

ALEXANDRE PEDRO DE OLIVEIRA

**A DIMENSÃO TÉCNICA DA COMPETÊNCIA
INFORMACIONAL: ESTUDO COM BIBLIOTECÁRIOS
DE REFERÊNCIA DAS BIBLIOTECAS
UNIVERSITÁRIAS DA GRANDE FLORIANÓPOLIS, SC**

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação, área de concentração Gestão da Informação, linha de pesquisa Profissionais da Informação, sob a orientação da Professora Doutora Elizete Vieira Vitorino.

Florianópolis, 2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Oliveira, Alexandre Pedro de
A dimensão técnica da Competência Informacional :
Estudo com Bibliotecários de Referência das Bibliotecas
Universitárias da Grande Florianópolis, SC / Alexandre
Pedro de Oliveira ; orientadora, Elizete Vieira Vitorino -
Florianópolis, SC, 2014.
205 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Ciência da Informação.

Inclui referências

1. Ciência da Informação. 2. Competência Informacional.
3. Técnica. 4. Dimensão técnica da Competência
Informacional. 5. Serviço de referência. I. Vitorino,
Elizete Vieira. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação.
III. Título.

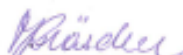
Tradução dos resumos (inglês/espanhol): Raphael Albuquerque de Boer e Mariana
Martinez Stasi

ALEXANDRE PEDRO DE OLIVEIRA

**A DIMENSÃO TÉCNICA DA COMPETÊNCIA
INFORMACIONAL: ESTUDO COM BIBLIOTECÁRIOS DE
REFERÊNCIA DAS BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS DA
GRANDE FLORIANÓPOLIS, SC**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em cumprimento a requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM
FLORIANÓPOLIS, 02 DE JUNHO DE 2014.



Profa. Dra. Marisa Brascher Basilio Medeiros
Coordenadora de Curso



Profa. Dra. Elizete Vieira Vitorino – PGCIN/UFSC (Orientadora)



Profa. Dra. Helen de Castro Silva Casarin – PPGCI/UNESP-Marília



Profa. Dra. Miriam Figueiredo Vieira da Cunha - PGCIN/UFSC



Profa. Dra. Lígia Maria Arruda Café - PGCIN/UFSC

AGRADECIMENTOS

Aos profissionais, César e Lisiane, que me acompanharam nestes anos de pesquisa para o equilíbrio da mente e corpo.

À minha orientadora, Professora Elizete, por conceder oportunidade de reflexão e aprendizado.

Aos professores do PGCIN, em especial à professora Clarice pela presteza e dicas valiosas de Filosofia, e também à professora Miriam pelos essenciais ensinamentos e participação na banca.

À professora Marina Keiko Nakayama pelas valiosas dicas de metodologia.

Aos membros da banca, professora Dra. Helen de Castro Silva Casarin e professora Dra. Lígia Maria Arruda Café pela participação e contribuição à pesquisa.

À professora Elisa Cristina Delfini Correa, por aceitar o convite de avaliação como membro suplente.

Aos colegas de mestrado, em especial à Inez que sempre esteve presente nas aflições e diversões.

Aos colegas da Biblioteca Universitária da UFSC, especialmente à Andréa pelo apoio e compreensão.

Aos colegas de profissão que prontamente aceitaram participar da pesquisa.

Aos meus amigos, Eder e Eduardo, por me tirarem da solidão literária.

A minha Mãe, Beatriz, pelas palavras de amor e conforto, Te amo!

Enfim, a todos que participaram deste longo processo, muito obrigado!

“Information comes to us both from the outside and from the inside” (WARD, 2006, p. 398).

RESUMO

Esta pesquisa tem como base as dimensões da Competência Informacional (técnica, estética, ética e política). Correspondem às habilidades do indivíduo para acessar, avaliar e usar a informação com sensibilidade, ética e sabedoria no contexto social. Especificamente, analisa a dimensão técnica da Competência Informacional sob a perspectiva teórica e a partir da visão dos bibliotecários de referência das Universidades da região da Grande Florianópolis. A pesquisa, de natureza qualitativa, bibliográfica e exploratória, envolve abordagens sobre a sociedade, a técnica na Filosofia, conceitos referentes à Competência Informacional na literatura em Ciência da Informação e a dimensão técnica da Competência Informacional do bibliotecário de referência. O campo de pesquisa compreende as bibliotecas universitárias localizadas na região da Grande Florianópolis, com a participação de 11 bibliotecários de referência. Utiliza questionário e entrevista para a coleta de dados. Estabelece categorias, mediante a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2010), a fim do tratamento dos dados e interpretação dos resultados. Conclui, teoricamente, que a dimensão técnica da Competência Informacional abrange habilidades sustentadas por decisões no processo de busca, avaliação e uso da informação. No campo prático, o bibliotecário de referência trabalha em um ambiente dinâmico deparando-se com situações complexas que estimulam a mobilização da dimensão técnica da Competência Informacional a fim da resolução das questões apresentadas pelos usuários. A dimensão técnica da Competência Informacional do bibliotecário de referência, pauta-se nas habilidades para conduzir entrevistas e buscar a informação. Manifestam decisões constantemente: tanto para localizar a informação quanto para educar os usuários. Por fim, os bibliotecários de referência compreendem a Competência Informacional como um processo informacional orientado à execução do serviço de referência com a finalidade de fornecer informações e educar os usuários. Inferem que a dimensão técnica da Competência Informacional vincula-se ao conhecimento do indivíduo em relação às fontes de informação e tecnologias, e às habilidades para acessar e avaliar a informação.

Palavras-chave: Competência Informacional. Técnica. Bibliotecas universitárias. Serviço de referência. Bibliotecários de referência. Dimensão técnica da Competência Informacional.

ABSTRACT

This research is based on the dimensions of the Information Literacy (technique, aesthetics, ethics and politics). These dimensions correspond to the individuals' skills to access, evaluate and to use information with sensitivity, wisdom and ethics in the social context. This study specifically analyzes the technical dimension of the Information Literacy from a theoretical perspective as well as the point of view of the reference librarians of the universities in the Greater area of Florianópolis. The research, which is of qualitative, bibliographic and exploratory nature, involves approaches about the society, the technique in Philosophy, concepts related to Information Literacy in the literature in Information Science and the technical dimension of the Information Literacy of the reference librarian. The research field of this study comprises the university libraries located in the Greater area of Florianópolis, with the participation of 11 reference librarians. This work makes use of questionnaires and interviews to collect data. It also establishes categories, through the technique of content analysis of Bardin (2010) aiming the processing of data and the interpretation of results. Finally, this research theoretically concludes that the technical dimension of the Information Literacy covers skills supported by decisions in the search, evaluation and the use of the information process. In the practical field, the reference librarian works in a dynamic environment facing complex situations that encourage the mobilization of the technical dimension of the Information Literacy in order to obtain the resolution of the issues submitted by the users. The technical dimension of the Information Literacy of the reference librarian draws on the skills to conduct interviews and search for the information. The reference librarians often manifest their decisions both to find the information and to educate the users. Finally, the reference librarians understand the information literacy as an informational process oriented to the execution of the reference work with the purpose to provide information and educate the users. They infer that the technical dimension of the Information Literacy is linked to the knowledge of the individual in relation to the information sources and technologies as well as the skills to access and evaluate the information.

Keywords: Information Literacy. Technique. University libraries. Reference work. Reference librarians. Technical Dimension of Information Literacy.

RESUMEN

Esta investigación se basa en las dimensiones de la Alfabetización Informacional (técnica, estética, ética y política). Dichas dimensiones corresponden a las habilidades del individuo de localizar, evaluar y usar información con sensibilidad, ética y sabiduría dentro del contexto social. Específicamente, analiza la dimensión técnica de la Alfabetización Informacional desde la perspectiva teórica y a partir del punto de vista de los bibliotecarios de referencia de las universidades de la región de la Gran Florianópolis. La investigación, de naturaleza cualitativa, bibliográfica y exploratoria incluye abordajes sobre la sociedad, la técnica en la filosofía, conceptos referentes a la Alfabetización Informacional en la literatura de la Ciencia de la Información y la dimensión técnica de la Alfabetización Informacional del bibliotecario de referencia. El campo de la investigación comprende las bibliotecas universitarias ubicadas en la región de la Gran Florianópolis, con la participación de 11 bibliotecarios de referencia. Hace uso de cuestionarios y de entrevistas para la recolección de datos. Establece categorías, mediante la técnica de análisis de contenidos de Bardin (2010), para el tratamiento de los datos y la interpretación de los resultados. Concluye, de modo teórico, que la dimensión técnica de la Alfabetización Informacional abarca habilidades sustentadas por decisiones en el proceso de búsqueda, evaluación y uso de la información. En el campo práctico, el bibliotecario de referencia trabaja en un ambiente dinámico enfrentándose con situaciones complejas que lo estimulan a recurrir a la dimensión técnica de la Alfabetización Informacional con el objetivo de resolver las cuestiones presentadas por los usuarios. La dimensión técnica de la Alfabetización Informacional del bibliotecario de referencia está pautada por las habilidades de conducir entrevistas y buscar información. Manifiestan decisiones constantemente: tanto para localizar información como para educar a los usuarios. Por último, los bibliotecarios de referencia entienden la Alfabetización Informacional como un proceso informacional orientado hacia la ejecución de un trabajo de referencia con el fin de ofrecer informaciones y educar a los usuarios. Inferen que la dimensión técnica de la Alfabetización Informacional está vinculada al conocimiento del individuo en relación a las fuentes de información y tecnologías, y a las habilidades para localizar y evaluar la información.

Palabras-clave: Alfabetización Informativa. Técnica. Bibliotecas universitarias. Trabajo de referencia. Bibliotecarios de referencia. Dimensión técnica de la Alfabetización Informativa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Realidade e indivíduo	36
Figura 2 - Elementos da competência	40
Figura 3 - Partes da alma humana	55
Figura 4 - Composição das virtudes éticas e intelectuais	60
Figura 5 - Caracterização do vínculo da técnica na Filosofia com a Competência Informacional	67
Figura 6 - Habilidades para a resolução do problema informacional	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados, Informação e Conhecimento	36
Quadro 2 - <i>The Information Search Process (ISP) Model</i>	83
Quadro 3 - <i>THE BIG6</i>	86
Quadro 4 - Seleção das universidades	106
Quadro 5 - Composição do cenário da pesquisa.....	107
Quadro 6 - Porte das bibliotecas e amostra dos participantes	109
Quadro 7 - Categorias formuladas para análise e interpretação dos resultados.....	117
Quadro 8 - Dados de identificação dos participantes de acordo com sexo, idade, tempo de exercício na profissão e tempo de exercício no local de trabalho	119
Quadro 9 - Dados dos participantes de acordo com escolaridade e participação em eventos e cursos	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEC	Associação Brasileira de Editores Científicos
ACRL	<i>Association of College and Research Libraries</i>
ALA	<i>American Library Association</i>
ANABISAI	<i>Asociación Nacional de Directores de Bibliotecas, Redes y Servicios de Información del Sector Académico, Universitario y de Investigación</i>
CBBB	Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação
CBBU	Comissão Brasileira de Bibliotecas Universitárias
EREBC SUL	Encontro Regional de estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Ciência e Gestão da Informação
IES	Instituições de Educação Superior
IIA	<i>Information Industry Association</i>
MIL	<i>Media and Information Literacy</i>
ONU	Organização das Nações Unidas
SNBU	Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias
SRI	Serviço de Referência e Informação
SRID	Serviço de Referência e Informação Digital
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVALI	Universidade do Vale de Itajaí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 JUSTIFICATIVA	25
1.2 OBJETIVOS	26
1.2.1 Objetivo Geral	26
1.2.2 Objetivos Específicos	26
1.3 ESTRUTURA DESTE TRABALHO	26
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL	29
2.1 O ENTRELAÇAR DAS SOCIEDADES	29
2.2 INFORMAÇÃO, CONHECIMENTO E COMPETÊNCIA: CONCEITOS INTER-RELACIONADOS	33
2.2.1 Informação e Conhecimento	33
2.2.2 Competência	37
2.3 COMPETÊNCIA INFORMACIONAL	41
2.3.1 Breve histórico: por um panorama das Declarações	41
2.3.2 Dimensões da Competência Informacional	45
2.4 CONCEITUAÇÃO DA TÉCNICA	50
2.4.1 Os sentidos da técnica na Filosofia	53
2.4.1.1 Ética a Nicômaco	53
2.4.1.2 A técnica sob o pensamento de Hannah Arendt	61
2.4.2 Dimensão técnica da Competência Informacional	67
2.4.2.1 Conceituações sobre a Competência Informacional: aspectos da dimensão técnica	68
2.4.2.2 Modelos para o desenvolvimento da Competência Informacional	81
2.5 DIMENSÃO TÉCNICA DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL E O SERVIÇO DE REFERÊNCIA	89
2.5.1 Serviço de referência	90
2.5.1.1 Processo de referência e a mobilização da dimensão técnica da Competência Informacional	93
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	103
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	103
3.2 AMBIENTES E PARTICIPANTES	104
3.3 COLETA DE DADOS	110
3.4 TÉCNICA DE TRATAMENTO DOS DADOS	113
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	119
4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES	119

4.2	DIMENSÃO TÉCNICA DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL: A VISÃO DOS BIBLIOTECÁRIOS DE REFERÊNCIA.....	122
4.2.1	Serviços e ambiente de trabalho	122
4.2.2	Situações relacionadas à questão de referência	128
4.2.3	A técnica no processo de referência.....	143
4.2.4	Decisões no processo de referência	152
4.2.5	Concepções sobre a Competência Informacional.....	160
4.2.6	Concepções sobre a dimensão técnica da Competência Informacional.....	166
4.3	ALGUNS APONTAMENTOS.....	172
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
	REFERÊNCIAS.....	179
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista	199
	APÊNDICE B – Questionário	201
	APÊNDICE C – Carta de apresentação.....	203
	APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ...	205

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 80, as constantes revoluções tecnológicas trouxeram uma explosão de dados, informação e conhecimento, comparada pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (2013) a um “tsunami virtual”.

Com o surgimento da internet e de motores de busca, foi impossível “frear” este fenômeno: proliferaram-se as bases de dados, os canais de comunicação para emissores e receptores e os recursos informacionais. Somados a estes fatores, as Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC) tornaram-se móveis. Carregamos estas tecnologias para qualquer lugar com a finalidade de acessar textos, músicas, vídeos e imagens em qualquer momento do dia (UNESCO, 2013). Anterior a revolução tecnológica e abundância informacional, o bibliotecário Paul Zurkowski salientava a necessidade de internalizar e mobilizar a Competência Informacional para o ambiente de trabalho (BAWDEN, 2001).

Hodiernamente é imprescindível ter a capacidade para acessar, avaliar e usar com ética e sabedoria a informação no contexto social, pois enfrentamos mudanças em nossos objetivos e necessidades (temos diferentes necessidades informacionais na medida em que envelhecemos); em nosso trabalho (podemos mudar os nossos postos de trabalho dentro de uma organização ou até mesmo de emprego); na tecnologia (impactos sobre a nossa comunicação); na economia da informação (implicações legais no acesso e utilização da informação) (WEBBER, 2003).

Destarte, esta capacidade é mobilizada de acordo com as necessidades de informação oriundas da vivência do indivíduo no contexto social, como por exemplo, na política (o uso da informação para tomar iniciativa e participar das ações governamentais) e na saúde, tanto em nível profissional (o acesso a materiais bibliográficos publicados por pesquisadores e profissionais da saúde para a oferta de serviços médicos com qualidade) como também em nível pessoal (usar informação confiável para a melhoria da própria saúde) (CATTS; LAU, 2008).

Por esta razão, professores e bibliotecários são *stakeholders*¹ fundamentais na formação de indivíduos competentes em informação,

¹ Agentes/promotores educacionais dedicados ao desenvolvimento da Competência Informacional nos indivíduos de uma instituição/organização (LAU, 2007).

para o aprendizado transcender a educação e extrapolar para a vida do indivíduo.

Em particular, a função educacional do bibliotecário se manifestou com o surgimento do serviço de referência, no fim do século XIX, quando este profissional passou a orientar/ensinar os usuários no uso da biblioteca (CAMPELLO, 2010; GROGAN, 1995; TYCKOSON, 2001).

Nos dias atuais esta função permanece, na parceria entre bibliotecários, professores, administradores e técnicos, com a implementação de Programas Institucionais para o desenvolvimento da Competência Informacional (DUDZIAK, 2003) ou no ensino das unidades temáticas das disciplinas do currículo (EISENBERG, 2008) nas escolas e universidades.

Sendo assim, no contexto educacional, o bibliotecário revela dois essenciais papéis: mediador da informação e formador para o desenvolvimento da Competência Informacional (ACCART, 2012). O primeiro papel significa que “ele é a interface indispensável entre a demanda explícita de informação e instrumentos de pesquisa diversos e às vezes complexos” (ACCART, 2012, p. 145).

O papel de formador é uma extensão do primeiro, isto é, o bibliotecário exerce a competência pedagógica nos cursos de capacitação para fazer com que o usuário tenha a autonomia para a pesquisa no âmbito pessoal e profissional (ACCART, 2012).

Campello e Abreu (2005, p. 179) complementam:

Para ser capaz de construir um novo paradigma e de contribuir para a educação de pessoas competentes em informação o próprio bibliotecário deve ser competente em informação e dominar as habilidades necessárias para realizar o processo de pesquisa adequadamente.

Ademais, os conceitos evoluíram e acrescentaram outros aspectos além da salutar habilidade para encontrar, avaliar e usar a informação diante do “tsunami virtual”. Por exemplo, Vitorino e Piantola (2011), com base em Rios (2010), propuseram uma teorização, isto é, relacionaram quatro dimensões (técnica, estética, ética e política) à Competência Informacional. Segundo as autoras, é necessária a presença destas dimensões na Competência Informacional. O equilíbrio destas dimensões favorece o próprio desenvolvimento no indivíduo (VITORINO; PIANTOLA, 2011).

Por conseguinte, a fim de análise, elegemos uma das dimensões da Competência Informacional: sob quais aspectos reveste-se a dimensão técnica da Competência Informacional? Como se caracteriza esta dimensão segundo a literatura em Ciência da Informação e na Filosofia, a partir da prática e da visão dos bibliotecários de referência das universidades da região² da Grande Florianópolis³?

1.1 JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa envolve as temáticas: Competência Informacional e Serviço de Referência. Os estudos sobre a Competência Informacional ainda buscam consolidação teórica no cenário nacional haja vista sua recente importação à Ciência da Informação.

No que tange a segunda temática, durante pesquisas em bases de dados nacionais, observou-se que há poucos estudos sobre o Serviço de Referência Tradicional (assistência presencial mediada pelo bibliotecário) em comparação ao Serviço de Referência Virtual (assistência do bibliotecário via TIC).

Certamente esta pesquisa não equilibrará o quadro teórico em número de publicações: Serviço de Referência Tradicional *versus* Serviço de Referência Virtual. Contudo, talvez “sensibilize” e desperte a reflexão de potenciais pesquisadores para futuros estudos em relação ao Serviço de Referência Tradicional, pois apesar da crescente inserção das TIC no Serviço de Referência para a assistência remota (Serviço de Referência Virtual) os usuários ainda anseiam por uma assistência presencial (TYCKOSON, 2012).

Destarte, abordamos o Serviço de Referência Tradicional devido à existência de poucos estudos que revelam a natureza do atendimento “face-a-face” no fornecimento de repostas e localização da informação, como por exemplo, o uso de técnicas no processo de referência, a tipologia das questões de referência e as situações vivenciadas pelos bibliotecários.

Exposta a relevância da pesquisa e sua contribuição teórica à literatura em Ciência da Informação, delimitou-se a dimensão técnica da

² O território brasileiro é dividido em: Unidades de Federação (UF), Mesorregiões, Microrregiões e Municípios (IBGE, 2013a). A pesquisa abrangeu as universidades localizadas nos municípios pertencentes à Mesorregião da Grande Florianópolis. O pesquisador definiu a utilização do termo “região” a fim de facilitar a leitura.

³ O pesquisador baseou-se no estudo de Rossi (2012) para a composição do cenário da pesquisa.

Competência Informacional pelo fato do pesquisador identificar-se com o aspecto técnico da competência do bibliotecário de referência vinculada ao saber-fazer a busca da informação: fazer descobertas para fornecê-la aos usuários.

Mas também, pelo fato desta dimensão apresentar a seguinte característica: meio de ação no contexto da informação (VITORINO; PIANTOLA, 2011), quer dizer, é necessário o indivíduo ter o conhecimento sobre as fontes informacionais, domínio das tecnologias e habilidades no acesso, avaliação e uso da informação (dimensão técnica) para que se façam presentes as demais dimensões da Competência Informacional. Mediante estas considerações, na próxima subseção apresentamos os objetivos da pesquisa.

1.2 OBJETIVOS

Os objetivos da pesquisa delinham-se em torno de uma das dimensões da Competência Informacional.

1.2.1 Objetivo Geral

- Investigar a dimensão técnica da Competência Informacional sob a perspectiva teórica e a partir da visão dos bibliotecários de referência das universidades da região da Grande Florianópolis.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Apresentar os sentidos da técnica na perspectiva filosófica;
- Descrever a dimensão técnica da Competência Informacional com base na literatura em Ciência da Informação;
- Caracterizar a dimensão técnica da Competência Informacional de acordo com a visão dos bibliotecários de referência das universidades da região da Grande Florianópolis.

1.3 ESTRUTURA DESTE TRABALHO

Esta dissertação compreende cinco seções. A primeira refere-se ao tema, problematização, justificativa e objetivos da pesquisa. A segunda seção apresenta a fundamentação teórica e conceitual: caracterização da Sociedade; relação entre informação, conhecimento e competência; panorama histórico da Competência Informacional; as dimensões da Competência Informacional; a técnica na perspectiva

filosófica; caracterização da dimensão técnica da Competência Informacional; a mobilização desta dimensão pelo bibliotecário de referência.

A seção subsequente contempla os procedimentos metodológicos e a quarta seção apresenta os dados obtidos nas entrevistas com bibliotecários de referência, a análise e interpretação dos resultados. A seção referente às considerações finais indica as limitações, implicações e proposições para futuras pesquisas. Já as referências listam as fontes utilizadas na pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL

A dimensão técnica da Competência Informacional envolve aspectos voltados ao ser humano e à sociedade. De um lado, uma sociedade com abundância informacional e tecnológica. Do outro, o homem com a necessidade de desenvolver sua competência para atender demandas de informação. A seguir apresentamos a Sociedade da Informação, Sociedade Informacional, Modernidade Líquida, Sociedade do Conhecimento e Sociedade do Consumo.

2.1 O ENTRELAÇAR DAS SOCIEDADES

Sociedade da Informação e Sociedade do Conhecimento são algumas das expressões cunhadas para caracterizar as transformações econômicas e sociais ocorridas nas sociedades em virtude da globalização e das revoluções tecnológicas.

A expressão Sociedade da Informação surgiu na década de 1970 por meio dos estudos do sociólogo Daniel Bell (MATTELART, 2002). Alguns aspectos anteriores a esta década favoreceram o desenvolvimento desta sociedade. Durante a Segunda Guerra Mundial, especialistas americanos, dentre eles, engenheiros, físicos, economistas e matemáticos eram estimulados a compartilhar conhecimento durante este conflito (MATTELART, 2002).

Os Estados Unidos havia percebido nesta época a importância do processo de troca da informação para geração de conhecimento entre estes profissionais, justamente para aplicação estratégica em operações militares. Um período caracterizado por uma intensa mobilização de recursos científicos e desenvolvimento de máquinas inteligentes impulsionados pela Segunda Guerra Mundial (CASTELLS, 2003; MATTELART, 2002).

No mundo científico, a teoria matemática da comunicação, formulada pelo engenheiro e matemático Claude Elwood Shannon, com a definição sobre a informação, em 1949, suscitou debates em outras diferentes áreas do conhecimento, como por exemplo, as Ciências Humanas, acerca do surgimento da Sociedade da Informação. Na década de 50, emergia também um sistema norte-americano de comunicação: a rede Arpanet, ancestral da Internet (MATTELART, 2002). Para tanto, nas últimas décadas do século XX, houve uma intensa revolução tecnológica: desenvolvimento de chips, microprocessadores, computadores pessoais, e a própria criação da Internet (CASTELLS, 2003).

Nos anos 90, sob o contexto das TIC, reapareceu fortemente a expressão Sociedade da Informação, sendo utilizada amplamente em reuniões e fóruns internacionais entre países, como por exemplo, pelo governo dos Estados Unidos e por várias agências da Organização das Nações Unidas (ONU) (BURCH, 2005).

Concomitante ao uso da expressão, surgiu um paradigma, um modelo de sociedade centrado nas TIC. Segundo Castells (2003) são três as características do paradigma: a informação como matéria-prima da tecnologia, penetrabilidade das tecnologias nos processos individuais e coletivos e a lógica das redes. Estas características aludem ao aumento do processamento da informação pelas tecnologias, às relações do cotidiano moldadas pelo meio tecnológico e por fim, a conexão, estruturação e integração de organizações e pessoas, respectivamente (CASTELLS, 2003). É um mundo configurado em torno da rapidez e fluidez. Uma fluidez virtual possível pelas tecnologias (SANTOS, 2002).

O virtual rompendo a noção de espaço e tempo: “O tempo cronológico da modernidade se transforma no tempo intemporal reduzido ao instante: é a cultura do efêmero, da virtualidade do real.” (FUKS, p. 78). Uma mobilidade virtual que transita no lazer, trabalho, educação, ao conectar e aproximar as pessoas sem a necessária mobilidade física ultrapassando a noção de espaço e tempo.

Castells (2003, p. 501) intitula outro nome a esta sociedade marcada pela fluidez, a Sociedade Informacional: “[...] nossa sociedade está construída em torno de fluxos: fluxos de capital, fluxos da informação, fluxos de tecnologia, fluxos de interação organizacional, fluxos de imagens, sons e símbolos.” Fluxos organizados pela estrutura das sociedades constituídas não somente por tecnologias, espaço e tempo, mas por pessoas que participam deste processo para a construção de uma vida econômica, política e social.

Complementar a esta, outra expressão para a atual fase da sociedade é a Modernidade Líquida. Segundo Bauman (2001, p. 8): “Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo” (metáfora para explicar a essência desta modernidade marcada pela efemeridade). As tecnologias transitam, as informações fluem, o trabalho fixo e rotineiro numa organização cede espaço a profissionais que constantemente trocam seu posto de trabalho conforme a demanda desta fluidez. A lógica da Sociedade Líquida é ceder espaço às tecnologias e inovações a devir, e ao ser humano a sua adequação a estas transformações.

Com relação à Sociedade do Conhecimento, a expressão surgiu no final da década de 1990. Segundo Burch (2005) a UNESCO adotou a expressão Sociedade do Conhecimento ou sua variante, “Sociedades do Saber” nas políticas institucionais, desenvolvendo uma reflexão sobre a temática desta sociedade, não vinculada somente ao aspecto da dimensão econômica⁴.

No entanto, há pontos em comum entre a Sociedade do Conhecimento e a Sociedade da Informação. Além da virtualidade e a cultura do efêmero, a globalização⁵ é um dos fatores que alavancou a difusão dos avanços tecnológicos e o surgimento destas sociedades.

Embora não haja um consenso sobre o emprego destas expressões, Borges (2008) trata Sociedade da Informação e Sociedade do Conhecimento como sinônimas:

A Sociedade da Informação e do Conhecimento é reconhecida pelo uso intenso da informação, do conhecimento e das tecnologias da informação e da comunicação, na vida do indivíduo e da sociedade, em suas diferentes atividades (BORGES, 2008, p. 179).

Para a autora, a informação e as TIC são alguns dos principais elementos para a transformação das descobertas em geração de conhecimento e inovação. Sob este viés, o denominador comum das sociedades, assim se constitui:

qualquer que seja a definição e enquadramento [...] a Sociedade do Conhecimento representaria a combinação das configurações e aplicações da informação com as tecnologias da comunicação em todas as suas possibilidades (SQUIRRA, 2005, p. 258).

De certo modo, Sociedade do Conhecimento resulta em uma extensão da Sociedade da Informação. Se antes a economia era baseada

⁴ Inclui além do aspecto econômico e tecnológico, a transformação social, política e cultural (BURCH, 2005).

⁵ Características econômicas: substituição de antigas matérias-primas por novas; economia transnacional com fluxo de capital por intermédio de bancos internacionais; informatização e a conseqüente geração de Sociedade em Rede. Características sociais: entrada da mulher no mundo do trabalho; ampliação da exclusão de certos grupos e indivíduos que não têm acesso a determinadas posições sociais (FUKS, 2003).

no processamento da informação, hoje a sociedade está configurada em torno da produção e ação do conhecimento. Os produtos das sociedades, informação e conhecimento, são complementares:

[...] conhecimento e informação são elementos cruciais em todos os modos de desenvolvimento, visto que o processo produtivo sempre se baseia em algum grau de conhecimento e no processamento da informação. Contudo, o que é específico ao modo informacional de desenvolvimento é a ação do conhecimento sobre os próprios conhecimentos como principal fonte de produtividade (CASTELLS, 2003, p. 53).

Além da importância do processamento da informação e das TIC para o desenvolvimento das sociedades, o elemento específico como fonte de produtividade para a geração de bens e inovação é o conhecimento.

Já ao se referir especificamente à Sociedade do Conhecimento, Fuks (2003) afirma que a expansão da economia é gerada pelo conhecimento científico e tecnológico. Isto porque, em ordem mundial, o fator determinante para o desenvolvimento econômico é a capacidade para inovar, difundir e aplicar o conhecimento (BORGES, 2008; SQUIRRA, 2005).

Todo o conhecimento aplicado para a geração de bens e tecnologias somados à informação em formato de publicidade, gera outra característica referente à Sociedade do Conhecimento:

O Estado e as empresas multinacionais fazem imensos investimentos em inovação tecnológica (conhecimento) [...] simultaneamente, é acionada gigantesca máquina de propaganda, utilizando a mídia para induzir o consumidor a adquirir os bens produzidos. (FUKS, 2003, p. 78).

O desenvolvimento econômico na Sociedade do Conhecimento é viabilizado pela inovação e criação de bens, sendo estes demarcados pela forte publicidade, induzindo ao inevitável desejo e consumo dos produtos pelos cidadãos. Este é o fator pelo qual Bauman (2001) caracteriza a Sociedade do Consumo: a atividade de comprar, guiada pelo desejo, torna-se o principal propósito do membro desta sociedade.

Apesar do denominador comum apresentado, Dziekaniak e Rover (2011) se referem à Sociedade do Conhecimento como “[...] a sociedade em que o conhecimento encontra-se ao alcance de todos que o

desejarem”. Entretanto, os autores destacam que vivenciamos o momento em que o conhecimento ainda é para poucos, pois as sociedades apresentam fortes diferenças sociais, econômicas e culturais. O que se tem visto, no entanto, é o conhecimento como propulsor de desigualdades sociais.

A solução para amenizar estes contrastes sociais, talvez esteja no investimento em educação e infraestrutura tecnológica, por parte dos governos, para formar indivíduos competentes no acesso, avaliação e uso da informação, pois uma sociedade sem informação e tecnologia não poderá transformar-se numa Sociedade do Conhecimento. Na próxima subseção é descrita a inter-relação entre informação, conhecimento e competência.

2.2 INFORMAÇÃO, CONHECIMENTO E COMPETÊNCIA: CONCEITOS INTER-RELACIONADOS

Nesta subseção, são apresentados os conceitos de informação, conhecimento e competência, elementos que prevalecem articulados entre si para ação do indivíduo no contexto das Sociedades mencionadas.

2.2.1 Informação e Conhecimento

Informação e conhecimento advêm da necessidade do indivíduo em intervir na realidade. Antes de atribuir uma significação ao vocábulo realidade, torna-se necessário abordar a palavra mundo, pois ambos estão relacionados na construção de seus conceitos, conforme Duarte Junior (1984, p. 12-22):

[...] o homem é o construtor do mundo, o edificador da realidade. Esta é construída, forjada ao encontro incessante entre os sujeitos humanos e o mundo onde vivem. [...] mundo é o que pode ser dito. Mundo é o conjunto ordenado de tudo aquilo que tem nome. As coisas existem para mim através da denominação que lhes empresto [...] só podemos pensar nas coisas através das palavras que as representam.

Mundo e realidade são construídos pelo e para o homem: “[...] podemos perceber que, se ele [mundo] é ordenado e significado através da linguagem, conseqüentemente a realidade será também

fundamentalmente estabelecida e mantida por ela [linguagem]” (DUARTE JUNIOR, 1984, p. 24). Dito isto, a realidade é percebida e consequentemente edificada com o uso da linguagem.

Para Chauí (2000, p. 137): “A linguagem é, assim, a forma propriamente humana de comunicação, da relação com o mundo e com os outros, da vida social e política, do pensamento e das artes”. Por meio da linguagem o mundo ganha significação para o ser humano, e provoca a construção da realidade, criando-se regras, princípios, a própria política que permeia a relação dos homens na sociedade.

Para tanto, o ato de intervir na realidade, remonta às fases de transformação da evolução dos dados ao conhecimento. Conforme Michaud (2006, p. 216): “A realidade é percebida por meio de dados, que são meras sequências de símbolos quantificados quantificáveis expressos por conjuntos de sinais. Textos, fotografias, números, sons e outras tantas variáveis.”

Segundo Miranda (1999, p. 286), dado: “é o conjunto de registros qualitativos ou quantitativos conhecido que organizado, agrupado, categorizado e padronizado adequadamente transforma-se em informação”. Nesta mesma linha de pensamento, sob a perspectiva do gerenciamento da informação (captura, armazenamento de dados e comunicação), Davenport (2002, p. 19) define dados como “observações sobre o estado do mundo”. Segundo o autor, os dados são facilmente estruturados e quantificados por pessoas ou por uma tecnologia adequada.

Quanto ao conceito de informação, pode ser entendido como: “conjuntos significantes com a competência e a intenção de gerar conhecimento no indivíduo, em seu grupo, ou a sociedade.” (BARRETO, 1999). Assim, os dados precisam de atributos humanos, como a relevância e propósito para se obter ou extrair informação. Exige a mediação humana (DAVENPORT, 2002).

Do mesmo modo que os dados, quando dotados de relevância geram informação, esta por sua vez, também necessita da assimilação pelo ser humano para cumprir sua finalidade:

[...] um processo de interação entre o indivíduo e uma determinada estrutura de informação, que vem a gerar uma modificação em seu estado cognitivo, produzindo conhecimento que se relaciona diretamente com a informação recebida (BARRETO, 1999).

Consequentemente, o conhecimento está sujeito à significação e interpretação da informação pelo ser humano. Segundo Davenport (2002, p. 19) o conhecimento é uma informação valiosa da mente, a qual inclui reflexão, síntese, contexto: “[...] alguém refletiu sobre o conhecimento, acrescentou a ele sua própria sabedoria”.

Em um estágio superior, conforme Wilson (2006), o conhecimento constantemente se modifica a medida que o indivíduo adquire ou se expõe a novas informações sobre o mundo. Esta transformação decorre também da necessidade do indivíduo em tentar obter informações quando o mesmo constata que o seu estado de conhecimento é deficiente ou anômalo, ou já não é mais suficiente para ampará-lo diante de situações ou condições. Na busca por mais informação, esta ação resulta em um novo estado de conhecimento (LE COADIC, 2004). “Se partirmos do pressuposto de que o conhecimento só reside na cabeça das pessoas e é, por natureza, implícito, chegamos a conclusão que ele sempre se comunica por meio de informações” (MICHAUD, 2006, p. 233).

Esta afirmação aciona outro conceito de informação:

Um conhecimento inscrito (registrado) em forma escrita (impressa ou digital), oral ou audiovisual em um suporte. A informação comporta um elemento de sentido. É um significado transmitido a um ser consciente por meio de uma mensagem inscrita (LE COADIC, 2004, p.4).

O conjunto de informação descrito em determinado suporte (livros, documentos, entre outros), revela o conhecimento explícito, o saber disponível sobre um tema específico (MIRANDA, 1999). Conhecimento que também poderá ser expresso conforme intenção do indivíduo por meio de mensagens: oral, escrita, gráfica, gestual ou até por meio de linguagem corporal (WILSON, 2006). Além da possibilidade de comunicação, Miranda (1999) traz o conceito de conhecimento tácito como: “o acúmulo de saber prático sobre um determinado assunto, que agrega convicções, crenças, sentimentos, emoções e outros fatores ligados à experiência e à personalidade de quem o detém” (MIRANDA, 1999, p. 287).

Conforme os autores supracitados, o processo, dados – informação – conhecimento, é realizado por intermédio da intervenção humana. Davenport (2002) ilustra a distinção destes elementos:

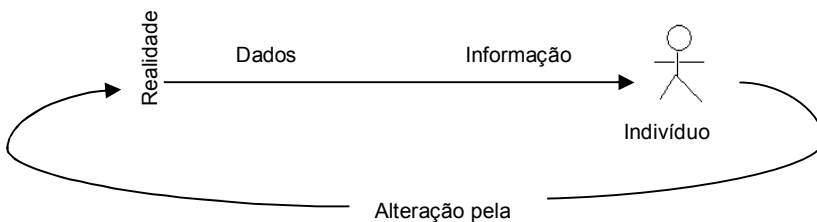
Quadro 1 - Dados, Informação e Conhecimento

DADOS	INFORMAÇÃO	CONHECIMENTO
Simple observações sobre o estado do mundo.	Dados dotados de relevância e propósito.	Informação valiosa da mente humana. Inclui reflexão, síntese.
Facilmente estruturado. Facilmente obtido por máquinas.	Requer análise. Exige consenso em relação ao significado.	De difícil estruturação. De difícil captura em máquinas.
Frequentemente quantificado.	Exige mediação humana.	Frequentemente tácito,

Fonte: Adaptado de Davenport (2002)

Ademais, a relação do ser humano com a realidade constantemente produz dados, informação e conhecimento. Aquele diferencia-se dos outros seres vivos no planeta, graças ao seu interesse em não só conviver com a realidade, conforme figura 1, mas adequando esta realidade às suas necessidades, gerando formas de alterá-la (MICHAUD, 2006).

Figura 1- Realidade e indivíduo



Fonte: Adaptado de Michaud (2006)

Para Michaud (2006) dentre as características do conhecimento, está o vínculo estreito com os conceitos de objetivos, finalidades, decisão e ação.

Podemos dizer que comporta a adição do elemento competência, meio necessário para enfrentar, alterar ou resolver determinada situação ou problema. Na próxima subseção são apresentados conceitos e elementos caracterizadores da competência.

2.2.2 Competência

A noção ou conceito de competência indica o seu uso extensivo em diferentes lugares da sociedade, como por exemplo, educação e trabalho (ROPÉ; TANGUY, 1997). Por esta razão, o termo manifesta diversos conceitos. Dito isto, nesta seção é exposto inicialmente o conceito de Fleury e Fleury (2001), para nortear a caracterização dos demais aspectos da competência.

Segundo Fleury e Fleury (2001) a competência é percebida como um conjunto de estoques de recursos que o indivíduo detém: conhecimentos, habilidades e atitudes. Este conjunto de capacidades humanas aponta para um dos aspectos da competência: a ação (ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 16). Conforme Zarifian (2001, p. 67): “a competência só se revela nas ações em que ela tem o comando destas últimas.” Com base nestes apontamentos, a competência se estabelece no domínio da ação, quando para isso, o indivíduo mobiliza os seus estoques de recursos. Por sua vez, a ação vincula-se ao “saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 188).

O saber agir é o “saber o que fazer” frente a situações inauditas:

[...] o profissional sabe reconhecer o que é preciso fazer, para onde dirigir sua ação. Ele sabe desenvolver atos pertinentes, isto é, atos capazes de influenciar a resolução dos problemas a tratar ou a realização da atividade a executar: atos que fazem sentido (LE BOTERF, 2003, p. 40).

Consequentemente, a competência implica na mobilização de recursos cognitivos para o enfrentamento de situações (PERRENOUD, 2000), dentre eles o modo subjetivo de apreender, de se situar em relação a estas e determinar as ações (ZARIFIAN, 2001, p. 71).

De acordo com os aspectos mencionados, permite-se inferir a competência como um saber agir de modo pertinente diante de situações específicas, não somente à esfera organizacional, mas ao próprio contexto social e/ou a outros ambientes profissionais.

Fazenda (1998) na busca do significado da competência professoral, identifica quatro tipos de competência: competência intuitiva, competência intelectual, competência prática e competência emocional. A identificação e descrição destas competências pela autora,

exprime saberes articulados diante de uma situação, manifestos na ação, ou seja, atos que têm uma significação para o professor.

A noção de competência também está relacionada à capacidade de improvisação, criar algo, sem preparo prévio:

[...] é a partir da aprendizagem e do esforço repetido que podem surgir ações ou reações justas e não-premeditadas. O improvisador encontra fazendo. É no desenrolar da ação que ele encontrará sua inspiração (LE BOTERF, 2003, p. 63).

Competência evoca no improvisador “a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real.” (PERRENOUD, 2000, p. 16). A complexidade compreende incertezas, indeterminações e o contato com o acaso (MORIN, 2008). Dentre os aspectos que caracterizam a situação profissional estão: o conjunto de elementos objetivos (descritíveis, objetiváveis, que são os dados da situação) e subjetividade (o modo que um indivíduo apreende uma situação e determina suas ações em relação àquela) (ZARIFIAN, 2001).

