acesso à informação contribui para a trajetória de

vida dos sujeitos e, desse jeito, responder ao terceiro objetivo da pesquisa. Os atores veem os espaços de aprendizagem como fontes fidedignas de informações, ademais, realçam a importância da educação e, por conseguinte, da informação em suas vidas, embora admitam que não tiveram oportunidade de estudar. Por isso, sinalizam uma preocupação efetiva com a educação das próximas gerações familiares. Ademais, as informações ancestrais, partilhadas por meio da oralidade, contribuem para que consigam saber fazer nos espaços da roça agrestiana.

As implicações em torno do acesso e uso informacional nos espaços rurais acionam a necessidade de se pensar em uma Educação para Competência em Informação. Para isso, consideram-se as especificidades e a dinâmica de vida dos atores rurais. Para levar a cabo o ensino, esta pesquisa apresenta uma proposta de planejamento (quarto objetivo) para pessoas bibliotecárias e demais profissionais da informação envolvidos com o movimento da Competência em Informação, que contempla: objetivos; motivação e contextualização da proposta de ensino da competência em informação; dialogar sobre os conhecimentos prévios; identificação e evidências das distintas situações onde transitam as informações; apresentação dos problemas informacionais enfrentados; definição das estratégias de pesquisa e diálogo entre os sujeitos para resolver o problema identificado; realização da pesquisa; seleção de conteúdos relevantes em relação à situação a ser resolvida; diálogo do processo seguido e das informações obtidas; identificação colaborativa do grupo de aprendentes sobre as soluções encontradas para resolver os problemas de acesso e uso informacional; desenvolvimento de competência em informação e a autoavaliação.

As ruralidades identificadas nesta tese ajudaram a emergir, portanto, o sentido da Competência em Informação na vida dos sujeitos que habitam a roça agrestiana. Ademais, confirma a premissa desta tese de que essas histórias de vida desvelam o modo como os sujeitos desenvolvem e empregam Competência em Informação no seu cotidiano, onde esses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores são tensionados e (re)pensados em um processo contínuo de aprendizagem consciente, crítico e reflexivo.

Logo, admite-se que os desvelamentos das narrativas e dos sentidos do ser da roça agrestiana, tecidos aqui a partir das ruralidades contemporâneas,

afloram no rural riachoense e coadunam com a perspectiva de que essas vidas estão entrelaçadas pela informação. Esses modos de vida nos conduzem ao entendimento de que há uma complexa dualidade onde os antigos costumes e tradições se unem às inovações tecnológicas. As informações nesse contexto são acessadas tanto oralmente, aquelas partilhadas de geração a geração, como aquelas que transitam nos espaços digitais. Embora isso amplie as possibilidades de acesso informacional, por outro lado, gera a emergente necessidade de desenvolver e aplicar Competência em Informação e, certamente, esse é um dos grandes desafios que emergem na paisagem rural em voga.

Ademais, concorda-se que o acesso às informações de maneira competente pode contribuir para a emancipação dessas pessoas, especialmente no que se refere ao uso de conteúdos informacionais para resolver suas demandas corriqueiras e requerer os seus direitos sociais. A informação se tornou, destarte, uma ferramenta poderosa para melhorar a qualidade de vida, tornando a agricultura familiar campesina mais eficiente e sustentável, favorecendo, assim, a permanência das pessoas nesses espaços, já que eles nutrem laços afetivos com o lugar ocupado. Chega-se à percepção de que esta tese dialoga com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil – 2030, especialmente: 1) Erradicação da pobreza, 2) Fome zero e agricultura sustentável, 4) Educação de qualidade, 5) Igualdade de gênero, 8) Trabalho decente e crescimento econômico, 10) Redução das desigualdades; e 11) Cidades e comunidades sustentáveis, ao trazer a tona minúcias da vida rural riachoense que mobiliza tais objetivos, o que leva a crer que o desenvolvimento e o emprego de Competência em Informação podem contribuir para respondê-los.

As itinerâncias da pesquisa abrem espaço para inquietações suscitadas a partir dos resultados obtidos e que se desdobram em agendas de pesquisa: ampliar os debates sobre a aplicação da metodologia da pesquisa (auto)biográfica em diversificados contextos da Ciência da Informação e da Competência em Informação; avançar nas investigações da aplicabilidade das Ruralidades em estudos da Competência em Informação; analisar a trajetória formativa das novas gerações das famílias e de outras pessoas que habitam o rural brasileiro e aplicar a estrutura e o planejamento da Educação para

Competência em Informação; discutir sobre os espaços rurais e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2030 no Brasil.

Por fim, emerge o neologismo Infovidas que tem suas origens fincadas nas evidências viabilizadas por esta investigação, onde se percebe que a informação desempenha um papel crucial na experiência e na vivência das pessoas. Infovidas representa o desdobramento, tal qual um tecido, que entrecruza a informação com a vida e as experiências cotidianas dos sujeitos. No rural agrestiano, esse enlaçamento torna-se visível nas minúcias das histórias de vida, na cultura, na agricultura e nas tradições do povo. Nesse contexto, as ruralidades, o modo como a vida se apresenta, contribuem para que se possa visualizar de que maneira esses sujeitos desenvolvem e empregam competência para o uso de informações.

Isso nos conduz ao entendimento de que a Competência em Informação constitui um agente de transformação. Ademais, abre possibilidades para que seja viável trabalhar diversificadas nuances da Competência em Informação. Espera-se que esta investigação possa trazer contribuições para as discussões em torno da Competência em Informação dentro do campo da Ciência da Informação e da Biblioteconomia, revelando esse viés social do rural.