Diante disto, podemos inferir que uma situação complexa é aquela que envolve o contato do indivíduo com imprevistos, com o acaso e/ou com o inesperado. É uma circunstância que “foge” ou “escapa” do padrão de enfrentamento de situações que o indivíduo sempre se deparava. Para isso, o profissional encontrará soluções baseadas no improviso, isto é, na própria ação, no “fazer” das suas atividades, desde que alinhadas a sua criatividade e no domínio destas. Nos imprevistos o profissional também saberá agir, tomar iniciativas e decisões (LE BOTERF, 2003).

Esta última afirmação também compreende as características presentes no conceito de competência por Zarifian (2001):

- A competência é o tomar iniciativa e o assumir responsabilidade do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara;
- A competência é um entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações (ZARIFIAN, 2001, p. 68-72).

O primeiro conceito remete ao “tomar iniciativa”, sentido do aplicar algum procedimento em função de um tipo de situação. Significa

criar uma resposta adequada para enfrentar o evento e/ou situação. O assumir responsabilidade implica no “responder por”, como por exemplo, no campo profissional, o assalariado responde pela tomada de suas iniciativas e por seus efeitos. O segundo conceito é alusivo ao saber mobilizar o conhecimento prévio em função de uma situação. Significa saber avaliar a situação, observando e compreendendo o comportamento dos constituintes: materiais (máquinas) ou humanos. A dimensão da compreensão adquire sua plenitude, alcance máximo, na interação social, pois o indivíduo deve interpretar comportamentos humanos e as razões que os motivam. É um entendimento vinculado à prática, em virtude que está orientado para a ação. Entender as razões do agir do outro, permite ajustar o seu próprio comportamento e ação diante da situação (ZARIFIAN, 2001).

Destarte, a competência transcende o reconhecimento da necessidade dos estoques de recursos (saberes) no ser humano. Acrescentam-se as variáveis entendimento e olhar subjetivo. A cada situação enfrentada pelo indivíduo haverá a necessidade do entendimento do contexto da situação para posterior mobilização ou não dos recursos.

Neste mesmo sentido, a concepção da competência por Isambert-Jamati (1997, p. 105) consiste na “[...] capacidade de estabelecer relações imprevistas e assim descobrir o novo, alimentada por conhecimentos bem fundamentados em diversos domínios.” Esta conceituação se torna complementar à descrição de alguns dos elementos caracterizadores da competência, já explanados anteriormente, como o tipo de situação, os recursos mobilizados, a improvisação e a própria ação (o ato com significação para o indivíduo e/ou profissional), haja vista que a percepção (elemento intrínseco na conceituação) favorece o desencadeamento do processo de intervir (ação) do indivíduo.

Na ação, há sempre um contexto para o uso da competência. Fleury e Fleury (2001) e Le Boterf (2003) abordam, respectivamente, o contexto organizacional e profissional. No entanto, as ações e os atos acontecem no próprio cotidiano dos indivíduos, em outras esferas, contextos além das situações de trabalho. Do mesmo modo, informação e conhecimento, ambos se firmam plenamente nas ações dos indivíduos em determinado contexto, tanto social como profissional, numa relação mútua entre ambos:

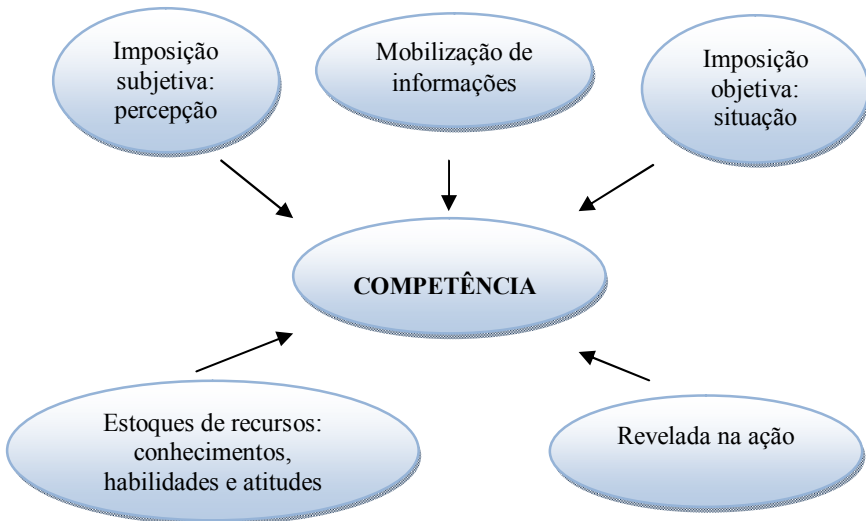
A informação é a matéria-prima do conhecimento, sem a qual o conhecimento não teria coesão suficiente para torna-se conhecimento [...] a informação, à medida que alcança no sujeito o desenvolvimento pleno [...] deixa de ser mera informação, torna-se conhecimento. (XAVIER; COSTA, 2010, p. 82).

Por sua vez, “o exercício da competência põe em andamento [...] nossos esquemas de percepção, de pensamento e de mobilização dos conhecimentos e das informações.” (PERRENOUD, 2002, p. 180-181).

Se entende que o indivíduo mobiliza o seu conhecimento e/ou utiliza informações por meio da sua percepção em relação à necessidade do enfrentamento de uma situação. Sendo assim, emerge a inter-relação entre informação, conhecimento e competência.

Na figura 2, resumidamente, são apresentados os elementos que caracterizam a competência, os principais pontos elencados nesta subseção.

Figura 2 - Elementos da competência



Fonte: elaboração do autor (2013)

Estes elementos, dentre eles, conhecimentos, habilidades e atitudes estão inclusos na Competência Informacional: a capacidade

para minimizar a demanda ou o problema informacional por intermédio da busca, avaliação e uso da informação. A situação informacional é uma situação complexa, a qual demanda uma competência apropriada: a Competência Informacional. O tópico seguinte conceitua e caracteriza esta competência.

2.3 COMPETÊNCIA INFORMACIONAL

Ao apresentar o cenário Ibero-americano acerca da Competência Informacional em seu blog⁶, Uribe Tirado (2013) cita diversos termos equivalentes traduzidos da expressão *Information Literacy* para os idiomas espanhol e português⁷. Embora os pesquisadores brasileiros utilizem expressões como *Information Literacy*, letramento informacional, alfabetização informacional, habilidade informacional e Competência Informacional para se referir à mesma temática, a tradução do termo *Information Literacy* tem sido reportada como Competência Informacional (GASQUE, 2012)⁸. Na subseção a seguir é apresentado o histórico da temática.

2.3.1 Breve histórico: por um panorama das Declarações

A partir da denominação de *Information Literacy* como as habilidades voltadas ao uso de bases de dados eletrônicas, Paul Zurkowski cunhou o termo pela primeira vez em 1974, nos Estados Unidos (CAMPELLO, 2006).

Na década de 80, a inovação tecnológica começava a alterar os sistemas de informação, as bibliotecas e o processo de geração, disseminação e uso da informação, culminando em pesquisas sobre a *Information Technology Literacy* (DUDZIAK, 2003). Consequentemente,

⁶ O autor fornece em seu blog um mapeamento das principais iniciativas, publicações e declarações sobre Competência Informacional nos países Ibero-americanos, sendo possível obter uma noção a respeito do desenvolvimento da temática nestes países.

⁷ Espanhol: Alfabetización informacional, Desarrollo de Habilidades en Información, Competencias informacionales, Destrezas de información, Alfabetización en información, Alfabetización informativa entre outros. Português: Competência em Informação, Competência Informacional, Literacia Informacional, Literacia em informação, Alfabetização em informação, Alfabetização Informativa entre outros. (URIBE TIRADO, 2013).

⁸ A autora utiliza em suas pesquisas a expressão Letramento Informacional.

popularizou-se o conceito de *Information Literacy* na formação de indivíduos com a habilidade de informação (MELO; ARAÚJO, 2007).

O termo ganhou projeção e apropriação biblioteconômica após divulgação, em 1983, do relatório do sistema de educação norte-americano. No documento, *A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform*, apresentava-se a deterioração no processo de ensino público dos Estados Unidos, sem mencionar as bibliotecas como recurso à aprendizagem. A exclusão das bibliotecas neste documento gerou reação da classe bibliotecária, por meio de iniciativas que ressaltavam a sua contribuição para a aprendizagem, como por exemplo, o ensino de habilidades de pesquisa, uso da biblioteca e de fontes de informação (CAMPELLO, 2003, 2006).

Em 1989, a *American Library Association* (ALA) divulgou, por meio de um documento, o relatório final do *Presidential Committee on Information Literacy*, a necessidade de desenvolver a Competência Informacional nos indivíduos:

Para ser competente em informação uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária e ter habilidade para localizar, avaliar e usar efetivamente a informação [...] Por fim, pessoas competentes em informação são aquelas que aprenderam a aprender (ALA, 1989, tradução nossa, p.1).

Sendo assim, a década de 80 nos Estados Unidos, caracterizou-se pelos movimentos e o desenvolvimento de pesquisas em torno das habilidades informacionais e a elaboração de diretrizes para o setor educacional. A pesquisadora influente deste período, Carol Kuhlthau⁹, contribuiu para a fundamentação da temática construindo um modelo descritivo do processo de aprendizado a partir da busca e uso da informação (BRUCE, 2000).

Nos anos 90, surgiram uma série de programas educacionais específicos para o desenvolvimento da Competência Informacional, haja vista que a definição da ALA (1989) foi amplamente aceita. Neste mesmo período, os profissionais da informação tornaram-se mais conscientes da importância da Competência Informacional para os

⁹ No Brasil, a autora conta com um livro traduzido para o português, intitulado “Como usar a biblioteca na escola : um programa de atividades para o ensino fundamental”, publicado em 2002.

usuários, objetivando torná-los aprendizes independentes (DUDZIAK, 2003).

Em 1998, o relatório final da ALA foi atualizado prevendo recomendações a seguir acerca da Competência Informacional, os resultados (progressos) alcançados neste período de tempo, a sugestão de bibliografias e aspectos conceituais. Dentre as recomendações: a conscientização do papel da informação e a sua organização nos diversos contextos da nossa vida, como por exemplo casa, local de trabalho; necessidade de executar projetos relacionados à temática; integração entre os diversos setores educacionais responsáveis pelo desenvolvimento da Competência Informacional dos alunos entre outros (ALA, 1998).

Nesta mesma época, nos Estados Unidos, foi lançado o *Information Power*, documento que indica as habilidades informacionais a serem desenvolvidas na escola, dividindo-as em três grupos: Competência Informacional, aprendizagem independente e responsabilidade social (CAMPELLO, 2006).

A *Association of College and Research Libraries* (ACRL), em 2000, publicou as diretrizes para a Competência Informacional no ensino superior nos EUA, documento intitulado *Information Literacy Standards for Higher Education*. A ACRL definiu e justificou a importância da temática no contexto universitário, como também explicitou cinco normas e vinte e dois indicadores de desempenho para avaliar o desenvolvimento da Competência Informacional em estudantes do ensino superior (ACRL, 2000).

Outro impulso à expansão e legitimação da temática foram as declarações mundiais, documentos que sinalizam a importância da Competência Informacional para o desenvolvimento social, econômico e cultural dos países.

A Declaração de Praga, por exemplo, sobre Competência Informacional, documento elaborado em setembro de 2003, na República Checa, durante a conferência *Information Literacy Meeting of Experts*, propôs princípios básicos para o seu desenvolvimento na Sociedade da Informação. Dentre eles, a criação e fortalecimento de programas interdisciplinares pelos governos, para a promoção da Competência Informacional a fim de formar efetivamente cidadãos e minimizar a exclusão digital (THE PRAGUE..., 2003).

Em encontro realizado na Biblioteca de Alexandria, em 2005, no Colóquio em Nível Superior sobre Competência Informacional e Aprendizado ao Longo da Vida, os participantes firmaram um documento, a Declaração de Alexandria (DECLARAÇÃO..., 2005).

Conforme esta declaração, o aprendizado ao longo da vida “prepara os indivíduos, as comunidades e as nações a atingir suas metas e a aproveitar as oportunidades que surgem no ambiente global em evolução para um benefício compartilhado” (DECLARAÇÃO..., 2005).

No ano de 2006, em Toledo, Espanha, ocorreu o seminário *Biblioteca, aprendizaje y ciudadanía: la alfabetización informacional*. Neste evento foi publicada a Declaração de Toledo sobre a alfabetização informacional que trata do papel das bibliotecas para a aprendizagem e uso da informação. (DECLARACIÓN..., 2006). Em 2009, durante o *Taller de Alfabetización Informacional: Formando a los Formadores, workshop* realizado em Lima, Peru, os participantes estabeleceram a Declaração de Lima que caracteriza o cenário da Competência Informacional nos países da América Latina e Caribe: as experiências, os esforços e iniciativas isolados, os potenciais grupos de profissionais para promoção da Competência Informacional (DECLARATORIA..., 2009).

Em 2010, na cidade de San Cristóbal, Venezuela, aprovou-se a Manifestação de Paramillo que além de reconhecer a importância das bibliotecas e do bibliotecário, estabeleceu neste documento o apoio, contribuição e promoção da *Asociación Nacional de Directores de Bibliotecas, Redes y Servicios de Información del Sector Académico, Universitario y de Investigación* (ANABISAI) por meio da formulação de políticas públicas, programas, eventos e atividades para o desenvolvimento da Competência Informacional neste país (MANIFESTACIÓN..., 2010). No mesmo ano, foi realizada em Murcia, Espanha, a conferência *La acción social y educativa de las bibliotecas públicas en tiempo de crisis*, em que os participantes estabeleceram a Declaração de Murcia. O documento destacou o papel social e educativo da biblioteca no contexto da vulnerabilidade econômica, como também a necessidade de formar bibliotecários como mediadores no processo de aprendizagem (DECLARACIÓN..., 2010).

No ano de 2011, durante o *International Forum on Media and Information Literacy*, em Marrocos, reuniram-se 200 participantes de 40 países que referendaram a Declaração de Fez sobre a importância do desenvolvimento da Competência em Mídia e Informação (*Media and Information Literacy - MIL*) na era digital. O documento destacou o papel da MIL para a melhoria da qualidade de vida, do desenvolvimento sustentável e cidadania; o seu papel para a construção de diálogo, conhecimento e entendimento entre as civilizações. Uma das recomendações do documento foi a integração da Competência em

Mídia e Informação nos currículos educacionais para formar e preparar alunos para análise e pensamento crítico (FEZ..., 2011).

Em nível nacional, importante avanço ocorreu em agosto de 2011, em Maceió, durante o XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação (CBBB), por meio da Declaração de Maceió, documento que promove a Competência em Informação no Brasil. Os participantes estabeleceram cinco reflexões para o seu desenvolvimento mediante a ação e papéis das bibliotecas, de outras instituições relacionadas com a informação, das associações profissionais, das escolas de formação em Biblioteconomia e Ciência da Informação (DECLARAÇÃO..., 2011).

Já no ano de 2012, foi estabelecida a Declaração de Havana durante o Seminário *Lecciones aprendidas en programas de ALFIN en Iberoamérica*, em Havana, Cuba. O documento destacou os propósitos das Declarações supracitadas, bem como propôs a trabalhar a Competência Informacional por meio de 15 ações. As ações elencadas focaram, como por exemplo, na inserção da Competência Informacional em currículos da educação formal (disciplinas) e informal (formação de cidadãos); na criação de espaços, presenciais e/ou virtuais, para a formação, aperfeiçoamento e/ou especialização de profissionais da informação, educadores entre outros profissionais vinculados a programas de desenvolvimento de Competência Informacional (DECLARACIÓN..., 2012).

As declarações são originárias de manifestações que zelam pela promoção, divulgação, conscientização e formação de cidadãos e profissionais. Firmadas, denotam o reconhecimento e sensibilização por parte dos países para o desenvolvimento da Competência Informacional nos indivíduos, seja por meio de iniciativas, políticas públicas ou até mesmo na implementação de programas na área educacional. Os documentos reconhecem a importância dos bibliotecários, o papel da biblioteca e o essencial trabalho conjunto de outros profissionais, como por exemplo, educadores no processo de formação de indivíduos Competentes em Informação.

Na próxima subseção são descritas as dimensões da Competência Informacional: propriedades e elementos necessários a sua completude.

2.3.2 Dimensões da Competência Informacional

Ao longo da vida, o ser humano poderá desenvolver uma série de capacidades, habilidades, conhecimentos e atitudes voltadas à

informação. Estes elementos estão presentes na caracterização das dimensões da Competência Informacional (VITORINO; PIANTOLA, 2011).

A **dimensão técnica** compreende:

Meio de ação no contexto da informação; consiste nas habilidades adquiridas para encontrar, avaliar e usar a informação de que precisamos; ligada a ideia de que o indivíduo competente em informação é aquele capaz de acessar com sucesso e dominar as novas tecnologias (VITORINO; PIANTOLA, 2011, p. 109).

É uma dimensão que envolve habilidades necessárias no processo de busca da informação para a resolução de um problema e/ou necessidade informacional. Posto isto, a referida dimensão receberá uma subseção própria após a caracterização das demais dimensões.

Sensibilidade, percepção, harmonia na relação e consideração com o coletivo, são algumas das propriedades da **dimensão estética**. A estética é um ramo da filosofia que estuda o belo, a obra de arte e juízo de gosto. O termo particulariza também outro significado não associado à arte, designando a sensibilidade pura (GIACOIA JUNIOR, 2006). Engloba tanto a criatividade quanto a sensibilidade, interligadas ao viver humano (RIOS, 2010).

A sensibilidade é um aspecto inerente ao homem e presente na sua ação. Para Galimberti (2006) a estética indica a expressão do processo interior do agir do ser humano. Ação necessária para a construção e desenvolvimento da sua própria obra de arte: a vida. Momento que o ser humano se afirma como sujeito, produtor da subjetividade. Subjetividade que evoca a construção da identidade, afirmada na consideração com o outro, alteridade (RIOS, 2010). Neste contexto o indivíduo se depara na convivência em sociedade, rumo à ordenação sensível e harmonia social (VITORINO; PIANTOLA, 2011).

Na construção da harmonia coletiva é fundamental a assimilação da informação, como modificadora da consciência do homem. Segundo Barreto (1999) a função estética da informação visa “a sensibilidade para apreender a informação – sensibilidade que tenuemente precede a percepção.” (BARRETO, 1999). Conforme Ostrower (2008, p. 12-13) a percepção “é a elaboração mental das sensações, [...] delimita o que somos capazes de sentir e compreender.” A dimensão estética traz à Competência Informacional a subjetividade para perceber, compreender, comunicar e agir:

[...] significa, então, afirmar a subjetividade implícita na recepção e na transmissão dos conteúdos informacionais, na medida em que toda ação traz em seu bojo pessoal, uma maneira específica de expressão, a qual se configura como uma forma estética (VITORINO; PIANTOLA, 2011, p. 104).

Mediante tais considerações, se percebe na ação, a manifestação da expressão e ato criador do ser humano. Do ponto de vista de Sánchez Vásquez (2011):

O homem é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções. Uma vez encontrada uma solução, não lhe basta repetir ou imitar o resolvido; em primeiro lugar, porque ele mesmo cria novas necessidades que invalidam as soluções alcançadas, e, em segundo, porque a própria vida, com suas novas exigências, se encarrega de invalidá-las (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 269)

Estas questões advêm da sociedade movida por constantes transformações tecnológicas, que requer dos indivíduos uma das propriedades da Competência Informacional, o aprendizado ao longo da vida, para o uso da informação no contexto político e ético.

A **dimensão ética** se refere à orientação das nossas ações na presença dos princípios de respeito e solidariedade para a realização de um bem coletivo (RIOS, 2010). A Ética enquanto ciência, segundo Scuro Neto (1999, p.9) visa “uma reflexão sobre a conduta humana, um estudo que procura entendimento no reino dos discursos, das afirmações e das lições de moral.” Já a moral é explicada pelos costumes. Conforme Korte (1999, p.115) “a moral pretende enunciar regras, normas e leis que regem, causam e determinam os costumes, inclusive, muitas vezes, anunciando-lhes as consequências.”

Podemos notar nestas afirmações uma relação entre ética e moral. Porém ao explorar o conceito de ética, Rios (2010, p. 105) evidencia a distinção entre os termos: “a ética não se funde com a moral – ela pensa criticamente sobre a moral, como conjunto de valores, princípios que orientam a conduta dos indivíduos e grupos nas sociedades.” A reflexão obtida com o uso da informação é o ponto de partida para o agir dos indivíduos e participação no contexto social.

Para Dudziak (2003, p. 29) um dos objetivos da *Information Literacy* é formar indivíduos para a reflexão das consequências das suas ações ao observar os aspectos éticos, políticos, sociais e econômicos, considerando que: “são responsáveis por suas escolhas; identificam e discutem questões relativas à propriedade intelectual; demonstram entendimento acerca dos aspectos políticos, sociais e ambientais relativos às suas ações”. Questões éticas também repercutem no ambiente escolar e universitário na apropriação, divulgação e uso das informações contidas em qualquer lugar. Bonette e Vosgerau (2010) apontam para a necessidade de implementar metodologias de ensino e aprendizagem para coibir o plágio.

Desenvolver o comportamento ético, presente na Competência Informacional dos indivíduos conscientes diante do uso da informação e suas possíveis implicações para o bem-estar coletivo, se torna uma potencial ferramenta para bibliotecários e professores trabalharem junto aos estudantes no âmbito escolar e universitário. Neste sentido, no desenvolvimento da Competência Informacional, caberá ao indivíduo o questionamento, a reflexão e consciência em relação ao uso responsável da informação.

Assim como a ética, a **dimensão política** surge na ação perante o coletivo, nas relações com o outro, no exercício da cidadania. A impossibilidade da dissociação de ética e política se reflete na afirmação de Souza (2004). Conforme o autor, ambas nascem do mesmo impulso, da necessidade da vida em sociedade. Viver em sociedade é necessidade da própria natureza humana. Do mesmo modo falar do homem apenas como indivíduo nos lembra que o mesmo não vive sozinho, mas se relaciona com outros indivíduos (DALLARI, 1984).

Pela ligação estreita entre os conceitos, Rios (2010) articula simultaneamente as duas dimensões (ética e política). Assim como a dimensão técnica e estética precisam ser guiadas pela ética, a dimensão política necessita deste mesmo princípio (RIOS, 2010). Nesta afirmação, de acordo com a autora, estaríamos próximos da concepção de política definida por Aristóteles. Segundo este autor, “[...] a finalidade da vida política é o melhor dos fins, e que o principal empenho dessa ciência é fazer com que os cidadãos sejam bons e capazes de nobres ações.” (ARISTÓTELES, 2003, p. 31).

Viver em sociedade nos remete ao fato de que nenhum indivíduo age sem tomar decisões. É necessário que tenhamos consciência de que no cotidiano, todos os indivíduos tomam decisões que, com maior ou menor intensidade, afetam a vida de muitos outros, pois as atitudes de

cada um trazem consequências à dimensão social (DALLARI, 1984), isto é, a vida política dos cidadãos.

Na reunião do coletivo, dimensão social, precisamos atentar para o respeito face à diversidade dos interesses individuais isolados:

[...] a diversidade apresenta-se numa prática política que relativiza as arestas mais ásperas do confronto de interesses, na medida em que as consciências se transformam, e com elas os próprios objetivos individuais. (MAAR, 1994, p. 24).

De fato, além da orientação ética, com o respeito e a solidariedade ao próximo, se torna importante o indivíduo mobilizar ou desenvolver a sua competência para o uso da informação enquanto cidadão: informado e consciente justamente para as decisões frente à vida social. Sendo assim, a cidadania nos reporta ao desenvolvimento da Competência Informacional, e isso significa:

[...] a capacidade de interpretação da realidade e construção de sentido por parte dos indivíduos. O que importa nessa formação desses cidadãos, sob essa perspectiva, é que eles são capazes de serem construtores de significados (FRADE, 2002, p.13).

A Competência Informacional passa a ser um processo de construção de significados a partir da informação, conhecimento e aprendizado, possibilitando ao indivíduo o efetivo exercício da cidadania e participação política (DUDZIAK, 2007).

Para Chauí (2000, p. 118) a consciência política se reflete no cidadão:

[...] indivíduo situado no tecido das relações sociais, como portador de direitos e deveres, relacionando-se com a esfera pública do poder e das leis, quanto o membro de uma classe social [...] portador e defensor de interesses específicos de seu grupo ou de sua classe, relacionando-se com a esfera pública do poder e das leis.

Exercer cidadania consiste na participação política, a qual está situada tanto nos próprios interesses quanto nos direitos e deveres do indivíduo regidos por lei e sua relação com a esfera pública. Segundo Souza (2004) a participação política não é, igualmente, restrita ao

âmbito da política partidária, pois envolve todos os campos da atividade humana, como por exemplo, local de trabalho, escola, meio empresarial. De acordo com o autor: “onde há pessoas, há questões políticas a resolver, questões que nunca serão equacionadas corretamente ou resolvidas sem a decisiva participação política dos cidadãos.” (SOUZA, 2004, p. 64).

Como observa Chauí (2000) a palavra política ora se refere a uma atividade do governo, ora aos profissionais desta esfera, mas também se encontra outras expressões, como: política universitária, política da escola, entre outras. Neste caso, a política se refere à maneira como a instituição de ensino estabelece a sua gestão.

Entretanto não é raro que os indivíduos se recusem a participar da vida social, não procurando o exercício da cidadania sobre as decisões do interesse comum:

Assim sendo, a participação não depende de se desejar ou não, pois mesmo aqueles que não tomam qualquer atitude são utilizados pelos grupos mais ativos, visto que o silêncio e a passividade são interpretados como sinais de concordância. (DALLARI, 1984, p. 34).

Deste modo, torna-se essencial o desenvolvimento da Competência Informacional para despertar no cidadão a consciência para agir, e assim possibilitar a sua participação efetiva na sociedade.

Não obstante a explanação desta e das demais dimensões, apresentamos na subseção a seguir, conforme preceitos filosóficos, o conceito da técnica (as características do vocábulo) para embasar a caracterização da dimensão técnica da Competência Informacional.

2.4 CONCEITUAÇÃO DA TÉCNICA

O termo técnica¹⁰, do grego *tékhne*, indica aquilo que é fabricado ou produzido pelo homem (GIACOIA JUNIOR, 2006). Coincide com o sentido geral de arte, compreendendo um conjunto de regras a dirigir uma atividade qualquer (ABBAGNANO, 2007). Para os gregos, a técnica designava o método, a habilidade para atingir um fim (PERRIN, 1996).

¹⁰ Alguns conceitos aqui elencados do termo técnica foram extraídos a partir de dicionários, livros e artigos da área de Filosofia.

Para Gadamer (2006, p. 41) a técnica também corresponde ao sentido de produção:

“Techne” é aquele saber que constitui um determinado ser-capaz-de-fazer, seguro de si mesmo, no contexto de uma produção. Ele é, desde o princípio, relacionado à capacidade de produção e resulta a partir dessa relação. Mas trata-se de uma capacidade de produção excelente, uma capacidade que sabe e se fundamenta no conhecimento das causas. Assim, desde o princípio, pertence a esse ser-capaz-de-fazer, fundamentado naquele saber, o aparecimento com ele de um *ergon*, uma obra, como que liberado da atividade da produção. Já que, com isso, se completa a produção, que produz alguma coisa, quer dizer, dispondo a outros a sua utilização.

De acordo com a linha de pensamento destes autores o conceito de técnica perpassa por um saber no contexto de produção, isto é, por meio de regras e métodos obteve-se, por exemplo, uma obra, um objeto, o qual está disposto à utilização. Por sua vez, a técnica nos remete à habilidade: “Tanto a produção quanto a utilização dos artefatos supõem a aquisição de habilidades” (CUPANI, 2011, p. 14). Do mesmo modo, por meio da técnica se produzem ferramentas e máquinas, aí então, a sua relação com a tecnologia.

Conforme Cupani (2011) tudo ou quase tudo que se refere à tecnologia tem vinculação com a técnica: “[...] é a circunstância de que representam manifestações da capacidade humana de fazer coisas. Também, o fato de que toda produção, técnica ou tecnológica, é manifestação de um saber” (CUPANI, 2011, p. 13). Para o autor, fazer significa produzir, diferentemente da capacidade de agir, isto é, de conduzir a própria vida, em vez de viver instintivamente.

Sob este viés, a dimensão prática do ser humano é composta pelo fazer e agir. Conforme Nedel (2007, p. 60): “o fazer tende à perfeição de uma obra exterior; o agir, à perfeição interior do agente. [...] No fazer predomina a obra feita; no agir, a intenção do agente [...] o fazer está imerso no agir ” (NEDEL, 2007, p. 60). Correspondem respectivamente aos conceitos de *poiesis* (termo grego) e práxis.

Sánchez Vásquez (2011, p. 30) clarifica o conceito de práxis:

[..] em grego antigo, significa ação para levar a cabo algo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade. Nesse sentido, a ação moral – do mesmo modo que qualquer tipo de ação que não engendre nada fora de si mesma – é como diz Aristóteles, práxis.

De acordo com o exposto acima, a práxis é uma ação que corresponde à dimensão ética e política da vida humana. Já a ação criadora de um objeto externo ao agente, como por exemplo, a produção de um artefato por um artesão, significa em grego *poiesis*, sentido literal de produção ou fabricação (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011). Vejamos outro exemplo na relação da produção e técnica: “o homem pode alimentar-se de pão preparado por ele mesmo [...] ou [...] de produção fabril: em todo caso, o alimento teve que ser produzido mediante algum procedimento sujeito a regras, ou seja, uma técnica” (CUPANI, 2011, p. 13). Tanto a *poiesis* como a práxis visam à atividade.

Sánchez Vásquez (2011) enfatiza a práxis como uma atividade consciente objetiva, oposta ao significado incorporado pela linguagem comum vinculado somente à prática como sentido utilitário, na qual o homem comum, tomado por suas próprias necessidades e interesses do cotidiano, não se permite elevar a sua consciência para uma práxis acima dos limites da sua atividade prática, como por exemplo, a percepção e participação na atividade política.

A informação revela um papel essencial ao sentido acima mencionado da práxis. Conforme Gadamer (2006) a informação é uma contribuição para a reflexão e decisão que o ser humano tem sob a sua responsabilidade. Deste modo a informação agregada à práxis colabora para um maior entendimento, percepção do ser humano em relação a fatos e/ou situações.

Conforme Sánchez Vásquez (2011, p. 39) o ideal é o homem comum: “[...] superar sua concepção espontânea e irreflexiva da atividade prática e elevar-se a uma verdadeira concepção – filosófica - da práxis.” Para o homem comum atingir uma verdadeira práxis, é fundamental aliar ação e reflexão, o que corresponde à atitude filosófica.

Neste primeiro momento, estudar a técnica trouxe uma aproximação à dimensão prática do ser humano: “o agir” e “o fazer”. Na primeira concepção, “o agir”, está a elevação da consciência (reflexão) do ser humano para a ação. Na segunda, “o fazer”, indica um processo

de manifestação e aplicação do conhecimento para atingir um objetivo de produção (como fazer algo), também mediante uma ação. Especificamente na próxima subseção, apresentaremos a dimensão prática (o fazer e o agir) conforme a visão de alguns filósofos.

2.4.1 Os sentidos da técnica na Filosofia

Buscamos neste item, discorrer sobre a técnica, com base em Aristóteles (2003), ou seja, na apresentação da técnica como uma das virtudes intelectuais, e em Schio (2012) abordando o pensamento de Hannah Arendt, o qual é voltado à política. Contudo, extraímos do livro da autora (SCHIO, 2012), a seção que demonstra a *poiesis* e *praxis*. São estudos que compreendem, respectivamente, a Filosofia antiga (período que abrange o século VI a.C. ao século VI d.C.) e contemporânea (século XIX aos dias atuais). Assim, este recorte teórico estabelecido na Filosofia vislumbra a relação com a Ciência da Informação, cuja finalidade é demonstrar o vínculo entre Competência Informacional e técnica, e assim fornecer subsídios para caracterizar e compor a dimensão técnica da Competência Informacional.

2.4.1.1 Ética a Nicômaco

Nesta obra, Aristóteles¹¹ reflete sobre a ação humana: como o homem pode agir do melhor modo possível em consonância com o equilíbrio das suas virtudes. Para o filósofo toda ação visa um fim ou finalidade:

[...] entre os fins se observa uma certa diversidade: alguns são atividades, outros são produtos distintos das atividades das quais resultam [...] Mas como muitas são as ações, artes e ciências muitas são suas finalidades. O fim da medicina é a saúde, o da construção naval é um navio, o da estratégia militar é a vitória (ARISTÓTELES, 2003, p. 17)

Este trecho expõe o campo da atividade humana formado pela *praxis* e *poiesis*. Mostram-se dois tipos de fins na ação: o fim em si próprio, como por exemplo, o agir ético (o resultado da ação está na

¹¹ Para uma melhor compreensão, complementaremos as ideias deste filósofo com as publicações de autores contemporâneos.

própria atividade); o outro fim visa uma obra resultante da ação, como por exemplo, a casa é o produto da atividade da construção. Estes aspectos, práxis e *poíesis*, veremos mais adiante, especificamente na abordagem das virtudes intelectuais, como partes integrantes da alma humana.

a) Estrutura da alma: virtude moral e intelectual

A fim de compreender a natureza das virtudes, o filósofo descreve a composição da alma (*Psykhé*¹²) humana. Esta contém a parte racional¹³ e a parte desprovida de razão. Aristóteles (2003) aborda a parte irracional da alma como aquela correspondente à nutrição e ao crescimento (natureza vegetativa), referindo-se que todos os seres vivos a possuem. Outro elemento irracional é o desiderativo (desejos) também comum a outros seres vivos. Entretanto, para Aristóteles (2003) concomitantemente este elemento também participa do princípio racional da alma, pois os seres humanos possuem a condição de controlar-se perante um desejo.

É aí então, que o filósofo demonstra novamente o que é específico do homem em relação aos outros seres vivos: a razão. Ao expor as partes da alma, Aristóteles (2003) classifica as virtudes em: moral e intelectual, que respectivamente, correspondem à parte irracional (desiderativo) e à parte racional da alma. A primeira, virtude moral, fundamenta-se no domínio dos impulsos (desejos), também chamada de virtude ética. A outra, virtude dianoética, se refere à parte estritamente racional (NODARI, 2010).

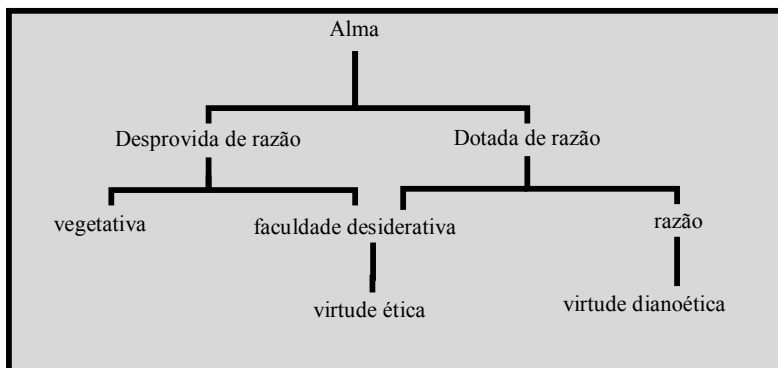
A virtude intelectual surge do ensino, o que requer experiência e tempo, enquanto a virtude moral resulta do hábito (ARISTÓTELES, 2003).

Na figura 3, Wolf (2010) ilustra a composição da alma humana. Este esquema permite visualizar os elementos racionais e irracionais da alma, responsáveis pela formação das virtudes, que conseqüentemente influenciam as nossas ações.

¹² Lugar que reside pensamentos, sentimentos e desejos (CHAUI, 2002).

¹³ Parte racional da alma corresponde às virtudes intelectuais, explorada e descrita por Aristóteles (2003) no Livro VI de Ética a Nicômaco.

Figura 3 - Partes da alma humana



Fonte: adaptado de Wolf (2010)

Por conseguinte, após a explanação da estrutura da alma humana, Aristóteles (2003, p. 49) apresenta o significado da virtude como:

[...] uma disposição de caráter relacionada com a escolha de ações e paixões¹⁴, e consiste numa mediania, isto é, a mediania relativa a nós, que é determinada por um princípio racional próprio do homem dotado de sabedoria prática.

Neste sentido, disposição indica “[...] uma postura duradoura, que determina tanto a reação afetiva como ativa diante das situações” (WOLF, 2010, p. 70). Isto porque a virtude “[...] é ação, atividade da vontade que delibera e escolhe segundo a orientação da razão, a qual determina os fins racionais de uma escolha, com vista ao bem do agente, isto é, sua felicidade” (CHAUI, 2002, p. 447).

Entendemos que a virtude compreende o caráter que o ser humano revela diante de uma situação, ou seja, o modo de agir sob a orientação da razão, para decidir sobre seus atos e assim atingir um fim. Conforme Aristóteles (2003, p. 48): “[...] segue-se que a virtude deve ter a qualidade de visar ao meio-termo. Falo da virtude moral, pois é ela que se relaciona com as paixões e ações, e nestas existe o excesso, carência e um meio-termo”. Nesta afirmação, encontramos o princípio da moderação, isto é, o meio-termo:

¹⁴ Os sentimentos acompanhados do prazer ou sofrimento, como por exemplo, alegria, medo, desejo, ódio entre outros (ARISTÓTELES, 2003)

É um meio-termo entre dois vícios¹⁵, um por excesso e o outro por falta, pois nos vícios ou há falta ou há excesso daquilo que é conveniente no que concerne às ações e às paixões, ao passo que a virtude encontra e escolhe o meio-termo (ARISTÓTELES, 2003, p. 49)

Um exemplo, é a virtude da coragem, situada entre dois extremos, vícios, um por excesso e o outro por carência: “O homem que tem medo e de tudo foge, não enfrentando nada, torna-se um covarde; e de outro lado, o homem que não teme nada e enfrenta todos os perigos torna-se temerário” (ARISTÓTELES, 2003, p. 42). O homem covarde representa o vício da carência, por faltar coragem no enfrentamento das situações, e o temerário, aquele que excede nos atos corajosos. Portanto, ser corajoso indica a medida certa para a disposição dos nossos atos frente às situações que solicitam o exercício desta virtude.

b) Escolher por deliberação

A virtude consiste no encontro de uma boa medida em relação aos nossos atos, ou seja, a moderação, o equilíbrio destes. Conforme Zingano (2008, p. 129):

[...] trata-se de uma disposição que provém de atos de certo tipo – os que envolvem escolha deliberada – e que torna o sujeito ainda mais apto a praticar atos de tal tipo. Entendida deste modo, a disposição consiste em um meio termo relativo a nós, isto é, a escolha que ocorre em seu interior é a preferência dada, com base em razões, a um item que figura como meio termo entre dois extremos, o excesso e a falta.

Alcançar a moderação em nossos atos envolve a escolha deliberada. “O padrão desta escolha é aquele feito pelo prudente, que pesa razões rivais e, vendo a verdade nas circunstâncias em que se produz a ação, decide-se por isto de preferência àquilo” (ZINGANO, 2008, p. 129).

Neste sentido, a escolha se relaciona com a virtude, do mesmo modo, o desejo. “Além disso, o desejo se relaciona com os fins, e a

¹⁵ Vício é o que corrompe a disposição de caráter (CAEIRO, 2009). É o que desequilibra as ações do ser humano, justamente pelo excesso ou deficiência.

escolha com os meios. Por exemplo, desejamos ter saúde, mas escolhemos os atos que nos tornarão saudáveis” (ARISTÓTELES, 2003, p. 61). Ademais, o filósofo define: “Seja como for, a escolha requer um princípio racional e o pensamento. Aliás, seu próprio nome parece sugerir que ela é aquilo que é elegido de preferência a outras coisas” (ARISTÓTELES, 2003, p. 61).

Conforme estes apontamentos, na virtude, a escolha pressupõe um raciocínio (deliberação) para eleger os atos e assim proceder à ação para atingir aquilo que é objeto de desejo do ser humano. Destarte, os termos escolher e deliberar estão intimamente vinculados: “[...] com o conceito de deliberação, nos referimos mais ao processo ainda aberto da ponderação de uma ação, enquanto o conceito de *proairesis*¹⁶ designa o resultado desse processo” (WOLF, 2010, p. 132).

Assim sendo, a escolha dos nossos atos é uma decisão que ocorre na deliberação. Por sua vez, o desejo está em sintonia tanto com a escolha quanto a deliberação. Portanto, de acordo com Aristóteles (2003, p. 64): “[...] a escolha é um desejo deliberado de coisas que estão ao nosso alcance”. Ainda segundo o filósofo:

Sendo, então, os fins aquilo que desejamos, e os meios aquilo sobre o que deliberamos e que escolhemos, as ações relativas aos meios devem concordar com a escolha e ser voluntárias. Ora, o exercício da virtude relaciona-se com os meios; portanto, a virtude também está ao nosso alcance, da mesma forma que o vício. Com efeito, quando depende de nós o agir, igualmente depende o não agir, e vice-versa (ARISTÓTELES, 2003, p. 65).

Deliberamos e escolhemos movidos pelo desejo de alcançar determinado fim. Neste sentido, agir de forma boa ou má depende da nossa intenção. Consequentemente, somos responsáveis por nossas virtudes como também pelos vícios (ARISTÓTELES, 2003). Além disso, o ser humano lida com sentimentos acompanhados de prazer e sofrimento no âmbito das ações.

Para superar e/ou dominar os sentimentos e vícios, torna-se necessário o indivíduo ceder espaço à razão, para que ocorra o correto exercício das virtudes, ou seja, o agir virtuoso (bom/justo). “Então, a virtude ética é a justa medida que a razão impõe a sentimentos, ações ou

¹⁶ Termo grego traduzido como escolha preferencial (CHAUI, 2002). Na deliberação, emite-se uma decisão para escolher: isto em preferência daquilo.

atitudes que, sem o controle da razão, tenderiam para um ou outro excesso” (NODARI, 2010, p. 28). Segundo o autor a virtude ética está subordinada às virtudes intelectuais, pois é pela presença da sabedoria prática que nos orientamos e determinamos o justo meio (moderação) das nossas ações. A seguir veremos além desta, outras virtudes intelectuais.

c) Virtudes intelectuais

Anteriormente, descrevemos a escolha deliberada como princípio fundamental para o exercício da virtude, pois a razão aperfeiçoa a virtude moral (ZINGANO, 2008). Por outras palavras, a virtude intelectual empresta à virtude moral o modo adequado para agir (moderação) e assim atingir os fins. Além disso, veremos novamente a deliberação, agora como parte integrante no quadro das virtudes intelectuais. Aristóteles (2003) expõe cinco virtudes vinculadas à parte racional: a arte, o conhecimento científico, a sabedoria prática, a sabedoria filosófica e a razão intuitiva (ARISTÓTELES, 2003).

Estas virtudes perfazem dois âmbitos (partes) da razão: a parte científica¹⁷ e parte calculativa¹⁸ (ARISTÓTELES, 2003). A primeira, a teórica, é a parte com a função investigativa, e a segunda, deliberativa, a parte responsável pela reflexão e ponderação (WOLF, 2010). Temos as seguintes virtudes no âmbito da parte teórica: conhecimento científico (que pode ser ensinado e demonstrado), razão intuitiva (inteligência para apreender a ciência) e sabedoria filosófica (junção do conhecimento científico com a razão intuitiva) (ARISTÓTELES, 2003). Estas virtudes são responsáveis pela disposição racional do homem em conhecer e entender, sendo a última (sabedoria filosófica) voltada à atividade contemplativa, isto é, o conhecer pelo conhecer (CHAUI, 2002).

Na parte deliberativa, temos a sabedoria prática e a arte. A sabedoria prática (*phronesis*) envolve a deliberação: “Por conseguinte, em sentido geral, também a pessoa que é capaz de deliberar possui sabedoria prática” (ARISTÓTELES, 2003, p. 132). Além disso, esta virtude é uma disposição racional para agir no que é bom ou mau para o homem (ARISTÓTELES, 2003). Para o filósofo implica na emissão de ordens no que deve ou não ser feito na ação (ARISTÓTELES, 2003). Com base nestes apontamentos a sabedoria prática orienta a escolha

¹⁷ Também conhecida como parte teórica ou pensante (WOLF, 2010).

¹⁸ Parte prática ou deliberativa (WOLF, 2010).

deliberada “[...] porque é capaz de discernir o bom e o mau nas coisas e as relações convenientes entre meios e fins.” (CHAUI, 2002, p. 454). O que caracteriza um homem que possui sabedoria prática, isto é, um homem prudente (CHAUI, 2002) é a reflexão que ajuda a deliberar corretamente e assim agir de modo virtuoso: “A *arete* intelectual da *phronesis* gera apenas aquela reflexão prática que pergunta pela realização de um fim eticamente bom” (WOLF, 2010, p. 161). Nesta linha de pensamento, a sabedoria prática orienta o ser humano a agir bem, isto é, uma ação virtuosa.

Na exposição acerca desta virtude, o filósofo estabelece também a diferença entre a sabedoria prática e arte, ao apresentar os sentidos de *práxis* e *poíesis*: “Com efeito, enquanto produzir tem uma finalidade diferente do próprio ato de produzir, o mesmo não ocorre com o agir, pois a finalidade da ação está na própria ação” (ARISTÓTELES, 2003, p. 132). A sabedoria prática visa à orientação na deliberação dos atos a serem realizados, isto é, uma razão orientadora para o agir diante do contingente (a finalidade da ação está em si mesma). Na arte são prescritos métodos e/ou regras, ou seja, “ações moldadas” que servem como meio para atingir determinado fim de produção.

Assim sendo, Hermann (2007, p. 367) destaca: “[...] Uma *techné* se ensina; entretanto, a *phronesis* não é ensinável, pois não se pode, *a priori*, determinar quais os meios morais mais adequados para determinados fins”. Se determinada situação não comportar regra, o ser humano dotado de sabedoria prática (prudente) terá a capacidade de deliberar corretamente percebendo o fim e os meios em cada ação (CHAUI, 2002, p. 454). A capacidade do prudente em decidir o que é correto para cada ação advém do elemento experiência (ARISTÓTELES, 2003), isto é, do conhecimento adquirido de uma situação específica já vivenciada:

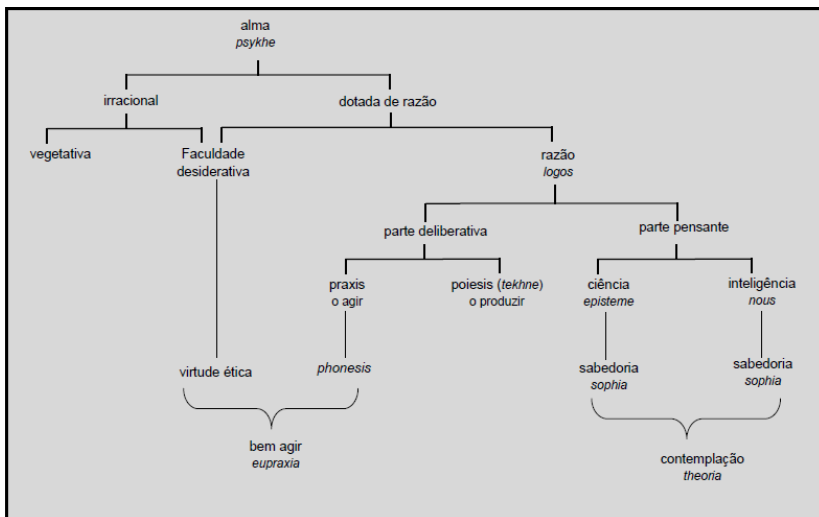
Ou seja, não é possível alguém possuir um conhecimento antecipado, que lhe assegure como agir em cada situação, devido às singularidades e exigências imanentes à própria situação, mas apenas um conhecimento mais profundo das características da vida humana. Quem toma uma decisão moral, delibera a partir de algo que aprendeu e para agir moralmente também escolhe meios adequados aos fins (HERMANN, 2007, p. 368).

Quando o ser humano vivenciou determinada situação, ao se repetir, este terá parâmetros que assegurem o agir de modo correto. A experiência contribui para deliberar, e assim tomar decisões morais para agir conforme a situação.

Por sua vez: “toda arte relaciona-se à criação e ocupa-se em inventar e em estudar as maneiras de produzir alguma coisa que pode existir ou não, e cuja origem está em quem produz, e não no que é produzido” (ARISTÓTELES, 2003, p. 131). Já a práxis é uma disposição racional para o agir, e este permanece com o sujeito para aperfeiçoá-lo conforme o tempo (experiência). Apesar da distinção destas virtudes intelectuais na parte deliberativa, tanto a práxis quanto a *poiesis* possuem em comum a capacidade do ser humano em raciocinar. Evidentemente há um parentesco entre ambas por pertencerem à dimensão prática do ser humano (NEDEL, 2007; WOLF, 2010).

Destarte, podemos visualizar a distinção entre as virtudes éticas e as virtudes intelectuais, por meio do esquema apresentado na figura 4 que compõe o pensamento aristotélico.

Figura 4 - Composição das virtudes éticas e intelectuais



Fonte: Adaptado de Wolf (2010)

Com base nesta figura, para que o ser humano disponibilize boas ações e/ou atos virtuosos, ou melhor, aja bem (moralmente), torna-se

necessária a virtude intelectual para orientação e encontro da “medida certa” (nem excesso, nem carência) dos atos humanos. No âmbito da razão, especificamente na parte deliberativa, encontramos a distinção entre o “fazer/produzir” da técnica e “o agir” da práxis. No contraste destes elementos, conduziremos a próxima discussão a fim de emergir a caracterização da dimensão técnica da Competência Informacional.

2.4.1.2 A técnica sob o pensamento de Hannah Arendt¹⁹

Dentre as atividades que condicionam a existência do homem há o labor, o trabalho e a ação, pertencentes à *vita activa*. Esta expressão corresponde à “[...] vida humana na medida em que está ativamente empenhada em fazer algo [...] sempre enraizada em um mundo de homens ou de coisas feitas pelos homens” (ARENDDT, 2010, p. 26). Indica, respectivamente a atividade humana, o contexto da práxis, dimensão ética e política que orientam e regem a ação do homem, e a *poiesis*, ação que permeia “o fazer” dos objetos para inseri-los ao mundo. Explicaremos brevemente as três atividades supracitadas.

Segundo Arendt (2010) a atividade do trabalho permite a construção do mundo, constituído por coisas duráveis. Neste, também se encontram os bens de consumo incessantes, destinados à sobrevivência dos seres humanos. Por sua vez, a atividade do trabalho finda no momento que o objeto está materializado (acabado), pronto para sua inserção no mundo, diferentemente da atividade do labor que “[...] move-se sempre no mesmo círculo prescrito pelo processo biológico do organismo vivo” (ARENDDT, 2010, p. 121).

Com base neste apontamento, o trabalho corresponde a um processo que finda em produtos duráveis e úteis para a construção do mundo, enquanto o labor diz respeito à atividade de subsistência, isto é, produzir para logo consumir assegurando o processo vital e sobrevivência humana.

Conforme Arendt (2010, p. 119) os produtos do labor:

[...] vêm e vão, [...] de acordo com o sempre-recorrente movimento cíclico da natureza. Cíclico, também, é o movimento do organismo vivo,

¹⁹ Neste tópico, nos baseamos em uma seção da obra de Schio (2012) referente à ação humana, que tem como fundamento o livro “A condição humana” de Hannah Arendt. Primeiramente descreveremos brevemente o estudo desta filósofa para adentrarmos no estudo específico de Schio (2012) acerca da *poiesis* e práxis.

incluindo o corpo humano, enquanto ele pode suportar o processo que permeia sua existência e o torna vivo.

Além de estar vinculado ao metabolismo do homem como condição para a vida humana, concomitantemente, o labor torna-se uma condição para a atividade do trabalho, pois é por meio dele que o homem se mantém vivo, e assim, constrói objetos na edificação do mundo. Neste sentido, para Arendt (2010, p. 167): “O mundo, o lar construído pelo homem na Terra e fabricado com o material que a natureza terrena coloca à disposição de mãos humanas, consiste não de coisas que são consumidas, mas de coisas que são usadas”.

Esta asserção denota a importância da produção de objetos para a construção do nosso lar. Ainda segundo a filósofa, os objetos de uso conferem ao homem o abrigo e estabilidade para viver na Terra (ARENDR, 2010). Para fabricá-los, há o processo de reificação que consiste na retirada da matéria-prima natural para transformá-la em material, “[...] como no caso da árvore, que tem de ser destruída para que se obtenha a madeira” (ARENDR, 2010, p. 173).

Na visão da filósofa: “A característica da fabricação é ter um começo definido e um fim definido e previsível, e essa característica é bastante para distingui-la de todas as outras atividades humanas” (ARENDR, 2010, p. 179). Consiste na ideia de que o processo de fabricação é orientado sob um modelo, que pode ser tanto algo já visto “pelos olhos da mente” ou um esboço. Neste último, uma imagem que se reificou por meio da atividade do trabalho (ARENDR, 2010).

A fabricação é determinada pelo processo que consiste em um meio e fim: “A coisa fabricada é um produto final no duplo sentido de que o processo de produção termina com ela [...] e de que é apenas um meio de produzir esse fim” (ARENDR, 2010, p. 178). Por um lado, o produto materializado (objeto) finda o processo. Por outro lado, serve como modelo para orientar o homem no processo de fabricação. Segundo a filósofa, esta atividade gera violência contra a natureza, pois interrompe (mata) seu processo vital.

Conforme Arendt (2010, p. 191):

Aqui é realmente verdade que o fim justifica os meios; mais que isso, o fim produz e organiza os meios. O fim justifica a violência cometida contra a natureza para que se obtenha o material, tal como a madeira justifica matar a árvore e a mesa justifica destruir a madeira.

Neste sentido, o homem exerce esta atividade para atingir um fim, isto é, um produto, ou melhor, um objeto que seja útil para os demais seres humanos. Para Arendt (2010) quando o objeto permanece para uso, a fabricação não se converte em um fim em si mesmo. A filósofa exemplifica:

A cadeira, que é o fim da carpintaria, só pode demonstrar sua utilidade ao tornar-se novamente um meio – seja como uma coisa cuja durabilidade permite seu uso como meio para uma vida mais confortável, seja como um meio de troca (ARENDR, 2010, p. 191).

Portanto, os objetos também têm como fim a utilidade, ou melhor, o seu proveito para as atividades do homem. É também pelo processo de fabricação que são providas ao homem a experiência da instrumentalidade que determina todo trabalho (ARENDR, 2010). Em analogia à técnica, que diz respeito a capacidade do homem na aplicação do conhecimento em “como fazer” alguma coisa, conforme as situações que demandam esta capacidade, o homem terá habilidade e experiência em suas atividades. Sendo assim, no processo de fabricação, o homem transforma por meio da técnica a matéria-prima da natureza em objeto de uso.

Diferentemente do labor e do trabalho, a ação depende “[...] inteiramente da pluralidade humana, da presença constante de outros que possam ver e ouvir e, portanto, atestar sua existência” (ARENDR, 2010, p. 117). Conforme a filósofa, a presença do outro (alteridade) torna-se um elemento essencial para a pluralidade, mas o que permite diferenciar uns em relação aos outros é a associação do discurso à ação (ARENDR, 2010).

Ainda segundo a filósofa, é por meio de palavras e atos que cada um aparece (se revela) perante os outros, como também é um modo de se inserir no mundo, estimulado pelo desejo de nos juntarmos à presença dos outros. Para Arendt (2010, p. 221): “[...] seu impulso surge do começo que veio ao mundo quando nascemos e ao qual respondemos quando começamos algo novo por nossa própria iniciativa”. Para a filósofa, o nascimento dá a liberdade e a possibilidade do homem agir, pois é o início da vida humana.

Ação e discurso mantêm a vida do homem, a pluralidade, ou melhor, a convivência entre os homens, pois “[...] uma vida sem discurso e sem ação [...] deixa de ser uma vida humana, uma vez que já

não é vivida entre os homens” (ARENDDT, 2010, p. 221). Neste sentido, é característico do homem a ação e o discurso, tanto para a sua inserção como para a manutenção da sua vida em sociedade.

A filósofa acrescenta outro aspecto importante que mantém a associação da ação com o discurso para a vivência do homem:

A ação que ele [homem] inicia é humanamente revelada pela palavra, e embora seu ato possa ser percebido em seu aparecimento físico bruto, sem acompanhamento verbal, só se torna relevante por meio da palavra falada na qual ele se identifica como o ator, anuncia o que faz, fez e pretende fazer (ARENDDT, 2010, p. 223).

Ademais, uma ação sem discurso perde o seu caráter revelador, isto é, o que o agente está fazendo e sua identidade pessoal única (quem ele é) (ARENDDT, 2010). Com base neste apontamento a comunicação é fundamental para ação humana, pois segundo Schio (2012, p. 174): “Os homens demonstram sua identidade ao expressar-se, no dizer, por isso o silêncio e a inação podem ocultá-lo. A revelação ocorre na convivência humana, na esfera pública”. Deste modo, a ação torna-se a condição humana da pluralidade (ARENDDT, 2010), isto é, na convivência entre os homens o ser humano busca praticar a liberdade, ouvir, discutir e deliberar, aspecto característico da política (SCHIO, 2012). Mediante tais apontamentos, a ação por si só é uma forma de política, pois demanda tanto “o agir” (tomar iniciativa) quanto o discurso para haver a pluralidade e assim a convivência harmoniosa na sociedade.

Na visão de Teles (2005, p. 133): “para a autora [Hannah Arendt], a política ocorre no diálogo do *eu* com os outros, com o fito de se comunicarem e chegarem a um acordo”. Neste sentido, a ação busca resolver questões e/ou atenuar conflitos, e isto acontece na política (SCHIO, 2012). Portanto, a ação e o discurso conferem um modo de revelar a identidade e singularidade do indivíduo, como também o seu caráter de cidadão.

De acordo com Schio (2012) o pensamento de Hannah Arendt se aproxima do aristotélico²⁰ quando a filósofa expõe a vida ativa e distingue as três atividades supracitadas nesta subseção. Nas atividades da vida ativa há aspectos característicos tanto da *poiesis*, como por exemplo, a atividade do trabalho, que extrai a matéria-prima da natureza e reifica um objeto com o uso da técnica, quanto da *práxis*, relacionada à ação política que visa um fim em si mesma.

Sendo assim, adentramos no estudo dos aspectos da dimensão prática do ser humano, o fazer e o agir (NEDEL, 2007; WOLF, 2010) com base em Schio (2012). Esta autora retoma alguns dos conceitos aristotélicos para mostrar e desenvolver a tese de que ambas, *poiesis* e *práxis* possuem pontos semelhantes (características comuns) apesar de serem distintas no campo da ação humana. Como características comuns: “[...] ambas são contingentes, precisam da decisão (*prohairesis*) e ocorrem na atividade humana” (SCHIO, 2012, p. 155). Ademais, também visam algo, isto é, um fim, que transcende a própria ação, ocorrendo especificadamente na *poiesis*:

[...] o “produzir tem uma finalidade diferente de si mesmo”, ou seja, o produto, momento que se distingue da *práxis*, pois “a boa ação é o seu próprio fim”, isto é, a execução de algo visa a que este atingia esse algo, não um objeto acabado, como ocorre na *poiesis* (SCHIO, 2012, p. 155).

Ambas, *poiesis* e *práxis*, ocorrem no campo da atividade humana, apresentam um fim e durante o processo da ação há decisões. O que difere é: na *poiesis*, a ação finda em algo diferente dos atos de produzir, isto é, um produto. Já na *práxis*, a ação visa a própria ação, como por exemplo, ter atos justos termina numa ação justa.

Para Schio (2012) a distinção entre ambas também está relacionada ao agente, com o que ele pretende ou objetiva. Na *práxis*, a intenção do agente pode ser percebida no valor da sua ação, como por exemplo, se a ação foi boa ou má. Isto se relaciona com a virtude do ser humano ao expor o seu caráter. Na *poiesis* está no fazer de qualidade

²⁰ A teoria de Arendt apresenta semelhanças, mas não corresponde totalmente a de Aristóteles (SCHIO, 2012). Para os gregos a atividade contemplativa visava apenas o conhecer pelo conhecer (CHAUI, 2002). Hannah Arendt mostrou uma inversão: era preciso “agir” para conhecer. Um exemplo foi a invenção do telescópio, resultado da fabricação das mãos do homem, que forçou o universo a revelar os seus segredos (ARENDRT, 2010). Isto se resume numa postura ativa do homem para alcançar o conhecimento além da mera contemplação (MORAES, 2001).

(excelência) percebida no produto. Na tese de Aristóteles (2003) a práxis demanda do ser humano a escolha dos meios para se atingir um fim. Segundo Schio (2012, p. 155) na fabricação também existe:

E, ainda, afirmar que a ação compreende a escolha, e a produção, não, parece não corresponder ao que ocorre na realidade, pois mesmo no fabricar há a escolha, seja dos materiais, dos instrumentos e das ferramentas, até o processo para atingir o pretendido.

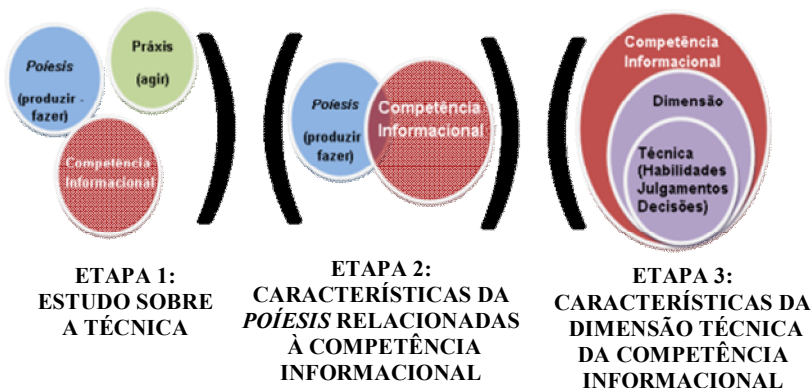
Para Arendt (2010, p. 191) durante o processo do trabalho “[...] tudo é julgado em termos de adequação e serventia [*usefulness*] em relação ao fim desejado”. Esta filósofa nos mostra que no ato de fabricação o ser humano precisa de um modelo materializado (produto acabado) ou um esboço mental para orientar-se, e assim tornar a matéria-prima no objeto de uso. Neste processo, há a necessidade, em todo momento, em julgar e decidir para a escolha do material e técnica (método, regras) para a fabricação. Contudo, ambas, *poiesis* e práxis, perpassam por um processo de ponderação:

No agir, o indivíduo pode elencar hipóteses (que pertencem à *theoria*) como na produção, desembocando em um processo deliberativo e findando em escolhas, o que não é contraditório, é possível de ocorrer tanto na práxis quanto na *poiesis* (SCHIO, 2012, p. 155-156).

Ainda segundo a autora, outra característica comum diz respeito que para atingir um fim, “[...] ambas geram um processo, estando por isso, relacionadas com pensamentos práticos que usam a *prohairesis* para determinar o desenvolvimento da atividade” (SCHIO, 2012, p. 156). A partir deste apontamento, *poiesis* e práxis admitem um processo que envolve decisões para definir o “rumo” da atividade. Conforme os apontamentos deste capítulo, nas explicações sobre a técnica há sempre um contraste entre a práxis e a *poiesis*, indicando que ambas pertencem à ação humana, porém são diferentes uma em relação à outra.

Sendo assim, como a técnica possui vínculo com a *poiesis*, ou seja, a *tékhnē* (habilidade para fabricar) se manifesta e torna-se perceptível por meio da ação da fabricação ou mediante o seu produto final (CHAUI, 2002), extraímos as seguintes características da *poiesis*: ação que indica um processo para se obter um fim por meio de julgamentos e decisões.

Figura 5 - Caracterização do vínculo da técnica na Filosofia com a Competência Informacional



Fonte: elaboração do autor (2013)

Porquanto, vinculamos as características da *poiesis* à Competência Informacional (ver figura 5), pois o indivíduo competente em informação possui habilidades e sub-habilidades envolvidas para a resolução de um problema informacional, como por exemplo, a habilidade em “buscar a informação” e as sub-habilidades, “especificar termos de busca” e “julgar os resultados da busca” (BRAND-GRUWEL; WOPEREIS; VERMETTEN, 2005).

Logo, para resolver um problema informacional o indivíduo perpassa por um processo, ou melhor, etapas para a busca, avaliação e uso informação. Isto demanda do indivíduo habilidades, julgamentos e consequentemente decisões.

Após a revisão no campo filosófico para detectar os sentidos da técnica, na próxima subseção expomos a dimensão técnica da Competência Informacional

2.4.2 Dimensão técnica da Competência Informacional

A partir dos conceitos da literatura da Ciência da Informação, descreveremos a dimensão técnica da Competência Informacional.

2.4.2.1 Conceituações sobre a Competência Informacional: aspectos da dimensão técnica

Alguns dos aspectos característicos da dimensão técnica da Competência Informacional surgiram com o conceito de Paul Zurkowski. Na visão deste bibliotecário, as pessoas competentes em informação são aquelas que receberam treinamento para aplicação dos recursos informacionais nas atividades inerentes ao trabalho, isto é, aprenderam técnicas e habilidades para o uso das ferramentas e fontes de informação a fim de solucionar os problemas (BAWDEN, 2001).

Burchinal (1976) aponta a Competência Informacional como um conjunto de habilidades. O indivíduo competente em informação possui habilidades para “[...] localizar e utilizar de modo eficaz e eficiente a informação necessária para a resolução de problemas e tomada de decisão” (BURCHINAL, 1976, p. 8, tradução nossa).

Para a *Information Industry Association* (IIA)²¹ um indivíduo competente em informação tem conhecimento de técnicas e habilidades para usar as ferramentas informacionais e assim obter as soluções para os problemas (GARFIELD, 1979).

Como se pode notar, os conceitos evidenciam a dimensão técnica da Competência Informacional, ou seja, têm como base as habilidades do indivíduo para o acesso e uso da informação a fim de tomar decisões e/ou resolver um problema informacional.

Breivik (1985) apresenta um conceito, elaborado por Martin Tessmer (1985), que descreve as características da Competência Informacional: conjunto de habilidades que envolvem estratégias de busca e avaliação da informação, conhecimento das ferramentas e recursos informacionais desenvolvidos por meio de atitudes.

Kuhlthau (1987) explana com maiores detalhes as características da Competência Informacional elencadas por Breivik (1985). Para ser competente em informação é fundamental o conhecimento dos recursos informacionais e ferramentas para acessar a informação (KUHALTHAU, 1987). Habilidades também são imprescindíveis à Competência Informacional.

²¹ Conglomerado de indústrias da informação dos Estados Unidos, como por exemplo, Institute for Scientific Information (ISI), Pharmaco Medical Documentation, University Microfilms, Herner & Company, Williams & Wilkins, Academic Press entre outros (GARFIELD, 1979).

Kuhlthau (1987, p. 12, tradução nossa) apresenta os seguintes conceitos:

As habilidades exigidas são as estratégias e técnicas que podem ser aplicadas para fornecer acesso quando a informação é necessária. Capacidade de avaliar as informações e determinar a relevância são também habilidades em informação. As habilidades e conhecimentos compreendem um conjunto integrado das capacidades de informação.

O referido conceito de habilidade da autora aponta para a dimensão técnica da Competência Informacional uma vez que o usuário que detém habilidade utiliza estratégias e técnicas para acessar a informação, como também a capacidade para avaliar e determinar a relevância dos resultados encontrados na pesquisa. Isto revela uma complexa combinação de capacidades de informação, que inclui: desde o conhecimento de fontes até mesmo as habilidades para interpretar e utilizar a informação (KUHALTHAU, 1987).

Segundo Kuhlthau (1987), as atitudes podem ser aprendidas por experiência e ao longo do tempo. São exemplos de atitudes vinculadas à Competência Informacional: a persistência, prestar atenção aos detalhes e ter cautela em aceitar qualquer tipo de informação (KUHALTHAU, 1987).

Doyle (1992) expõe o seguinte conceito: “Competência Informacional é a capacidade para acessar, avaliar e usar a informação a partir de uma variedade de fontes” (DOYLE, 1992, p. 4, tradução nossa). Por sua vez, é ampliado por uma lista de atributos que caracterizam um indivíduo competente em informação:

- Reconhece a necessidade de informação;
- Reconhece que uma informação precisa e completa é a base para a tomada de decisões inteligentes;
- Formula questões com base na necessidade informacional;
- Identifica fontes de informação potenciais;
- Desenvolve bem-sucedidas estratégias de busca;
- Acessa fontes informacionais incluindo as baseadas em computador e outras tecnologias;
- Avalia informações;

- Organiza as informações para aplicação prática;
- Integra novas informações ao corpo de conhecimento existente;
- Usa a informação para o pensamento crítico e resolução de problemas (DOYLE, 1992, p. 4, tradução nossa)

Tanto o conceito como os atributos apresentados revelam etapas para a busca, avaliação e uso da informação sendo necessário o conhecimento de “como buscar”, ou melhor, o “saber-fazer”. Logo, a dimensão técnica se torna um elemento-chave ou a base para os conceitos referentes à Competência Informacional.

Shapiro e Huges (1996) articulam a Competência Informacional e *Computer Literacy* como habilidades técnicas essenciais. No entanto, a Competência Informacional se estende além da habilidade de utilizar os computadores e acessar a informação para “[...] uma reflexão crítica sobre a própria natureza da informação, sua infraestrutura técnica, e seu contexto social, cultural e até mesmo filosófico” (SHAPIRO; HUGES, 1996, tradução nossa).

Vislumbramos que a Competência Informacional transcende determinadas habilidades, como por exemplo, o uso operacional do computador para acessar a informação, ou melhor, o domínio das tecnologias.

Associado a isso, também abrange capacidades mais complexas que exigem a internalização de conhecimentos sobre como a informação está sendo estruturada (produção, armazenamento, organização e distribuição), pois a “[...] informação é um componente do conhecimento, da mente e da comunicação humana” (SHAPIRO; HUGES, 1996, tradução nossa). Para estes autores a Competência Informacional se torna uma condição para a democracia (cidadãos conscientes para o uso/aplicação da informação) (SHAPIRO; HUGES, 1996).

Ercegovic (1998) identifica cinco fases do “ciclo de vida da informação” (expressão correspondente às etapas que o indivíduo percorre para encontrar a informação). Segundo a autora, este ciclo demanda do indivíduo a Competência Informacional, isto é, um conjunto de habilidades para identificar a necessidade informacional (expressá-la sob forma de consulta no sistema de busca), acessar, buscar, e recuperar a informação (saber como as fontes informacionais estão organizadas e estruturadas; reconhecer os metadados que

compõem um registro bibliográfico), e por fim a capacidade de avaliar e usar a informação.

Bruce (1999) caracteriza as “sete faces” da Competência Informacional. São concepções que emergiram do estudo acerca da experiência de um grupo de indivíduos (dentre estes, bibliotecários, analistas de sistemas e acadêmicos), em relação à Competência Informacional no ambiente de trabalho:

- a) Primeira face: a Competência Informacional é vista como a experiência do indivíduo em usar as tecnologias;
- b) Segunda face: a Competência Informacional é vista como a experiência do indivíduo em buscar a informação em fontes apropriadas;
- c) Terceira face: a Competência Informacional é vista como a experiência do indivíduo na execução de um processo informacional a fim de resolver um problema;
- d) Quarta face: a Competência Informacional é vista como a experiência do indivíduo em ter o controle/gerenciamento da informação para recuperá-la posteriormente;
- e) Quinta face: a Competência Informacional é vista como a experiência do indivíduo em construir uma base de conhecimento pessoal em uma nova área de interesse;
- f) Sexta face: a Competência Informacional é vista como a experiência do indivíduo em trabalhar com a perspectiva pessoal e conhecimento a fim de adquirir novos *insights* (ideias);
- g) Sétima face: Competência Informacional é vista como a experiência do indivíduo em usar a informação com sabedoria (baseada em valores pessoais e éticos), para benefício próprio como também para colegas e usuários (coletividade) (BRUCE, 1999).

Além de identificar essas faces e/ou concepções conforme experiência dos indivíduos, a autora conceitua a Competência Informacional como:

[...] a capacidade para as pessoas operarem eficazmente na Sociedade da Informação. Isto requer pensamento crítico, consciência ética pessoal e profissional, avaliar a informação, identificar necessidades de informação, organizar a informação, interagir com profissionais da informação e fazer uso eficaz da informação na resolução de problemas, tomada de decisão e pesquisa (BRUCE, 1999, p. 46, tradução nossa).

Os apontamentos da autora apresentam as dimensões da Competência Informacional: o uso das tecnologias para encontrar a informação (dimensão técnica), ter o *feeling* para compreender e relacionar novas informações a fim de obter ideias ou conhecimentos (dimensão estética) e o uso da informação acompanhado dos valores éticos do indivíduo para o bem comum da coletividade (dimensão ética e política).

Por meio de uma lista de atributos, conforme a ACRL (2000) o indivíduo competente em informação tem a capacidade para:

- Determinar a dimensão da necessidade informacional;
- Acessar as informações necessárias de forma eficaz e eficiente;
- Avaliar as informações e suas fontes criticamente;
- Incorporar a informação selecionada para a base do seu conhecimento;
- Usar as informações de forma eficaz para alcançar um objetivo específico;
- Compreender as questões econômicas, legais e sociais relacionadas ao uso da informação, e acessar e usar as informações de forma ética e legal (ACRL, 2000, tradução nossa).

A dimensão técnica da Competência Informacional está implicitamente descrita nesta listagem, como por exemplo, para acessar com eficiência e eficácia as informações, é necessária a habilidade para construir e implementar estratégias de busca, recuperar informações online e físicas (ACRL, 2000).

Webber (2003) sinaliza a Competência Informacional como “[...] comportamentos informacionais adequados para identificar, por meio de qualquer canal ou meio, informações estruturadas para as necessidades informacionais, levando ao uso sábio e ético da informação na sociedade” (WEBBER, 2003, p. 2, tradução nossa).

De acordo com estes aspectos, a Competência Informacional abrange um conjunto de habilidades, ou seja, a consciência do indivíduo para identificar a necessidade informacional, buscar a informação em diferentes canais e mídias, ter um olhar crítico para avaliar e usar a informação com sabedoria e ética no contexto social.

Para Audunson e Nordlie (2003) a Competência Informacional contempla:

- Capacidade técnica para utilizar as Tecnologias da Comunicação e Informação, de ligar o computador e utilizar opções técnicas avançadas;
- Conhecimento e a capacidade técnica de utilizar diferentes opções de busca no contexto digital, como por exemplo, o conhecimento e a capacidade de usar diferentes motores de busca na internet ou capacidade de usar um catálogo eletrônico de uma biblioteca;
- Capacidade de utilizar opções de busca em um determinado ambiente para construir e realizar uma pesquisa eficiente - isto é, especificar o seu problema em uma consulta relevante e eficiente;
- Capacidade de avaliar as fontes, os recursos e, assim, resultados de pesquisa de forma crítica;
- Capacidade de entender e extrair o significado das informações selecionadas.
- Capacidade e competência para utilizar as potencialidades de comunicação da tecnologia (AUDUNSON; NORDLIE, 2003, p. 320, tradução nossa).

Esta concepção advém de uma análise das habilidades necessárias para o indivíduo lidar com as TIC. Habilidades para utilizar hardware, motores de busca e catálogos de bibliotecas referem-se à *Computer Literacy*. As habilidades para identificar a necessidade informacional, transformá-la em consulta no sistema (identificar palavras-chave para a elaboração da estratégia de busca), avaliar os resultados e extrair informações relevantes são nomeadas como capacidades intelectuais vinculadas à alfabetização tradicional. Por fim, Competência Comunicativa é a competência que demanda e abarca todas essas habilidades para utilizar os recursos comunicacionais tecnológicos (AUDUNSON; NORDLIE, 2003).

Habilidades para utilizar as tecnologias, reconhecer a necessidade informacional e selecionar fontes de informação apropriadas são apenas elementos de uma parte da Competência Informacional. Segundo Johnson (2003, p. 13, tradução nossa):

[...] para ser totalmente competente em informação é preciso ter a capacidade de comunicar informações para o mundo, bem como trazê-las para si para ser um profissional no mundo da informação, não apenas um consumidor passivo.

Infere-se que a Competência Informacional engloba as habilidades para buscar, avaliar, extrair e sintetizar as informações encontradas, bem como as habilidades para apresentá-las sob a forma oral (comunicar o conhecimento, o aprendizado sobre determinado assunto a outras pessoas), escrita (artigo, resumo, resenha, trabalho acadêmico, entre outros produtos) ou visual (imagens, desenhos, vídeos), isto é, as habilidades em comunicação.

Além disso, Johnson (2003) entende a Competência Informacional como a combinação de conhecimentos, habilidades e práticas em um contexto social: “Divorciar a Competência Informacional de um contexto é torná-la sem sentido, uma ironia onde a função da Competência Informacional é permitir o sentido/significado [ao indivíduo] para ser extraída a ‘informação’” (JOHNSON, 2003, p. 14-15, tradução nossa).

A Competência Informacional é mobilizada conforme as necessidades informacionais, desencadeadas pela vivência do indivíduo, diante de determinado contexto social. Webber (2003) identifica os contextos em que a Competência Informacional é experimentada:

- a) Educação – a Competência Informacional auxilia o aluno a ter um melhor desempenho nos estudos, como por exemplo, produzir melhores relatórios, ensaios e projetos; encontrar e utilizar materiais de qualidade; evitar o plágio entre outros. Aplicar a Competência Informacional na educação permite capacitar o aluno para ter a consciência das suas dificuldades e potencialidades, e a partir disso desenvolvê-la.
- b) Trabalho – por meio da gestão do conhecimento nas organizações. Para tanto, é necessário o indivíduo ter a capacidade para comunicar o conhecimento em diferentes mídias; ser eficaz para buscar, avaliar e selecionar as informações (combinar estas informações com outras e assim criar novos conhecimentos); organizar esse conhecimento para compartilhar com os outros, tendo a consciência das questões jurídicas;
- c) Cidadania – as pessoas precisam da Competência Informacional para o seu cotidiano, como por exemplo, lazer, saúde, exercer seus direitos, criar os filhos, entre outras atividades. São necessidades que existem paralelamente aos outros dois contextos citados. Torna-se

necessário trabalhar a Competência Informacional na educação com o intuito de ser praticada “além” deste contexto (WEBBER, 2003).

Ainda segundo esta autora, a Competência Informacional é experimentada por diferentes pessoas, com diferentes necessidades em diferentes contextos (WEBBER, 2003). Sendo assim, mobilizar a Competência Informacional significa aplicar os conhecimentos e as habilidades em uma situação, ou seja, praticá-los conforme as demandas de informação provenientes da educação, trabalho, cidadania entre outros contextos.

Lloyd (2005) explora uma concepção autointitulada como “alternativa” para a Competência Informacional, que refere-se à experiência de um grupo de bombeiros no uso da informação para o desenvolvimento da prática de trabalho.

De acordo com a autora, a Competência Informacional auxilia o indivíduo a compreender o ambiente de trabalho da instituição, construir a identidade enquanto trabalhador e aprender a trabalhar em equipe, por meio do acesso a diferentes fontes informacionais. Nomeadamente, as informações estão disponíveis nos documentos administrativos, políticas, manuais de procedimentos, textos produzidos e formalizados pela própria empresa/instituição (fonte institucional); na comunicação entre os profissionais (fonte social) e na demonstração física/prática das atividades de trabalho por um profissional²² (fonte física) (LLOYD, 2005).

Constata-se que ser competente em informação requer do indivíduo habilidades para interagir com as diferentes tipologias de fontes informacionais a fim da inserção social e desenvolvimento da prática de trabalho.

Na visão de Eisenberg (2008, p. 40, tradução nossa) a Competência Informacional:

[...] é o conjunto de habilidades e conhecimentos que não só nos permite encontrar, avaliar e utilizar as informações que precisamos, mas talvez o mais importante, nos permite filtrar a informação que não precisamos. Habilidades da Competência Informacional são as ferramentas necessárias que nos ajudam a navegar com sucesso no presente e futuro do cenário informacional.

²² O profissional adquire a informação de “como fazer” a atividade de trabalho visualizando a prática de outro profissional.

O autor ressalta as habilidades como “ferramentas”, isto é, “uso” das habilidades associadas às tecnologias para facilitar a localização, avaliação e uso das informações. Contudo, também é fundamental o pensamento crítico para filtrar as informações.

Complementando os demais conceitos, Ward (2006, p. 398, tradução nossa) explora um aspecto “humanizado” sobre a Competência Informacional:

Com certeza, a Competência Informacional abrange um domínio de conhecimento que consiste no pensamento crítico sobre a informação. Isso inclui a aplicação de critérios de avaliação de sites da Web e artigos encontrados em bases de dados [...] No entanto, a Competência Informacional também inclui a imaginação da informação [...] Imaginar ou criar imagens mentais em resposta à informação é trazer à consciência algo nosso, algo da profundidade da nossa vida psíquica e conectá-lo (a).

De acordo com o autor, muitas das nossas respostas (informações) chegam até a nós por meio da intuição, reflexão, imaginação, ou seja, da conexão com o nosso interior (WARD, 2006). No contato humanizado/sensível com a informação são fundamentais habilidades racionais/analíticas (habilidades para buscar, avaliar e usar a informação) somadas à subjetividade, isto é, intuição, autoconhecimento, reflexão e envolvimento com a informação (WARD, 2006) para que o indivíduo possa aplicá-la com significação em um contexto social, como por exemplo, na resolução de um problema informacional no ambiente de trabalho, universidade entre outros.

Por sua vez, Andersen (2006) investiga o aspecto político da Competência Informacional. Conforme o autor, a sociedade produz e organiza documentos carregados de ideologias, intenções e finalidades implícitos (ANDERSEN, 2006). Diante dessa questão, a Competência Informacional é considerada como a habilidade sociopolítica que abrange a análise crítica e compreensão da sociedade por meio da leitura e uso de fontes de informação (ANDERSEN, 2006).

Buscar a informação produzida pela sociedade em diferentes sistemas de organização do conhecimento (bibliotecas, arquivos, museus, internet) torna-se uma atividade sociopolítica que demanda do indivíduo a habilidade para navegar em diferentes contextos

informativos e o pensamento crítico para ler e entender as entrelinhas dos documentos (ANDERSEN, 2006).

Sob o viés do aspecto estético, a Competência Informativa contempla a capacidade para a interpretação e construção de significados (JULIEN; WILLIAMSON, 2011) permitindo ao indivíduo o seu envolvimento e análise crítica com o mundo da informação (HEPWORTH; WALTON 2009 apud WALTON; HEPWORTH, 2011).