REFERÊNCIAS

ADEKANNBI, Janet. O.; ADENIRAN, Olumide. Morakinyo. Information literacy of women on family planning in rural communities of Oyo State Nigeria. **Information Development**. 2017. v. 33 n. 4, p. 351–360.

ADDISON, Colleen; MEYERS, Eric. Perspectives on information literacy: A framework for conceptual understanding. **Information Research: An International Electronic Journal**, v. 18, n. 3, p. n3, 2013.

ALVES, João Oliva. **Riachão do Dantas**. Enciclopédia dos Municípios Brasileiros. Rio de Janeiro: IBGE, 1959.

ALVES, João Oliva . Terra dos Sem Terra. **Diário de Sergipe**. Aracaju, 06.08.1949a.

ALVES, João Oliva. A cruzada e o problema social de Riachão do Dantas. **Diário de Sergipe**, Aracaju, 21.09.1949b.

ANDRADES, Thiago Oliveira; GANIMI, Rosângela Nasser. Revolução verde e a apropriação capitalista. **CES Revista**, v. 21, p. 43-56, 2007.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Sistema penal Maximo x cidadania mínima: Códigos da violência na era da globalização**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

ARAÚJO, Carlos Alberto Araújo Avila. **O que é Ciência da Informação**. Belo Horizonte: KMA, 2018. 132p.

ASSIS, Renato Linhares de. Agroecologia: visão histórica e perspectivas no Brasil. **Agroecologia: Princípios e técnicas para uma agricultura orgânica sustentável**. Brasília: Embrapa, p. 173-182, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES E PROFISSIONAIS EM EDUCOMUNICAÇÃO. **A ABPEDUCOM**. c2019a. Disponível em: <http://www.abpeducom.org.br/abpeducom/quem-somos/>. Acesso em: 10 out. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES E PROFISSIONAIS EM EDUCOMUNICAÇÃO. c2019b. Disponível em: <http://www.abpeducom.org.br/educom/conceito/>. Acesso em: 11 out. 2020.

ASSOCIATION OF COLLEGE E RESEARCH LIBRARIES (ALA). **Framework for Information Literacy for Higher Education**. 2016. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/issues/infolit/framework1.pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

ASSOCIATION OF COLLEGE E RESEARCH LIBRARIES (ALA). **Global perspectives on information literacy**. 2017. Disponível em: http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/publications/whitepapers/GlobalPerspectives_InfoLit.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Presidential Committee on Information Literacy**: Final Report. Washington, D.C.1989. Disponível em: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm#importance>. Acesso em: 10 out. 2019

BADKE, William. **Global perspectives on information literacy**: Region: North America. *In*: ASSOCIATION OF COLLEGE E RESEARCH LIBRARIES (ALA). **Global perspectives on information literacy**. 2017. Disponível em: http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/publications/whitepapers/GlobalPerspectives_InfoLit.pdf. Acesso em: 11 out. 2019.

BAPTISTA, Makilim. Nunes.; CAMPOS, Dinael de Campos. **Metodologias de pesquisa em Ciências Sociais**: análise quantitativa e qualitativa. São Paulo: LTC, 2015.

BARRETO, Aldo de Albuquerque. A condição da informação. **São Paulo em Perspectiva**, v. 16, n. 3, p. 67-74, 2002.

BARROS, Alexandre Rands. **Raízes das desigualdades Regionais no Brasil**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2019. 256p.

BARROS, J. D. S. et al. Percepção dos agricultores de Cajazeiras na Paraíba, quanto ao uso da água de chuva para fins potáveis. **Holos**, v. 2, p. 50-65, 2013.

BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre fotografia**. Tradução de Julio Castañon Guimarães. Rio Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BATOOL, Syeda Hina; WEBBER, Sheila. A contextual framework for primary education: fostering information literacy in Pakistan. **Global Knowledge, Memory and Communication**, v. 68, n. 3, p. 164-176, 2019.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. **Competência em informação no Brasil**: cenários e espectros. São Paulo: ABECIN Editora, 2018. 215p. (Coleção Estudos ABECIN; 05). Disponível em: http://abecin.org.br/data/documents/E-Book_Belluzzo.pdf. Acesso em: 22 ago. 2018.

BELLUZZO, Regina Célia. Competência em Informação, Midiática e Digital: reflexões desde suas origens às principais tendências em espaços econômicos, educacionais e culturais na era digital. **Informatio**, v. 28, n. 2, pág. 55-89, 2023.

BEZERRA, Arthur Coelho; DOYLE, Andréa. Competência crítica em informação e participação ética em comunidades de aprendizagem. 2017. *In*:

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 18, 2017. Marília, SP. **Anais...** Marília, SP, 2017. Disponível em: http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/bitstream/handle/123456789/3641/2017_GT01_CO-177.pdf?sequence=1. Acesso em: 11 out. 2019.

BEZERRA, Arthur Coelho; BELONI, Aneli. Os sentidos da “crítica” nos estudos de competência em informação. **Em Questão**, v. 25, n. 2, p. 208-228, 2019.

BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. *In.*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto e PASSEGGI, Maria da Conceição. **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB; Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012, p. 27-69. (Tomo I).

BORKO, Harold. Information Science: What is it? **American Documentation**, v.19, n.1, p.3-5, jan. 1968.

BORGES, Jussara. Competências Infocomunicacionais: estrutura conceitual e indicadores de avaliação. **Informação & Sociedade**, v. 28, n. 1, 2018.

BRASIL. lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.html. Acesso em: 05 maio 2023.