Neste sentido, os conceitos no cenário internacional evoluíram com base na dimensão técnica articulando aspectos estéticos, éticos e políticos. Demonstram a complexidade da Sociedade da Informação, formada por diferentes indivíduos, situados em diferentes contextos sociais, com diferentes necessidades informativas (WEBBER, 2003). Pelo fato do movimento da Competência Informativa surgir no cenário internacional, a sua importação conceitual para o Brasil, conseqüentemente, trouxe os aspectos discutidos anteriormente. Portanto, os conceitos brasileiros também evidenciam a dimensão técnica associada às demais dimensões da Competência Informativa.

Em uma das primeiras publicações no Brasil sobre a temática Competência Informativa, Dudziak (2003) conceitua o termo *Information Literacy*²³ como:

[...] processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessário à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida (DUDZIAK, 2003, p. 28).

Dudziak (2007) apresenta diferentes níveis de complexidade do conceito de Competência Informativa. No nível básico, a Competência Informativa é concebida como habilidade para o uso das ferramentas informativas e da tecnologia, a chamada Alfabetização Digital ou *Computer Literacy*. No nível secundário, a Competência Informativa é caracterizada como a internalização de habilidades e conhecimentos construídos pela reflexão. Por último, no nível mais complexo, a Competência Informativa é considerada como um constante processo de aprendizado, englobando habilidades,

²³ Nesta época o termo não apresentava uma tradução para a língua portuguesa (DUDZIAK, 2003).

conhecimentos, valores e atitudes voltadas ao aprender a aprender e à responsabilidade social (DUDZIAK, 2007).

Similarmente, Belluzzo (2005) resume as diferentes concepções acerca da Competência Informacional: concepção digital (ênfase no uso das TIC), concepção na informação propriamente dita (ênfase no processo cognitivo) e a concepção social (ênfase na aprendizagem ao longo da vida e no exercício da cidadania) (BELLUZZO, 2005).

Para Belluzzo (2004), com base nas afirmações de Demo (1998), a Competência Informacional implica no desenvolvimento de um conjunto de habilidades: habilidade propedêutica, habilidade de intervir na realidade, habilidade emocional, habilidade em saber-fazer. Estas habilidades proporcionam ao indivíduo autonomia intelectual para torná-lo capaz de tomar decisões, iniciativas entre outras questões (BELLUZZO, 2004).

Segundo Silva et al. (2005) a Competência Informacional está atrelada ao uso da informação na cidadania, isto é, o indivíduo é capaz de identificar a necessidade informacional, encontrar, avaliar, e usar a informação para o exercício dos direitos e deveres enquanto cidadão.

Do mesmo modo, para Santos, Duarte e Prata (2008) a Competência Informacional engloba um conjunto de habilidades para a interação com a informação no contexto social, como por exemplo, no espaço acadêmico, no trabalho ou questões pessoais. Ser competente em informação favorece o exercício da cidadania, pois o indivíduo terá condições para conhecer e cumprir os seus deveres como também reivindicar seus direitos (SANTOS; DUARTE; PRATA, 2008).

No contexto educacional, um dos componentes da Competência Informacional é “[...] a habilidade de definir, planejar e desenvolver um determinado tema de pesquisa, de forma crítica, analítica” (HATSCHBACH; OLINTO, 2008, p. 27). Também envolve a ética, uma das dimensões da Competência Informacional (HATSCHBACH; OLINTO, 2008). Esta dimensão se faz presente na ação do indivíduo para o uso adequado e responsável da informação, ou seja, a consciência do indivíduo para a citação das fontes informacionais no processo de pesquisa.

Feres e Belluzzo (2009) explanam sobre a Competência Informacional para emissores e receptores (docentes e pesquisadores) do fluxo da informação no mundo científico. Elencam um conjunto de atributos: domínio de conhecimento substantivo (analisar e discutir evidências), conhecimento processual ou metodológico (realizar pesquisa/revisão bibliográfica), conhecimento epistemológico (analisar e debater sobre as pesquisas científicas), domínio de raciocínio

(interpretar dados, pensar de uma forma crítica e criativa), domínio da comunicação (usar linguagem científica, expor ideias, argumentar, apresentar e compartilhar informações) e o domínio de atitudes (curiosidade, perseverança, flexibilidade para aceitar o erro e a incerteza) (FERES; BELLUZZO, 2009). Segundo as autoras: “As pessoas, nessa concepção, devem saber [...] como buscar a informação, como usá-la, transformando-se em seres aptos a produzir conhecimento novo, buscar soluções em certo contexto social” (FERES; BELLUZZO, 2009, p. 81-82). Sob esta ótica, a Competência Informacional é concebida como recurso pessoal essencial para docentes e pesquisadores na socialização do conhecimento por meio da publicação e comunicação de pesquisas científicas.

O desenvolvimento da Competência Informacional proporciona, ao indivíduo, a internalização de habilidades, conhecimentos e atitudes, elementos necessários para lidar/interagir com a informação, frente ao surgimento de situações e desafios ao longo da vida. Perpassa pela habilidade no uso das tecnologias (*Computer Literacy*), construção do conhecimento por meio do processo de busca da informação (cognição/reflexão) e o uso ético da informação, tanto no ambiente educacional como também para o exercício da cidadania e responsabilidade social.

No contexto do trabalho, Miranda (2006) aborda a Competência Informacional sob o enfoque de três dimensões vinculadas ao saber: o saber (conhecimentos), saber-fazer (habilidades) e o saber-ser/agir (atitudes). Competência Informacional é o conjunto destes recursos colocados em ação nas situações práticas que envolvem o trabalho com a informação (MIRANDA, 2006).

Dito isto, a autora estabelece as dimensões da Competência Informacional:

- 1) conhecimentos sobre a arquitetura e o ciclo da informação; como obter produtos e serviços de informação; como selecionar fontes, canais, contextos e tecnologias adequados de informação para solucionar problemas específicos de usuários de informação específicos;
- 2) habilidades de detectar necessidades; avaliar o custo/benefício da busca e uso da informação para solucionar problemas; lidar com a TI;
- 3) atitudes de integridade, controle e compartilhamento, transparência, proatividade – uma “cultura informacional” rica e positiva capaz

de avaliar o valor da informação para cada usuário no intuito de atender suas necessidades (MIRANDA, 2006, p. 110).

O conceito é construído com base em autores da área de Administração, direcionando a Competência Informacional como um conjunto de recursos mobilizados em situações do ambiente de trabalho, ou seja, competência específica para os profissionais que trabalham com a informação (MIRANDA, 2006).

Apesar de associarem a *Computer Literacy* como importante competência para o desenvolvimento das atividades dos profissionais da informação, principalmente bibliotecários, Liston e Santos (2008), também sob a influência de autores da área da Administração, reconhecem a Competência Informacional como:

[...] habilidades essenciais para a busca de uma informação eficaz, proporcionando os recursos informacionais necessários que permitam reconhecer, definir, incorporar, aplicar, buscar e transformar a informação em conhecimento (LISTON; SANTOS, 2008, p. 294).

Gasque (2010, p. 86) utiliza o termo Letramento Informacional (correspondente à Competência Informacional) que consiste: “[...] no engajamento do sujeito nesse processo de aprendizagem a fim de desenvolver competências e habilidades necessárias à busca e ao uso da informação de modo eficiente e eficaz”. O Letramento Informacional promove o aprendizado e geração de conhecimento resultado da interação com as informações, reflexão, experiência prévia, bem como as relações do indivíduo com o contexto social (GASQUE, 2010).

Orelo e Vitorino (2012, p. 52) exploram, sob um olhar filosófico, a dimensão estética da Competência Informacional relacionada com:

[...] a construção do conhecimento pela sensibilidade, pelas percepções de mundo e sua relação com a ética, pois contribui de forma significativa para o desenvolvimento dos indivíduos, preparando-os para exercerem a cidadania com responsabilidade e criticidade.

Os conceitos revelam a articulação das dimensões técnica, estética, ética e política, isto é, habilidade, sensibilidade para a busca e uso responsável (ético) da informação nas atividades inseridas no contexto social.

Na próxima subseção, explanamos as etapas que o indivíduo passa para a busca, avaliação e uso da informação a fim de complementar a descrição da dimensão técnica da Competência Informacional.

2.4.2.2 Modelos para o desenvolvimento da Competência Informacional

Os modelos indicam um processo, procedimento ou sistema representado graficamente. Permitem a compreensão, análise e potenciais melhorias das ações dos indivíduos no processo da busca da informação. São utilizados por bibliotecários e educadores em diferentes áreas, como por exemplo, Engenharia, Educação, Administração e Ciência da Informação, no desenvolvimento da Competência Informacional (GROSS; ARMSTRONG; LATHAM, 2012). Segundo estes autores, há uma variedade de modelos na literatura em Ciência da Informação, porém dois dos modelos mais adotados para o ensino são *The Information Search Process (ISP) Model* e *The Big6* (GROSS; ARMSTRONG; LATHAM, 2012).

Além destes, apresentamos as habilidades cognitivas envolvidas no processo de resolução informacional, elencadas no *Model for information problem solving* (BRAND-GRUWEL; WOPEREIS; VERMETTEN, 2005).

a) *The Information Search Process (ISP) Model*

O modelo foi concebido por Carol Kuhlthau, na década de 80, resultado de uma série de estudos acerca das experiências dos estudantes de ensino médio e superior no processo de busca da informação. Kuhlthau (1991) descreve os sentimentos, pensamentos, ações e tarefas presentes nas etapas do modelo. O ISP consiste em uma atividade de construção de significados a partir das informações encontradas promovendo o conhecimento do usuário sobre um tema (KUHALTHAU, 1991). Contempla seis etapas descritas a seguir.

Na primeira etapa, “Iniciação”, o estudante recebe pela primeira vez a tarefa de realizar um projeto de pesquisa ou é apresentado um problema. Os sentimentos comuns são incerteza e apreensão, pois o estudante não sabe como proceder (KUHALTHAU, 1991, 1999). Os pensamentos estão centrados em contemplar o problema, relacionando-o ao conhecimento e experiência prévios. A tarefa do estudante é reconhecer a necessidade informacional. A ação envolve a discussão do tema (KUHALTHAU, 1991).

Na segunda etapa, “Seleção”, é o momento do estudante selecionar um tema geral a ser pesquisado. Há uma sensação de otimismo pelo fato de ser capaz de realizar a tarefa (KUHLTHAU, 1991, 1999). Os pensamentos estão centrados em julgar e escolher o tema, baseados em critérios, tais como, interesse pessoal, requisitos para fazer o projeto de pesquisa, informações disponíveis e o tempo previsto. As ações se concentram em consultar pessoas ou fazer uma pesquisa preliminar das informações disponíveis na biblioteca. O estudante que se atrasa, ou demora na escolha do tema em relação aos demais estudantes, costuma sentir ansiedade (KUHLTHAU, 1991).

Na terceira etapa, “Exploração”, como o próprio nome diz, a tarefa do estudante é explorar as informações sobre o tema geral a fim de formar um foco para a pesquisa (KUHLTHAU, 1999). O pensamento do estudante está centrado em adquirir informação. É fundamental estimular a leitura e reflexão para que o estudante desenvolva a aprendizagem sobre o tema geral formando uma perspectiva pessoal e foco (KUHLTHAU, 1991, 1999).

Nesta etapa, os estudantes encontram informações incoerentes e incompatíveis. Para tanto, começam a duvidar da própria habilidade de desenvolver a pesquisa, da escolha do tema, da adequação das fontes, causando frustração e confusão. Ações para concretizar a tarefa são: listar ideias, ler uma grande variedade de materiais ao invés de copiar fielmente partes inteiras dos textos (KUHLTHAU, 1999).

Na quarta etapa, “Formulação”, os pensamentos envolvem a identificação e seleção de ideias com base nas informações encontradas na etapa anterior. A tarefa é formar um foco a partir da leitura e reflexão destas informações. Neste processo o estudante tem a sensação de confiança e clareza (KUHLTHAU, 1991, 1999).

Na quinta etapa, “Coleta”, os pensamentos estão centrados em definir o foco. A tarefa é reunir as informações sobre o foco (abordagem) do tema. Uma ação utilizada é a pesquisa exaustiva por assunto, o que inclui solicitar auxílio ao bibliotecário nesse processo. Durante esta etapa os estudantes fazem conexões com as informações e o sentimento de confiança tende a aumentar (KUHLTHAU, 1991, 1999).

Na sexta etapa, “Apresentação”, a tarefa é completar a busca da informação, descrever a abordagem do tema, preparando-se para apresentar o conhecimento obtido. Os pensamentos consistem na busca e síntese do tema. Há o sentimento de satisfação e alívio pela conclusão da tarefa/aprendizado. Do contrário, se o estudante não obteve o sucesso/resultado, vem o desapontamento (KUHLTHAU, 1991, 1999).

Quadro 2 - *The Information Search Process (ISP) Model*

Etapas	Sentimentos	Pensamentos	Ações	Tarefas
Iniciação	Incerteza	Geral/vago	Conversar sobre o tema com os colegas/ Professor.	Reconhecer a necessidade de informação.
Seleção	Otimismo	Julgar e escolher	Consultar colegas/ professor. Pesquisar informações disponíveis na biblioteca. Usar obras de referência.	Identificar o tema geral.
Exploração	Confusão/ Frustração/ Dúvida	Tornar-se informado sobre o assunto	Ler diferentes fontes. Listar idéias.	Investigar informações sobre o tema geral para encontrar um foco.
Formulação	Clareza	Estreito/ mais claro	Ler as anotações e combinar as ideias para formar um foco.	Formular o foco (abordagem).
Coleta	Senso de direção/ Confiança	Interesse crescente	Buscar e selecionar informações relevantes. Solicitar auxílio para o bibliotecário.	Reunir as informações sobre o foco.
Apresentação	Alívio/ Satisfação ou Desapontamento	Mais claro ou focalizado	Confirmar as citações e informações.	Completar a busca da informação e apresentar o resultado.

Fonte: Adaptado de Kuhlthau (1991) e Humboldt State University (2013).

Visualizamos no quadro 2, as tarefas, ações, pensamentos e sentimentos previstos em cada etapa a fim da conclusão do trabalho de pesquisa solicitado pelo professor. Este modelo poderá ser transposto para a esfera pessoal, servindo como um guia para o indivíduo, quando há a necessidade de explorar algum tema/assunto de interesse para adquirir conhecimento, formar opinião ou aplicar a informação para a resolução de algum problema.

Ademais, o processo de pesquisa envolve uma série de escolhas: de tema, fontes de pesquisas e informações. Portanto, decisões são feitas para tais escolhas (KUHNLTHAU, 1999). Logo, a dimensão técnica da Competência Informacional é mobilizada durante o processo, pois estão inclusas habilidades sustentadas por decisões.

b) *THE BIG6*

Desenvolvido por Mike Eisenberg e Bob Berkowitz, *The Big6* contempla uma abordagem de ensino que integra habilidades para a busca e uso da informação com ferramentas tecnológicas. O modelo engloba um processo sistemático para encontrar, avaliar e aplicar as informações para necessidades e tarefas específicas. É utilizado em escolas, universidades e no ambiente corporativo (THE BIG6, 2013).

Com seis etapas, *The Big6* abrange ações para a resolução de problemas informacionais, como também pode ser utilizado para a tomada de decisões que se baseiam em informações. É uma abordagem de ensino que ajuda os estudantes a aprender e desenvolver tais habilidades (EISENBERG, 2008).

Semelhante ao ISP, apresenta uma estrutura para guiar os estudantes na compreensão do processo de busca da informação por meio da atribuição de trabalhos escolares (GROSS; ARMSTRONG; LATHAM, 2012).

Na primeira etapa o estudante recebe uma tarefa (relatório, projeto, tarefa de casa etc). Envolve a capacidade de compreensão sobre o que precisa ser feito, a quantidade e o tipo de informação para a realização da atividade (EISENBERG, 2005a).

A segunda etapa consiste na reflexão sobre as potenciais fontes informacionais, como por exemplo, eletrônicas, impressas e humanas (especialistas em determinado assunto). Após o aluno listar diferentes fontes de informação, é necessário avaliá-las para decidir quais tipos de fontes fornecem informações adequadas e de qualidade para a tarefa (EISENBERG, 2005b).

Na terceira etapa, o estudante põe em prática o planejamento anterior. Por exemplo, se a decisão é pelo uso de fonte impressa basta localizar o livro na biblioteca e utilizar o sumário para encontrar a informação. Para fontes eletrônicas, o uso de motores de busca, diretórios ou indexadores a fim de encontrar a informação específica (DARROW, 2005).

Da localização e acesso, a quarta etapa exige o pensamento crítico para decidir e escolher as informações relevantes. Para tanto, o estudante precisa ler, refletir, fazer anotações, ou seja, se envolver para extrair as informações das diferentes fontes (EISENBERG, 2005c).

A quinta etapa, Síntese, é considerada a parte mais visível do processo de resolução do problema informacional, pois o estudante apresenta o resultado/conclusão. É o momento que envolve a organização da informação extraída das diferentes fontes e a criação e comunicação de um produto (projetos, relatórios, artigos etc) à classe. Dependendo dos requisitos da tarefa inicial, o produto poderá ser comunicado em outros formatos, como por exemplo, pôster, página Web, apresentação multimídia. As tecnologias desempenham um papel importante nesse processo de criação dos produtos, como por exemplo, o uso de processadores de texto, software de apresentação, de planilhas eletrônicas, editoração eletrônica entre outros (EISENBERG, 2005d).

Na sexta etapa, Avaliação, é o momento de “olhar” e refletir sobre o resultado do processo. Avaliar a eficácia significa julgar se cumpriu adequadamente os requisitos da tarefa. Por exemplo, avaliar a qualidade do produto final em relação ao potencial pessoal. O estudante poderá perguntar: “Eu fiz o meu melhor?”. Avaliar a eficiência significa julgar o processo global e o tempo gasto nas etapas. É uma atividade reflexiva em que o estudante visualiza os seus pontos fortes e fracos nas etapas. (EISENBERG, 2005e).

O modelo inclui etapas que, tomadas em conjunto, formam um processo (EISENBERG, 2008). Fornece uma estrutura para o estudante desenvolver as habilidades para a resolução de problemas informacionais, bem como a aprendizagem de novos conteúdos.

Quadro 3 - *THE BIG6*

ETAPAS	AÇÕES
1. Definição de tarefas	1.1 Definir o problema 1.2 Identificar a informação necessária
2. Estratégias de busca da informação	2.1 Determinar todas as fontes possíveis 2.2 Selecionar as melhores fontes
3. Localização e Acesso	3.1 Localizar fontes 3.2 Encontrar informações dentro das fontes
4. Uso das Informações	4.1 Envolver-se (por exemplo, ler, ouvir, ver) 4.2 Extrair informações relevantes
5. Síntese	5.1 Organizar informações de várias fontes 5.2 Apresentar as informações
6. Avaliação	6.1 Julgar o resultado (eficácia) 6.2 Julgar o processo (eficiência)

Fonte: THE BIG6 (2013, tradução nossa)

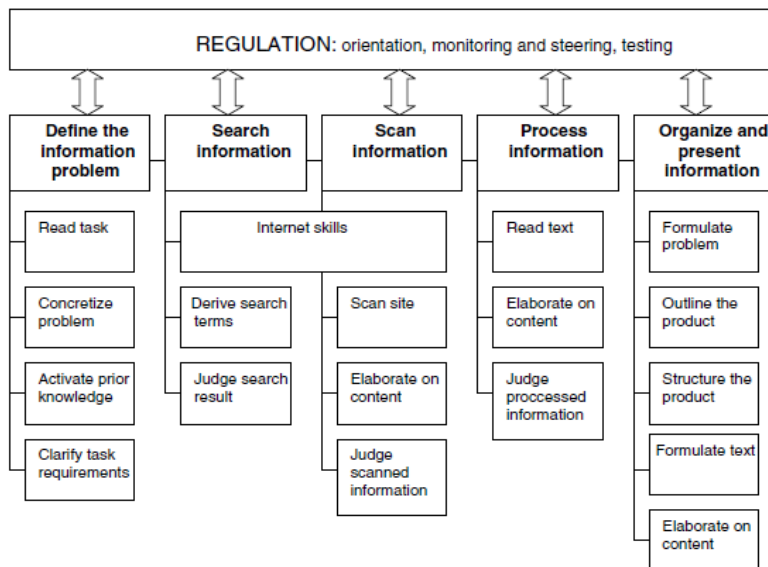
Tanto no *The Information Search Process (ISP) Model* como no *The Big6*, o estudante tem a possibilidade de rever, analisar e se dirigir às demais etapas conforme as necessidades desencadeadas durante o processo. Por exemplo, o estudante poderá rever a tarefa (Etapa 1) e constatar que precisa de ajuda em algum ponto do processo. Ao decidir que é necessária a ajuda para organizar e apresentar o resultado (Etapa 5), o estudante faz um esboço do produto e agenda um atendimento com o professor. É importante o estudante aprender a “se mover” e/ou voltar às etapas anteriores para conscientizar-se e compreender o processo global do modelo (EISENBERG, 2005e).

c) *Model for Information Problem Solving*

Com base no *The Big6*, Brand-Gruwel, Wopereis e Vermetten (2005) estruturaram um novo modelo para a resolução de problemas informacionais. Após aplicarem uma tarefa (problema informacional) a doutores (pesquisadores experientes) e calouros de graduação (pesquisadores iniciantes) de universidades holandesas, os autores

identificaram e descreveram hierarquicamente as habilidades e sub-habilidades envolvidas no processo de resolução do problema informacional conforme figura 6.

Figura 6 - Habilidades para a resolução do problema informacional



Fonte: Brand-Gruwel, Wopereis e Vermetten (2005)

O processo de resolução do problema informacional consiste em cinco habilidades principais, dezoito sub-habilidades e uma habilidade de regulamentação (*regulation skill*) (BRAND-GRUWEL; WOPEREIS; VERMETTEN, 2005).

Como nos modelos anteriores, o processo se inicia com a atribuição de uma tarefa (problema). A habilidade em “definir o problema informacional” (*define the information problem skill*) é mobilizada para se obter uma visão da tarefa. É fundamental ler com atenção os requisitos da tarefa. Formular perguntas ajuda a entender o que é preciso fazer (concretizar o problema). O conhecimento prévio é acionado para definir a informação a ser buscada. No fim desta etapa, os requisitos da tarefa já estão esclarecidos para o indivíduo (BRAND-GRUWEL; WOPEREIS; VERMETTEN, 2005).

A próxima etapa demanda a habilidade em “buscar a informação” (*search information skill*). Momento que o indivíduo formula os termos/palavras-chave para iniciar a busca na fonte de informação²⁴, obtém e julga os resultados conforme qualidade, relevância e confiabilidade (BRAND-GRUWEL; WOPEREIS; VERMETTEN, 2005). O conjunto de habilidades empregado nesta etapa é importante para verificar a pertinência do resultado da busca. Constatada a sua relevância prossegue-se para a próxima etapa. Do contrário, uma nova estratégia de busca deverá ser formulada.

Após obter os resultados pertinentes, o indivíduo realiza uma leitura rápida da informação (*scan information skill*) e faz o julgamento para decidir sobre a seleção dos resultados (quais informações serão previamente utilizadas). Os critérios de julgamento dependerão do problema e o tipo de informação necessária, bem como da qualidade, confiabilidade e relevância. No decorrer da leitura, ocorrerá o aprofundamento sobre o conteúdo (*elaboration on the content*), ou seja, novas informações serão combinadas com o conhecimento prévio do indivíduo (BRAND-GRUWEL; WOPEREIS; VERMETTEN, 2005). Consequentemente, promoverá a aprendizagem e a “especialização” do indivíduo em torno do tema.

Da seleção dos resultados, na próxima etapa, o indivíduo reúne e processa em profundidade as informações (*process information skill*), ou seja, lê, analisa, seleciona e estrutura a informação (aprofundamento sobre o conteúdo). Mais uma vez é importante julgar as informações conforme a qualidade e utilidade. O objetivo final desta etapa é reunir a informação e compreendê-la a fim de utilizá-la na resolução do problema (BRAND-GRUWEL; WOPEREIS; VERMETTEN, 2005).

A habilidade em “organizar e apresentar a informação” (*organize and present information skill*) refere-se à última etapa, momento do indivíduo criar o produto conforme os requisitos da tarefa. Escrever um ensaio é um tipo de produto, porém existem outros, como por exemplo, um cartaz ou uma apresentação. Nesta etapa, o indivíduo formula o problema (indagação que o conduz à criação do produto), delinea e estrutura o formato, como por exemplo, um sumário prévio contendo as seções a serem trabalhadas para a formulação do texto (BRAND-GRUWEL; WOPEREIS; VERMETTEN, 2005).

²⁴ O estudo utilizou como fonte informacional a Internet. Dentre as habilidades necessárias para o processo de resolução informacional estão as “habilidades em internet” (*internet skills*), isto é, um conjunto de habilidades para o uso/navegação da internet.

Na execução do processo, a habilidade em “regulamentação” (*regulation skill*) é mobilizada para o indivíduo acompanhar e orientar a própria tarefa, gerenciar o tempo, conteúdo e avaliar o produto e processo. Perguntas podem e devem ser realizadas para orientar e monitorar as atividades, como por exemplo, É esta a informação que eu preciso? Quais são os requisitos/exigências da tarefa? São necessários outros termos/palavras-chave para pesquisar? Tenho informação suficiente para trabalhar? (BRAND-GRUWEL; WOPEREIS; VERMETTEN, 2005).

O processo é movido por julgamentos e decisões com a finalidade de solucionar o problema informacional. As indagações auxiliam o indivíduo a refletir sobre o processo e produto final, e na auto-orientação para a execução das atividades, ou seja, decidir o que fazer após o término de cada etapa. Por exemplo, se no fim do processo o indivíduo comparar as informações com o problema (requisitos da tarefa) e constatar que não há informações suficientes, decidirá pela busca de novas informações.

Deste modo, habilidades sustentadas por julgamentos e decisões são mobilizadas na resolução de problemas informacionais. Os modelos, aqui elencados, proveram uma forma de descrever a dimensão técnica da Competência Informacional. É importante salientar que os modelos podem ser inseridos e ensinados durante as unidades temáticas das aulas por meio da atribuição de tarefas aos alunos (EISENBERG, 2008).

Sendo assim, o trabalho do bibliotecário envolve a educação do indivíduo para o desenvolvimento das habilidades em informação. Ao mesmo tempo, é intrínseco na sua atividade cotidiana, a mobilização da Competência Informacional para prestar assistência ao usuário. A seguir, descrevemos a dimensão técnica da Competência Informacional do bibliotecário no contexto do Serviço de referência.

2.5 DIMENSÃO TÉCNICA DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL E O SERVIÇO DE REFERÊNCIA

Reconhecemos os papéis de mediador da informação e formador do bibliotecário de referência. Nas próximas subseções caracterizamos a dimensão técnica da Competência Informacional mobilizada pelo bibliotecário para executar o Serviço de referência.

2.5.1 Serviço de referência

No fim do século XIX, em decorrência da ampliação do ensino público e aumento do nível de alfabetização da população, surgiu o serviço de referência para atender a demanda de um novo público leitor nas bibliotecas públicas mantidas com impostos, especificamente nas cidades industriais da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos (GROGAN, 1995).

Complementando a descrição desses fatores, anterior a educação pública universal, a maioria da população americana era analfabeta. Além disso, as bibliotecas limitavam-se a universidades e órgãos do governo, isto é, uma pequena parte da população se beneficiava dos seus serviços. Entretanto, surgiu o movimento pela educação pública com o intuito de produzir uma classe trabalhadora alfabetizada. Desse movimento, implantaram-se bibliotecas públicas que passaram a atender tanto a “elite” quanto a classe trabalhadora. Contudo, havia apenas um problema: este novo público não sabia como usar a biblioteca (TYCKOSON, 2001). Sendo assim, o serviço de referência surgiu com a finalidade de orientar/ensinar os usuários no uso da biblioteca.

Em 1876, o trabalho de Samuel Sweet Green, apresentado em uma conferência para bibliotecários, ajudou a popularizar o serviço de referência. Foi o primeiro a discutir publicamente sobre o assunto (TYCKOSON, 2001). Já a expressão “bibliotecário de referência” foi empregada pela primeira vez, no ano de 1888, por Melvil Dewey (GROGAN, 1995).

Ademais, Green estabeleceu quatro funções principais do bibliotecário de referência que permanecem até hoje como base para a execução do serviço de referência:

- a) Instruir os usuários no uso da biblioteca – ensinar a comunidade para o uso da biblioteca foi considerada uma extensão do processo educacional. Remete-nos, para os dias atuais, ao desenvolvimento das habilidades dos usuários para a busca e uso da informação (Competência Informacional);
- b) Responder as perguntas dos usuários – como os membros da comunidade procuravam respostas para assuntos específicos, os usuários naturalmente buscavam ajuda do bibliotecário, isto é, assistência individualizada;
- c) Ajudar o usuário na seleção de recursos informacionais - o bibliotecário também “acumulou” a função de indicar obras relacionadas ao tema de leitura do usuário. Atualmente, principalmente em bibliotecas universitárias, os usuários já não buscam resposta a uma

pergunta específica, mas a indicação de outras fontes informacionais relacionadas à pesquisa;

d) Promover a biblioteca dentro da comunidade – significa demonstrar o trabalho do bibliotecário, ou seja, tratar individualmente a necessidade de cada um para que o usuário sinta que o bibliotecário está trabalhando especialmente para ele (TYCKOSON, 2001).

Em suma, as funções advêm da “essência” do conceito do serviço de referência, ou seja, do contato e interação entre bibliotecário e usuário para a busca de informações a fim da resolução de um problema. Há diferentes conceituações, porém é mantida a referida essência.

Conforme Hutchins (1973, p. 4) o serviço de referência inclui:

[...] a assistência direta e pessoal dentro da biblioteca a pessoas que buscam informações para qualquer finalidade, e também as diversas atividades biblioteconômicas destinadas a tornar a informação tão acessível quanto seja possível.

Neste conceito, temos o reconhecimento da importância da organização da informação (seleção, aquisição, catalogação, classificação), serviço técnico necessário para disponibilizar e tornar acessíveis as fontes informacionais.

Hutchins (1973) acredita que a catalogação serviria como um “treinamento” ou um bom preparo para o bibliotecário trabalhar futuramente no serviço de referência, pois a atividade de catalogar permite adquirir o conhecimento sobre assuntos e fontes informacionais.

Macedo (1990, p.12) amplia a tradicional expressão apresentando dois aspectos do serviço:

Serviço de Referência = interface entre informação e usuário, tendo à frente o bibliotecário de referência, respondendo questões, auxiliando, por meio de conhecimentos profissionais, os usuários. Momento de interação Bibliotecário/Usuário, é tipicamente o Processo de Referência.

Serviço de Referência e Informação = um recorte do todo da biblioteca, com pessoal, arquivo, equipamento, metodologia própria para melhor canalizar o fluxo final da informação e otimizar o seu uso, por meio de linhas de atividades. Momento em que o acervo de documentos existente na biblioteca vai transformar-se em

acervo informacional, tendo o bibliotecário de referência como o principal interpretador. Enfim, é o esforço organizado da biblioteca toda, no seu momento fim, quando o SR/Info. representa a Biblioteca funcionando na sua plenitude para o público.

A grosso modo, o Serviço de Referência e Informação (SRI) pode ser concebido como o “coração” da biblioteca, pois visa o “bombeamento”, ou melhor, a circulação da informação por meio do bibliotecário de referência e suas atividades. Macedo (1990) caracteriza cinco linhas de atuação do SRI:

- a) Serviço de referência propriamente dito: corresponde à assistência ao usuário. O bibliotecário responde às questões de referência apresentadas;
- b) Educação do usuário: orientação ao usuário quanto ao uso da biblioteca e dos seus recursos para realizar pesquisas;
- c) Alerta e disseminação da informação: mecanismos para atrair os usuários à biblioteca e divulgar informações, como por exemplo, materiais adquiridos, eventos e serviços disponíveis;
- d) Comunicação Visual/Divulgação da Biblioteca: uso de folhetos e sinalização para orientar/guiar e facilitar a circulação dos usuários nos ambientes das bibliotecas;
- e) Administração/Supervisão: refere-se ao planejamento, organização e administração do setor de referência.

O serviço de referência em uma unidade de informação é entrecortado por outros serviços, isto é, sob a responsabilidade de um bibliotecário, geralmente há uma seção/departamento/setor em que são ofertadas atividades que facilitam e permitem o acesso e busca da informação para o usuário.

Para tanto, desde a década de 80, os serviços do bibliotecário de referência vêm sofrendo alterações com a inserção das TIC: automatização de catálogos, disponibilização de bases de dados em CD-ROM e eletrônicas, internet etc. (TYCKOSON, 2001). Por outras palavras, uma constante revolução no modo de prover informações e auxiliar os usuários (TYCKOSON, 2012).

Nesta mesma linha de pensamento, Alves e Vidotti (2006), com base em Macedo (1990), descrevem o Serviço de Referência e Informação Digital (SRID):

- a) Serviço de referência propriamente dito: as TIC servem como interface entre bibliotecário e usuário. A interação é via email, FAQ's, chat etc;

- b) Educação do usuário: corresponde ao programa de educação do usuário à distância mediado por TIC. São ofertados cursos, visitas virtuais, palestras online que visam à orientação quanto ao uso dos serviços da biblioteca e à realização de buscas informacionais;
- c) Alerta e disseminação da informação: uso de sistema automático para a notificação de itens de interesse (materiais bibliográficos) do usuário conforme a configuração do perfil cadastrado no sistema da biblioteca;
- d) Comunicação visual e divulgação da biblioteca: sinalização e organização do site da biblioteca, como por exemplo, a usabilidade, o conteúdo informacional etc;
- e) Administração e supervisão do setor de referência: refere-se ao planejamento do SRID: objetivos, etapas, prazos etc (ALVES; VIDOTTI, 2006)

Apesar da inserção das tecnologias, o serviço de referência prestado pelo bibliotecário continua com as mesmas funções: orientar, localizar, responder/apresentar informações (TYCKOSON, 2012). A seguir revisitamos o processo que desencadeia este serviço.

2.5.1.1 Processo de referência e a mobilização da dimensão técnica da Competência Informacional

Primeiramente, esclarecemos a diferença entre serviço e processo de referência:

Enquanto a expressão ‘serviço de referência’ aplica-se à assistência efetivamente prestada ao usuário que necessita de informação, a expressão ‘processo de referência’ passou a ser empregada, ao longo dos últimos 30 anos, para denominar, em sua totalidade, a atividade que envolve o consulente e durante a qual se executa o serviço de referência (GROGAN, 1995, p. 50).

O processo de referência compreende desde o reconhecimento de um problema informacional pelo usuário até a entrega da resposta pelo bibliotecário (momento de entendimento entre ambas as partes, bibliotecário e usuário, de que houve a resolução do problema) (GROGAN, 1995). Como se pode ver, consiste na interação entre bibliotecário e usuário no contexto do processo de busca da informação (MACEDO, 1990; FIGUEIREDO, 1991).

Figueiredo (1991,1992) descreve seis fases ou etapas do processo:

1. **Seleção da mensagem:** o bibliotecário analisa a questão do usuário para determinar o assunto e as informações necessárias;
2. **Negociação/entrevista:** momento do bibliotecário discutir com o usuário sobre a questão a fim de obter o entendimento da necessidade de informação;
3. **Desenvolvimento da estratégia de busca:** considerada como uma das fases mais difíceis do processo, demanda do bibliotecário a habilidade para traduzir a questão do usuário para a linguagem do catálogo da biblioteca e outras fontes informacionais. Nesta fase, o bibliotecário determina as fontes para proceder à busca;
4. **Busca:** início da fase “mecânica” do processo, o bibliotecário realiza a busca nas fontes identificadas como potenciais fornecedoras da resposta;
5. **Seleção da resposta:** fase que o bibliotecário toma a decisão em relação ao fato de ter encontrado ou não a resposta. Envolve uma nova interação com o usuário. Caso a informação atenda a necessidade do usuário, o processo encerra após a seleção e comunicação da resposta. Do contrário, a questão deve ser renegociada;
6. **Renegociação:** poderá ocorrer junto às demais fases do processo de referência, como por exemplo, quando o bibliotecário encontra a informação e não tem certeza se satisfaz a necessidade do usuário (FIGUEIREDO, 1991, 1992).

Para Grogan (1995) o processo de referência é constituído por oito passos ou etapas decisórias:

1. **Problema** : o ser humano não é isento de problemas. Dito isto, torna-se um potencial iniciador deste processo. Problemas podem ser de origem externa, contexto social ou situacional; interna, de origem psicológica ou cognitiva;
2. **Necessidade de informação:** momento do ser humano reconhecer que para a resolução do problema é preciso obter informações. Nesta etapa, pode ocorrer da necessidade informacional do usuário ser vaga e imprecisa;
3. **Questão inicial:** Etapa em que o consulente formula a questão, ou seja, decide perguntar a alguém para obter informação. É o início do processo de referência, pois envolve a interação entre bibliotecário e consulente;
4. **Negociação:** momento de esclarecer ou ajustar a questão inicial formulada pelo consulente, isto é, verificar se a necessidade do

consultante corresponde à questão apresentada, e se necessário redefini-la;

5. **Estratégia de busca:** etapa que envolve decisões técnicas concernentes ao planejamento da busca;

6. **Processo de busca:** etapa que compete ao bibliotecário proceder à busca. A eficácia de uma busca comporta a flexibilidade da estratégia de busca, ou seja, no andamento da pesquisa a estratégia permite, se necessário, mudar o “curso” e/ou caminhos, como por exemplo, as fontes, termos etc. A presença do consultante favorece e facilita estas mudanças;

7. **Resposta:** neste momento o bibliotecário tem apenas o resultado da busca não constituindo o fim do processo;

8. **Solução:** a resposta fornece potencial solução. Pode estar adequada ao propósito do consultante ou necessitar de elucidação/explicação para a solução completa. Uma prática necessária é a avaliação conjunta da resposta, isto é, a aprovação da resposta pelo bibliotecário e consultante para a conclusão do processo (GROGAN, 1995).

Diferentemente dos demais autores, Accart (2012) descreve as etapas executadas pelo bibliotecário durante a prestação do Serviço de referência e nomeia as atitudes/comportamentos deste profissional:

1. **Recebimento do usuário:** momento do bibliotecário demonstrar disponibilidade por meio do estabelecimento de contato visual, atenção e comportamento amável;

2. **Entrevista:** extrair informações mais detalhadas sobre a questão de referência apresentada pelo usuário utilizando perguntas abertas;

3. **Análise da questão:** confirmar a questão formulada pelo usuário (entendimento do tema da pesquisa pelo bibliotecário) definindo as fontes de informação (base de dados, enciclopédias, dicionários etc.) para efetuar a pesquisa;

4. **Formulação da estratégia de busca:** definir os conceitos (palavras-chave) e as suas relações com o uso dos operadores booleanos;

5. **Definição dos prazos de pesquisa:** planejar o tempo para execução da pesquisa;

6. **Aspectos complementares da questão:** informar ao usuário da possibilidade de despesas para a solicitação de materiais bibliográficos;

7. **Realização da pesquisa:** execução da estratégia de busca mediante o uso das fontes de informação;

8. **Validação da pesquisa:** solicitar ao usuário a confirmação da relevância dos resultados da pesquisa conforme a sua necessidade informacional. A estratégia de busca poderá sofrer alterações e o bibliotecário reconduzir uma nova pesquisa;

9. **Capacitação do usuário:** considerada uma etapa suplementar, o bibliotecário poderá orientar o usuário quanto à metodologia da pesquisa (ACCART, 2012).

Nesse momento, dentre estas etapas, caracterizamos detalhadamente a questão inicial e a negociação ou entrevista. A primeira, na descrição da tipologia das questões de referência haja vista que, só e somente se o usuário apresentar uma questão ao bibliotecário acontecerá o processo de referência. Já a etapa de negociação ou entrevista, considerada o “cerne” do processo de referência (GROGAN, 1995), é fundamental para entender e esclarecer a questão formulada pelo usuário a fim de identificar o tema, e proceder à busca e fornecimento da informação. Logo, exploramos um pouco mais estas etapas.

Para Grogan (1995) há questões de natureza autolimitante (demandam do bibliotecário respostas curtas e específicas) e questões de natureza aberta (exigem do bibliotecário uma ajuda mais prolongada):

- a) Questões de caráter administrativo e de orientação espacial: referem-se às consultas sobre a localização de determinada seção da biblioteca, informações sobre os serviços, horários etc;
- b) Questões sobre autor/título: referem-se às consultas sobre autor/título de determinadas obras;
- c) Questões de localização de fatos: referem-se às consultas sobre determinados fatos/eventos. Exemplo: qual a tradução de *on* e *off*?;
- d) Questões de localização de material: referem-se às consultas sobre os materiais bibliográficos disponíveis sobre um assunto. O usuário solicita uma gama de informações sobre o tema da sua pesquisa;
- e) Questões mutáveis: referem-se às consultas que mudam durante a pesquisa. Uma questão sobre autor/título pode transformar-se numa questão relacionada à localização de fatos;
- f) Questões de pesquisa: referem-se às consultas em que o problema informacional não será resolvido com a apresentação de materiais bibliográficos. As questões estão relacionadas à construção da pesquisa pelo usuário, como por exemplo, quando é necessária uma dedução, análise estatística, hipótese, experimento etc;
- g) Questões residuais: referem-se às consultas que não se enquadram nas categorias anteriores. São perguntas incoerentes e sem lógica. Ex: Como Jesus usava o cabelo?;
- h) Questões irrespondíveis: referem-se às consultas em que não há uma resposta, seja pelo tipo de pergunta ou pela inexistência de uma fonte de informação que ampare a questão apresentada pelo usuário (GROGAN, 1995).