BRASIL. Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Ministério do desenvolvimento agrário. **Pronaf**. 2018a. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/noticias/pronaf-o-programa-de-democratiza%C3%A7%C3%A3o-inclus%C3%A3o-gest%C3%A3o-e-gera%C3%A7%C3%A3o-de-renda-da-agricultura>. Acesso em: 03 jan. 2019

BRASIL. Ministério do desenvolvimento agrário. **Bolsa Família**. 2018. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/Rlv3/geral/relatorio.php>. Acesso em: 3 jan. 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Bolsa Família**. 2023. Disponível em: <https://aplicacoes.cidadania.gov.br/ri/pbfcad/relatorio-completo.html>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Lei Feijó. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1831. BRASIL IMPÉRIO. 1831. Página 182 Vol. 1 pt I (Publicação Original)

BRASIL. Lei Eusébio De Queiroz. Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850. BRASIL IMPÉRIO. 1850.

BRASIL. A Lei do Ventre Livre. LEI Nº 2.040, DE 28 DE SETEMBRO DE 1871. BRASIL IMPÉRIO. 1871.

BRASIL. Lei do Sexagenário. LEI Nº 3.270, DE 28 DE SETEMBRO DE 1885. BRASIL IMPÉRIO. 1885.

BRASIL. A Lei Áurea. Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. BRASIL IMPÉRIO. 1888.

BRASIL. Lei 11.326, de 24 de Julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Diário Oficial da União, dia 25 de julho de 2006.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Conheça o Programa Bolsa Família**. 2015. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e>. Acesso em: 23 jan. 2019.

BRASIL. Ministério de Minas e Energia. **Diagnóstico do município de Riachão do Dantas**. Aracaju, 2002.

BREY, Antoni; MAYOS, Gonçal; CAMPÀS, Joan. **La sociedad de la ignorancia y otros ensayos**. Barcelona: Infonomia, 2009.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento II**: da enciclopédia à Wikipédia. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2012. 414 p.

BUNDY, Alan. **Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL)**. Australian and New Zealand Information Literacy Framework; principles, standards and practice. 2. ed. Adelaide. Austrália: ANZIIL, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644/3444>. Acesso em: 11 out. 2019.

CAPURRO, Rafael. **Estudos e fontes da palavra informação**. 2003a. Disponível em: <http://www.capurro.de/infoconcept.html#Studies>. Acesso em: 1 jul. 2018.

CAPURRO, Rafael Epistemologia e ciência da informação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - ENANCIB, 5., 2003. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2003b.

CAPURRO, Rafael; HJORLAND, Birger. The concept of information as we use in everyday. **Perspectivas em ciência da informação**, v. 12, n. 1, p. 148-207, 2007.

CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos sociedade e agricultura**, 1998.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

CASTELLS, Manuel. **A obsolescência da educação**. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eb0cNrE3l5g&feature=youtu.be>. Acesso em: 11 out. 2019.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (Cetic.br). **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2018**. Disponível em: http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_DOM. Acesso em: 11 out. 2019.

CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2021.

CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina Castilho (Org.). **Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

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

COONAN, Emma. Towards a Constructive Unbalancing: The Reflexive Turn in Information Literacy. *In: ASSOCIATION OF COLLEGE E RESEARCH LIBRARIES (ALA). Global perspectives on information literacy*. 2017. Disponível em: http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/publications/whitepapers/GlobalPerspectives_InfoLit.pdf. Acesso em: 11 out. 2019.

CONHECIMENTO. *In.: Dicionário Aurélio Online*. 2018. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/conhecimento>. Acesso em: 20 jun. 2018.

DAMÁSIO, Antônio. **O Livro da Consciência**. Lisboa: Temas e Debates, 2010.

DAL´EVEDOVE, Paula Regina; FUJITA, Mariângela Spotti Lopes. O movimento interdisciplinar em Ciência da Informação: uma reflexão epistemológica. **DataGramZero - Revista de Informação**, v.14, n.3, jun. 2013. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/download/53479>. Acesso em: 11 out. 2019.

DANTAS, Esdras Renan Farias; GARCIA, Joana Coeli Ribeiro. Do tradicional ao atual conceito de responsabilidade social da Ciência da Informação. **Biblionline**, João Pessoa, v. 9, n. 3, p. 3-18, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio/article/view/15281>. Acesso em: 11 out. 2019.

DANTAS, Esdras Renan Farias; GARCIA, Joana Coeli Ribeiro. Responsabilidade social da ciência da informação: a reescrita do conselho. 2016. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 17., 2016. Salvador... **Anais...** Salvador, 2016. Disponível em: http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/bitstream/handle/123456789/3319/2016_GT5-CO_08.pdf?sequence=1. Acesso em: 11 out. 2019.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Lisboa, PO: ASA, 1996. 256 p.

DELORS, Jacques; NANZHAO, Zhou. **Educação um tesouro a descobrir**. 1998.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, dez. 2012, v.17, n. 51, p. 523-536. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**. v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a11v32n2.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Transformações e centralidade da narrativa de si na sociedade biográfica. In.: ABRAHÃO, M. H. M. B; CUNHA, J. L.; VILLAS BOAS, L. Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV; 2018. p. 83-94.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Prefácio. In.: SOUZA, Elizeu Clementino de. **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador, BA: EDUFBA, 2012. p. 9-15.

DORNER, Daniel Dorner; GORMAN, G. E. Contextual Factors Affecting Learning in Laos and the Implications for Information Literacy Education, **Information Research**, v. 16, n. 2, 2011. Disponível em: <http://www.informationr.net/ir/16-2/paper479.html#author>. Acesso em: 11 out. 2019.