Particularizando outra etapa do processo de referência, a literatura em Ciência da Informação apresenta técnicas para realizar a entrevista de referência: a “técnica do ouvir” e a “técnica do perguntar” (GROGAN, 1995; KATZ, 1997a; RUSA, 2013). O bibliotecário pode utilizar “perguntas abertas” e “perguntas fechadas”. Estas limitam as respostas dos consulentes para o “sim” ou “não”. Já as perguntas abertas são menos restritivas cabendo a decisão aos consulentes em expressar a quantidade e tipo de informação (GROGAN, 1995; KATZ, 1997a; RUSA, 2013). Exemplo, uma consulta sobre saca-rolhas:

[...] ‘o que você tem sobre saca-rolhas? o bibliotecário de referência poderia replicar [...] ‘seria algo sobre a história ou sobre coleções de saca-rolhas que você deseja? – uma pergunta obviamente fechada [...] A segunda tentativa [...] uma pergunta aberta: ‘O que é que você gostaria de saber sobre saca-rolhas?’ O consulente ver-se-ia então obrigado a falar, e muito provavelmente forneceria informações suficientes para que o bibliotecário se pusesse a trabalhar (GROGAN, 1995, p. 79-80).

As perguntas abertas têm a finalidade de estimular o usuário a expandir o fornecimento de informações (RUSA, 2013). Alguns exemplos:

- a) Você poderia contar mais sobre o seu tema de pesquisa?
- b) Que outras informações úteis você poderia me dar? (RUSA, 2013).

Quanto às perguntas fechadas, servem para esclarecer e refinar a busca da informação (RUSA, 2013). Exemplos:

- a) Você precisa de informação atual ou histórica?
- b) Precisa de um livro? Artigo? (RUSA, 2013).

No que tange a “técnica do ouvir”:

O primeiro passo para ser um ouvinte atento é parar de falar [...] Os bibliotecários de referência precisam ter total consciência, do mesmo modo que outros entrevistadores profissionais, da utilidade tática da pausa para estimular o consulente a proporcionar espontaneamente mais informações (GROGAN, 1995, p. 105).

Utilizar a paráfrase, isto é, “[...] expressar com outras palavras a questão apresentada pelo consulente” (GROGAN, 1995, p. 68) estimula o bibliotecário a ouvir o usuário, pois este dirá ao profissional se houve

a compreensão do problema. O autor denomina este procedimento como “ouvir ativamente” (GROGAN,1995).

As técnicas na entrevista de referência condizem ao conhecimento que o bibliotecário aplica para atingir um fim, isto é, a habilidade para conduzir a entrevista cujo objetivo é o entendimento da questão de referência, identificação do tema, e assim proceder às demais etapas do processo.

Em suma, o processo de referência abarca três elementos: informações, usuário e o bibliotecário de referência (KATZ, 1997b). As informações provêm de diferentes formatos. Muitas vezes há muita ou pouca informação. Estes extremos dificultam tanto a localização como a interpretação pelo indivíduo. Neste caso, o usuário procura o bibliotecário para auxiliá-lo em uma questão informacional. Segundo Katz (1997b) a “chave desta equação” é o bibliotecário de referência interpretar a questão, identificar as fontes informacionais, e em tarefa conjunta, decidirem se determinada resposta é ou não adequada.

Além disso, o autor lista os atributos necessários de um bibliotecário de sucesso: possuir conhecimento sobre as fontes informacionais em geral, habilidades em comunicação e habilidades para localizar e selecionar materiais bibliográficos oriundos de bases de dados eletrônicas e fontes impressas (KATZ, 1997b).

Similarmente, para Figueiredo (1992, p. 35):

A execução correta do serviço de referência depende da habilidade do bibliotecário em se relacionar com o usuário e a sua necessidade de informação, bem como da capacidade do bibliotecário em encontrar e selecionar as respostas adequadas ao pedido do usuário.

Há dois tipos de habilidades fundamentais para o bibliotecário de referência: técnica e humana. A habilidade técnica envolve a capacidade para utilizar conhecimentos, métodos, técnicas e equipamentos para recuperar a informação. É adquirida por meio da experiência, treinamentos e formação profissional. Já a habilidade humana consiste na capacidade para lidar com as pessoas, e a consciência que diferentes pessoas possuem diferentes níveis intelectuais (FIGUEIREDO, 1991).

No estudo de Saunders et al. (2013) bibliotecários de referência de 13 países responderam acerca das competências que consideravam mais relevantes no exercício da profissão para o presente e futuro. Houve maior consenso e coerência das respostas dos bibliotecários em relação às habilidades técnicas (o conhecimento para o “fazer” do

bibliotecário) do que habilidades interpessoais (relacionamento com usuários e colegas de profissão). Contudo, são apontados pelos participantes da pesquisa como imprescindíveis atributos profissionais e pessoais:

- a) Habilidades de busca;
- b) Conhecimento e familiaridade com fontes eletrônicas;
- c) Habilidade no atendimento ao usuário;
- d) Habilidades em busca eletrônica;
- e) Conhecimento e familiaridade com mídias sociais (Facebook, Twitter entre outras);
- f) Habilidades para comunicar e ouvir;
- g) Mostrar-se acessível (SAUNDERS et al., 2013).

Nestas abordagens estão implícitas respectivamente as dimensões técnica e estética da Competência Informacional. A primeira, condizente a habilidade para a busca da informação, e a segunda na sensibilidade e solidariedade para prover a resposta/informação ao usuário.

As ações do bibliotecário no processo de referência envolvem decisões baseadas no processamento de informações advindas das situações. O bibliotecário interpreta a conduta verbal e não verbal do usuário. Esta ação lhe permite decidir pelo procedimento a ser executado (MARTUCCI, 2000).

Para tanto, o bibliotecário mobiliza a dimensão estética (interpretar a conduta do usuário) e a dimensão técnica da Competência Informacional (tomar decisões para executar os procedimentos de busca e localização da informação):

O trabalho de referência é um processo de diagnóstico, elaboração e fornecimento de resposta a um problema de informação de um usuário, através da tomada de decisões. É uma atividade altamente cognitiva, que exige o conhecimento da questão de referência ou da situação-problema, a seleção e implementação de uma estratégia de busca e a obtenção da informação que responde à questão. Portanto, o bibliotecário de referência é um profissional que ao longo de seu trabalho diário desenvolve processos de observação, compreensão, análise, interpretação e tomada de decisões nas situações de referência que se apresentam (MARTUCCI, 2000, p. 109).

Deste modo são articuladas as dimensões técnica e estética para “equilibrar” as ações do bibliotecário no processo de referência. Durante este processo, o bibliotecário toma decisões classificadas como interativas. São espontâneas e exigem um constante processamento de informações e reação do bibliotecário para implementar suas ações (MARTUCCI, 2000).

A título de exemplo, Grogan (1995) descreve as decisões referentes à etapa do desenvolvimento da estratégia de busca durante o processo de referência. A primeira decisão corresponde à análise do tema da questão, identificando os principais conceitos a fim de transformá-los em termos e/ou descritores compatíveis a linguagem do sistema. O consultante poderá auxiliar o bibliotecário nesta tarefa. A segunda decisão a ser feita pelo bibliotecário é escolher os caminhos possíveis para a busca da informação. Envolve o conhecimento das fontes de informação, experiência na sua utilização e intuição. Essa escolha perpassa pelas seguintes etapas: seleção da categoria da fonte, especificação da fonte e pontos de acesso (GROGAN, 1995).

A estratégia de busca significa, assim, “[...] uma técnica ou um conjunto de regras para tornar possível o encontro entre uma pergunta formulada e a informação armazenada em uma base de dados” (LOPES, 2002, p. 61). Segundo a autora planejar e executar esta estratégia consiste na “[...] “arte de escolher onde [...] e com que investigar cuidadosamente” a fonte de informação” (LOPES, 2002, p. 62).

Escolher as fontes informacionais, termos de busca e operadores booleanos dependem da mobilização da dimensão técnica da Competência Informacional do bibliotecário, isto é, habilidade para julgar e decidir pela estratégia de busca “certa” para recuperar resultados relevantes.

Na etapa de busca da informação também há decisões. Primeiramente, o bibliotecário julga a relevância da estratégia de busca (KATZ, 1997a). Se houver pouco material recuperado o bibliotecário deverá pesquisar em outras fontes informacionais. Se nada for recuperado, o bibliotecário deverá modificar a estratégia de busca, ou sugerir ao usuário outros recursos, como por exemplo, empréstimo entre bibliotecas ou pesquisar em outras bibliotecas (KATZ, 1997a). Esta etapa envolve decisões, ou seja, no andamento do processo, o bibliotecário avalia a situação e elabora alternativas para localizar a informação.

Após obter um conjunto de resultados, decisões são tomadas pelo bibliotecário e usuário na obtenção de uma resposta/informação para a resolução do problema informacional. Primeiramente, o bibliotecário

analisa e compara a informação localizada em relação à questão inicial (julgamento de relevância). Conseqüentemente, toma a decisão em relação ao fornecimento da informação, ou seja, julga se a informação localizada é apropriada, e então apresenta ao consulente. Por sua vez, ao receber a informação, o consulente verifica se condiz com a sua necessidade (julgamento de pertinência) (GROGAN, 1995). Para tanto, o usuário decide se a informação localizada é ou não satisfatória em relação a sua necessidade.

Na execução do processo de referência o bibliotecário mobiliza a dimensão técnica da Competência Informacional: habilidade sustentada por decisões para localizar, avaliar e fornecer a informação ao usuário, sem deixar de lado, no entanto, a dimensão sensível desta.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, com o intuito de apresentar a dimensão técnica da Competência Informacional sob outro enfoque, isto é, conforme a visão dos bibliotecários de referência, elencamos as seguintes subseções: caracterização da pesquisa, ambientes e participantes, coleta de dados, técnica de tratamento dos dados, e por fim resultados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa é classificada como qualitativa, exploratória e bibliográfica. Dentre as características da pesquisa qualitativa está o contato com o campo:

[...] não apenas como reservatório de dados, mas também como uma fonte de novas questões. O pesquisador qualitativo não vai a campo somente para encontrar respostas para suas perguntas; mas também para descobrir questões (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2012, p. 148).

Compartilhando o mesmo aspecto, para Creswell (2007) a pesquisa qualitativa é realizada em cenários em que há fatos e comportamentos humanos. Isto permite o contato do pesquisador com as experiências reais dos participantes.

O pesquisador qualitativo procura estudar o conhecimento e as práticas dos participantes levando em consideração a diversidade de perspectivas e/ou pontos de vista destes em relação a determinado objeto de estudo (FLICK, 2009). Consequentemente, a natureza dos dados advém da experiência, das representações, opiniões, palavras e fenômenos (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2012), isto é, elementos que ocorrem no contexto social dos participantes da pesquisa.

À luz dessas características, o pesquisador se dirigiu às bibliotecas universitárias para aplicar as entrevistas, ocorrendo o contato com a realidade dos bibliotecários de referência. Ao longo deste capítulo detalhamos esta abordagem de pesquisa.

Ademais, as pesquisas qualitativas de natureza exploratória têm por objetivo estabelecer uma visão geral e aproximativa sobre determinado fato (GIL, 2008) e/ou a familiarização com as pessoas (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2012).

A pesquisa bibliográfica engloba a bibliografia publicada relacionada ao tema da pesquisa incluindo livros, revistas, jornais, teses

dentre outras fontes. A principal finalidade é induzir o pesquisador a ter o contato direto com a publicação escrita sobre determinado assunto (MARCONI; LAKATOS, 2012).

Naturalmente, o pesquisador desenvolveu boa parte do estudo utilizando fontes bibliográficas, ou seja, explorando o assunto por meio do contato com livros e principalmente artigos científicos para atender dois objetivos específicos: apresentar os sentidos da técnica na perspectiva filosófica e descrever a dimensão técnica da Competência Informacional com base na literatura em Ciência da Informação.

3.2 AMBIENTES E PARTICIPANTES

O cenário da pesquisa envolve as bibliotecas das universidades localizadas na mesorregião²⁵ da Grande Florianópolis²⁶. O pesquisador delimitou esta região a fim de ter o acesso aos locais (bibliotecas universitárias) para realizar as entrevistas pessoalmente, pois o fato de residir na capital catarinense Florianópolis permite o seu deslocamento para os demais municípios da região da Grande Florianópolis. Aliás, é um fator essencial o contato com o local onde ocorre a prática dos participantes (CRESWELL, 2007; DESLAURIERS; KÉRISIT, 2012) para que o pesquisador conheça a realidade e as experiências dos bibliotecários, e descubra novas questões para o seu estudo.

No que tange às Instituições de Educação Superior (IES), há uma diferenciação entre faculdades, universidades e centros universitários:

- As instituições são credenciadas originalmente como faculdades. O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade.
- As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, de

²⁵ Conforme evidenciado na seção 1, o pesquisador optou pelo uso do termo “região”.

²⁶ Engloba os municípios: Angelina, Canelinha, Leoberto Leal, Major Gercino, Nova Trento, São João Batista, Tijucas, Antônio Carlos, Biguaçu, Florianópolis, Governador Celso Ramos, Pálhoça, Paulo Lopes, Santo Amaro da Imperatriz, São José, São Pedro de Alcântara, Águas Mornas, Alfredo Wagner, Anitápolis, Rancho Queimado e São Bonifácio (IBGE, 2013b).

pesquisa e de extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

[...] São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior (BRASIL, 2013a).

Além destas categorias, os Institutos Federais:

[...] são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

Com base no exposto, a universidade detém atividades mais amplas em relação às demais categorias. Excetuando Faculdades, Centros Universitários e Institutos Federais, com a finalidade de selecionar somente as universidades da região da Grande Florianópolis, o pesquisador consultou o [e-MEC](#), sistema de cadastro das IES, resultando no seguinte cenário da pesquisa, conforme quadro 4: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade do

Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e Universidade do Vale de Itajaí (UNIVALI).

Quadro 4 - Seleção das universidades

UNIVERSIDADE	ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	CATEGORIA ADMINISTRATIVA
UFSC	Universidade	Pública Federal
UDESC	Universidade	Pública Estadual
UNISUL	Universidade	Privada
UNIVALI	Universidade	Privada

Fonte: Brasil (2013b)

As bibliotecas universitárias congregam um público diversificado: a comunidade interna (professores, estudantes de graduação e pós-graduação, pesquisadores, funcionários) e a comunidade externa (cidadãos em geral, como por exemplo, pessoas residentes nos bairros próximos a universidade, de outros municípios etc.).

Delimitou-se a biblioteca central e/ou a unidade de biblioteca²⁷ dos campi localizados nos municípios da região da Grande Florianópolis para constituição da amostra da pesquisa: bibliotecários de referência (ver quadro 5). Entende-se que a biblioteca central conta com diversos setores e serviços, dentre aqueles um setor específico para a prestação do serviço de referência, o setor de referência. Somado a estes fatores, a diversidade de público proporciona um ambiente dinâmico, característico do serviço de referência (FIGUEIREDO, 1991)

²⁷ Quando não havia uma biblioteca denominada “central”, considerou-se a unidade de biblioteca de cada campus. No campus da UNISUL há quatro bibliotecas: uma em Palhoça, e as demais localizadas em Florianópolis. O pesquisador selecionou somente a biblioteca localizada em Palhoça, pois apenas esta unidade de biblioteca apresentava bibliotecário de referência.

Quadro 5 - Composição do cenário da pesquisa

Universidade	Campus	Biblioteca	Município
UFSC	Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima	Central	Florianópolis
UDESC	Campus I: Grande Florianópolis	Central	Florianópolis
UNISUL	Campus Grande Florianópolis	Unidade	Palhoça
UNIVALI	Campus Florianópolis	Unidade	Florianópolis
UNIVALI	Campus Kobrasol	Unidade	São José
UNIVALI	Campus Sertão do Imaruim	Unidade	São José
UNIVALI	Campus Centro: Biguaçu	Unidade	Biguaçu

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Para a seleção dos participantes utilizou-se a amostragem intencional e por conveniência. Na amostragem intencional, o pesquisador seleciona por juízo particular um subgrupo da população (DUARTE, 2012). Já a amostragem por conveniência se baseia na viabilidade: o pesquisador seleciona as fontes pela disponibilidade ou a que tem acesso (GIL, 2008; DUARTE, 2012).

Para Creswell (2007, p. 189-190):

a ideia da pesquisa qualitativa é selecionar propositalmente participantes ou locais [...] mais indicados para ajudar o pesquisador a entender o problema e a questão da pesquisa. Isso não sugere necessariamente [...] seleção de um grande número de participantes e locais, como geralmente vemos na pesquisa quantitativa.

Ao seguir a mesma concepção, Richardson (2008) orienta não comparar os critérios de validade de uma pesquisa qualitativa em relação à quantitativa em termos de representatividade amostral de uma população abrangente, pois “[...] se aceitamos a necessidade da representatividade do local de estudo, a pesquisa qualitativa sempre aparecerá como a relação pobre dos métodos quantitativos em que se possam aplicar amostragens aleatórias” (RICHARDSON, 2008, p. 95). Ainda conforme este autor, o pesquisador qualitativo preocupa-se com a

validade das informações coletadas na entrevista, ou seja, na autenticidade da visão dos entrevistados interferindo minimamente neste processo (RICHARDSON, 2008).

Dentre a população de bibliotecários universitários, delimitou-se os bibliotecários de referência por vivenciarem situações complexas (ACCART, 2012; FIGUEIREDO, 1991; MARTUCCI, 2000) que demandam do profissional a mobilização das habilidades técnicas e humanas para executar o serviço de referência diante destas situações (FIGUEIREDO, 1991,1992; KATZ, 1997b; SAUNDERS et al., 2013).

Dito isto, a experiência adquirida com o serviço de referência proporciona o desenvolvimento da habilidade para recuperar a informação (FIGUEIREDO, 1991), isto é, a dimensão técnica da Competência Informacional do bibliotecário de referência.

Além disso, para se obter êxito no serviço de referência, o bibliotecário precisa dispor de atributos “profissionais”, como por exemplo, experiência e domínio de técnicas de busca, como também atributos pessoais: simpatia, confiança e criatividade entre outros (GROGAN, 1995).

Neste sentido, o pesquisador utilizou como critério de seleção os bibliotecários de referência com tempo mínimo de três anos de experiência na profissão. Delimitou-se este tempo com base nos pré-testes (descritos a seguir) realizados com duas bibliotecárias de uma universidade: uma com tempo de experiência de três anos e a outra bibliotecária com vinte e sete anos de experiência na profissão.

Percebeu-se que, tanto na literatura como também por meio do pré-teste, a experiência é um atributo profissional que faz diferença para o trabalho do bibliotecário de referência, na medida em que o auxilia a lidar com a complexidade das situações. Por amostragem intencional, dezessete bibliotecários de referência foram selecionados, porém por disponibilidade, onze aceitaram participar conforme quadro 6.

Quadro 6 - Porte das bibliotecas e amostra dos participantes

Acervo da biblioteca (exemplares)	Usuários ¹	Recursos Humanos ²	Bibliotecários de referência	Participantes
UFSC				
298.780	131.647	78	12	7
UDESC				
98.375	24.376	26	1	1
UNISUL				
57.302	115.250	13	1	1
UNIVALF³				
Campus Centro: Biguaçu				
44.000	106.049	5	1	1
Campus Sertão do Imaruim (São José)				
16.563	106.049	1	1	1
Campus KobraSol (São José)				
15.917	106.049	2	1	1
Campus Florianópolis				
5.063	106.049	1	1	0
Total de bibliotecários:			17	11

Fonte: Dados da pesquisa (2013)⁴

Notas: (1) Inclui a totalidade de usuários dos sistemas de bibliotecas das universidades pelo fato do cadastro de um usuário possibilitar o uso dos serviços de qualquer biblioteca. (2) Inclui bolsistas, auxiliares de biblioteca, auxiliares administrativos, técnicos-administrativos e bibliotecários que atuam frente a outros serviços. (3) Apenas uma bibliotecária atende os campi localizados em São José. (4) Dados obtidos nos sites das bibliotecas e emails das coordenadoras de bibliotecas.

De acordo com os critérios definidos na literatura e o julgamento do pesquisador, tornou-se natural a seleção de um grupo em maior ou em menor número de entrevistados conforme o porte/estrutura das bibliotecas e o quadro de bibliotecários atuantes. Deste modo, na análise

e interpretação dos dados, surgirá em algum momento a predominância da visão dos bibliotecários de referência no contexto da biblioteca universitária pública federal.

3.3 COLETA DE DADOS

Com o objetivo de testar e validar o roteiro para a entrevista, como também aperfeiçoar-se na condução das entrevistas (DUARTE, 2012), o pesquisador realizou dois pré-testes com bibliotecárias atuantes em bibliotecas setoriais dos centros de ensino da UFSC haja vista que para a seleção dos participantes desta universidade definiu-se apenas a biblioteca central.

Manzini (1990, p. 151) afirma que o modo como é estruturado o roteiro de entrevista auxilia na interação entre pesquisador e entrevistados:

[...] Iniciando com perguntas pouco embaraçosas e de fácil resposta que exija pouca elaboração mental e incluindo gradualmente questões mais difíceis de serem respondidas, que envolvam maior elaboração por parte do entrevistado, o roteiro pode ajudar na obtenção das respostas.

A etapa do pré-teste serviu como fonte de experiência para o pesquisador conduzir as entrevistas posteriores, e concomitantemente, permitiu a reformulação do roteiro, pois três perguntas não se enquadravam nos objetivos da pesquisa. O roteiro (APÊNDICE A) segue o padrão acima indicado: no início com perguntas mais simples, e gradativamente, incluindo as perguntas que exigem maior elaboração de pensamento dos entrevistados. As questões envolvem tanto a prática do bibliotecário de referência como também o entendimento da dimensão técnica da Competência Informacional por este profissional. Nesta etapa de pré-teste, o pesquisador também aplicou um questionário para caracterização dos perfis dos entrevistados (APÊNDICE B), porém não houve modificações neste instrumento.

Este procedimento ocorreu no mês de agosto de 2013. Nesse período, após o pré-teste e validação do roteiro, o pesquisador entrou em contato com os diretores/coordenadores de bibliotecas das universidades, por meio do envio de email com carta de apresentação, solicitando autorização para realizar a pesquisa (APÊNDICE C). O documento reflete uma breve apresentação do pesquisador, descrição do objetivo e a técnica de coleta de dados utilizada na pesquisa. Da

autorização, o pesquisador enviou email aos dezessete bibliotecários selecionados. Àqueles que manifestaram interesse em participar, o pesquisador marcou dia e horário para a realização das entrevistas.

A viabilidade de utilizar a entrevista como técnica de coleta de dados depende do tipo de informações necessárias para a pesquisa (MANZINI, 1990). Conforme o autor: “[...] se os objetivos da pesquisa se referirem a informações que não estão registradas ou disponíveis a não ser na memória ou pensamento das pessoas, então, a entrevista pode ser um meio apropriado” (MANZINI, 1990, p. 150).

Além disso, a entrevista é um meio de mapear valores, crenças, práticas de universos específicos (DUARTE, 2004). Para esta autora as entrevistas:

[...] permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Para tanto, o pesquisador definiu a entrevista como técnica de coleta de dados com o objetivo de explorar as concepções dos bibliotecários de referência em relação à prática de trabalho e à dimensão técnica da Competência Informacional. As entrevistas ocorreram, no âmbito do trabalho dos onze bibliotecários de referência, entre os meses de agosto, setembro e outubro de 2013. Utilizou-se o roteiro para a execução das entrevistas.

Durante o estágio de coleta de dados surgiram questões éticas. Nas pesquisas quantitativas torna-se praticamente impossível identificar o participante com base nas estatísticas publicadas. Ao contrário, nas pesquisas qualitativas quando há um número de participantes/casos bem definidos, e o pesquisador utiliza trechos dos discursos, se torna fácil identificar o participante a partir da informação contextual citada pelo pesquisador (FLICK, 2009).

Neste caso, como procedimento, o pesquisador elabora um formulário de consentimento informado para ser assinado antes dos sujeitos participarem da pesquisa. O objetivo é informar os participantes

que os seus direitos foram protegidos na fase de coleta dos dados (CRESWELL, 2007).

Estão inclusos neste documento:

- a) Direito de participar voluntariamente e à desistência a qualquer momento;
- b) Objetivo e procedimento do estudo;
- c) Direito de privacidade, a fazer perguntas e obter cópia do documento;
- d) Aceite de participação mediante assinatura do documento (CRESWELL, 2002 apud CRESWELL, 2007, p. 79).

O pesquisador elaborou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE D) para proteger e respeitar os participantes. No início de cada entrevista, o pesquisador entregava o documento para assinatura do participante.

Se o ato de entrevistar significa um processo de interação e envolvimento, então é necessário estabelecer um clima de segurança e confiança entre entrevistador e entrevistado (MANZINI, 1990; DUARTE, 2012). Com o intuito de estabelecer um ambiente de confiança mútua, no momento da entrega do TCLE, o pesquisador apresentava brevemente o tema e objetivo da sua dissertação. Também informava sobre o tempo de duração da entrevista e a necessidade de gravação. Em seguida, solicitava o preenchimento do questionário para a posterior execução da entrevista.

O pesquisador utilizou como instrumento para a coleta de dados um gravador de voz digital MP3, posicionado entre entrevistador e entrevistado em local visível. A presença de um gravador se torna um inibidor quando o participante começa a responder as perguntas. No entanto, gradativamente, o entrevistado se envolve e passa a ser um processo natural a obtenção de respostas (DUARTE, 2012).

Nesta etapa, o pesquisador realizava um teste para verificar o tom da voz do entrevistador e entrevistado. Um procedimento que proporcionava a quebra da inibição do contato com o gravador, pois o pesquisador solicitava ao bibliotecário falar sobre qualquer tema. Ao mesmo tempo, é um procedimento essencial haja vista que a clareza da fala dos entrevistados facilita o entendimento do pesquisador na etapa de transcrição das entrevistas.

Após a gravação de cada entrevista, o pesquisador procurou transcrevê-las. Richardson (2008) recomenda que o pesquisador dedique o mesmo tempo utilizado no processo da entrevista ao estudo do material coletado. Procedimento necessário para detectar falas não compreensíveis ou até a possibilidade de realizar uma nova entrevista

com determinado participante, caso o pesquisador notar que o material gravado esteja danificado (RICHARDSON, 2008). Ao concluir a etapa, houve a edição dos discursos para eliminar vícios de linguagem.

3.4 TÉCNICA DE TRATAMENTO DOS DADOS

Para analisar os discursos dos bibliotecários de referência das universidades da região da Grande Florianópolis, e assim responder ao problema da pesquisa, se empregou a análise de conteúdo:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2010, p. 44).

Esta técnica, que abarca procedimentos distribuídos em fases, tem por objetivo produzir inferência de conhecimentos:

tal como um detective, o analista trabalha com *índices* cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após o tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (BARDIN, 2010, p. 41, grifo do autor).

Para tanto, o pesquisador procura detectar elementos e/ou vestígios presentes nas mensagens para deduzir algo, e conseqüentemente obter conhecimento. A inferência é a “razão de ser” da análise de conteúdo. Mediante as comparações realizadas pelo pesquisador, ela conduz à relevância teórica, pois a simples descrição da informação é de pouco valor (FRANCO, 2012). Ainda, segundo esta autora, a análise de conteúdo implica em comparar os dados de uma mensagem com uma teoria. Isto é realizado pela competência do pesquisador, especificamente pelo seu conhecimento em relação às diferentes abordagens teóricas (FRANCO, 2012).

A fim de produzir este conhecimento, a referida técnica divide-se em três fases:

1. pré-análise;
2. exploração do material;
3. tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2010).

A primeira condiz com uma etapa de organização permeada por intuições. O seu objetivo é operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais para executar os procedimentos posteriores no decurso da análise (BARDIN, 2010).

Esta fase abarca as seguintes ações:

- a) Leitura flutuante: contato inicial com os documentos. Visa conhecer o texto e obter as primeiras impressões;
- b) Escolha dos documentos: conjunto de documentos (corpus) submetidos à análise. Segue determinadas regras:
 - Regra da exaustividade: consiste na cobertura dos documentos para análise;
 - Regra da representatividade: consiste em uma amostra do universo de documentos em que os resultados obtidos são generalizados para o todo;
 - Regra da homogeneidade: consiste em seguir os mesmos critérios para a escolha de cada um dos documentos;
 - Regra de pertinência: consiste em escolher documentos adequados e correspondentes ao objetivo da análise.
- c) Formulação de hipóteses e objetivos: a hipótese consiste na verificação de uma afirmação prévia que o pesquisador propõe a verificar. Já o objetivo condiz à finalidade da pesquisa;
- d) Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores: baseada na escolha dos índices, de acordo com a determinação das hipóteses, e a organização em indicadores;
- e) Preparação do material: refere-se à preparação/edição do material para análise, como por exemplo, entrevistas gravadas são transcritas na íntegra (BARDIN, 2010).

São ações que não seguem uma sucessão cronológica, porém estão vinculadas umas as outras (BARDIN, 2010). Em virtude disso, o pesquisador primeiramente estabeleceu os objetivos da pesquisa, tendo como um dos objetivos específicos: - Caracterizar a dimensão técnica da Competência Informacional de acordo com a visão dos bibliotecários de referência das universidades da região da Grande Florianópolis.

Em função deste objetivo foram coletadas as entrevistas (escolha dos documentos), transcritas e editadas (preparação dos documentos). Devido ao não estabelecimento de hipóteses, o pesquisador não determinou índices e indicadores. De posse das entrevistas, se fez a leitura flutuante para fluir as primeiras impressões e intuições do pesquisador.

Na próxima fase, exploração do material, intitulada como longa e fastidiosa, estão previstas as seguintes operações: codificação, decomposição e enumeração segundo regras previamente estabelecidas (BARDIN, 2010).

A codificação corresponde:

[...] a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto (BARDIN, 2010, p. 129).

Codificar significa tratar o material para análise. O pesquisador “recorta” o texto em unidades:

a) A unidade de registo. – É a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. [...] Efectivamente, executam-se certos recortes a nível semântico <<tema>>, por exemplo, enquanto que outros são feitos a um nível aparentemente linguístico, como por exemplo, a <<palavra>> ou a <<frase>> [...]

b) A unidade de contexto. – A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo. Esta pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema (BARDIN, 2010, p. 130-133).

O procedimento do “recorte” visa a categorização das unidades de registro das mensagens, e dependendo da característica da pesquisa a enumeração. No caso da pesquisa quantitativa, além da escolha das unidades de registro (palavra ou tema etc), o pesquisador determina também as regras de enumeração, ou seja, o modo de contagem das unidades de registro (BARDIN, 2010).

Ademais, uma unidade de registro indica determinado conteúdo a ser categorizado. A divisão das mensagens em categorias não é obrigatória, porém a maioria das análises utiliza este procedimento:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2010, p. 145)

Este procedimento congrega dois processos, a serem escolhidos pelo pesquisador:

- a) Previamente o pesquisador estabelece as categorias e divide as mensagens da melhor maneira possível ou
- b) As categorias surgem progressivamente conforme a leitura dos documentos. O pesquisador define o título de cada categoria no final da operação (BARDIN, 2010).

De acordo com Franco (2012) não há uma fórmula mágica para orientar o pesquisador para a formulação de categorias, como também não é aconselhável o estabelecimento de passos rígidos ou apressados. Ainda, segundo a autora: “em geral, o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição” (FRANCO, 2012, p. 64).

Destarte, previamente o pesquisador estabeleceu categorias conforme a sequência das perguntas do roteiro de entrevista, e nomeou-as mediante a leitura dos discursos dos bibliotecários, descritas no quadro 7.

Na terceira fase, o pesquisador trata os resultados com o objetivo de torná-los significativos (falantes) e válidos. A abordagem quantitativa obtém dados descritivos por meio de um método estatístico, como por exemplo, percentagens ou análise fatorial (BARDIN, 2010).

Sendo assim, como a abordagem qualitativa revela procedimentos mais intuitivos e maleáveis, ao invés de métodos estatísticos que buscam a frequência para a produção de cálculos e conseqüentemente a inferência, o pesquisador optou por discriminar e analisar os resultados conforme a abordagem qualitativa e a categorização dos discursos.

Quadro 7 - Categorias formuladas para análise e interpretação dos resultados

OBJETIVO ESPECÍFICO	CATEGORIAS	ENTREVISTA
Caracterizar a dimensão técnica da Competência Informacional de acordo com a visão dos bibliotecários de referência das universidades da região da Grande Florianópolis.	Serviços e ambiente de trabalho	Questão 1
	Situações relacionadas à questão de referência	Questão 2 e 3
	A técnica no processo de referência	Questão 4
	Decisões no processo de referência	Questão 5
	Concepções sobre a Competência Informacional	Questão 6
	Concepções sobre a dimensão técnica da Competência Informacional	Questão 7

Fonte: elaboração do autor (2014)

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Esta seção contempla a caracterização dos participantes e a apresentação dos resultados com base nas categorias de análise formuladas. Na próxima subseção são descritos os dados dos participantes da pesquisa.

4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Por questões éticas, o pesquisador desassociou o nome dos participantes às respostas do questionário e entrevista. Neste sentido, utilizou a letra E seguida de uma numeração crescente.

Quadro 8 - Dados de identificação dos participantes de acordo com sexo, idade, tempo de exercício na profissão e tempo de exercício no local de trabalho

PARTICIPANTES	SEXO	IDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO NA PROFISSÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO LOCAL
E1	Masculino	37	7	1
E2	Feminino	42	18	5
E3	Feminino	32	9	3
E4	Feminino	60	26	17
E5	Feminino	29	7	3
E6	Feminino	31	3	3
E7	Feminino	53	32	33
E8	Feminino	59	25	31
E9	Feminino	44	20	15
E10	Feminino	49	17	7
E11	Feminino	38	14	14

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Conforme o quadro 8, a maioria dos participantes é do sexo feminino, totalizando 10 bibliotecárias. Apenas 1 bibliotecário participou da pesquisa. Em relação à idade, esta compreende a faixa etária entre 30 e 50 anos. Nos extremos deste intervalo, 1 bibliotecária com 29 anos e 1 bibliotecária com 60 anos.

Quanto à experiência dos participantes, 1 bibliotecária atua há 3 anos na profissão e 1 bibliotecária atua há 32 anos. Considerando este intervalo, a maioria tem até 16 anos de experiência. Além disso, observa-se que os bibliotecários atuam até 12 anos no local de trabalho.

Em relação ao grau de escolaridade (ver quadro 9), a maioria possui especialização em nível de pós-graduação *stricto sensu*, totalizando 4 bibliotecárias com mestrado e 2 com doutorado.

Quanto à participação em eventos e cursos, o CBBB e o SNBU são os mais procurados para a atualização profissional. Houve também a participação dos bibliotecários em eventos de áreas afins, como por exemplo, workshop da ABEC e Seminário anual CrossRef, eventos relacionados respectivamente à editoração de periódicos científicos e à preservação digital. Apenas 2 bibliotecárias realizaram cursos com as seguintes temáticas: preservação digital e avaliação das bibliotecas universitárias pelo MEC para a regulamentação de cursos e de IES.

Quadro 9 - Dados dos participantes de acordo com escolaridade e participação em eventos e cursos

PARTICIPANTE	ESCOLARIDADE	PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS/CURSOS
E1	Especialização	- Encontro Regional de estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Ciência e Gestão da Informação (EREBD SUL)
E2	Mestrado	- Encontro de usuários da rede Pergamum - Seminário anual CrossRef - Portal de Periódicos UFSC - Biblioteca Universitária nas avaliações do MEC (Curso)
E3	Mestrado	- Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação (CBBDD) - Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias (SNBU)
E4	Mestrado	- CBBDD - SNBU
E5	Mestrado	- CBBDD - SNBU
E6	Graduação	- Encontro de usuários da Rede Pergamum - Seminário anual CrossRef - ABEC (Associação Brasileira de Editores Científicos) - Painel de Biblioteconomia de Santa Catarina - Preservação digital (Curso)
E7	Doutorado	- CBBDD - Comissão Brasileira de Bibliotecas Universitárias (CBBU) - ABEC
E8	Doutorado	- Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas - HSM Expomanagement
E9	Especialização	- CBBDD
E10	Especialização	- CBBDD
E11	Especialização	- CBBDD

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

4.2 DIMENSÃO TÉCNICA DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL: A VISÃO DOS BIBLIOTECÁRIOS DE REFERÊNCIA

Nesta subseção são descritos e interpretados os dados coletados, conforme as categorias: Serviços e ambiente de trabalho; Situações relacionadas à questão de referência; A técnica no processo de referência; Decisões no processo de referência; Concepções sobre a Competência Informacional e Concepções sobre a dimensão técnica da Competência Informacional.

4.2.1 Serviços e ambiente de trabalho

Contempla a descrição dos serviços prestados pelos bibliotecários de referência, isto é, as atividades desenvolvidas por estes profissionais. No relato de cada bibliotecário houve a menção de diferentes serviços, porém o pesquisador categorizou os discursos conforme atividades em comum.

Na prática de trabalho da bibliotecária E2 predominam atividades voltadas a educação de usuários:

É bem dinâmica, porque eu trabalho no setor de circulação, que é aonde se faz o serviço de referência. Apesar da denominação ser diferente, o que nós fazemos no setor de circulação é a atividade de referência. A orientação dos alunos sobre como pesquisar na biblioteca. Alguns chegam sem noção de como fazer uma pesquisa, o que a biblioteca oferece, quais são os recursos que existem. Ensinar a se orientarem não só aqui na nossa biblioteca, mas também em todas as outras. As regras de empréstimo e regulamento em geral que eles desconhecem e nós temos que divulgar, e depois na medida que eles vão avançando nos cursos, nós orientamos sobre o uso dos outros recursos. Então, pesquisa em bases de dados, como utilizar os ebooks, o que pode ser acessado somente online, o que eles podem baixar, a questão de normalização, como elaborar pesquisa,

porque alguns vem a biblioteca não só buscando fontes de pesquisa. Eles precisam de orientação geral. Então você ajuda a trabalhar a metodologia do trabalho que eles estão fazendo [...] Então é uma orientação que vai muito além daquela atividade técnica de auxiliar e encontrar a fonte de informação que eles estão buscando (E2).

Além da educação de usuários, as bibliotecárias E3, E4 e E9 descrevem o serviço de referência tradicional e o serviço de referência virtual:

Diariamente, atendimento ao usuário. Esse atendimento acontece por email, pessoalmente, por telefone. As práticas em si, como eu estou na chefia, tem muita resposta de email. Direto email: escrevendo mensagem, respondendo mensagem. Respondendo questões administrativas também. Mantendo a página atualizada (porque a gente tem os tutoriais, e de vez em quando tem que ir lá e olhar, arrumar uma tela que não está direito, algum erro que apareceu) [...] É! O mais importante é isso! O atendimento em si, que acontece nessas três formas: email, telefone e pessoalmente, e as questões administrativas da própria [biblioteca], e a capacitação, claro! Capacitação tem bastante também. No início do semestre é bem frequente (E3).

Eu faço atendimento pessoal. Então, como eu trabalho com o programa de capacitação, o programa não só envolve a capacitação do uso das bases, dos recursos de pesquisa, mas também a normalização, as pessoas vêm, trazem as dúvidas [...], por exemplo, dúvida em relação alguma referência, uma citação, a estrutura [trabalhos acadêmicos]. [...] Além disso, acho que o tempo maior do meu dia-a-

dia, eu gasto respondendo emails. Eu respondo emails todos os dias. Eu já trabalho com meu email aberto, e eu já faço isso na hora que chego aqui. A minha primeira tarefa se não tiver ninguém me esperando. E depois fico olhando [email] várias vezes, mais de duas vezes com certeza, porque tem muita resposta por email, tanto pra agendar as capacitações quanto para dúvidas também [...] Eu também acabo atendendo os usuários que vem buscar alguma coisa na biblioteca. Às vezes eles me pedem ajuda pra localizar um livro na estante, ou eles querem um acervo que é específico da referência, as normas técnicas, dicionários. Então a gente também ajuda na localização. Localmente é isto. O tempo que sobra, eu trabalho muito com a preparação dos tutoriais (revisão do que já está na página), estudando as bases (estou sempre olhando porque elas mudam bastante a interface) novos recursos que elas inserem. Então volta e meia, eu estou dando uma passada geral nas bases. Às vezes até preparando algo novo. Por exemplo, no momento eu estou preparando dois tutoriais novos: um sobre métricas (que a gente não tem nada, e eu estou querendo preparar um módulo para isto) e um sobre patentes (eu sinto que as bases de patentes são muito pouco utilizadas, quase não são utilizadas nas universidades) (E4).

[...] Hoje, a gente gerencia muitas atividades pelo email conforme a demanda que nós recebemos: solicitação de atividades, reclamações. A referência reúne isso tudo: estas questões de atendimento, responder comentários e críticas. A gente tem vários canais: o próprio email da universidade, [...] um canal interno que os alunos têm acesso e eles encaminham suas reclamações ali, e

outras demandas que a gente planeja. No meio dessas atividades que já estão contempladas no nosso dia-a-dia, algumas atividades a gente planeja e vai planejando: novos serviços, novas...capacitações internas de acordo com a nossa demanda interna (E9).

Já os bibliotecários E1, E7 e E8 concentram seu trabalho no serviço de referência tradicional:

A minha prática, atualmente, é...lidar com o usuário[...] você entender o problema de pesquisa dele, você atender o usuário na subjetividade dele. [...] Têm várias demandas, cada um [usuário] com sua necessidade: cadastro pra acessar a internet, a localização do livro na estante, uma pesquisa mais aprofundada de algum tema mais específico. É um contexto bem dinâmico. Cada dia são situações diferentes e pessoas diferentes que você atende (E1).

A minha prática diária se baseia no atendimento ao usuário, recuperação da informação através do Pergamum, bases de dados, todos os portais aqui da biblioteca e da universidade. Vou até a estante com os alunos [...] Então a prática é o atendimento ao usuário (E7).

É atendimento ao usuário. Geralmente é na busca da informação (E8).

Nos relatos das bibliotecárias E5, E6, E10 e E11 são apontadas atividades voltadas ao processamento técnico:

A gente tem as atividades que são planejadas ao longo do ano: capacitações de bases de dados, semana do livro e da biblioteca [...] E tem as atividades que a gente atende sob demanda que são solicitações de: ficha

catalográfica, levantamento bibliográfico, COMUT (E5).

Bom, as atividades na biblioteca são bastante dinâmicas. No meu setor a gente trabalha com diversidade de coleções, atendimento ao usuário, a gestão dos espaços físicos para eventos, exposições. Isso tudo é...deixa o trabalho interessante por um lado, porque nunca tem rotina no setor [...] Eu também estou envolvida com o programa de capacitação. Enfim no meu setor, a gente faz algumas atividades técnicas voltadas às obras raras: higienização, organização de materiais, definição de políticas de seleção de materiais. Então tudo isso a gente faz um pouco, além do atendimento ao usuário, da educação de usuários (E6).

A minha atividade é mais técnica. Eu faço um gerenciamento aqui da biblioteca, desse setor, da Biblioteca do Local X, os funcionários, as atividades. Mas a minha parte é mais técnica. Faço referência [atendimento ao usuário] se caso necessitar. Faço capacitação em sala de aula quando sou solicitada pelos professores. Minhas atividades baseiam-se nisso (E10).

Bem, a minha prática diária é catalogar livros, periódicos, atender os alunos ou os usuários que chegam até o balcão [...] geralmente eu fico numa sala reservada fazendo o técnico ou serviço interno de um bibliotecário. Então, quando há ausência de funcionários no balcão de atendimento ou a exigência de um atendimento de um bibliotecário, eu saio daquele local e vou ao encontro desse meu usuário (E11).

Os discursos dos bibliotecários entrevistados manifestaram alguns dos serviços indicados na subseção 2.5.1. Contudo, chamam atenção os relatos de E5, E6, E10 e E11, pois as bibliotecárias prestam serviços de referência (àqueles voltados ao atendimento dos usuários) e executam atividades relacionadas ao processamento técnico da informação.

Ao entrevistar pessoalmente o grupo de bibliotecários, o pesquisador identificou o modelo de serviço de referência adotado nas bibliotecas.

Tyckoson (2001) classifica o serviço de referência em:

- **Modelo de Referência Tradicional** (*Traditional Reference Model*): refere-se ao fornecimento de informações conforme as questões elaboradas pelos usuários;
- **Modelo de Ensino na Biblioteca** (*The Teaching-Library Model*): serviço relacionado à educação de usuários;
- **Serviço de Referência Hierárquico** (*Tiered-Reference Service*): há uma equipe, bibliotecários e pessoal de apoio, para atender/responder as questões dos usuários. Os bibliotecários de referência respondem as questões de pesquisa “mais profundas” enquanto o pessoal de apoio as questões mais simples;
- **Serviço de Referência Virtual** (*Virtual Reference Service*): serviço desenvolvido para auxiliar os usuários a distância usando email, chat ou software específico (TYCKOSON, 2001).

A bibliotecária E5 trabalha em uma seção específica da biblioteca, setor de referência. A unidade de informação adota o Serviço de Referência Hierárquico (*Tiered-Reference Service*). Quando as questões de referência demandam o atendimento de um bibliotecário, os funcionários (auxiliares de biblioteca) encaminham os usuários aos setores específicos. Deste modo, é possível executar diversas atividades, incluindo o processamento técnico.

Apesar de não mencionar em seu discurso, do mesmo modo que E10, a bibliotecária E11 também gerencia uma biblioteca e apresenta praticamente as mesmas atividades: processamento técnico da informação e serviço de referência tradicional. O modelo de serviço de referência das respectivas bibliotecas alude ao Serviço de Referência Hierárquico (*Tiered-Reference Service*): uma equipe de apoio (auxiliares de biblioteca) filtra e atende as questões que não demandam o auxílio de um bibliotecário para fornecer informação/resposta aos usuários. Quando há questões que exigem o conhecimento e habilidades de um bibliotecário, E10 e E11 prestam os serviços característicos do

bibliotecário de referência, como por exemplo, a educação de usuários ou serviço de referência tradicional.

Além de atender os usuários no serviço de referência tradicional, a bibliotecária E6 divide o seu tempo realizando atividades de organização e conservação de materiais bibliográficos, pois é responsável por uma seção da biblioteca referente às coleções das publicações da instituição (periódicos, livros) e obras raras. Para tanto, a unidade de informação de E6 adota dois modelos: o Modelo de Referência Tradicional e o Serviço de Referência Hierárquico (*Tiered-Reference Service*). Enquanto uma equipe atua diretamente com os usuários (fornecimento de informações, localização de materiais bibliográficos), os demais bibliotecários se envolvem com outras atividades da própria biblioteca.

Infere-se que as atividades explicitadas e não relacionadas à função do bibliotecário de referência resultam do envolvimento, interesse e responsabilidade destes profissionais (ACCART, 2012) e também do modelo de serviço de referência adotado na biblioteca.

A oferta de serviços difere de instituição para instituição, porém “[...] o trabalho de referência/informação é realizado em um ambiente dinâmico e com base em fontes de informação que estão em contínua mudança” (FIGUEIREDO, 1991, p. 51).

O ambiente da biblioteca para a prática dos serviços de referência torna-se dinâmico na medida em que são prestadas diversas atividades para atender as diferentes e inúmeras necessidades informacionais dos usuários (TIMBÓ, 2002). Portanto, os ambientes de trabalho dos bibliotecários de referência entrevistados apresentam esta dinamicidade, na medida em que é ofertada uma gama de serviços para atender as diferentes demandas informacionais dos usuários que freqüentam as bibliotecas universitárias: pesquisadores, professores, alunos de graduação e pós-graduação entre outros cidadãos dos bairros próximos a universidade e/ou de outras regiões.

4.2.2 Situações relacionadas à questão de referência

Após a descrição dos serviços e a caracterização do ambiente de trabalho, os profissionais exemplificaram situações consideradas simples e complexas no serviço de referência.

Para ocorrer uma situação de referência é necessária a apresentação de uma questão ao bibliotecário: “O impulso que desencadeia a atividade denominada serviço de referência é a questão formulada pelo usuário da biblioteca” (GROGAN, 1995, p. 36).

Macedo (1990) apresenta a seguinte classificação para as questões de referência:

- *Questões informacionais*: referem-se às solicitações de informações fatuais e bibliográficas. O uso de enciclopédias e dicionários auxilia o bibliotecário;
- *Questões instrucionais ou direcionais*: referem-se à orientação no uso dos recursos da biblioteca, como por exemplo, o encaminhamento do usuário a outras bibliotecas, o auxílio na identificação de materiais para empréstimo domiciliar ou entre bibliotecas etc. e
- *Questões de pesquisa*: referem-se ao auxílio à pesquisa (levantamentos bibliográficos) (MACEDO, 1990).

Nos relatos dos entrevistados foram identificadas estas entre outras questões de referência elencadas na seção 2.5.1.1. Os bibliotecários E1, E7, E10 e E11 consideraram como situação simples:

Por exemplo, agora mesmo, a usuária me procurou. Ela estava com uma anotação [número de chamada para localizar livro na estante] sobre um livro de história da arte, e procurava este livro lá na parte de museus. E...ela [usuária] ficou assim “Poxa, eu procuro livro e não acho”. Quando olhei no sistema, tinha dez exemplares disponíveis. Perguntei [bibliotecário] “Aonde você estava procurando este livro?” [usuária] “Lá no começo, ali na parte dos museus” [...]Eu acho que é uma coisa básica que acontece. Muitas vezes ele [usuário] não tem esta lógica da organização do conhecimento, da distribuição do acervo (E1).

Uma situação que eu considero simples, mas de uma riqueza indescritível é você anotar o número de chamada [classificação], ir à estante, recuperar este livro e dar na mão do usuário. É uma prática simples, corriqueira (E7).

Quando eles pedem alguma informação, localização de uma obra (E10).

[...] na questão da referência, do atendimento, é quando faço com ele [usuário] a pesquisa: mostro para ele aonde ele vai encontrar aquele livro, se tem naquela ou em outra biblioteca para solicitarmos o empréstimo entre as bibliotecas (E11).

Para este grupo de bibliotecários, situações simples referem-se às questões direcionais, isto é, quando os usuários solicitam auxílio na localização de um livro. Conforme Grogan (1995) é uma questão comum a todos os tipos de bibliotecas, mas principalmente em bibliotecas universitárias. Na maioria das vezes, isto ocorre “[...] pela falta de familiaridade do consulente com a mecânica do uso da biblioteca para localizar uma determinada peça bibliográfica” (GROGAN, 1995, p. 38).

As bibliotecárias E2, E3 e E8 descreveram as situações que envolvem o uso do sistema de busca e base de dados:

Eu acredito que a mais simples de todas seja sobre como fazer a pesquisa no catálogo da biblioteca, questões bem simples assim, tanto com os alunos que estão chegando, como alguns técnicos e professores mais antigos. Às vezes eles imprimem toda aquela relação que aparece lá na pesquisa e vem com várias folhas pra procurar, quando eles poderiam fazer essa busca bem mais simplesmente. Essa é a atividade mais simples assim que eu vivencio (E2).

[...] o acesso à base de dados. Às vezes eles não têm conhecimento de como acessar fora da universidade (E3).

Simple? É ajudar o usuário na busca da informação. Como operar o sistema (E8).

Estas situações elencadas também indicam a falta de familiaridade dos usuários com o uso dos sistemas de buscas e bases de dados. Revela a importância do bibliotecário de referência para educá-los no uso das ferramentas informacionais.

A capacitação dos usuários na utilização de bases de dados e catálogos é um importante aspecto do serviço de referência. Tem por objetivo desenvolver no usuário a apropriação destes recursos, e conseqüentemente a autonomia para a realização das pesquisas (ACCART, 2012).

Além de mediador da informação, o bibliotecário de referência atua como educador no ensino da normalização de trabalhos científicos a alunos e pesquisadores por meio de programas de treinamento (ANJOS; CALIXTO; MARTINS, 2012).

Posto isto, são consideradas como situações simples as que envolvem questões sobre normalização:

Responder alguma dúvida de normalização, por exemplo. Eles mandam, às vezes, um email perguntando como se faz uma citação de determinado tipo de material. Isso eu acredito que é uma dúvida simples [...] Pra mim isto são dúvidas bem corriqueiras, bem simples (E3).

Um atendimento simples pode ser uma dúvida que ele queira esclarecer, uma dúvida com relação a uma citação, uma referência simples, mais frequente, com menos pegadinha. Eu acho que são atendimentos simples. Não exigem maiores pesquisas, por exemplo (E4).

No caso das bibliotecas vinculadas à pesquisa, as situações simples relacionadas à normalização podem ocorrer em três momentos: no serviço de referência tradicional (o usuário apresenta a demanda e o bibliotecário emite a resposta), durante o treinamento/capacitação dos usuários e no serviço de referência virtual por meio da troca de mensagens (email).

Nas respostas das bibliotecárias E6 e E9 foram identificadas questões de caráter administrativo e de orientação espacial:

Eu diria que é o que o Grogan fala: aquelas questões de localização, de ordem... espacial. "Ah! Aonde se encontra isso?" [...] "Qual o tipo de empréstimo pra minha categoria de usuário?" ou "Quanto tempo de

empréstimo?”, “Quanto material eu posso levar?”. Essas questões mais simples que a gente chama questões de referência de ordem espacial, de localização, de entendimento da organização. Não requer grandes pesquisas (E6).

Que a gente considera simples aqui é...informações sobre a própria biblioteca e universidade: de horários [...] Na realidade a biblioteca [...] serve de apoio para essas outras informações referente à universidade mesmo: setores, telefones e tal (E9).

Atendimentos a estas questões não exigem conhecimento bibliográfico, porém é necessário o conhecimento sobre os serviços prestados, a localização dos setores da biblioteca e também da instituição (GROGAN, 1995).

Outra situação, explicitada como simples, refere-se ao serviço de empréstimo e devolução de materiais bibliográficos:

Uma situação simples é quando eu estou no balcão e eu faço a questão do empréstimo e devolução de livros (E11).

De acordo com este relato, situações simples envolvem as atividades do setor de empréstimo, ditas “operacionais”. Por sua vez, este aspecto está relacionado à divisão das funções do serviço de referência:

Um serviço de referência desempenha funções ditas ‘nobres’ (pesquisas bibliográficas, resposta a questões, recepção dos usuários, etc.) e outras ditas ‘menos’ nobres (operação de equipamentos, arrumação e ordenação dos documentos, inventário, etc.) (ACCART, 2012, p. 101).

Para a bibliotecária E5 o trabalho de um bibliotecário de referência é simples:

Nada eu acho complexo! (risos) Pra mim todas as atividades que a gente faz são simples (E5).

Nos discursos dos bibliotecários prevaleceram como situações simples aquelas que envolvem a educação de usuários, como por exemplo, o uso do sistema de busca da biblioteca e bases de dados e a normalização de trabalhos científicos. Nas respostas das bibliotecárias E6 e E4 percebe-se a essência das situações simples:

[...] Não requer grandes pesquisas (E6).

[...] Não exigem maiores pesquisas, por exemplo (E4).

É possível classificar as situações de referência a partir do tipo de questão formulada pelo usuário: “as questões colocadas num balcão de referência são imprevisíveis e variam de questões direcionais simples até as mais complexas, que exigem pesquisa elaborada” (FIGUEIREDO, 1991, p. 48).

Se deduz que as situações simples e complexas estão relacionadas ao grau de exigência das habilidades e conhecimentos de um bibliotecário de referência frente a resolução das questões formuladas pelos usuários. Quando solicitados para relatar uma situação complexa, os discursos dos bibliotecários de referência revelaram que as questões apresentadas pelos usuários eram mais difíceis e trabalhosas para resolver em relação às situações simples.

As bibliotecárias E5 e E11 afirmam que a complexidade de uma situação está relacionada à pesquisa mais elaborada:

O que eu acho mais complexo é o levantamento bibliográfico. Tem assuntos que são bem delicados. O que eu sinto mais dificuldade é com os alunos do Centro de Artes. Os alunos de Administração e do Centro de Ciências da Educação a gente consegue lidar tranquilo. Mas o pessoal [alunos] de Moda, Música...tem assuntos bem particulares onde a gente sofre pra encontrar em bases de dados. Não que a atividade seja complexa, mas é uma atividade mais delicada. A gente precisa entrevistar bastante o usuário, entender bem a demanda dele para realmente dar uma informação com qualidade pra ele (E5).

[...] Ele [aluno] vem com uma dúvida da sala de aula e, ali na biblioteca, eu tento resolver essa dúvida. Geralmente é de algum trabalho da disciplina de metodologia da pesquisa. Eles têm muita dificuldade nisso. Juntos interpretarmos o que o professor está solicitando, vamos ao computador de pesquisa e depois no acervo. Muitas vezes eu consulto sumários e índices dos livros para encontrar essa resposta que ele quer. Às vezes não está nem na nossa base de dados. Às vezes está dentro dos livros. Então no acervo mesmo, folheando livro por livro, é que a gente vai ali tentar ajudar esse aluno, esse usuário (E11).

Questões de busca envolvem tempo e o uso de diversas fontes pelo bibliotecário de referência. Esta situação consome o tempo de quinze minutos a uma hora (FIGUEIREDO, 1991). Os discursos evidenciam que as questões que envolvem buscas informacionais são trabalhosas. Exigem das bibliotecárias o uso de diferentes caminhos/alternativas, isto é, as bibliotecárias “percorrem” diferentes fontes para encontrar a informação, como por exemplo a consulta em sumários e índices de livros, o catálogo da biblioteca, base de dados etc

Ademais, a questão formulada pelo usuário dificilmente corresponde a verdadeira necessidade informacional. Diferentes pessoas, com diferentes necessidades, formulam perguntas de diversas maneiras. Implica no esforço do bibliotecário para entender a questão (KATZ, 1997a).

Com base no exposto, e de acordo com os relatos das bibliotecárias E2, E6 e E8, o complexo reside na etapa da entrevista do processo de referência:

Situação complexa...Vou te citar um exemplo. Um aluno do curso de doutorado da Engenharia e Gestão do Conhecimento queria um livro sobre bibliometria. Ele estava escrevendo um artigo. Um estudo bibliométrico sobre alguma coisa relacionada à Economia. Trabalhei com ele a ideia de que um livro de bibliometria não seria suficiente,

[...] mas que ele poderia pegar artigos que também fossem estudos bibliométricos para ver quais eram os autores. Enfim, foi um atendimento que levou um tempo bem maior do que a média e mostrar pra ele o caminho que ele tinha pensado como o mais simples de encontrar um livro que ensinasse como fazer, não era viável, que ele tinha que fazer um outro caminho mais demorado, mas que dessa forma ele ia conseguir chegar no resultado que ele queria. O mais difícil que eu entendo é isso. É quando a pessoa não tem clareza do que ela precisa. Eles vem com uma solicitação achando que a gente vai entregar a resposta na hora, e nem sempre é isso. Às vezes a gente tem que desconstruir aquela ideia que eles têm e apontar outros caminhos, e deixar que eles decidam (E2).

Eu acredito que as situações que envolvem mais a questão da pesquisa são um tanto mais complexas porque o usuário nem sempre sabe o que ele quer. Então isso já é complicado para o bibliotecário porque a gente precisa entrar num diálogo. Muitas vezes ele quer pesquisar dentro de um assunto, mas não delimitou bem o seu problema de pesquisa. Tudo isso, para o bibliotecário, exige um pouco mais de negociação de questão. Envolve o processo de referência mais complexo que é: entender a necessidade do usuário para depois você ver em que fontes ele pode buscar ou indicar as fontes, ou você fazer, dependendo do caso. Dar alguns encaminhamentos na questão da referência (E6).

É quando o usuário procura uma informação que nem ele sabe qual é. Você precisa investigar o que realmente o usuário quer

saber porque na verdade nem ele sabe o que ele quer (E8).

Em sua maioria, há os consulentes que sabem o que querem e expressam a questão ao bibliotecário de forma inteligível. Contudo, em minoria, há os que não se enquadram nesta classificação. Estes consulentes estão divididos em dois grupos. O primeiro refere-se aos consulentes que tem clareza sobre a necessidade informacional, mas não conseguem verbalizar de modo inteligível. O segundo grupo refere-se aos consulentes que não têm certeza sobre o que precisam (GROGAN, 1995).

O bibliotecário de referência deve ser um perito para responder as questões trazidas pelos usuários: ora bem elaboradas, ora obscuras (TIMBÓ, 2002). Dito isto, infere-se que a entrevista de referência torna a situação complexa quando implica no esforço do bibliotecário em entender a necessidade informacional do usuário e mostrar a ele a verdadeira natureza da informação.

Destarte, surgem situações complexas durante a educação de usuários:

[...] a gente orienta normalização por exemplo, mas o aluno não tem conhecimento do uso do programa de formatação de texto, principalmente o Word. Então, eles vêm com dúvidas de Word, e que são de “quebrar a cabeça” realmente. Algumas agora já estão ficando corriqueiras, [como, por exemplo,] de paginação. Mas realmente tem um momento que a gente perde uma hora com o aluno tentando ajudar, descobrir e esmiuçar o programa para conseguir fazer o que ele quer: adaptar o trabalho dele para a norma e para o formato. E pra mim é complexo porque a gente não domina todos os itens da ferramenta. Então, eu acho um bom exemplo de uma situação mais complexa (E3).

Olha, uma situação complexa, por exemplo, seria uma capacitação sobre um recurso que eu não tenha uma experiência, não tenha um conhecimento grande, por usar com pouca

frequência. As dúvidas que surgem, às vezes não necessariamente relacionadas a uma ferramenta [base de dados], como fazer isso [pesquisa], mas em relação ao conteúdo que eles estão buscando. Isso acaba sendo uma questão mais difícil de responder, porque são questões que às vezes não necessariamente estão relacionadas com a ferramenta, mas "Ah eu busquei, eu fiz uma busca sobre determinado tema, eu não encontrei nada" e o usuário não está sabendo como fazer outras tentativas com outros temas, e às vezes eu não consigo ajudá-lo muito por desconhecer o tema, o assunto, o conteúdo. Essa é uma situação mais complicada, que exige buscar auxílio com algum tesouro. Aí eu preciso conversar um pouco mais com ele porque é uma situação em que eu preciso ajudar, mas eu tenho esta dificuldade, principalmente porque a gente não domina conteúdos. Eu vejo isso. No momento que eu lembro, esta seria uma situação mais difícil (E4)

A natureza das questões de referência mudou nas bibliotecas universitárias e públicas. Há poucas perguntas, porém mais difíceis. Devido à complexidade das tecnologias, cada vez mais os usuários precisarão de auxílio do bibliotecário. Para tanto, os bibliotecários sentem aumento de solicitações para prestar suporte técnico, ao invés do serviço de referência (O'GORMAN; TROTT, 2009).

No relato da bibliotecária E3, o domínio parcial das funcionalidades do software de processamento de textos gera uma situação complexa. Para a bibliotecária E4, a situação se torna complexa quando surge alguma dúvida do usuário em relação a sua pesquisa, e a bibliotecária não tem conhecimento sobre o assunto para ajudá-lo no processo de busca da informação (auxiliar na montagem da estratégia de busca com descritores pertinentes sobre o tema da pesquisa). Contudo, ambas apresentam envolvimento e tentam auxiliar o usuário na resolução das dúvidas resultando em uma colaboração amistosa (GROGAN, 1995).

Uma situação se torna complexa, quando há limitações de conhecimento por parte do bibliotecário, exigindo um maior

envolvimento e tempo para a resolução da questão: na descoberta das funcionalidades do programa de formatação de texto (bibliotecária E3) e na tentativa de entender o tema da pesquisa do usuário para ajudá-lo na busca da informação (bibliotecária E4).

Outro aspecto que merece destaque, é cada vez mais comum a colaboração entre as instituições de ensino superior, de diferentes países, para a educação dos estudantes universitários: professores aceitam empregos em outros países por um curto ou longo período de tempo (SAUNDERS et al., 2013). Um dos impactos da globalização da educação “[...] é a necessidade da sensibilidade cultural ou uma compreensão das diferenças de costumes, valores e tradições em diferentes países, e uma capacidade de trabalhar com essas diferenças” (SAUNDERS et al., 2013, p. 34, tradução nossa).

Devido aos acordos entre universidades nacionais e estrangeiras para a oferta de intercâmbio estudantil ou a vaga de professor visitante, frequentemente os bibliotecários de referência de bibliotecas universitárias de grande porte irão se deparar com o atendimento a usuários de outras culturas e nacionalidades. Sendo assim, os bibliotecários de referência precisam de habilidades para lidar com professores e estudantes de diferentes países, alinhando as atividades com a missão das instituições (SAUNDERS et al., 2013).

Uma situação complexa, revelada no discurso da bibliotecária E7, refere-se a ausência de conhecimento de língua estrangeira:

É a minha limitação em idiomas. Eu não falo inglês, francês, alemão, italiano. E eu tenho atendido diariamente: ou é um italiano...Hoje eu atendi um alemão, me limitei com ele. Então, essa é uma situação complexa pra mim: a ausência de idiomas (E7).

É uma situação que demanda do bibliotecário de referência a mobilização de habilidades e qualidades de Accart (2012). Segundo este autor, os atributos pessoais e profissionais são:

- Demonstrar flexibilidade em relação ao público de todas as idades, culturas, línguas ou profissões diferentes;
- Mostrar rapidez no processamento da consulta;
- Saber administrar o fluxo de pessoas e não deixar à espera o usuário que tem pressa;

- Saber compreender a consulta, avaliá-la para oferecer uma orientação correta, ser neutro em suas opiniões;
- Possuir uma sólida cultura geral bem como excelente conhecimento do acervo geral e da coleção de referência;
- Demonstrar diplomacia, agir com tato (ACCART, 2012, p. 115).

O desenvolvimento destes atributos é vital para a prestação do serviço de referência, haja vista o dinamismo dos espaços das bibliotecas que agregam diferentes pessoas de diferentes culturas. Infere-se que, a complexidade da situação gerada pela barreira idiomática, demanda de ambas as partes, bibliotecário e usuário, maior flexibilidade, envolvimento, comprometimento para transpor este impasse. Torna-se imprescindível a solidariedade do bibliotecário para que o usuário sinta a receptividade e colabore com a situação.

Ademais, são avaliadas como bem sucedidas, as buscas de informação que apresentam relevância do ponto de vista do bibliotecário, e pertinência à necessidade informacional do consulente. No entanto, há também buscas de insucesso. Dentre estas, aquelas que a informação encontrada não é pertinente para o usuário, embora julgada como relevante pelo bibliotecário (GROGAN, 1995). Nestes casos, segundo o autor, os motivos podem ser a incompreensão do tema da pesquisa e a seleção inadequada da resposta quanto à quantidade, forma, idioma entre outros aspectos. Torna-se difícil explicar ao consulente quando as buscas não retornaram resultados relevantes, mesmo quando o bibliotecário esgotou todas as estratégias possíveis (GROGAN, 1995).

Conforme as respostas dos bibliotecários E1, E10 e E11, situações em que não se obteve êxito na busca da informação são classificadas como complexas:

[...] às vezes o sistema lhe fornece situações conflituosas. Às vezes um livro que não está disponível e o aluno quer [...] se você bate de frente com a situação, você vai criar outro problema. Então, você tenta dialogar com este aluno. Se é um livro que ele quer porque ele quer, e o livro não está disponível, por alguma situação o livro está fora do lugar ou alguém tirou e colocou no lugar errado cria-se esta situação conflituosa. A gente tem que

saber lidar com isso, ou seja, a gente explica um pouco da situação. Nem tudo a gente consegue dominar, nesse caso. São coisas que fogem um pouco da nossa lógica de organização, por causa dessa circulação de pessoas dentro do ambiente, de usuário. Então, eu acho que a situação conflituosa é você saber lidar com o conflito. Na minha parte, aqui no atendimento, eu acho que o mais complicado seria isso: lidar com o ser humano (E1)

Uma aluna solicitou um artigo. Ela solicitou para não fazer o "apud". Nós tentamos de tudo quanto é jeito localizar, inclusive a auxiliar de biblioteca mandou email [para o próprio autor]. Dentro das pesquisas que a gente realizou onde ele foi citado nos artigos, a gente não conseguiu essa informação porque esse artigo não estava online. Não conseguimos nem entrar em contato aonde, em que biblioteca estaria aquele artigo porque nós não conseguimos localizar a revista. Eu achei que foi complexa pois não conseguimos alcançar o objetivo (E10).

[...] Eu tenho atendimentos que eu faço por email solicitando esclarecer dúvidas quanto às normas da ABNT ou então de uma pesquisa bibliográfica. Neste caso, eu ajudo esse aluno da pós-graduação realizando a pesquisa dentro do Portal da Capes. Então, eu acredito que é complexo quando eu não encontro no Portal da Capes. Muitas vezes eles vêm com uma referência para encontrarmos e não temos no Portal da Capes. Acessamos algumas bibliotecas do mundo...Então, esta questão da pesquisa, de ir atrás do que o aluno quer, pra mim é complexo (E11).

As situações relatadas desperdiciaram tempo e se esgotaram as possibilidades de busca. Exigiram a mobilização dos conhecimentos e habilidades dos bibliotecários para traçar diferentes estratégias de busca a fim de encontrar a informação. Além disso, a apresentação de uma resposta negativa causa desconforto e/ou frustração para ambas as partes. Mas como portar-se diante destas situações?

Orienta-se a seguinte atitude:

[...] mesmo que o produto da busca seja nulo, a resposta ao consulente ainda poderá tornar-se útil e positiva. Por isso, a análise feita pelo bibliotecário deve normalmente ensejar uma sugestão a ser dada sobre por que não existe uma resposta: isto amiúde atenua o choque (GROGAN, 1995, p. 172).

Ação visualizada no discurso do bibliotecário E1:

[...] Então, você tenta negociar pra que ele fique confortável com aquela situação, mesmo que depois você dê uma resposta, manda um email ou liga, pega o telefone, o contato, e diz “Eu continuarei procurando e assim que estiver disponível a gente liga pra você”. Então, mesmo que ele não saia com o livro naquele momento, ele saia satisfeito pelo atendimento. Um pouco da situação de conflito é isso. É saber lidar com estas situações que possam surgir (E1).

Embora a situação relatada pela bibliotecária E9 não esteja relacionada à busca malograda, ocorre conflito:

[...] não atender o que eles esperam. Às vezes, sei lá, isso você já sabe, empréstimo de oito livros eles querem mais, essas coisas assim. Mas é uma situação normal que dá pra tentar controlar (E9).

Nas bibliotecas, os casos mais comuns de conflito referem-se às questões que envolvem o setor de empréstimo. Nesta seção, frequentemente ocorrem situações novas sendo indispensável a presença de um bibliotecário para a resolução dos problemas. É preciso uma

atitude de imposição diante desta situação desconfortável, pois na maioria das vezes os usuários exigem direitos não condizentes aos previstos no regulamento da biblioteca. A melhor solução é a negociação para que ambas as partes entrem em comum acordo (INOUE; OLIVEIRA, 2007).

A negociação atenua o conflito entre bibliotecário e usuário, pois é o momento que ambos estão direcionando a comunicação para entrar em acordo, e assim estabelecer uma solução para o impasse. É fundamental o controle das emoções:

Toda pessoa que se relaciona com os usuários: os públicos chamados difíceis, os jovens problemáticos, os infratores das regras da instituição etc. Como administrar essas tensões? [...] O autocontrole, a tranquilidade e o senso de diálogo são fundamentais (ACCART, 2012, p. 118).

Até o momento relatamos que a complexidade reside no grau de mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes para vencer as dificuldades impostas pelas questões dos usuários. As dificuldades podem resultar das limitações de conhecimento dos bibliotecários e do próprio tipo de questão apresentada pelo usuário, que exigem um maior “trabalho” para encontrar a informação, como por exemplo, levantamento bibliográfico para trabalho acadêmico, artigo científico, dissertação, tese (ACCART, 2012).

A complexidade de uma situação também está relacionada ao novo, inédito, ao contato com o acaso. Segundo Martucci (2000) o bibliotecário de referência estabelece procedimentos de resolução, na medida em que as situações se repetem. Para tanto, o profissional “libera” a cognição (processamento da informação) para o enfrentamento destas situações habituais, pois basta aplicar determinado procedimento para resolver a questão apresentada pelo usuário

Entretanto, nas situações novas ou pouco habituais há a exigência do profissional improvisar perante o novo (MARTUCCI, 2000), ir além dos procedimentos, ou seja, é necessário modificar as suas ações, mediante a um constante processamento cognitivo, com a finalidade de encontrar uma solução para a questão de referência do usuário.

Percebemos estes aspectos ao contrapor os discursos das bibliotecárias E3 e E4:

Discurso relacionado à pergunta 2 - Situações simples

[...] **uma referência** simples, **mais frequente, com menos pegadinha**. Eu acho que são atendimentos simples (E4, grifo nosso).

Discurso relacionado à pergunta 3 - Situações complexas

[...] **Então, eles vêm com dúvidas de Word, e que são de “quebrar a cabeça” realmente. Algumas agora já estão ficando corriqueiras**, [como, por exemplo,] de paginação. Mas realmente tem um momento que a gente perde uma hora com o aluno tentando ajudar, descobrir e esmiuçar o programa para conseguir fazer o que ele quer: adaptar o trabalho dele para a norma e para o formato (E3, grifo nosso).

Nas questões de referência comuns, isto é, que se repetem com frequência, o bibliotecário já conhece o procedimento a ser aplicado, tornando a situação simples. Quando envolve uma “pegadinha” ou dúvidas de “quebrar a cabeça”, isto é, o contato com o novo ou o não habitual, exige a “criação” de uma resolução para a questão do usuário. Esta exigência de cognição, para a elaboração de um procedimento, torna a situação complexa.

Em suma, situações simples envolvem procedimentos já incorporados pelo bibliotecário para a resolução das questões. Liberam o bibliotecário do “pensar” (MARTUCCI, 2000). Situações complexas residem na imprevisibilidade e dificuldade impostas pelas questões. Demandam mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes para improvisar e criar a resolução, próprios da Competência Informacional.

4.2.3 A técnica no processo de referência

Anterior a etapa da busca da informação, é preciso negociar a questão formulada pelo usuário: identificar, esclarecer e se necessário

aprimorar o tema da consulta (FIGUEIREDO, 1991, 1992; GROGAN, 1995; KATZ, 1997a).

Não há regras específicas para a condução de uma entrevista, pois é preciso levar em conta a situação, indivíduo, tempo e lugar envolvidos (KATZ, 1997a). Dito isto, diferentes técnicas foram detectadas nas respostas dos bibliotecários, isto é, formas de proceder à entrevista de referência.

O bibliotecário E1 utiliza como técnica a conjunção de duas etapas do processo de referência:

Quando o usuário chega com demanda de informação, você tenta refletir primeiramente do que se trata. Você tenta negociar autor, um título mais específico, às vezes até mesmo assunto. A técnica que você utiliza é o sistema. Você vai fazer a busca pelas estratégias que ali te fornece. A partir dali você vai tentar buscar essa informação pra ele. E caso não consiga aquela informação, tentar negociar com esse usuário detalhes mais específicos sobre esse assunto [...] A partida inicial é o diálogo com o aluno e o sistema (E1).

Embora entrevista e busca sejam etapas diferentes do processo de referência, na prática é comum incorporá-las em uma única só (GROGAN, 1995). Em muitos casos, mesmo após ter iniciado a busca, a entrevista prossegue. Ao acompanhar o bibliotecário neste processo, o consulente reage e responde a busca da informação, possibilitando uma maior compreensão sobre a temática, e se necessário, a alteração da estratégia de busca para recuperar resultados relevantes (GROGAN, 1995).

A bibliotecária E9 segue os mesmos procedimentos descritos anteriormente, apesar do desconhecimento sobre a técnica utilizada:

É...a técnica inicial...a gente, a primeira coisa que ele [usuário] pergunta se tem no nosso acervo. A primeira técnica é fazer consulta na base. Se não é aquilo que ele queria, a gente vai buscar outras informações em acesso online. E ainda assim se não tem o que ele quer, a gente busca em outros

recursos, indica até outros locais, às vezes outra fonte, outra biblioteca. [...] Então, técnica? A técnica não...não tenho uma técnica! Assim pronta? Que eu tenho planejada? Não! A gente vai fluindo na conversa. Enquanto não sanar a minha dúvida, eu vou perguntando [...] "Que assunto que você quer?" "Este tipo de documento atende? "Somente livros?" (E9).

As bibliotecárias E2, E3, E4 e E11 usam a técnica do ouvir e perguntar:

Eu não sei se é bem uma técnica. Quando eu vejo que ele não está sendo claro, e não estou conseguindo entender exatamente o que ele está querendo, eu deixo ele falar, e vou fazendo perguntas. A medida que a pessoa vai falando, você consegue ter um entendimento melhor se ela tem noção do que está buscando ou se ela está um pouco perdida e você tem que trabalhar melhor a questão com elas. Então não é uma técnica. Eu vou fazendo perguntas e deixo a pessoa falar pra tentar entender exatamente o que ela precisa (E2).

Eu procuro fazer algumas perguntas. Se ele traz, por exemplo, um termo e ele não está conseguindo encontrar um assunto com aquele termo, [pergunto] de que área que ele é. Vou tentando aos pouquinhos me aproximar do usuário. [Pergunto] qual é o objetivo daquele trabalho, o que ele está estudando, porque ele precisa daquela informação. Meio que vou dando uma cercada. Primeiro, pra me contextualizar. Nessa história eu já consigo obter outros termos, outras palavras-chave. Um pouco do conhecimento que eu fui acumulando também [...] Mas a minha estratégia inicial é

ir tentando conhecer um pouco, mesmo que seja brevemente ali, no atendimento pessoalmente, de que área que ele é, os assuntos que ele está estudando. Aí fica um pouco mais fácil de direcionar e resolver a dúvida dele (E3).

Bom eu, para ajudá-lo, para que eu possa, por exemplo, indicar quais bases ele pode utilizar, quais ferramentas, então eu preciso conhecer um mínimo, mas saber um pouquinho sobre o problema dele. Então, uma primeira atitude, por exemplo, seria começar a conversar com ele, fazendo perguntas de modo que eu consiga entender um pouco qual é o problema dele porque sem entender, eu não consigo ajudá-lo também. Às vezes, é um tema que eu nem ouvi falar por exemplo, ou, um tema de uma área... sei lá, sobre corrosão! Pra mim é grego! Então, eu começo a conversar e fazer perguntas pra ele "Tá, mas este tema ele está relacionado a qual outro tema?", "Que área?", "Você está procurando exatamente o quê?" "Você está procurando...você quer só material em português? Pode ser material em literatura estrangeira?" Então, eu começo a fazer perguntas que possam subsidiar a minha informação a respeito daquele tema, ou daquela questão ou daquele problema. Não saberia te dizer se isso tem...tem uma técnica! Nome? Eu não saberia te falar! Mas, na verdade eu começo a perguntar porque ele também não tem uma clareza sobre o que ele quer. Mas no momento que eu começo a fazer perguntas pra ele, eu acho que ele começa também a raciocinar em cima daquela questão e acaba também clareando pra ele (E4).

Eu não sei te responder porque para mim o problema informacional que ele pode me trazer é algo, alguma referência, documento que ele não está encontrando, nem faz ideia de onde ele irá encontrar. Vamos conversando, dialogando [...] Bem, o máximo de questionamentos que eu possa fazer e perguntar a esse aluno. Depois, com meus conhecimentos básicos da área, eu vou efetuar...tentar encontrar a solução para esse problema informacional que você está me dizendo (E11).

Conforme descrito na subseção 2.5.1.1, na entrevista de referência, o bibliotecário poderá utilizar perguntas abertas e fechadas a fim do fornecimento de informações adicionais para o entendimento da questão de referência e busca da informação (GROGAN, 1995; KATZ, 1997a, RUSA, 2013).

De um modo geral, estas bibliotecárias utilizam a técnica de perguntar no seu cotidiano, como um meio para extrair mais informações a respeito da questão inicial apresentada pelo usuário, e proceder as demais etapas do processo de referência. As bibliotecárias E3 e E4 descreveram exemplos de perguntas, sendo possível identificar as tipologias: perguntas abertas para o entendimento, esclarecimento e identificação do tema da questão, e perguntas fechadas para delimitar a busca da informação.

Ademais, no discurso da bibliotecária E4, nota-se que a técnica de perguntar, além do bibliotecário extrair mais informações a respeito da questão inicial, “de quebra”, faz o usuário refletir sobre a própria questão. Portanto, induz a um processo colaborativo para identificar a real necessidade informacional do usuário, e posteriormente proceder à busca da informação.

De acordo com o relato da bibliotecária E2, associar as duas técnicas, ouvir e perguntar, torna o processo eficaz. É preciso ter competência na aplicação destas técnicas (GROGAN, 1995), para que o bibliotecário desenvolva a entrevista de referência, como um meio para se obter as informações necessárias para as próximas etapas: montagem da estratégia, busca e apresentação da informação.

Nos discursos das bibliotecárias E6 e E8, transparece a função educativa do serviço de referência:

Normalmente a técnica utilizada é o diálogo. A gente tenta dialogar, compreender a questão para depois verificar em quais fontes buscar aquela informação [...] Normalmente a gente [...] indica a fonte ou muitas vezes faz a demonstração para o usuário daquela fonte: entra numa determinada fonte e mostra os recursos de pesquisa . A gente sempre trabalha com dicas, indicando para o usuário o que é o assunto, o que é a palavra-chave, como ele deve buscar, em quais campos buscar porque as bases, hoje em dia, já oferecem a possibilidade de pesquisar em texto completo. Então nem sempre recupera a informação relevante. Essas dicas já entram nessa questão das estratégias do bibliotecário. Hoje em dia você procura mais ensinar o usuário a fazer do que você fazer por ele. Até porque a ideia é que ele possa pesquisar em qualquer situação daqui para frente, que ele possa se virar. A ideia é você passar as técnicas, as fontes, como e aonde buscar, como os sistemas funcionam porque eu acho que o bibliotecário tem competência pra fazer isso...desenvolver essa competência no usuário, para depois, em outros momentos, em outras situações que ele vai se deparar ao longo da vida, saber usar essas ferramentas todas, estas dicas todas e poder solucionar o problema dele (E6).