DOUGLAS, Veronica Arellano; DEAL, Emily; HERNANDEZ, Carolina. Valuing the everyday: Using experiential scenarios to evaluate information. **College & Research Libraries News**, v. 82, n. 9, p. 410, 2021.

DUARTE, Eliane Cristina. Tráfico de Escravos. Arquivo Nacional e a História Luso-Brasileira. 2018. http://historialuso.an.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5141&Itemid=336

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: principles, philosophy and practice. **Ciência da Informação**, v. 32, n. 1, p. 23-35, 2003.

ECKER, Ullrich et al. The psychology of misinformation. **Australasian Science**, v. 36, n. 2, p. 21, 2015

ELMBORG, James. Critical Information Literacy: Implications for Instructional Practice. **Journal of Academic Librarianship**, v. 32, n. 2, mar. 2006.
Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2005.12.004>. Acesso em: 11 out. 2019.

EMPRESA DE DESENVOLVIMENTO AGROPECUÁRIO DE SERGIPE – (EMDAGRO). **Informações básicas municipais**: Riachão do Dantas/Sergipe. 2008.

FONSECA, Giovanni Campos. **Educação e desenvolvimento rural**: encontros e desencontros entre extensionistas e agricultores familiares. Belo Horizonte, 2016. 187 f., enc., il. Tese - (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Orientadora: Cristina de Castro Frade.

FOURIE, I.; KRAUSS, K. Information literacy training for teachers in rural South Africa. **Journal of Systems and Information Technology**, 2011. v. 13 n. 3, p.303-321.

FREIRE, Isa Maria; ARAUJO, Vânia Maria Rodrigues Hermes. A responsabilidade social da ciência da informação. **Transinformação**, v. 11, n. 1, 2012.

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

FREIRE, Paulo. **Extensão e comunicação**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2003.

FUGAZZA, Grace Quaresma; SALDANHA, Gustavo Silva. Privacidade, ética e informação: uma reflexão filosófica sobre os dilemas no contexto das redes sociais. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 22, n. 50, p. 91-101, 2017.

FULKERSON, Diane; ARIEW, Susan Andriette; JACOBSON FILHO, Trudi. Revisiting metacognition and metaliteracy in the ACRL framework. **Communications in Information Literacy**, v. 11, n. 1, p. 13, 2017.
Disponível em: <https://www.researchgate.net/journal/1933-5954-Communications-in-Information-Literacy>. Acesso em: 11 out. 2019.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GADAMER, H. G. **Verdade e método**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARCIA, Joana Coeli Ribeiro; TARGINO, Maria; DANTAS, Esdras Renan Farias. Conceito de responsabilidade social da Ciência da Informação. **Informação & Informação**, v. 17, n. 1, p. 1-25, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/12309>. Acesso em: 11 out. 2019.

GARCIA, Joana Coeli Ribeiro. A informação: da compreensão do fenômeno e construção do objecto científico. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 17, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/res/v/92533>. Acesso em: 11 out. 2019.

GASQUE, Kelly Cristine Gonçalves Dias. Metacognição no processo de letramento informacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 13, p. 177-195, 2017. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/655>. Acesso em: 14 maio 2018.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008, 323p.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. 384 p.

GONZAGA, Luiz. **Pobreza por pobreza**. 1977. Disponível em: <https://www.superplayer.fm/player?playing=luiz-gonzaga>. Acesso em: 11 out. 2019.

GRUPO PERMANENTE DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Proposta do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT/MEC) para o Plano Nacional de Educação**. 2005. Disponível em: http://www.contag.org.br/imagens/f304Plano_Nacional_%20de_Educacao_%20do_%20Campo.pdf. Acesso em: 11 out. 2019.

GURGEL, Argemiro Eloy. Uma lei para inglês ver: a trajetória da lei de 7 de novembro de 1831. **Revista Justiça e História, Porto Alegre**, v. 6, n. 12, p. 1-29, 2008.

GUTERRES, Jaires. Compreensão, síntese e organização da informação. In.: Borges, J.; BRANDÃO, G.; BARROS, Susane. **Educação para informação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

HAIDER, Jutta; SUNDIN, Olof. Information literacy challenges in digital culture: conflicting engagements of trust and doubt. **Information, communication & society**, v. 25, n. 8, p. 1176-1191, 2022.

HANZEN, Márcia; PLEIN, Clério; COLTRE, Sandra Maria. Agricultura familiar e ruralidade: Sustentável?. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 6, p. 39474-39490, 2020.

HARLAN, Mary Ann. **Information practices of teen content creators: the intersection of action and experiences.** A Grounded Theory study. 2012. Thesis (Doctor of Philosophy) - School of Information Systems, Science and Engineering Faculty, Queensland University of Technology, Queensland, Austrália, 2012.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento.** 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2012. 177 p.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

HUME, David. **Ensaio sobre o entendimento humano.** [1999]. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/FMfcgxwDrISSdjTcDGIvccIGHHfqISvV?projector=1&messagePartId=0.1>. Acesso em: 11 out. 2019.

INGRAM, Julie. Agronomist–farmer knowledge encounters: an analysis of knowledge exchange in the context of best management practices in England. **Agriculture and Human Values**, v. 25, p. 405-418, 2008.

INGWERSEN, Peter. **Information retrieval interaction.** London: Taylor Graham, 1992. Disponível em: http://peteringwersen.info/publications/0060_ingwersen_iri.pdf. Acesso em: 11 out. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira. **Estudos e pesquisas: informação geográfica**, n. 11, Rio de Janeiro: IBGE, 2017a. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100643.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo sinopse.** 2010a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/riachao-do-dantas/pesquisa/23/27652>. Acesso em: 11 out. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e estados.** 2018a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/se.html?>. Acesso em: 11 out. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **História de Riachão do Dantas.** 2018b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/riachao-do-dantas/historico>. Acesso em: 11 out. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo agropecuário**. 2017b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/riachao-do-dantas/pesquisa/24/76693>. Acesso em: 11 out. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo agropecuário**. 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/riachao-do-dantas/pesquisa/15/11863>. Acesso em: 20 out. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Produção Agrícola Lavoura Temporária**. 2018c. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/riachao-do-dantas/pesquisa/14/0?tipo=ranking>. Acesso em: 11 out. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo amostra educação** 2010b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/riachao-do-dantas/pesquisa/23/22469?detalhes=true&indicador=22526>. Acesso em: 11 out. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo escolar – sinopse**. 2017c. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/riachao-do-dantas/pesquisa/13/5902>. Acesso em: 11 out. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Produto Interno Bruto dos Municípios**. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/riachao-do-dantas/pesquisa/38/46996>. Acesso em: 10 out. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). 2015. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html>. Acesso em: 10 maio 2023.

IBGE EDUCA. População Rural e Urbana, [2023]. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html>. Acesso em: 05 maio 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). 2022. Produção agrícola – Lavoura temporária. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/riachao-do-dantas/pesquisa/14/10193?tipo=ranking&ano=2020>. Acesso em: 10 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Lavoura temporária - abacaxi**. 2022.

- JOVCHELOVITCH, Sandra e BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In.: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- KUHLTHAU, Carol Collier. **Como orientar a pesquisa escolar: estratégias para o processo de aprendizagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LAU, Jesus. Global perspectives on information literacy: Region: latin America. . In: ASSOCIATION OF COLLEGE E RESEARCH LIBRARIES (ALA). **Global perspectives on information literacy**. 2017. Disponível em: http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/publications/whitepapers/GlobalPerspectives_InfoLit.pdf. Acesso em: 11 out. 2020.
- LAZZO MATUMBI. 14 de maio. Salvador, 2019.
- LDB. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 02 maio 2023.
- LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o estado representativo no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo as competências dos profissionais**. Porto Alegre: ARTMED, 2003. 278 p.
- LIVINGSTON, Jennifer A. **Metacognition: An Overview**." Online paper, State University of New York at Buffalo, Graduate School of Education, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234755498_Metacognition_An_Overview. Acesso em: 11 out. 2019.
- MACHLUP, Fritz.; MANSFIELD, Una. **The study of information: interdisciplinary messages**. New York: John Wiley & Sons, 1983. 743p.
- MEYER, Jan HF; TERRA, Ray; BAILLIE, Caroline (Ed.). **Threshold concepts and transformational learning**. Rotterdam: Sense Publishers, 2010.
- MARSH, Elizabeth J.; YANG, Brenda W. A call to think broadly about information literacy. **Journal of Applied Research in Memory and Cognition**, v. 6, n. 4, p. 401-404, 2017
- MACKEY, Thomas P.; JACOBSON, Trudi E. **Metaliteracy: Reinventing Information Literacy to Empower Learners**. Chicago: Neal-Schuman, 2014.
- MACKEY, Thomas P.; JACOBSON, Trudi E. Reframing Information Literacy as a Metaliteracy. **College and Research Libraries**, v. 72, n. 1, 2011. 62–78.
- MARTELETO, Regina Maria; SILVA, Antonio Braz de Oliveira. Redes e capital social: o enfoque da informação para o desenvolvimento local. **Ciência da Informação**, v. 33, n. 3, 2004. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652004000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 11 out. 2019.

MARTON, Ference; RAMSDEN, Paul. **What Does It Take to Improve Learning?** in *Improving Learning: New Perspectives*, ed. Paul Ramsden. London: Kogan Page, 1988.

MCKENZIE, Pamela J. A model of information practices in accounts of everyday-life information seeking. *Journal of Documentation*, Bingley, v. 59, n. 1, p. 19-40, 2003. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/00220410310457993/full/html>. Acesso em: 11 out. 2019.

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. Ruralidades: novos significados para o tradicional rural. **Dinâmicas do espaço agrário: velhos e novos territórios, NEAG 10 anos. p. 179-189**, 2017.

MEIRELES, Mariana Martins de; SOUZA, Elizeu Clementino de. RURALIDADES ESGARÇADAS E OS MODOS DE GRAFAR A ESCOLA PELAS CRIANÇAS. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 44, p. 114-130, 2021.

MEREJILDO, Fabricio Adrian. **Alfabetización digital en contexto rural mediada por estrategias de aprendizaje vinculadas al uso herramientas informáticas educativas, periodo 2020–2021**. 2021. Dissertação de Mestrado. La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2021.

MEYER, Jan HF; TERRA, Ray; BAILLIE, Caroline (Ed.). **Threshold concepts and transformational learning**. Rotterdam: Sense Publishers, 2010. Disponível em: <https://www.lamission.edu/learningcenter/docs/1177-threshold-concepts-and-transformational-learning.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

MICROREGIÕES de Sergipe. 2018. Disponível em: <http://observatorio.se.gov.br/geografia-e-cartografia/mapas-e-cartogramas/regionalizacoes-e-divisoes-administrativas/>. Acesso em: 11 out. 2021.

MINISTÉRIO DA CIDADANIA. Programa Cisternas. Secretaria Espacial do desenvolvimento Social, [2020].