[...] Por exemplo, quando ele [usuário] busca uma determinada informação, eu sempre procuro ir além daquilo que ele está buscando. A minha primeira pergunta quando ele me procura é a seguinte "Você sabe usar o sistema?". Ai ele vai dizer "Não sei!". Eu digo então "Vou lhe ensinar!" Eu ensino como ele deve proceder para usar o sistema [...] Então, eu sempre deixo o usuário consciente dessa necessidade. De ele saber

buscar a informação que ele precisa. Então, eu ensino o usuário. Digo pra ele "Agora tu procura. Se tiveres algum tipo de problema, voltas que eu lhe ajudo". Mas sempre tentando fazer com que o usuário procure. O nosso trabalho é esse. O nosso trabalho não é pegar o livro e entregar para o usuário. A gente precisa educar o usuário para que ele consiga fazer isso sozinho. Eu acho que a nossa função é mais de educador. É justamente como educar o usuário na procura da informação. Aí, depois de feito isso, ele volta na minha mesa. Geralmente ele volta. Daí ele diz assim "Eu encontrei o número de chamada e estou com dificuldade de encontrar o livro na estante". Aí eu vou além. Aí eu pergunto pra ele "Por que você precisa desse material?" Daí ele diz "Ah, porque eu estou fazendo o meu TCC e tal tal tal". [bibliotecária diz] "Qual é o assunto do teu TCC? [usuário diz] "É tal, tal, tal, tal". Daí eu digo "Olha, tem outras maneiras também de você procurar. Nós temos as bases de dados..." Aí eu vou além. Então ele não sai daqui da biblioteca só com aquilo que ele procura. Ele sai com mais alguma coisa que, provavelmente ele teria que voltar no outro dia pra procurar, entendeu? Então eu acho que é esse o nosso papel [...] é você contribuir para a produção do conhecimento do usuário. Não para a busca da informação do usuário. É você ser um bibliotecário educador. Dar as competências para o usuário para que ele desenvolva o trabalho dele e você contribuir com a tua competência (E8).

As bibliotecárias E6 e E8 associam a técnica da entrevista com a educação de usuários, ou seja, além do esclarecimento, entendimento da questão inicial do usuário e a identificação do tema da pesquisa, orientam e direcionam intencionalmente a aprendizagem dos usuários

para a utilização dos sistemas de busca, com o objetivo de desenvolver a dimensão técnica da Competência Informacional destes usuários.

De acordo com o relato da bibliotecária E10, a técnica está vinculada a um atributo pessoal:

É...o que nós costumamos fazer, inclusive toda a equipe, é ter um pouco de paciência. Entender a dificuldade daquele aluno. Nós temos alunos assim [com dificuldade]. E ter a paciência de....No começo a gente até faz [a busca da informação]. Vamos fazendo com ele. Tivemos muitos alunos com dificuldade de mexer no computador, no mouse, até isso. Então, é ter paciência. Prestar atenção nele e entender os limites dele até que a gente possa sanar essa dificuldade dele (E10).

Enquanto educador, no desenvolvimento de suas atividades, é preciso: “[...] de muita atenção e paciência para orientar o usuário. Educar exige carisma, disponibilidade, acessibilidade, diálogo e vontade de ajudar alguém; neste caso, vontade de encontrar uma informação” (TIMBÓ, 2002, p. 88).

Apesar de não ser uma técnica, o discurso refere-se ao comportamento do bibliotecário, isto é, em como proceder diante de uma situação de referência: mobilizar a paciência para ensiná-lo a utilizar as tecnologias e o sistema de busca da biblioteca. Posto isto, torna-se natural a mobilização de habilidades e atributos pessoais para conduzir entrevistas de referência e proceder à busca da informação junto com o usuário.

De certo modo a concepção da bibliotecária E10 se aproxima da teoria de Aristóteles (2003) no sentido de que a profissional expressa em sua práxis um comportamento para perceber o que é preciso fazer para lidar com uma situação, isto é, um “agir com paciência” para educar o usuário.

O modo como muitos bibliotecários realizam a busca é ir até a estante e consultar uma parte do acervo, com a finalidade de encontrar algum material bibliográfico (GROGAN, 1995).

Diferentemente dos demais bibliotecários, E7 utiliza esta técnica: [...] por exemplo, chegou um [aluno] aqui agora, ele disse: "Eu quero um livro que tenha entrevista de Salim Miguel com Harry

Laus e foi pela editora da UFSC". Coloquei [digitei o termo no sistema de busca] "Harry Laus", coloquei "Salim Miguel" e nada [nenhum resultado da busca]. Coloquei "Editora UFSC" e nada. Bom, o que ele quer? A técnica que eu usei: identifiquei que essa classificação poderia estar lá 869.09, fui na estante e achamos o livro (E7).

Este discurso revela outra técnica peculiar associada à estratégia do bibliotecário para as buscas eletrônicas de insucesso, isto é, a conjugação do conhecimento do bibliotecário e a serendipidade para localizar manualmente a informação em determinada parte do acervo. Em analogia à técnica na Filosofia, a ação desta bibliotecária manifesta a capacidade/saber humano para fazer (CUPANI, 2011), ou seja, a habilidade para localizar determinada obra conforme o conhecimento sobre a classificação do assunto.

A bibliotecária E5 descreve a técnica utilizada para o levantamento bibliográfico:

[...] a gente tem um formulário que o próprio Pergamum disponibiliza para ele [usuário] fazer a solicitação. A gente considera ele [formulário] um pouco vago. Então, a gente tem um formulário específico, um pouco mais detalhado, porque muitos usuários fazem a solicitação pela internet e não vêm à biblioteca. Tem gente que vem [à biblioteca] e fala da pesquisa e a gente consegue anotar detalhes. Mas tem gente que faz somente pela internet. Então, ele faz essa primeira solicitação via Pergamum e a gente manda esse outro formulário para ele detalhar mais. Então, quanto mais detalhada for a informação, a gente consegue buscar informação com melhor qualidade (E5).

O discurso evidencia o serviço de referência virtual. Similarmente ao processo de entrevista de referência, o formulário, enquanto técnica, é o meio pelo qual a bibliotecária extrai o máximo de

informações a fim de coletar fontes bibliográficas para a pesquisa do usuário.

As técnicas utilizadas pelos bibliotecários indicam a maneira como estes profissionais procedem durante o processo de referência. São diversificadas haja vista a intencionalidade da ação do bibliotecário para atingir determinado fim.

Os conceitos da técnica implicitamente estão presentes nas respostas dos bibliotecários: conhecimento, procedimentos, regras e habilidades para a execução de uma atividade (ABBAGNANO, 2007; CUPANI, 2011; GADAMER, 2006; PERRIN, 1996). Contudo, alguns dos bibliotecários desconhecem ou não associam o seu “fazer” a uma técnica.

Provavelmente, a concepção destes profissionais sobre a técnica se refira parcialmente ao sentido original do vocábulo. Por esta razão, apesar da existência de procedimentos/regras²⁸ para a execução das atividades, a técnica estaria atrelada ao desenvolvimento de um “fazer” maleável, com mais naturalidade, realizado conforme o andamento da situação de referência.

Mediante as respostas dos bibliotecários, é possível perceber que a técnica, no processo de referência, está relacionada ao saber-fazer, isto é, a habilidade para conduzir uma entrevista de referência e buscar a informação, associada a atributos humanos, como por exemplo, a paciência, interesse e envolvimento do bibliotecário.

Por outras palavras, para viver politicamente com os usuários no ambiente da biblioteca, além do conhecimento para executar as atividades profissionais é preciso que o bibliotecário demonstre na práxis a sua identidade (quem ele é) (ARENDDT, 2010).

4.2.4 Decisões no processo de referência

Esta subseção complementa a categoria anterior, isto é, a caracterização da dimensão técnica da Competência Informacional. Em outras palavras, a mobilização das habilidades sustentadas por decisões frente às situações de referência. Conforme a subseção 2.5.1.1, durante o processo de referência o bibliotecário manifesta decisões: na montagem

²⁸ Como por exemplo, na etapa da entrevista, primeiramente o bibliotecário identifica a necessidade de informação do usuário para então proceder às demais etapas. A seu critério, o profissional poderá utilizar perguntas abertas/fechadas (GROGAN, 1995; KATZ, 1997a; RUSA, 2013) para obter mais informações a respeito da questão de referência apresentada pelo usuário.

da estratégia de busca (escolha dos termos de busca e fontes de informação) e no final da etapa da busca da informação por meio da avaliação, seleção e apresentação dos resultados para análise do usuário (FIGUEIREDO, 1991, 1992; GROGAN, 1995).

Os bibliotecários E1 e E6 relataram decisões referentes às etapas da estratégia e busca da informação:

Em todo momento a questão da decisão ela é fundamental pra na nossa área, até a estratégia para localizar essa informação. É tudo a partir de decisões, qual o caminho, qual a estratégia, qual o melhor material pra fornecer pra ele. Então, tudo está relacionado a decisões. É fundamental você saber como agir, saber os caminhos, até pra minimizar a questão do tempo do usuário e fornecer uma informação de qualidade (E1).

[...] É um pouco tentativa e erro. Você toma decisão. De repente chega num momento e você precisa mudar de estratégia: a pesquisa não recuperou o que a gente esperava, não atendeu a necessidade. Em algum momento você vai buscar outros caminhos e vai tomar decisões de mudar de fonte ou de mudar de termos (E6).

As decisões na montagem da estratégia, geralmente, ocorrem na esfera da ação do bibliotecário. Durante a entrevista, além da identificação do tema e escolha dos termos para a busca, o bibliotecário já relaciona as prováveis fontes de informação à questão de referência do usuário, e as seleciona mentalmente (FIGUEIREDO, 1991; GROGAN, 1995, KATZ, 1997a).

Estas decisões são denominadas como técnicas (GROGAN, 1995), isto é, refletem o planejamento das ações do bibliotecário para a obtenção de um fim. E qual seria? A busca da informação com o retorno de resultados relevantes à questão de referência.

De acordo com a subseção 2.5.1.1, decisões também ocorrem no processo de busca da informação. Conforme relato da bibliotecária E2, se a busca apresentar poucos resultados, ou nenhum, é necessário alterar e/ou mudar a estratégia de busca.

Para a bibliotecária E5, as decisões no processo de referência referem-se à seleção da quantidade de informação:

Eu acho que sim. Na verdade a gente tem que ter bastante cuidado com essas decisões porque a base que a gente está buscando traz uma infinidade de informações. Então, eu tenho a decisão do que eu vou estar repassando ao usuário. Muitas vezes, a gente precisa ter a decisão e não pecar pelo excesso ou pela falta. Encontrar um meio termo. Eu preciso decidir o que vou repassar para que ele faça um filtro. Eu não posso passar uma infinidade de coisas, se não ele vai perder muito tempo fazendo um filtro. Eu também não posso passar pouca coisa senão vai faltar informação. Então, eu preciso ter essa decisão de encontrar o meio termo do que realmente eu vou repassar pra ele de acordo com a sua necessidade (E5).

Nesta etapa, Grogan (1995, p. 155) aponta o seguinte:

É desnecessário salientar que uma busca de localização de material que não consiga encontrar material algum não irá agradar. O que muitas vezes se esquece é que uma busca que apresente, para ser analisada pelo consulente uma quantidade excessiva de material também poderá causar desconforto mental.

Complementar a este aspecto, segundo Katz (1997a) a quantidade de informação dependerá do propósito da pesquisa do usuário. Por exemplo, um estudante de ensino médio, ao preparar um ensaio crítico, precisará de uma quantidade menor de materiais bibliográficos se comparado ao mesmo tipo de trabalho a ser elaborado por um aluno de pós-graduação (KATZ, 1997a). Na entrevista de referência o bibliotecário poderá detectar este aspecto, isto é, a quantidade de informação para satisfazer a necessidade informacional do usuário.

E5 toma a decisão em avaliar e selecionar os resultados relevantes frente à quantidade de informação recuperada pela base de dados. Infere-se que o equilíbrio das ações do bibliotecário para a seleção dos resultados (meio termo entre o excesso e o déficit)

depen­derá do esclarecimento da quantidade de informação durante a entrevista de referência, e o “bom senso” do bibliotecário na tomada de decisões para atingir esta finalidade.

Nos discursos dos bibliotecários E1 e E7, as decisões referem-se à apresentação do resultado da busca:

[...] Por isso que é importante essa decisão que a gente toma, a partir de um diálogo com esse aluno pra saber o que ele quer. E quando você fornece este material, saber se está de acordo. Às vezes, ele pega o material e ele fica assim “Poxa, mas não era isso!”. Então renegociar “Poxa, mas o que era então? É outro autor? É outro assunto? Vamos ver que área?” (E1).

Emito sim. A gente ajuda muito porque muitas vezes o usuário está indeciso. Ele vem [usuário diz] "Ah eu quero um livro que ensina o português para estrangeiros". Aí você apresenta [o livro] e [usuário diz]"Ah mas não era esse". Você começa a mostrar que ali têm os exercícios, que tem isso, que tem aquilo. Então isso é uma decisão. A gente está ajudando o usuário a seguir um rumo. Para isso, o profissional precisa ter maturidade, consciência, sempre dentro do bom senso (E7).

Bibliotecário e usuário tomam decisões na fase final do processo de referência. Primeiramente, o bibliotecário compara os resultados da busca à questão de referência, ou seja, faz o julgamento das informações. Constatada a relevância, decide apresentá-las ao usuário. Por sua vez, o usuário faz o julgamento quanto à pertinência dos resultados, ou seja, decide se as informações satisfazem ou não a sua necessidade. Conforme os discursos dos bibliotecários E1 e E7, caso os resultados e/ou o material bibliográfico apresentado não satisfaça a necessidade informacional do usuário é realizada a renegociação. Ademais, a decisão final é do usuário:

Parece assim que a última palavra tem que ser a do usuário que assume a responsabilidade neste

ponto, cabendo ao bibliotecário ir tão longe quanto possível no esclarecimento, na ajuda e na troca de idéias, tentando determinar que a resposta encontrada seja a desejada – mas a decisão final é do usuário (FIGUEIREDO,1992, p. 52)

Ambos dividem responsabilidades e são tomadores de decisão no processo de referência, porém confere ao usuário a decisão final na seleção da informação.

Para as bibliotecárias E2, E3, E4, E6, E8, E10 e E11 as decisões estão relacionadas à orientação aos usuários na elaboração da estratégia de busca, isto é, na indicação das bases de dados e/ou outras fontes, delimitação de palavras-chave, entre outros caminhos para a localização da informação pelo usuário:

[...] A pessoa [usuário] diz “Ah eu estou fazendo uma pesquisa sobre determinado assunto e não acho nada!”. [Bibliotecária diz] “Então procura um artigo sobre esse assunto, olha as referências que a pessoa usou, que vai lhe dar uma noção”. Você vai mostrando outras possibilidades que o usuário nem sempre tem clareza. Eu não vejo isso como tomar uma decisão exatamente, mas de apontar caminhos e no fim a pessoa é que vai dizer se quer ou não (E2).

Eu acredito que sim, que eu tomo decisões. Às vezes, o próprio usuário não tem ideia de onde pesquisar. Aí eu já posso ir direcionando: em que bases, em que fontes de informação, ou que palavras usar, como usar. Muitos vêm sem um direcionamento. A gente tem que tomar decisão por ele (E3).

Sim, eu tomo decisões porque no momento em que a gente começa essa interação com o usuário, e como eu te falei, que eu começo a fazer as perguntas, que eu começo a tentar aprender um pouco, a necessidade dele, o que ele quer, eu até preciso disso pra tomar decisões. Que decisões eu tomo? Decisões de

quais ferramentas, bases, fontes eu vou indicar para ele. Então, eu tomo decisões. Não a decisão final, da seleção final, que isso é com ele. Enquanto bibliotecário eu tomo decisões a partir do conhecimento que eu tenho da minha área, das ferramentas que eu utilizo e da necessidade que o usuário tem (E4).

[...] Sim, a todo momento o bibliotecário toma decisão. Eu não vou interferir na pesquisa dele, mas eu vou poder indicar "Usa isso". "Essa fonte". "Essa é melhor do que aquela" (E6).

Dentro do meu conhecimento sim. Eu não sei se é o que eu já te respondi. De tentar investigar o que ele quer e ir além do que ele está me pedindo. A minha visão...eu não me limito só na procura da informação que ele tem necessidade. Eu procuro ir além porque eu sei que no outro dia ele vai voltar com outras solicitações. Então eu acho assim, que pela prática que eu já tenho, pelo o que eu passei, eu acho que eu posso criar um atalho pra evitar de ele ter que descobrir aquilo sozinho. Então, de repente, eu ajo dessa forma (E8)²⁹.

Sim, porque às vezes eles querem localizar uma obra que nós não temos aqui, mas nós temos em outra biblioteca. A gente sugere o sebo...Se for um artigo, a gente sugere outros sites que eles possam estar localizando essa informação. Então a gente vai induzindo,

²⁹ Implicitamente, a bibliotecária retoma a concepção do seu discurso descrito nas páginas 148 e 149: indicar outras fontes informacionais além das já solicitadas pelo usuário.

auxiliando...Numa certa forma a gente induz a fazer aquele tipo de atividade (E10).

Eu acredito que...sim. Quando eu estou com meu usuário e ele solicita bibliografias para fazer a monografia dele, por exemplo, um assunto sobre marketing pessoal. Ele diz "Ah, eu preciso fazer sobre marketing pessoal. O professor disse para eu pegar todos os livros de marketing pessoal". Aí eu já digo..."Não. Você não vai pegar só livros!". Então estou decidindo no que ele vai pegar de resultados ali na biblioteca. Eu estou dizendo "Você vai pesquisar em todas as nossas bases de dados e eu vou lhe mostrar aonde você poderá consultar e resgatar artigos científicos online. Eu vou lhe mostrar também todos os nossos trabalhos de conclusão de curso que estão online. Dentro desses trabalhos de conclusão de curso sobre marketing, nós vamos entrar nas referências bibliográficas para ver o que o seu colega estudou, quais os autores...". Então, eu realmente decido e indico pra ele quais as fontes de informações que ele precisa buscar para preparar a melhor monografia (E11).

O bibliotecário de referência tem a função de guiar, isto é, identificar e recomendar fontes informacionais. (ALAFIATAYO; YIP; BLUNDEN-ELLIS, 1996). Segundo estes autores, uma orientação eficiente e eficaz provém do conhecimento do bibliotecário em relação ao tipo de informação existente em cada fonte e a familiaridade com o contexto de uso (ALAFIATAYO; YIP; BLUNDEN-ELLIS, 1996).

Com base nestes apontamentos, os bibliotecários tomam decisões na orientação para a elaboração da estratégia de busca conforme a familiaridade e conhecimento das fontes informacionais. Se no processo de referência, especificamente na etapa da estratégia de busca, o bibliotecário seleciona mentalmente as fontes e termos para proceder à busca da informação, na orientação ao usuário há a verbalização da decisão, isto é, o bibliotecário escolhe a fonte informacional adequada à

pesquisa e ou/ caminho para encontrar a informação, como por exemplo, o empréstimo entre bibliotecas e sugere ao usuário.

Análoga à decisão final no processo de referência, na orientação ao usuário, o bibliotecário indica a fonte, porém cabe ao usuário a decisão final, isto é, de selecionar ou não determinada fonte para a busca da informação. A consciência desta decisão está presente nos discursos das bibliotecárias E2, E4 e E6. Destarte, o bibliotecário de referência se torna um facilitador e/ou mediador no processo de pesquisa do usuário, na medida em que o auxilia na indicação de determinadas fontes e meios para encontrar a informação (ALAFIATAYO; YIP; BLUNDEN-ELLIS, 1996; ACCART, 2012).

De acordo com o relato da bibliotecária E9, as decisões referem-se à orientação sobre a normalização de trabalhos científicos:

Emite decisões? É... eu ah...como eu vou te explicar. A gente tenta deixar que ele fale porque tem gente que não sabe o que quer. Então você vai tentando esclarecer o que ele quer: "Mas o que você precisa?" "Isso aqui atende?" "Isso aqui é pouco?" Às vezes essa emissão de opinião não é tanto voltada ao assunto, ao tema que ele está procurando, e sim à forma como ele deve abordar aquilo. Por exemplo, ele precisa fazer um resumo e não sabe como fazer um resumo. Mas a professora falou assim "Isso já não é um resumo, já é uma outra coisa" Então a gente emite a nossa opinião a partir do conhecimento que a gente tem. Mas a gente deixa bem claro que essa opinião é a nossa, enquanto biblioteca, enquanto setor que está oferecendo esse suporte. Mas que ele deve melhor esclarecer com a orientação de um professor. A gente traz essas informações embasadas nos documentos que já tem. Existem normas pra resumo, artigo (E9).

Na orientação ao usuário, a bibliotecária toma decisão ao direcioná-lo em como “fazer/proceder” para realizar as atividades solicitadas pelo professor. A decisão se baseia no conhecimento sobre as normas referentes à estruturação de resumo e/ou artigo. A bibliotecária

E9 tem consciência que caberá ao usuário acatar ou não esta orientação junto ao professor. Neste caso, estão evidenciados dois papéis do bibliotecário de referência: mediador e/ou facilitador (na indicação e apresentação das normas ao usuário) e de formador para o desenvolvimento da Competência Informacional do usuário (na explicação e orientação dos conteúdos que regem as normas).

O serviço de referência é regido por uma constante tomada de decisões no processo de: localização da informação para o usuário, orientação para a elaboração das estratégias de busca do usuário (indicação de fontes de informação e termos de busca) e para educá-lo no uso das normas.

4.2.5 Concepções sobre a Competência Informacional

Esta categoria explicita a visão dos bibliotecários em relação à temática Competência Informacional. Emergem dos discursos concepções vinculadas à literatura (Ciência da Informação e Administração) e concepções vinculadas ao trabalho do bibliotecário³⁰.

As concepções dos bibliotecários E1, E2, E3 e E4 estão relacionadas aos conceitos da literatura em Ciência da Informação:

Olha, a Competência Informacional eu penso que está muito atrelada à questão da aprendizagem. Quando você fala em competência, é você saber alguns processos em termos de como buscar, como localizar essa informação, como selecionar uma informação adequada de uma não tão adequada, qual fonte você está pesquisando, você saber interpretar esta informação. (E1).

Eu entendo como a capacidade que a pessoa tem de encontrar a informação que precisa. Não é que ela seja capaz de encontrar tudo, mas que ela consiga de forma autônoma fazer uma busca, saber aonde está aquela informação, quais são os caminhos que ela faz pra recuperar. E também de conseguir

³⁰ Nas respostas de alguns bibliotecários surgiram ambas as concepções.

assimilar aquela informação que ela encontrou. Por quê? Se um aluno do ensino médio vem aqui procurar um livro de matemática, [...] ele pode ter Competência Informacional de localizar aquela obra, mas nem sempre aquele material vai servir para o que ele está buscando. A pessoa tem que ter a capacidade de entender o conteúdo, não só o acesso, mas entender. Eu acho que a Competência Informacional abrange as duas questões: é localizar a fonte e entender o conteúdo (E2).

Eu entendo como uma capacidade de saber aonde encontrar a informação, como encontrar e fazer uso dessa informação [...] É ter essa clareza de onde encontrar, como encontrar e o que fazer com esta informação. Discernir essa informação: boa, ruim, ideal, o que eu preciso, o que eu não preciso (E3).

Bom, a gente tem...vou só puxar alguma coisa da literatura pra começar. A Competência Informacional, seja pra quem quer que seja, é a possibilidade ou a capacidade ou a competência que as pessoas têm de buscar, selecionar, escolher a informação (E4).

Os bibliotecários entendem a Competência Informacional enquanto processo orientado à busca, à avaliação e uso da informação (ALA, 1989; BELLUZZO, 2005; DUDZIAK, 2003; EISENBERG, 2008; FERES; BELLUZZO, 2009, GASQUE, 2010; HATSCHBACH; OLINTO, 2008; JULIEN; WILLIAMSON, 2011; WEBBER, 2003). Significa que o indivíduo competente em informação é aquele que possui a capacidade para localizar, avaliar e assimilar a informação, cujo processo promove aprendizado e geração de conhecimento.

Em determinados países da Europa, os pesquisadores utilizam os elementos da Competência para compor conceitos sobre a temática Competência Informacional (VIRKUS, 2003). Como a Competência concebe aspectos amplos e gerais, logo a sua conceituação poderá servir

como ponto de partida para explorar outros tipos de competências (SAVOLAINEN, 2003).

Nos discursos das bibliotecárias E7 e E8 são enfatizados conceitos advindos da literatura em Administração:

Competência Informacional são as nossas habilidades porque a competência vem assim: o conhecimento que é o saber, o fazer [a habilidade] que é o saber-fazer e o fazer [saber agir] que é a atitude. Então você precisa ter sempre esse trio unido que a gente chama de CHA dentro das organizações [...]. Então o que é ser competente? É realmente você ter essa habilidade. E aí você me pergunta: Se desenvolve Competência? Sim, a gente desenvolve competências! Ao longo dos anos você vai desenvolvendo habilidade, por exemplo, ao dirigir, conhecendo o acervo, uma base de dados, como orientar um usuário (E7).

Competência Informacional é fazer as coisas com eficiência. É você ser eficiente naquilo que você faz. Pra ser eficiente naquilo que você faz, você precisa ter o conhecimento, a habilidade e a atitude. Aí se você me perguntar o que é mais importante das três coisas, eu até posso lhe dizer que é atitude. Só que atitude sem o conhecimento, também de nada vale. Então, seriam essas três coisas: é você fazer com eficiência, você tendo o conhecimento, a habilidade e a atitude. Eu acho que a competência sem esse pilar não existe. Sem esse tripé, não existe (E8).

As concepções versam sobre três elementos clássicos da administração, que se referem à composição da Competência: conhecimentos (saber), habilidades (saber-fazer) e atitudes (saber ser/agir) (FLEURY; FLEURY, 2001). Implicitamente, em ambos os discursos, são necessários estes elementos para o indivíduo pôr em prática a Competência Informacional.

Embora a concepção da bibliotecária E6, inicialmente, aluda aos elementos da Competência sob a ótica da Administração (conhecimentos, habilidades e atitudes), ao vincular à informação, concebe uma visão similar ao conceito de Kuhlthau (1987) relacionado ao contexto educacional, conforme descrito abaixo:

Para mim, competência significa conhecimentos, habilidades e atitudes. Então é um conjunto dessas três coisas. Você relaciona isso a informação. Então, a pessoa Competente em Informação é aquela que possui o conhecimento para localizar e buscar a informação, conhecimentos de estratégias, de recursos, de tecnologias, tudo relacionado à informação. Então, é esse conhecimento, é a habilidade de usar essas ferramentas todas e ao mesmo tempo a atitude. Por quê? A atitude está naquela questão: "Se eu não conheço eu preciso buscar o conhecimento". Isso vai da atitude da pessoa (E6).

Os bibliotecários E1, E3, E4, E5, E9, E10 e E11 compreendem a Competência Informacional sob a perspectiva do próprio trabalho:

[...] A Competência Informacional do Profissional da Informação tem que ter um pouco esta noção, de saber avaliar aquilo que você busca, aquilo que você pesquisa, e também associada ao aluno. Você tem que criar usuários competentes. Por isso que eu gosto de explicar um pouco da lógica da biblioteca porque são coisas que a gente percebe que ele não tem a noção [...] A gente tem que criar a Sociedade da Informação, do aprender a aprender, fazer com que o usuário, ele se desenvolva por ele mesmo, que ele busque esta competência de saber utilizar um sistema, de saber localizar, de saber avaliar uma informação (E1).

[...] Como bibliotecária, ajudar o usuário, auxiliar na localização da informação. E

pessoalmente também, fazer uso desta informação para que eu possa crescer profissionalmente até como cidadã (E3).

[...] A gente busca essa Competência Informacional também, que aplicado a nossa área, seria a nossa competência em, por exemplo, compreender a necessidade do usuário, e saber em que momento a gente pode ajudá-lo, e como a gente pode ajudá-lo a ter também essa Competência Informacional porque eu acho que é essa capacidade diante dessa quantidade de informação que a gente tem hoje. É aquilo que a gente até já tinha conversado, não basta eu dizer pra ele "Use essa base de dados porque isso resolve todos os seus problemas". Eu acho que nós precisamos nessas capacitações ir um pouco além disso. Mostrar pra ele como é que ele pode nessas ferramentas conseguir auxílio para explorar e ampliar aquele tema que ele tinha pensado, por exemplo [...] ele fala "Eu não tinha pensado nessa possibilidade" ou "Eu não tinha pensado também nesses termos ou nesse tema" ou "Meu tema pudesse caminhar por aqui ou por ali". Dessa conversa que a gente tem com ele, e de mostrar pra ele todas as alternativas, e tentar levá-lo a ter essa Competência Informacional (E4).

[...] é preciso conhecer o perfil do usuário que a gente está lidando. Tem usuários que são mais autônomos e têm usuários totalmente dependentes. Isso a gente precisa saber lidar porque a gente não pode tentar dar total autonomia para quem é um pouco dependente. Às vezes é preciso puxar quem é muito autônomo para a gente conseguir dar mais competência para ele (E5).

Primeiro ter a noção clara da tua função dentro do que você está exercendo. Hoje, pra mim, no caso como bibliotecária de referência, a primeira coisa, no nosso dia-a-dia, é fazer chegar essa informação que está aqui para o usuário que vem solicitar. Eu acho que é isso porque a informação parada não vale nada. Saber retirar do usuário o que ele quer. Conhecer o acervo, esse mundo de informações que você está inserido. Saber encontrar essa informação. Então, isso é bem importante. Por isso que eu falo para os alunos quando a gente faz a pesquisa...nada contra o Google. O problema do Google é que ele recupera tudo. Ai você precisa ter o discernimento de saber o que é bom e o que não é (E9).

Eu entendo que seria ter o conhecimento das bases de dados. Ter esse conhecimento para poder passar ao aluno e sugerir que ele utilize [bases de dados]. Ter esse conhecimento e prática para ajudá-lo a fazer essa pesquisa [...] ensinar a pesquisa booleana. Todas as maneiras que eles possam fazer a pesquisa para que ela saia a mais rápida e completa (E10).

Dentro de tudo o que eu tenho hoje, saber qual o melhor pra entregar para o meu aluno, para o meu usuário. Dentro de todos os leques que eu tenho, de informações, e de documentos, saber filtrá-los e entregar o melhor para aquele usuário que está ali na minha frente (E11).

A concepção da temática para o grupo de bibliotecárias, E3, E9 e E11, alude à terceira face da Competência Informacional (BRUCE, 1999). O bibliotecário envolvido nas situações de referência demonstra a Competência Informacional como um processo: acessar, localizar e

avaliar a informação para resolução de uma questão apresentada pelo usuário. Por sua vez, a bibliotecária E3 transcende a Competência Informacional para a esfera pessoal, ou seja, utiliza a informação para o exercício da cidadania.

Para o outro grupo de bibliotecários, E1, E4, E5 e E10, surge a concepção do bibliotecário de referência executando o seu papel enquanto formador no desenvolvimento da Competência Informacional dos usuários, por meio das capacitações (programas de treinamento) ou diante das situações de referência (na assistência e acompanhamento individual) (ACCART, 2012).

Em suma, os bibliotecários concebem a Competência Informacional como um processo orientado à prática, ou seja, na execução do serviço de referência tradicional e educativo.

4.2.6 Concepções sobre a dimensão técnica da Competência Informacional

Esta categoria complementa a discussão anterior. Revela a visão dos bibliotecários de referência em relação à dimensão técnica da Competência Informacional.

As bibliotecárias E7 e E8 buscam o entendimento sobre a dimensão técnica da Competência Informacional com base na literatura em Administração:

A dimensão técnica está no nível operacional. Então é a questão da atitude. É o simples fazer. A dimensão técnica, eu entendo que ela está relacionada ao simples fazer. Ao você fazer bem essa atividade [...] É a prática, o fazer. É eu ir lá na estante e pegar esse livro e dar para o aluno (E7).

Dimensão técnica? É você saber fazer. É você ter o conhecimento necessário e a atitude pra querer fazer e você fazer (E8).

Miranda (2006) explica que a atitude, na Competência Informacional, representa a adoção ou expressão de comportamentos para atender as necessidades informacionais dos usuários, como por exemplo, a integridade e a proatividade. De acordo com estes discursos,

a dimensão técnica refere-se à união da habilidade e da atitude (intenção de querer fazer) para realizar uma ação.

Em contrapartida, o bibliotecário E1 apresenta outra concepção sobre a dimensão técnica da Competência Informacional, ao relacioná-la com o serviço do catalogador:

Bom, aí eu vou entrar numa questão mais filosófica! [...] Eu acho que a técnica está atrelada a questão do fazer, mas antes deste fazer tem um pensar. Quando você age sempre tem alguma coisa por trás, e é o pensar. Essa dimensão técnica, ela não pode viver só da técnica em si, mas atrelada a um pensamento. Então você pensa, você elabora alguma coisa, e você faz [...] Então, quando você faz alguma coisa, um serviço, você tem que estar pensando “Por que eu estou fazendo isso?” A catalogação, esta parte mais técnica da área, você está ali e pode se perder nesta técnica, de ficar um trabalho muito robotizado, você só está ali fazendo e fazendo, e às vezes esquece lá na frente a importância deste trabalho “Porque eu faço este trabalho? Qual é a repercussão lá na frente?”. Eu sempre associo muito a técnica, que é fundamental e importante, mas atrelada sempre a um pensamento [...] Então, “Por que eu estou aqui? Por que eu estou exercendo meu trabalho? Qual a dimensão deste meu trabalho, seja técnico, mas atrelado a um pensamento? Qual a contribuição social que eu estou fazendo a partir deste trabalho?” Eu acho que isso você se enxerga enquanto profissional e quanto contribuinte de um pensamento, de uma ideologia que vai mudar a sociedade e o pensamento humano. Eu sempre penso a minha forma de trabalho, que apesar em algumas coisas da nossa área de Biblioteconomia é muito técnica, mas sempre associada a essa dimensão da repercussão

que este trabalho vai proporcionar para uma sociedade (E1).

Para o bibliotecário E1, a dimensão técnica não está atrelada ao “fazer operacional”. Refere-se ao “fazer reflexivo” do bibliotecário. Cita como exemplo, o serviço do catalogador, o qual influencia diretamente o serviço do bibliotecário de referência. Quanto a esta questão, Accart (2012, p. 36-37) mostra a inter-relação dos serviços da biblioteca:

O serviço de referência, como primeiro ponto de contato com o usuário, é uma ‘síntese’ de todas as atividades geralmente englobadas na expressão ‘cadeia documentária’ (aquisição, tratamento, disseminação). Ele se situa claramente na última etapa da cadeia documentária – a disseminação da informação [...] Se um elemento da cadeia documentária não for satisfatório (encomendas atrasadas de documentos, um erro de processamento, etc.), ele não poderá desempenhar corretamente sua missão. O serviço de referência depende de outros serviços, pois constitui o vínculo [...] entre as coleções, os serviços e o público.

Talvez a técnica não esteja tão intimamente vinculada à reflexão. Provavelmente, o que falta para o “fazer” do bibliotecário é a consciência de que as suas atividades apresentam uma finalidade social: tratar, organizar e disseminar a informação para atender as necessidades dos cidadãos oriundas de diferentes contextos da vida, como por exemplo, lazer, saúde, educação.

Embora não tratem especificamente da dimensão técnica da Competência Informacional, esse grupo de bibliotecários atribui a seguinte concepção à expressão dimensão técnica: um fazer consciente e intencional (atitude) dirigido a um fim. No campo filosófico, corresponde à imersão do fazer no agir (NEDEL, 2007), ou melhor, a dimensão prática do ser humano.

Por sua vez, a bibliotecária E3 afirma não ter propriedade sobre o assunto. Contudo, apresenta a seguinte concepção:

Dimensão técnica? Eu não tenho conhecimento de alguma, talvez pensando assim alguma técnica, algum procedimento relacionado à Competência Informacional.

Eu até já li algumas metodologias pra se aplicar em escola, algumas teorias, alguns moldes. Mas eu particularmente não uso nenhum. Eu não teria muita propriedade de falar de uma dimensão técnica de Competência Informacional. Eu já li algo a respeito. Mas eu não uso na prática, no meu cotidiano como bibliotecária, uma técnica ou algumas dessas sugestões que eu já vi, algumas dessas técnicas que eu já li a respeito. Talvez um pouco na prática da capacitação, a gente até tem a metodologia de como ministrar capacitação, que também não é nada assim muito fora do que já se fazia. É uma aula expositiva, às vezes trazendo um exemplo prático. Mas até em vista talvez de coisas que eu já li, não é muito complexo, não é muito inovador. É aquela coisa mais de uma exposição do conteúdo, de deixar aberto pra questionamento, a forma às vezes talvez de montar a apresentação de uma maneira mais atrativa. Mas eu acho até que não é muito novo isso. Então eu acho de técnica, a questão técnica da Competência Informacional, eu acho que é isso pra mim, assim. Eu não tenho no meu cotidiano muita vivência mais além do que isso (E3).

No discurso da bibliotecária há associação do conceito da técnica enquanto procedimento (PERRIN, 1996) atrelado ao desenvolvimento da Competência Informacional, isto é, o modo e/ou método para ensinar o usuário. Implicitamente remete ao descrito na subseção 2.4.2.2, Modelos para o desenvolvimento da Competência Informacional.

Para a bibliotecária E10:

É saber a didática de como passar essa pesquisa aos alunos. Ter esse conhecimento dessas bases, dessas informações, de onde conseguir que...essa ferramenta que é o computador. Essa parte que nós usamos, essa

ferramenta. E ter esse conhecimento, e ter essa didática de estar passando para o aluno.

Constata-se que a dimensão técnica da Competência Informacional está relacionada ao conhecimento do indivíduo em relação às bases de dados e computador. Essa concepção faz alusão à segunda face da Competência Informacional, isto é, na experiência do indivíduo para encontrar a informação em fontes apropriadas. Conhecer as fontes informacionais facilita o processo de busca (BRUCE, 1999). Também aponta uma das características da dimensão técnica geralmente associada à Competência Informacional: o indivíduo competente em informação é aquele que detém o domínio das novas tecnologias (VITORINO; PIANTOLA, 2011).

As bibliotecárias E2, E5, E9 e E11 seguem uma linha de pensamento similar:

A dimensão técnica eu acredito, não tenho certeza! Mas eu acredito que está relacionada, para o bibliotecário, a capacidade de acessar as fontes [...] Enfim, do bibliotecário, a capacidade de fazer uma busca na base de dados, de saber o que ele vai encontrar na base de dados, num ebook, qual é a melhor informação para o usuário naquele momento. Conseguir fazer esta filtragem, conseguir identificar o que é melhor para aquele momento que o usuário está vivendo, porque se eu chegar para um aluno que acabou de passar no vestibular e oferecer pra ele uma pesquisa no Portal Capes, por exemplo, que ele [Portal] vai recuperar vinte mil registros, eu acho que isto vai mais assustar do que ajudar. Então saber em que momento ele precisa de cada tipo de informação, e ser capaz de fazer essas buscas e de orientar. Eu acho que a técnica está relacionada a esta questão de saber fazer as buscas e encontrar a informação no suporte em que ela estiver (E2).

Eu acho que a dimensão técnica é isso! É preciso conhecer as ferramentas que trazem informação, para a gente ter técnicas suficientes em lidar com essa informação (E5).

Para mim, essa dimensão técnica são [...] essas atividades: atividade de atendimento, atividade de saber buscar e aonde buscar essa informação, atividades sobre orientação metodológica (E9).

Talvez, eu tenha que estar sempre em contato, sempre estudando, sempre em busca de novos conhecimentos, de novas ferramentas para eu estar realmente dando o que o meu usuário quer de mim (E11).

Chama atenção o discurso da bibliotecária E11, a qual visualiza na educação continuada um meio de adquirir conhecimento sobre as constantes mudanças das tecnologias e fontes informacionais (TYCKOSON, 2012) para atender as demandas dos usuários no serviço de referência.

Por outro lado, as bibliotecárias E4 e E6 esmiúçam o entendimento sobre a temática:

A dimensão técnica...Olha, eu acho...isso é novo! Eu acho que a dimensão técnica da Competência Informacional... é quando ele, por exemplo, o usuário precisa saber usar a ferramenta, uma base de dados, conhecer os recursos, usar booleanos, como salvar, como fazer uma estratégia de busca. Eu acho que isso é a técnica. Ele precisa disso. Sem isso, ele não pode acessar, chegar à informação. Pra mim a técnica é essencial! [...] Se realmente ele não conhece a técnica, eu penso que ele não vai conseguir chegar a informação para depois selecionar as informações que ele precisa. Como é que ele fará a seleção do que presta e do que não

presta, por exemplo, que informação?. Antes ele precisa recuperar, e depois ele precisa ter algo mais para que ele possa fazer essa seleção. Eu acho que a Competência Informacional envolve sim a técnica (E4).

Eu acredito que seria o conhecimento e a habilidade [...] ter o conhecimento para localizar e buscar a informação, conhecimento de ferramentas, de tecnologia, de estratégias, de como os sistemas funcionam, de como o conhecimento está estruturado. É você possuir todo esse conhecimento e saber aplicar esse teu conhecimento usando as ferramentas. Aí entra a questão da habilidade (E6).

Apesar de não ter o conhecimento sobre a dimensão técnica da Competência Informacional, conscientemente a bibliotecária E4 relaciona a técnica à Competência Informacional. Reconhece que a dimensão técnica é o meio pelo qual o indivíduo encontra a informação (VITORINO; PIANTOLA, 2011).

Já no discurso da bibliotecária E6, percebe-se que a concepção sobre a dimensão técnica da Competência Informacional está vinculada ao seguinte conceito da técnica: conhecimento aplicado para executar uma atividade (CUPANI, 2011; GADAMER, 2006).