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. Lisboa: Dom Quixote, 1978. 444p.

MORAES, Pâmela Andrade. O que está no ar? o rádio em escolas do noroeste gaúcho: educomunicação para a cidadania. Dissertação (Mestrado) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí). Desenvolvimento Regional, 2018. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/5782/P>

[%C3%A2mela%20Andrade%20de%20Moraes.pdf?sequence=1](#). Acesso em: 11 out. 2019.

MOTA, Charles Maycon; SILVA, Fabrício Oliveira; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Classes multisseriadas em escolas da roça: Lócus das práticas contextualizadas pela diferença. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 34, n. 2, p. 107-124, 2021.

MOURA, Kethlen Leite; SILVA, Irizelda Martins de Souza. *In: UNESCO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO NO BRASIL A PARTIR DE 1990.*, 5, 2011, Cascavel/PR. **Anais...Cascavel**, 2011.

MOREIRA, Roberto José. Por uma abordagem complexa das identidades rurais da atualidade. *In: Anais do 36º Encontro Anual da ANPOCS. Águas de Lindóia, SP, 2012.*

MOREIRA, Roberto José. Novas ruralidades na América Latina. **X Seminário Internacional Novembro de**, 2010.

MOREIRA, Roberto José. Uma visão do papel da agricultura familiar no Brasil. **Novos Cadernos NAEA**, v. 12, n. 2, 2009.

NASCIMENTO, D. M.; MARTELETO, R. M. A “informação contruída” nos meandros dos conceitos da teoria social de Pierre Bordieu. **Datagramazero**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 5, out. 2004.

MOREIRA, Gislene. **Sertões contemporâneos: rupturas e continuidades no semiárido**. Salvador: Edufba/Edneb, 2018.

MUSSAK, Eugenio. **Metacompetência: uma nova visão do trabalho e da realização pessoal**. São Paulo: editora Gente, 2003.

NATIONAL LIBRARY OF SOUTH AFRICA. (NLSA). **National Council for Library and Information Services, The Library and Information Services (LIS) Transformation Charter (Pretoria: National Library of South Africa, 2014**. Disponível em: http://www.nlsa.ac.za/Downloads_01/2014_Final_LIS_Transformation_Charter.pdf. Acesso em: 11 out. 2019.

NEVES, D. P. O desenvolvimento de uma outra agricultura: o papel dos mediadores sociais. *In: FERREIRA, A.; BRANDENBURG, A. (Org.). Para pensar outra agricultura*. Curitiba: Editora da UFPR, 1998. p. 147-168.

NEVES, M. Patrão. Sentidos da vulnerabilidade: característica, condição, princípio. **Revista brasileira de bioética**, v. 2, n. 2, p. 157-172, 2006.

NEVES, Dulce Amélia de B. Ciência da informação e cognição humana: uma abordagem do processamento da informação. **Ciência da informação**, v. 35, n. 1, 2006.

NEVES, Evaristo Marzabal; MOLINA, Maria Ignez Guerra; SHIROTA, Ricardo. Algumas causas de evasão escolar na zona rural do estado de São Paulo: uma esquematização. In: **Forum Educacional**. 1982. p. 72-81.

OJOWU ODE, E. Information literacy as a catalyst for socio-economic and political development of rural communities in a globally depressed economy. **IMPACT: International Journal of Computational**, v. 3, n. 1, Jun. 2017.

OLIVEIRA JUNIOR, Manoel Pedro de. **A sujeição da renda da terra camponesa**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGeo, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

OLIVEIRA, Francisco de. **Noiva da Revolução**: elegia para uma re(li)gião. São Paulo: Boitempo, 2008.

ONU. O que são os direitos humanos? [2020].

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948,

PARVATHAMMA, N.; PATTAR, Danappa. Information literacy among the rural community in an economically backward region of Karnataka State, India. **Journal of agricultural & food information**, v. 14, n. 1, p. 26-36, 2013.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 5-21, 1999.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PASSEGGI, M. C. Narrativas institucionais de si: a arte de enlaçar reflexão, razão e emoções. In.: MARTINS, R; TOURINHO, I; SOUZA, E.C. **Pesquisa Narrativa**: Interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2017.

PATTAR, Danappa. **Information Literacy Models for Rural Community**. **Mauritius**: LAMBERT Academic Publishing, 2018.

PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro. Campo interdisciplinar da ciência da informação: fronteiras remotas e recentes. In: PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro (Org.). **Ciência da Informação, ciências e interdisciplinaridade**. Brasília / Rio de Janeiro, IBICT/DEP/DDI, 1999. 155-182p.

PINSKY, Jaime. **Escravidão no Brasil**. Editora Contexto, 2010.

PRADO JR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. Editora Brasiliense, 1961.

RAJU, Jaya. Viewing Higher Education Information Literacy through the African Development Context, *African Journal of Library, Archives and Information Science*, v. 23, n. 2, 2013.

RAJU, Reggie; RAJU, Jaya. Global Perspectives on Information Literacy: Region: Africa In: ASSOCIATION OF COLLEGE E RESEARCH LIBRARIES (ALA). **Global perspectives on information literacy**. 2017.

RAMALHO, Zé. **Cidadão**, 1992.

RÊGO, Herbert; FREIRE, Isa Maria. ACCOUNTABILITY: Novo conceito para a Ciência da Informação? **Ciência da Informação em Revista**, v. 5, n. 1, p. 29-40, 2018.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser e não ser da roça: eis a questão! Identidades e discursos na escola**. Salvador: EDUFBA, 2011.

RIACHÃO no google. 2016. Disponível em:

<https://riachaododantas.wordpress.com/>. Acesso em: 11 out. 2019.

ROUSSEAU, Jean – Jacques. Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa**. 5.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

SALATA, André. Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil. **Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 21, n. 1, 2019.

SAMPIERE; Roberto. Hernandez.; COLLADO, Carlos. Fernandez; LUCIO, Maria Del Pillar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 624p.

SANTOS, Jaires Oliveira. **Competência em informação dos egressos do curso de biblioteconomia: uma análise na região nordeste do Brasil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19516>. Acesso em: 10 set. 2019.

SANTOS, Jaires Oliveira; BARREIRA, Maria Isabel de Jesus Sousa. O bibliotecário do Nordeste Brasileiro: elucubrações do processo de aprendizagem e da competência em informação. RBB. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 15, n. 2, p. 237-250, 2019. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1201>. Acesso em: 11 out. 2022.

SANTOS, Jaires Oliveira; RODRIGUES, Kátia de Oliveira; SOUZA, Larissa de Lima. Atuação do bibliotecário frente as fake news In: Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa em Informação, 14., 2019, Salvador. Salvador: **Anais...**, 2019. 17 p. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/30766>. Acesso em: 05 nov. 2022.

SANTOS, Milton, 1926-2001. **A Natureza do espaço: técnica e tempo, razão e Emoção**. 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, José Renilton Nascimento. Riachão do Dantas: nossa terra, nossa história. Pará de Minas: VirtualBooks Editora, 2014. 122 p.

SANTOS, José Renilton Nascimento. RIACHÃO DO DANTAS: População e Economia (1940-2015). Pará de Minas: VirtualBooks Editora, 2014. 125 p.

SANTOS, José Renilton Nascimento. ACHEGAS À ESCRAVIDÃO VILA DO RIACHÃO OITOCENTISTA. Pará de Minas, MG: VirtualBooks, 2017. 98p.

SERGIPE. Secretaria de Estado do Planejamento e da Ciência e Tecnologia. DIAGNÓSTICO DO MUNICÍPIO DE RIACHÃO DO DANTAS, 2002.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia ea negação do direito à educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 98, p. 185-212, 2018.

SANTOS, Marilene. **Educação do campo uma política em construção: desafios para Sergipe e para o Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, SE, 2013. Disponível em: https://www.ri.ufs.br/bitstream/riufs/4886/1/MARILENE_SANTOS.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

SANTOS, Fábio Josué S. dos. **Nem “tabaréu/ao”, nem “doutor/a”**: o/a aluno/a da roça na escola da cidade: um estudo sobre escola, cultura e identidade. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade)–Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. 1994.

SANTOS NETO, J. A. dos. Biblioteca escolar e as fontes orais de informação. In: SILVA, R. J. da; BORTOLIN, S. Fazeres cotidianos da biblioteca escolar. Londrina: Abecin, 2016

SANTOS, Maria José; SILVA, Bernardo Barbosa. Análise do modelo conceitual e tecnológico do programa cisternas rurais em Sergipe. **Revista Engenharia Ambiental**, v. 6, n. 2, p. 464- 483, 2009.

SARACEVIC, Tefko. Ciência da informação: origem, evolução e relações. **Perspectivas em ciência da informação**, v. 1, n. 1, 2008.

SARACEVIC, Tefko. A natureza interdisciplinar da ciência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 36-41, 1995. Disponível em:

http://www.brapci.inf.br/repositorio/2010/03/pdf_dd085d2c4b_0008887.pdf.

Acesso em: 11 out. 2021.

SARACEVIC, Tefko. Ciência da informação: origem, evolução e relações. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-62, 1996. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/235>>. Acesso em: 11 out. 2021.

SAVOLAINEN, Reijo. Information behavior and information practice: reviewing the “umbrella concepts” of information-seeking studies. **Library Quarterly**, Chicago, v. 77, n. 2, p. 109-132, 2007.

SEVERINO, Antonio. Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SHANNON, Claude E. A Mathematical theory of communication. **The Bell System Technical Journal**, New York, v. 27, p.379-423, 623-656, jul/out. 1948.

SILVA, Janini Paula da; CUNHA, Kátia Silva. Analisando a constituição histórica do movimento da educação do campo no Brasil: de onde partimos?. **Entropia**, v. 2, n. 3, p. 86-103, 2018.

SILVA, Rosana Oliveira; SANTOS, Claude Franklin Monteiro. A fundação de um lugar: Riachão do Dantas, suas tramas e seus sujeitos (1836-1870). **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe**, n. 46.1, p. 43-57, 2016.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

SMIT, Johanna. A informação na Ciência da Informação. **InCID: R. Ci. Inf. e Doc.**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 84-101, jul./dez. 2012.

SOARES, Cleide Cristina; CARNEIRO, Maria Elizabeth Ribeiro. Bibliotecas rurais para inclusão social no Brasil. **Inclusão Social**, v. 3, n. 2, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Educação e ruralidades**: memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador, BA: EDUFBA, 2012. 463 p.

SOUZA, Marcelino de; KLEIN, Ângela Luciane. Rural, ruralidade, pluriatividade e multifuncionalidade do desenvolvimento rural. **Turismo rural**: fundamentos e reflexões. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.[recurso eletrônico]. Capítulo 1, p. 9-22, 2019.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

STEIL, Carlos Alberto; REYES HERRERA, Sonia Elizabeth. Catolicismo e ciências sociais no Brasil: mudanças de foco e perspectiva num objeto de estudo. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 12, n. 23, jan./abr. 2010, p. 354-393.

SULLIVAN, M. Connor. Leveraging library trust to combat misinformation on social media. **Library & Information Science Research**, v. 41, n. 1, p. 2-10, 2019.

TAVARES, R. B. **Comunicação da informação em comunidades que leva em conta letramento informacional e trabalho colaborativo para desenvolvimento de cidadania**. 2011. 246f. Tese (Doutorado em Ciência de Informação) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

TERCIOTTI, Maria José Sandra de Araujo; BORTOLIN, Sueli. Fontes orais de informação como recurso de ensino e aprendizagem. **Informação@Profissões**; v. 6, n. 1 (2017); 90-109, v. 24, n. 2, p. 109-90.

TEWELL, Eamon C. The Practice and Promise of Critical Information Literacy: Academic Librarians' Involvement in Critical Library Instruction. **College & Research Libraries**, v. 79, n. 1, p. 10, 2018.

THE LIBRARY AND INFORMATION ASSOCIATION. **CILIP Definition of Information Literacy 2018**. Disponível em: <https://infolit.org.uk/ILdefinitionCILIP2018.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

TOWNSEND, Lori *et al.* Identifying threshold concepts for information literacy: A Delphi study. **Communications in Information Literacy**, v. 10, n. 1, p. 1, 2016.

UNESCO. **Declaração de Incheon**. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva, equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Fórum mundial de educação. 2015.

UNESCO. **Alfabetização midiática e informacional (AMI)**. 2017. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/digital-transformation-and-innovation/media-and-information-literacy/>. Acesso em: 15 out. 2020.

UNESCO. **Representação da Unesco no Brasil**. 2016. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/glossary_of_curriculum_terminology/. Acesso em: 11 out. 2020.

VALENTIM, Marta Ligia Pomim. **O processo de construção do conhecimento**. 2004. Disponível em: https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=83. Acesso em: 6 jul. 2018.

VARELA, Aida Varela; BARBOSA, Marilene Lobo Abreu. Aplicação de teorias cognitivas no tratamento da informação. **RBBB. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 3, n. 2, p. 116-128, 2007.

WANDERLEY, Maria. A valorização da agricultura familiar e a reivindicação da ruralidade no Brasil. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 2, 2000.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel et al. A ruralidade no Brasil moderno: por um pacto social pelo desenvolvimento rural. **Una nueva ruralidad en América Latina**, p. 31-44, 2001.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A questão agrária, uma questão para a sociedade brasileira. **Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas**, v. 39, n. 1, p. 15-30, 2019.

WERNECK, Vera Rudge. Sobre o processo de construção do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 14, n. 51, p. 173-196, 2006.

UZUEGBU, C. P.; NAGA, M. M. **Information literacy model**: A framework for orally-rural publics. *In*: International conference proceedings on library and information services in knowledge society: Innovative, value added services and best practices, edited by Pravakar Rath, R. K. Ngurtinkhuma, & R. N. Mishra (pp. 123 -134). Aizawl, India: Excel India, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2004.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

YU, T.-K., LIN, M.-L., LIAO, Y.-K. Understanding factors influencing information communication technology adoption behavior: The moderators of information literacy and digital skills. **Computers in Human Behavior**, [v. 71](#), jun. 2017, p.196-208.

ZERWES, Cristian Mateus et al. Análise da qualidade da água de poços artesanais do município de Imigrante, Vale do Taquari/RS. **Ciência e Natura**, v. 37, n. 3, p. 651-663, 2015.

ZURKOWSKI, P.G. **The information service environment relationships and priorities**. Washington (DC): National Commission on Libraries and Information Science, 1974

Apêndice A - Termo de autorização de uso de imagem e entrevista do adulto



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
DOUTORADO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E ENTREVISTA (ADULTO)

Neste ato, eu _____,
 nacionalidade _____, estado civil _____, portador(a)
 da Cédula de identidade RG _____, inscrito no CPF
 _____, residente na comunidade
 de _____, município de
 _____ AUTORIZO o uso de minha imagem para ser
 utilizada na Tese de Doutorado de autoria de Jaires Oliveira Santos Guterres,
 bem como nos demais produtos oriundos do presente estudo desenvolvido pelo
 Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, da Universidade
 Federal da Bahia (PPGCI/UFBA). A presente autorização é concedida a título
 gratuito abrangendo o uso de imagem, entrevistas (áudios e vídeos) e
 documentos em todo território nacional e no exterior. Por esta ser a expressão
 da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja
 a ser reclamado a título de direitos conexos as informações supracitadas. Assim
 sendo, assino a presente autorização.

Riachão do Dantas, Sergipe, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) Colaborador(a) da Pesquisa

Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido e de consentimento pós-informado



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
DOUTORADO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E DE
 CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO**

Eu, _____,
 brasileiro (a), maior, _____ (estado civil), portador (a)
 do RG nº _____ e do CPF _____,
 declaro para os devidos fins que cedo o direito da entrevista narrativa, concedida
 por mim no dia _____ de _____ de _____, para a Doutoranda
 Jaires Oliveira Santos Guterres, usá-la integralmente ou em partes, autorizando
 o uso () do meu nome () de um pseudônimo () de um código alfanumérico, sem
 restrições de prazos e citações, para a sua Tese de Doutorado, inserida no
 Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação (PPGCI/UFBA), para
 efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações, em meio digital,
 impresso ou outras formas de divulgação e publicação, desde a presente data.
 Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo o presente.

Riachão do Dantas, Sergipe, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) Colaborador(a) da Pesquisa