Face ao exposto, para os bibliotecários de referência, a dimensão técnica da Competência Informacional refere-se ao conhecimento das fontes de informação e tecnologias, bem como a habilidade para acessar e avaliar a informação.

4.3 ALGUNS APONTAMENTOS

A pesquisa realizada com os bibliotecários de referência das bibliotecas universitárias da região da Grande Florianópolis mostrou as seguintes categorias e subcategorias identificadas a partir da análise das entrevistas:

a) A categoria, “Serviços e ambiente de trabalho”, está alicerçada nas subcategorias: atividades voltadas à educação de usuários; serviço de referência tradicional, educação de usuários e serviço de referência

virtual; concentração do trabalho do bibliotecário no serviço de referência tradicional; atividades voltadas ao processamento técnico;

b) Na categoria, “Situações relacionadas à questão de referência”, estão presentes dois “grandes grupos” de subcategorias que se referem às situações simples e às situações complexas. O grupo das situações simples contempla as subcategorias: questões direcionais; o uso do sistema de busca e base de dados; questões sobre normalização; questões de caráter administrativo e de orientação espacial; serviço de empréstimo e devolução de materiais bibliográficos. O grupo das situações complexas abrange as subcategorias: questões vinculadas à busca da informação; questões obscuras na entrevista de referência; questões relacionadas à educação de usuários; ausência de conhecimento de língua estrangeira do bibliotecário; busca da informação mal-sucedida; situação de conflito;

c) A categoria, “A técnica no processo de referência”, está embasada nas subcategorias: conjunção das etapas do processo de referência; técnicas na entrevista de referência; função educativa do serviço de referência; vínculo entre a técnica e o atributo pessoal do bibliotecário; conjunção do conhecimento do bibliotecário e serendipidade; o uso da técnica no levantamento bibliográfico;

d) A categoria, “Decisões no processo de referência”, reúne as subcategorias: decisão nas etapas da estratégia e busca da informação; decisão na seleção da quantidade de informação; decisão na apresentação do resultado da busca da informação; decisão relacionada à orientação ao usuário na elaboração da estratégia de busca; decisão referente à orientação sobre a normalização de trabalhos científicos;

e) A categoria, “Concepções sobre a Competência Informacional”, abrange as subcategorias: conceitos da literatura em Ciência da Informação; conceitos da literatura em Administração; trabalho do bibliotecário de referência;

f) A categoria, “Concepções sobre a dimensão técnica da Competência Informacional”, apresenta as subcategorias: conceitos da literatura em Administração; serviço do catalogador; ensino (desenvolvimento) da Competência Informacional; conhecimento e habilidade do indivíduo.

Para essas duas últimas categorias, a partir da fala dos bibliotecários de referência, anunciamos alguns conceitos:

a) Competência Informacional:

Eu entendo que [a Competência Informacional é] conhecer o acervo, conhecer o perfil do usuário, compreender a necessidade do usuário a fim de auxiliar na localização da informação, saber avaliar e [filtrar] aquilo que você busca. Ter o conhecimento das bases de dados e prática para ajudá-lo a ter também Competência Informacional. Ensinar a pesquisa booleana, mostrar as ferramentas para que eles possam fazer uma pesquisa rápida e completa. Criar a Sociedade da Informação, do aprender a aprender, fazer com que o usuário busque esta competência de saber utilizar um sistema, de saber localizar, de saber avaliar uma informação (PARTICIPANTES, 2013).

Eu entendo como a capacidade que a pessoa tem de saber alguns processos em termos de como buscar, quais são os caminhos para recuperar a informação, conhecimentos de estratégias, de recursos, de tecnologias, habilidade de usar essas ferramentas, saber interpretar, assimilar a informação [localizada], discernir essa informação, [saber] o que fazer com esta informação, e ao mesmo tempo a atitude para buscar conhecimento (PARTICIPANTES, 2013).

b) Dimensão técnica da Competência Informacional:

Olha! Eu acredito...eu acho que a dimensão técnica da Competência Informacional é conhecer as ferramentas que trazem informação, usar booleanos, como fazer uma estratégia de busca, [ter] a capacidade de fazer uma busca em base de dados. É você possuir todo esse conhecimento e saber aplicar usando as ferramentas. A técnica está relacionada a esta questão de saber fazer as buscas e encontrar a informação no suporte em que ela estiver. Aí entra a questão da habilidade (PARTICIPANTES, 2013).

Como se pode perceber, as respostas dos participantes em relação às perguntas 6 e 7 do roteiro de entrevista (Apêndice A) exprimem “construções conceituais”, as quais podem contribuir para o estabelecimento de conceitos sobre a Competência Informacional e a dimensão técnica, úteis à compreensão de cenários informacionais específicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quais aspectos estariam por trás de um vocábulo aparentemente tão simples como a técnica e que poderiam aprimorar as características da dimensão técnica da Competência Informacional? Seria possível estabelecer uma nova relação conceitual entre a técnica e a Competência Informacional?

Tais indagações conduziram o pesquisador para um mundo obscuro. Inicialmente não foi fácil “lançar luz”, ou melhor, encontrar os caminhos que o levassem ao aperfeiçoamento conceitual da dimensão técnica da Competência Informacional. Semelhante ao trabalho de um detetive, encontrou pistas em materiais bibliográficos nas áreas de Filosofia e Ciência da Informação.

Dicionários de Filosofia apontaram o conceito de técnica à práxis e *poiesis*. Entre inúmeras buscas eletrônicas e manuais, o pesquisador se deparou com Aristóteles, Hannah Arendt e Sônia Maria Schio. Nas obras dos filósofos detectou pistas sobre a práxis e *poiesis*, ou melhor, as características das virtudes intelectuais (ARISTÓTELES, 2003) pertencentes ao campo da atividade humana (ARENDRT, 2010; SCHIO, 2012). A delimitação do conceito da técnica revelou características que foram importadas e relacionadas aos conceitos de Competência Informacional.

Diferentes conceitos foram analisados e demonstraram que os indivíduos durante o processo de busca mobilizam habilidades para localizar, avaliar e usar a informação. Por sua vez, as decisões findam na escolha do tema da pesquisa, nos termos e fontes de informação para a elaboração da estratégia de busca, na avaliação e seleção dos resultados da busca (BRAND-GRUWEL; WOPEREIS; VERMETTEN, 2005; EISENBERG, 2008; KUHLETHAU, 1999).

Neste sentido, “nasceu” o aperfeiçoamento conceitual: habilidades sustentadas por decisões durante as etapas da busca da informação. Como visto, a dimensão técnica é o meio de ação no contexto da informação (VITORINO; PIANTOLA, 2011). E no ambiente (contexto) das bibliotecas universitárias, o pesquisador caracterizou a dimensão técnica da Competência Informacional conforme a visão dos bibliotecários de referência.

Estes profissionais realizam o seu trabalho num ambiente dinâmico, e se deparam com situações complexas que estimulam a mobilização da dimensão técnica da Competência Informacional para resolução das questões de referência apresentadas pelos usuários.

Por sua vez, a dimensão técnica da Competência Informacional do bibliotecário de referência pauta-se nas habilidades para conduzir entrevistas e buscar a informação. Demonstrar paciência, envolvimento, solidariedade e interesse revelam ao usuário que o bibliotecário está disposto em auxiliá-lo.

Mobilizar estas atitudes nas situações de referência incentiva o usuário a refletir, participar e colaborar na resolução do problema informacional, transformando o processo de referência em um dueto em harmonia (GROGAN, 1995). Aliás, paciência é um atributo indispensável para que o bibliotecário exerça a função educativa diante das situações, como por exemplo, ensinar os usuários a manusear as tecnologias e proceder às buscas da informação.

Além disso, os bibliotecários manifestam decisões constantemente: tanto para localizar a informação quanto para educar os usuários. No que diz respeito às demais dimensões da Competência Informacional (estética, ética e política), o bibliotecário mobiliza a sensibilidade e habilidade sociopolítica para “navegar” entre a diversidade de usuários, isto é, ter a atitude benevolente de ajudar e estabelecer uma boa relação com o público que frequenta a biblioteca universitária.

As concepções dos bibliotecários em relação à Competência Informacional advêm do conhecimento adquirido no ensino e no campo de trabalho (ACCART, 2012). Por um lado, há o grupo de profissionais que resgata a compreensão sobre o fenômeno a partir do conhecimento interiorizado por meio do ensino e/ou educação continuada. Por outro lado, há o grupo que busca o entendimento por meio do conhecimento adquirido nas situações de referência vivenciadas.

De um modo geral, os bibliotecários de referência compreendem a Competência Informacional como um processo informacional orientado a execução do serviço de referência com a finalidade de fornecer informações e educar os usuários.

Por se tratar de um tema recentemente teorizado, na etapa da coleta das entrevistas, ao questionar sobre a dimensão técnica da Competência Informacional, a maioria dos bibliotecários de referência solicitou um tempo para refletir sobre a questão. Percebeu-se que as concepções acerca da dimensão técnica da Competência Informacional emergiram das deduções dos bibliotecários de referência haja vista não possuírem o conhecimento específico a respeito deste aspecto da Competência Informacional.

Contudo, a partir das experiências obtidas com o serviço de referência, os bibliotecários inferiram que a dimensão técnica da

Competência Informacional refere-se ao conhecimento do indivíduo em relação às fontes de informação e tecnologias, e às habilidades para acessar e avaliar a informação.

Portanto, no processo de busca da informação são postos em prática o conhecimento das fontes de informação e tecnologias, habilidades e decisões. Por outras palavras, a dimensão técnica da Competência Informacional refere-se ao pensamento prático do indivíduo voltado ao desenvolvimento das ações no contexto da busca da informação. Adicionalmente, cabe destacar algumas limitações e implicações desta pesquisa e proposições para futuros trabalhos/estudos.

A primeira limitação refere-se à caracterização da Competência Informacional para o trabalho do bibliotecário de referência. Nesta pesquisa descreveu-se detalhadamente somente a dimensão técnica da Competência Informacional. No entanto, “timidamente”, a dimensão estética se fez presente e igualmente importante para as ações do bibliotecário de referência. As demais dimensões são necessárias para o desenvolvimento harmonioso da Competência Informacional e execução do serviço deste profissional.

Outra limitação refere-se aos resultados da pesquisa. Na amostragem houve maior número de bibliotecários de referência selecionados da universidade pública federal. Sendo assim, nos resultados, em alguns momentos “sobressaem” as experiências deste grupo em relação à dimensão técnica da Competência Informacional.

Quanto às implicações, esta pesquisa indica que a dimensão técnica precisa de amparo das dimensões, estética, ética e política, para que o bibliotecário de referência desenvolva plenamente as ações no contexto informacional (busca da informação em bases de dados, internet, catálogos de bibliotecas, arquivos etc) e “político” nas bibliotecas (diversidade de usuários), isto é, pôr em prática o conhecimento, domínio sobre as tecnologias e a habilidade para encontrar a informação, sem deixar de lado a sensibilidade, respeito e solidariedade com os usuários.

Ademais, dentre as concepções (conceituações) dos bibliotecários acerca da Competência Informacional e dimensão técnica, algumas revelaram-se limitadas. Talvez, porque o entendimento e experimentação em relação às temáticas ainda não estejam amadurecidos e incorporados à prática dos profissionais, haja vista que poucos bibliotecários realmente conhecem os conceitos sobre a Competência Informacional. Por um lado, torna-se fundamental a inserção da temática Competência Informacional nas disciplinas dos currículos de Biblioteconomia. Por outro lado, os bibliotecários

precisam da constante atualização, seja por meio da participação em congressos, palestras, workshops ou pela leitura de materiais bibliográficos para o desenvolvimento da Competência Informacional.

Enfim, sugerem-se pesquisas relacionadas às dimensões estética, ética e política a fim da “completa” caracterização da mobilização da Competência Informacional pelo bibliotecário de referência diante de situações complexas.

E a criação/aplicação de intervenções educativas (sessões e/ou modelos), com base nestas dimensões, direcionadas a estudantes, bibliotecários, outros profissionais e grupos de indivíduos portadores de necessidades informacionais específicas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola . **Dicionário de filosofia**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 1210 p.

ACCART, Jean-Philippe. **Serviço de referência**: do presencial ao virtual. Tradução de Antonio Agenor Briquet de Lemos. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 2012. 312 p.

ALAFIATAYO, Benjamin O.; YIP, Yau J.; BLUNDEN-ELLIS, John C. P. Reference transaction and the nature of the process for general reference assistance. **Library & Information Science Research**, v. 18, n. 4, p. 357-384, Autumn 1996. Disponível em: <<http://www.science-direct.com/science/article/pii/S0740818896900055>>. Acesso em: 26 fev. 2014.

ALVES, Ana Paula Meneses; VIDOTTI, Silvana Aparecida Borsetti Gregório. O serviço de referência e informação digital. **Biblionline**, v. 2, n. 2, jul./dez. 2006. Sem paginação. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio/article/view/611/448>>. Acesso em: 02 fev. 2014.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Presidential Committee on Information Literacy**: Final Report. Washington, DC, 1989. Disponível em: <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm>>. Acesso em: 14 set. 2013.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **A progress report on Information Literacy**: an update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: final report. [S.l.], 1998. Disponível em: <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/progressreport.cfm>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

ANDERSEN, Jack. The public sphere and discursive activities: information literacy as sociopolitical skills. **Journal of Documentation**, v. 62, n. 2, p. 213 – 228, 2006. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?issn=0022-0418&volume=62&issue=2&articleid=1546239&show=html>>. Acesso em: 27 out. 2013.

ANJOS, Cláudia Regina dos; CALIXTO, Ana Paula da Cruz; MARTINS, Robson Dias. Reflexões sobre o papel do bibliotecário de referência na transferência da comunicação científica. **Biblionline**, João Pessoa, v. 8, n. 1, p. 12-18, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/biblio/article/view/10570/75>>. Acesso em: 08 fev. 2014.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. Revisão Técnica Adriano Correia. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. 407 p.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**: Aristóteles : texto integral. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2003. 240 p.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. **Information literacy competency standards for higher education**. San Antonio, 2000. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>>. Acesso em: 21 set. 2013.

AUDUNSON, Ragnar; NORDLIE, Ragnar. Information literacy: the case or non-case of Norway?. **Library Review**, v. 52, n. 7, p. 319–325, 2003. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=859739>>. Acesso em: 21 set. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010. 281 p.

BARRETO, Aldo de Albuquerque. A oferta e a demanda da informação: condições técnicas, econômicas e políticas. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 28, n. 2, maio/ago. 1999. Sem paginação. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v28n2/28n2a09.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 258 p.

BAWDEN, David. Information and digital literacies: a review of concepts. **Journal of documentation**, v. 57, n. 2, p. 218-259, 2001. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=864156>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Competências na era digital: desafios tangíveis para bibliotecários e educadores. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 30-50, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1655/1501>>. Acesso em: 30 out. 2013.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Formação contínua de professores do ensino fundamental sob a ótica do desenvolvimento da information literacy, competência indispensável ao acesso à informação e geração do conhecimento. **Transinformação**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 17-32, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo/article/view/723/703>>. Acesso em: 30 out. 2013.

BONETTE, Luzia Maristela Cabreira; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. O plágio por meio da internet: uma questão ética presente desde o ensino médio. **Educação em Revista**, Marília, v. 11, n.2, p.7-22, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/2318/1903> . Acesso em: 26 jul. 2012.

BORGES, Maria Alice Guimarães. A informação e o conhecimento como insumo ao processo de desenvolvimento. **Revista Ibero-americana de Ciência da Informação**, Brasília, v.1 n.1, p.175-196, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/RICI/article/view/815/2357>>. Acesso em: 26 fev. 2013.

BRAND-GRUWEL, Saskia; WOPEREIS, Iwan; VERMETTEN, Yvonne. Information problem solving by experts and novices: analysis of a complex cognitive skill. **Computers in Human Behavior** , v. 21, n. 3, p. 487–508, May 2005. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563204001591>>. Acesso em: 07 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Qual é a diferença entre faculdades, centros universitários e universidades?**. [Brasília], 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=116&option=com_content&view=article>. Acesso em: 05 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema e-MEC**. [Brasília], 2013b. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008. Sem paginação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 09 fev. 2014.

BREIVIK, Patricia Senn. Putting libraries back in the information society. **American Libraries**, v. 16, n. 10, p. 723, Nov. 1985. Disponível em: <<http://search.ebscohost-com.ez46.periodicos.capes.gov.br/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=4959375&lang=pt-br&site=ehost-live&authtype=ip,cookie,uid>>. Acesso em: 21 set. 2013.

BRUCE, Christine. Information literacy research: dimensions of the emerging collective consciousness. **Australian Academic & Research Libraries**, v. 31, n. 2, p. 91-109, 2000. Disponível em: <<http://eprints.qut.edu.au/46274/2/46274.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2012.

BRUCE, Christine. Workplace experiences of information literacy. **International Journal of Information Management**, v. 19, n. 1, p. 33–47, Feb. 1999. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0268401298000450>>. Acesso em: 18 set. 2013.

BURCH, Sally. Sociedade da informação/ Sociedade do Conhecimento. In: AMBROSI, Alain; PEUGEOT, Valérie; PIMENTA, Daniel (Coord.). **Desafios de Palavras: Enfoques Multiculturais sobre as Sociedades da Informação**. [S.l.: C & F Éditions]. 2005. p. 1-8. Disponível em: <<http://www.dcc.ufrj.br/~jonathan/compsoc/Sally%20Burch.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2013

BURCHINAL, Lee G. The communications revolution: America's third century challenge. In: TEXAS A & M UNIVERSITY LIBRARY'S CENTENNIAL ACADEMIC ASSEMBLY, 1976, Texas.

Proceedings...Texas: Texas A & M University Library, 1976.

Disponível em: <http://personalpages.manchester.ac.uk/staff/drew.whitworth/burchinal_the_communications_revolution.pdf>.

Acesso em: 04 set. 2013.

CAEIRO, Antônio de Castro. Notas. In: ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução e notas: Antônio de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009. p. 247-263.

CAMPHELLO, Bernadete. A escolarização da competência informacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v.2, n.2, p. 63-77, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.febab.org.br/rbbd/ojs-2.1.1/index.php/rbbd/article/view/18>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

CAMPHELLO, Bernadete. Del trabajo de referencia hacia la alfabetización informativa: La evolución del papel educativo del bibliotecário. **Investigación bibliotecológica**, México, v.24, n. 50, p. 83-108, enero/abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v24n50/v24n50a6.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

CAMPHELLO, Bernadete. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v.32, n.3, p.28-37, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652003000300004&lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2013.

CAMPHELLO, Bernadete; ABREU, Vera Lúcia Furst Gonçalves. Competência informacional e formação do bibliotecário. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.10, n.2, p. 178-193, 2005. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/2/150>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 698 p. (A era da informação: economia, sociedade e cultura,1).

CATTS, Ralph; LAU, Jesus. **Towards Information Literacy indicators**. UNESCO: Paris, 2008. Disponível em: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/wp08_InfoLit_en.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2014.

CHAUI, Marilena de Souza. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2000. 440 p.

CHAUI, Marilena de Souza. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 539 p.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248p.

CUPANI, Alberto. **Filosofia da tecnologia**: um convite. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011. 234 p.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que é participação política**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. 99 p.

DARROW, Rob. Big6 Stage 3 - Location and access treasure hunting. **Library Media Connection**, v. 23, n. 7, p. 28, Apr./May 2005. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=16599523&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 07 nov. 2013.

DAVENPORT, Thomas H. **Ecologia da informação**: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação. São Paulo: Futura, 2002. 316 p.

DECLARAÇÃO de Alexandria sobre competência Informacional e aprendizado ao longo da vida. Alexandria, 2005. Disponível em: <www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-pt.html>. Acesso em: 20 abr. 2012.

DECLARAÇÃO de Maceió sobre a competência em informação. Maceió, 2011. Disponível em: <<http://www.cfb.org.br/UserFiles/File/Declaracao%20de%20Maceio%20sobre%20Competencia%20em%20Informacao.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

DECLARACIÓN de La Habana. La Habana, 2012. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0BweUYcipCswRQjhxNnhITGEzOW8/edit?pli=1#>>. Acesso em: 27 fev. 2013.

DECLARACIÓN de Murcia sobre la acción social y educativa de las bibliotecas públicas en tiempo de crisis. Murcia, 2010. Disponível em: <http://travesia.mcu.es/portaln/b/jspui/bitstream/10421/2902/1/Declaracion_Murcia.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2013.

DECLARACIÓN de Toledo. Toledo, 2006. Disponível em: <<http://travesia.mcu.es/portaln/b/jspui/bitstream/10421/1545/1/Alfin.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2012.

DECLARATORIA de Lima. Lima, 2009. Disponível em: <<http://taller.pucp.edu.pe/alfabetizacion/#declaracion>>. Acesso em: 02 out. 2012.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. **A Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 127-153.

DOYLE, Christina S. **Summary of Findings: Outcome Measures for Information Literacy within the National Education Goals of 1990**. [S.l.], 1992. 18 p. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351033.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2013.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: _____; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas. 2012. p. 62-83.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/2216/1859>>. Acesso em: 09 fev. 2014.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O que é realidade**. São Paulo: Brasiliense, 1984. 103 p.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information Literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v.32, n.1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652003000100003&lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2013.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. O bibliotecário como agente de transformação em uma sociedade complexa: integração entre ciência, tecnologia, desenvolvimento e inclusão social. **PontodeAcesso**, Salvador, v.1, n.1, p. 88-98, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/1396/878>>. Acesso em: 29 out. 2013.

DZIEKANIAK, Gisele; ROVER, Aires. Sociedade do Conhecimento: características, demandas e requisitos. **DataGramZero - Revista de Informação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 5, out. 2011. Sem paginação. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/out11/F_I_art.htm>. Acesso em: 26 fev. 2013.

EISENBERG, Michael B. Information Literacy: essential skills for the Information Age. **DESIDOC Journal of Library & Information Technology**, v. 28, n.2, p. 39-47, Mar. 2008. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lih&AN=51198131&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 22 out. 2013.

EISENBERG, Michael B. It All Starts with Task Definition. **Library Media Connection**, v. 23, n. 5, p. 33, Feb. 2005a. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=15783863&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 07 nov. 2013.

EISENBERG, Michael B. Stage 2 - information seeking strategies. **Library Media Connection**, v. 23, n. 6, p. 34-35, Mar. 2005b. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=16444218&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 07 nov. 2013.

EISENBERG, Michael B. Use of information: getting to the heart of the matter. **Library Media Connection**, v. 24, n. 1, p. 30, Aug./Sept. 2005c. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=17947551&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 07 nov. 2013.

EISENBERG, Michael B. Synthesis - where it all comes together. **Library Media Connection**, v. 24, n. 2, p. 26, Oct. 2005d. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=18438196&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 07 nov. 2013.

EISENBERG, Michael B. Evaluation - checking it all out. **Library Media Connection**, v. 24, n. 3, p. 22-23, Nov. 2005e. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=18773458&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 07 nov. 2013.

ERCEGOVAC, Zorana. Information Literacy: teaching now for year 2000. **Reference Services Review**, v. 26, n. 3/4, p. 139-143, 1998. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=861571>>. Acesso em: 16 set. 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998. 192 p.

FERES, Glória Georges; BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Competência em informação: um diferencial da qualidade em publicações científicas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v.5, n.1/2, p. 70-83, jan./dez. 2009. Disponível em: <<http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/143/149>>. Acesso em: 01 nov. 2013.

FEZ Declaration on Media and Information Literacy. Fez, 2011. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2013.

FIGUEIREDO, Nice Menezes de. **Metodologias para promoção do uso da informação**: técnicas aplicadas particularmente em bibliotecas universitárias e especializadas. São Paulo: Nobel, 1991. 144 p.

FIGUEIREDO, Nice Menezes de. **Serviços de referência & informação**. São Paulo: Polis, 1992. 162 p.

FLEURY, Maria Teresa Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v.5, p. 183-196, 2001. Edição Especial. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/rac/vol_05/dwn/rac-v5-edesp-mtf.pdf>. Acesso em: 03 maio 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009. 405 p.

FRADE, Marco Antônio Fernandes. Mídia e cidadania. **Revista Informação & Sociedade: estudos**, João Pessoa, v. 12, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/152/146>>. Acesso em: 01 set. 2012.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012. 96 p.

FUKS, Saul. A sociedade do conhecimento. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n.152, p.75-101, jan./mar. 2003.

GADAMER, Hans-Georg. **O caráter oculto da saúde**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006. 176 p.

GALIMBERTI, Umberto. Índice analítico. In: _____. **Psiche e techne: o homem na idade da técnica**. São Paulo: Paulus, 2006. p. 859-906.

GARFIELD, Eugene. 2001: An information society? **Journal of Information Science**, v. 1, n. 4, p. 209-215, 1979. Disponível em: <<http://www.garfield.library.upenn.edu/essays/v6p609y1983.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2013.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 39, n. 3, p. 83-92, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v39n3/v39n3a07.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2013.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Letramento Informacional**: pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação/ Universidade de Brasília, 2012. 175 p. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13025/1/LIVRO_Letramento_Informacional.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2014.

GIACCOIA JUNIOR, Oswaldo. **Pequeno dicionário de filosofia contemporâneo**. São Paulo: Publifolha, 2006. 183 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

GROGAN, Denis. **A prática do serviço de referência**. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 1995. 196 p.

GROSS, Melissa; ARMSTRONG, Bonnie; LATHAM, Don. The Analyze, Search, Evaluate (ASE) Process Model: three steps toward information literacy. **Community & Junior College Libraries**, v.18, p.103–118, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/02763915.2012.780488>>. Acesso em: 07 nov. 2013.

HATSCHBACH, Maria Helena de Lima; OLINTO, Gilda. Competência em informação: caminhos percorridos e novas trilhas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v.4, n.1, p. 20-34, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/64/78>>. Acesso em: 01 nov. 2013.

HERMANN, Nadja. Phronesis: a especificidade da compreensão moral. **Educação**, v. 30, n. 2, p. 365-376, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/563/393>>. Acesso em: 02 ago. 2013.

HUMBOLDT STATE UNIVERSITY. The Library, Humboldt State University. **Kuhlthau's Model of the Stages of the Information Process**. [Arcata], 2013. Disponível em: <http://library.humboldt.edu/ic/general_competency/kuhlthau.html>. Acesso em: 06 nov. 2013.

HUTCHINS, Margaret. **Introdução ao trabalho de referência em bibliotecas**. Rio de Janeiro: FGV, 1973. 294 p.

INOUE, Mary Tomoko; OLIVEIRA, Ângela Maria de. Conflitos em bibliotecas: um elemento fundamental? **Revista Española de Documentación Científica**, Madrid, v. 30, n. 3, p. 385-394, jul./sept. 2007. Disponível em: <<http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/391/403>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.
Divisão Político-Administrativa. [Rio de Janeiro], 2013a. Disponível em: <<http://www.ngb.ibge.gov.br/Default.aspx?pagina=divisao>>. Acesso em: 04 dez. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.
Divisão territorial. [Rio de Janeiro], 2013b. Disponível em: <http://servicodados.ibge.gov.br/Download/Download.ashx?u=geoftp.ibge.gov.br/organizacao_territorial/divisao_territorial/2013/dt_b_2013_municipio.zip>. Acesso em: 09 dez. 2013.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na revista *L'orientation scolaire et professionnelle* – da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Org.). **Saberes e Competências**. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 103-134.

JOHNSON, Hilary. Product, process or pre-requisite? Information Literacy as infrastructure for information networking. **New Review of Information Networking**, v. 9, n. 1, p. 2-20, Dec. 2003. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lih&AN=12455641&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 08 out. 2013.

JULIEN, Heidi; WILLIAMSON, Kirsty. Discourse and practice in information literacy and information seeking: gaps and opportunities. **Information Research**, v.16, n.1, Mar. 2011. Sem paginação. Disponível em: <<http://informationr.net/ir/16-1/paper458.html>>. Acesso em: 25 out. 2013.

KATZ, William A. Interview and search. In: _____. **Introduction to reference work**. 7th ed. New York: McGraw-Hill Companies, 1997a. v. 2, p. 151-200.

KATZ, William A. Reference librarians on the information highway. In: _____. **Introduction to reference work**. 7th ed. New York: McGraw-Hill Companies, 1997b. v. 1, p. 3-31.

KORTE, Gustavo . **Iniciação a ética**. Sao Paulo: J. de Oliveira, 1999. 216 p.

KUHLTHAU, Carol Collier. **Information Skills for an Information Society**: a review of research. New York: Syracuse University, 1987. 34 p. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED297740.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2013.

KUHLTHAU, Carol Collier. Inside the search process: information seeking from the user's perspective. **Journal of the American Society for Information Science**, v. 42, n. 5, p. 361-371, June 1991. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=16734380&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 05 nov. 2013.

KUHLTHAU, Carol Collier. O papel da biblioteca escolar no processo de aprendizagem. In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira. **Biblioteca escolar**: espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999. p. 9-14. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/103.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2013.

LAU, Jesus. **Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente**. Tradução de Regina Célia Baptista Belluzzo. Boca del Rio: [s.n.], 2007. 55 p. Disponível em: <<http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-pt.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed, 2003. 278 p.

LE COADIC, Yves-François. **A ciência da informação**. 2. ed. rev. e atual. Brasília, DF: Briquet de Lemos/Livros, 2004. 124 p.

LISTON, Rose Cristiani Franco Seco; SANTOS, Plácida L. V. A. da Costa. Representando a Information Literacy “Competências Informacionais” na Biblioteconomia. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 287-300, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/5043/4742>>. Acesso em: 02 nov. 2013.

LLOYD, Annemaree. Information literacy: different contexts, different concepts, different truths? **Journal of Librarianship and Information Science**, v. 37, n.2, p. 82-88, June 2005. Disponível em: <<http://lis.sagepub.com/content/37/2/82.full.pdf+html>>. Acesso em: 15 out. 2013.

LOPES, Ilza Leite. Estratégia de busca na recuperação da informação: revisão da literatura. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 60-71, maio/ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v31n2/12909.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

MAAR, Wolfgang Leo. **O que é política**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 109 p.

MACEDO, Neusa Dias de. Princípios e reflexões sobre o serviço de referência e informação (continua). **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 23, n. 1/4, p. 9-37, jan./dez. 1990. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000002800&dd1=7d070>>. Acesso em: 16 nov. 2013.

MANIFESTACIÓN de Paramillo. San Cristóbal, 2010. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B8nzryP1iqFIMGQ3N2I5YmYtNDYwNi00MjdjLWFmMjEtOWNiZmU2ZGQ0OGMz/edit?hl=en_US&pli=1>. Acesso em: 02 out. 2012.

MANZINI, Eduardo J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012. 277p.

MARTUCCI, Elisabeth Márcia. Revisitando o trabalho de referência: uma contribuição teórica para a abordagem interpretativa de pesquisa. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 99 -115, jan./jun. 2000. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000006633&dd1=beca6>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

MATTELART, Armand. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2002. 197 p.

MELO, Ana Virgínia Chaves de; ARAUJO, Eliany Alvarenga de. Competência informacional e gestão do conhecimento: uma relação necessária no contexto da sociedade da informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 12, n.2, p. 185-201, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v12n2/v12n2a12.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2012.

MICHAUD, Claude. Modelos e conhecimento. In: TARAPANOFF, Kira (Org.). **Inteligência, informação e conhecimento**. Brasília: IBICT/UNESCO, 2006. p. 211-239.

MIRANDA, Roberto Campos da Rocha. O uso da informação na formulação de ações estratégicas pelas Empresas. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 28, n. 3, p. 286-292, set./dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v28n3/v28n3a6.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2012.

MIRANDA, Silvânia. Como as necessidades de informação podem se relacionar com as competências informacionais. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 99-114, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n3/v35n3a10.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2013.

MORAES, Eduardo Jardim de Moraes. Hannah Arendt: filosofia e política. In: _____; BIGNOTTO, Newton (Org.). **Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 35-47.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Portugal: Instituto Piaget, 2008. 177 p.

NEDEL, José. Reflexões sobre arte e técnica. **Cultura e fé**, v. 30, n.117, p. 60-96, 2007.

NODARI, Paulo César. A ética aristotélica: felicidade como o bem supremo em Aristóteles. In: _____. **Sobre ética**: Aristóteles, Kant e Levinas. Caxias do Sul: Educs, 2010. p. 13-47.

O’GORMAN, Jack; TROTT, Barry. What will become of reference in academic and public libraries? **Journal of Library Administration**, n. 49, p. 327–339, June 2009. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lih&AN=39254208&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

ORELO, Eliane Rodrigues Mota; VITORINO, Elizete Vieira. Competência informacional: um olhar para a dimensão estética. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.17, n.4, p.41-56, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/1614/1066>>. Acesso em: 04 nov. 2013.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 23. ed. Petropolis: Vozes, 2008. 187p.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 232 p.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p.

PERRIN, Jacques. Por uma cultura técnica. In: SCHEPS, Ruth (Org.). **O império das técnicas**. Campinas: Papirus, 1996. p. 103-110.

REFERENCE AND USER SERVICES ASSOCIATION. **Guidelines for behavioral performance of reference and information service Providers**. [S.l.], 2013. Disponível em: <<http://www.ala.org/rusa/resources/guidelines/guidelinesbehavioral>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2008. 334 p.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 158 p.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Org.). **Saberes e Competências**. Campinas: Papirus, 1997. 207 p.

ROSSI, Tatiana. **Gestão de competências na prestação de serviços de informação em bibliotecas de universidades da região de Florianópolis/SC**. 2012. 198 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PCIN0079-D.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2014.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 444 p.

SANTOS, Elisangela Marina dos; DUARTE, Elizabeth Andrade; PRATA, Nilson Vidal. Cidadania e trabalho na sociedade da informação: uma abordagem baseada na competência informacional. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 208-222, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://portaldeperi.odicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/142/512>>. Acesso em: 02 nov. 2013.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002. 174 p.

SAUNDERS, Laura et al. Culture and competencies: a multi-country examination of reference service competencies. **Libri: International Journal of Libraries & Information Services**, v. 63, n. 1, p. 33-46, Mar. 2013. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lih&AN=85975814&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

SAVOLAINEN, Reijo. Network competence and information seeking on the Internet: from definitions towards a social cognitive model. **Journal of Documentation**, v. 58, n. 2, p. 211–226, 2002. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?issn=0022-0418&volume=58&issue=2&articleid=864187&show=html>>. Acesso em: 26 ago. 2013.

SCHIO, Sônia Maria. **Hannah Arendt: história e liberdade: da ação à reflexão**. 2. ed. Porto Alegre: Clarinete, 2012. 263 p.

SCURO NETO. Prefácio. In: KORTE, Gustavo . **Iniciação a ética**. São Paulo: J. de Oliveira, 1999. p. IX

SHAPIRO, Jeremy J.; HUGHES, Shelley K. Information Literacy as a liberal art: enlightenment proposals for a new curriculum. **Educom Review**, v. 31, n. 2, mar./abr. 1996. Sem paginação. Disponível em: <<http://net.educause.edu/apps/er/review/reviewArticles/31231.html>>. Acesso em: 14 set. 2013.

SILVA, Helena et al. Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 28-36, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v34n1/a04v34n1.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2013.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Ética como fundamento**: uma introdução à ética contemporânea. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004. 110p.

SQUIRRA, S. Sociedade do Conhecimento. In: MELO, José Marques de; SATHLER, Luciano (Org.). **Direitos à comunicação na sociedade da informação**. São Bernardo do Campo: UESP, 2005. p. 255-265.

TELES, Edson Luis de Almeida. Práxis e poiesis: uma leitura arendtiana do agir político. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, n. 6, p. 123-140, 2005. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/df/cefp/Cefp6/teles.pdf>>. Acesso em: jul. 2013.

THE BIG6. **Big6 Skills Overview**. [S.l.], 2013. Disponível em: <<http://big6.com/pages/about/big6-skills-overview.php>>. Acesso em: 07 nov. 2013.

THE PRAGUE Declaration: "towards an information literate society". República Checa, 2003. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/PragueDeclaration.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2012.

TIMBÓ, Noeme Viana. O controle emocional do bibliotecário facilitando o Processo de comunicação na entrevista de referência. **Revista de Educação do Cogeime**, São Paulo, ano 1, n. 21, p. 83-89, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cogeime.org.br/revista/cap0721.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2014.

TYCKOSON, David. Issues and trends in the management of reference services: a historical perspective. **Journal of Library Administration**, v. 52, p. 581–600, Aug. 2012. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lih&AN=79988377&lang=p-t-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 09 mar. 2014.

TYCKOSON, David. What is the best model of reference service? **Library Trends**, Urbana-Champaign, v.50, n. 2, p. 183-196, 2001. Disponível em: <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/8398/librarytrendsv50i2d_opt.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 nov. 2013.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Overview of Information Literacy resources worldwide**. Paris: [s.n.], 2013. 221 p. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/C I/pdf/news/overview_info_lit_resources.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2014.

URIBE TIRADO, Alejandro. **Alfabetización Informacional / Iberoamérica**. [Medellín]. 2013. Disponível em: <<http://alfiniberoamerica.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 27 fev. 2013.

VIRKUS, Sirje. Information literacy in Europe: a literature review. **Information Research**, v. 8, n. 4, July 2003. Sem paginação. Disponível em: <<http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html>>. Acesso em: 24 ago. 2013.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Dimensões da competência informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v.40, n.1, p.99-110, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/1918/1397>>. Acesso em: 14 maio 2012.

WALTON, Geoff; HEPWORTH, Mark. A longitudinal study of changes in learners' cognitive states during and following an information literacy teaching intervention. **Journal of Documentation**, v. 67, n. 3, p. 449-479, 2011. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?issn=0022-0418&volume=67&issue=3&articleid=1921932&show=html&PHPSESSID=1880t40s19gg8bo8bmm70u4ne5>>. Acesso em: 24 out. 2013.

WARD, Dane. Revisioning Information Literacy for Lifelong Meaning. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 32, n.4, p. 396-402, July 2006. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099133306000619>>. Acesso em: 18 out. 2013.

WEBBER, Sheila. An International Information Literacy Certificate: opportunity or dead-end? In: WORLD LIBRARY AND INFORMATION CONGRESS: 69th IFLA GENERAL CONFERENCE AND COUNCIL, 69., 2003, Berlin. **Proceedings...** Berlin: [s.n.], 2003. p. 1-14. Disponível em: <<http://archive.ifla.org/IV/ifla69/papers/199e-Webber.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

WILSON, Thomas Daniel. A problemática da gestão do conhecimento. In: TARAPANOFF, Kira (Org.). **Inteligência, informação e conhecimento**. Brasília: IBICT/UNESCO, 2006. p. 37-55.

WOLF, Ursula. **A Ética a Nicômaco de Aristóteles**. Tradução Enio Paulo Giachini. São Paulo: Edições Loyola, 2010. 286 p.

XAVIER, Rodolfo Coutinho Moreira; COSTA, Rubenildo Oliveira da. Relações mútuas entre informação e conhecimento: o mesmo conceito?. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 39, n. 2, p.75-83, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/1757/1368>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

ZARIFIAN, Philippe . **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001. 197 p.

ZINGANO, Marco. **Aristóteles**: tratado da virtude moral : Ethica Nicomachea I 13 – III 8. São Paulo: Odysseus Editora, 2008. 223 p.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA
INFORMAÇÃO (PGCIN)

ROTEIRO ENTREVISTA

1. Como é a sua prática diária de trabalho?
2. Poderia me relatar uma situação simples no atendimento ao usuário?
3. E uma situação complexa no atendimento ao usuário?
4. Quando o usuário apresenta algum problema ou questão informacional você utiliza alguma técnica? Qual? Você poderia me dizer como acontece?
5. Na busca da informação com o usuário, você emite decisões? Como isto acontece na sua prática?
6. Competência Informacional: como é isto para você?
7. Dimensão técnica da Competência Informacional: como é isto para você?

APÊNDICE B – Questionário**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA
INFORMAÇÃO (PGCIN)**

Prezado (a):

Sou aluno do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PGCIN) e estou desenvolvendo pesquisa de mestrado, sob a orientação da Prof. Dra. Elizete Vieira Vitorino, entre os Bibliotecários de Referência das Universidades de Florianópolis e da região da Grande Florianópolis. Este questionário tem por objetivo coletar dados para a pesquisa: “A dimensão técnica da Competência Informacional.” Responda as perguntas livremente.

Obrigado pela sua contribuição à pesquisa.

Atenciosamente,

Alexandre Pedro de Oliveira
Mestrando em Ciência da Informação (UFSC)
Bacharel em Biblioteconomia (UFSC)

Questionário**1 Identificação**

Idade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Local onde trabalha: _____

Tempo de atuação neste local (em anos) _____

Tempo de atuação na profissão (em anos) _____

2 Formação

() Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado

Participação em Cursos/Congressos/Eventos nos últimos cinco anos

() Sim () Não

Qual (is)? (Liste os mais importantes)

APÊNDICE C – Carta de apresentação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA
INFORMAÇÃO (PGCIN)

Prezado (a) Diretor/Coordenador(a),

ALEXANDRE PEDRO DE OLIVEIRA, mestrando do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (PGCIN/UFSC), vinculado ao Programa com a matrícula 201200567, sob minha orientação, dirige-se a essa Direção/Coordenação solicitando autorização para realizar entrevista aos Bibliotecários de Referência e/ou que prestam atendimento aos usuários na (s) biblioteca (s) _____, como uma das etapas do seu projeto de pesquisa: “A dimensão técnica da Competência Informacional”. O objetivo deste estudo é investigar a Competência Informacional sob a perspectiva teórica e a partir da visão e prática dos Bibliotecários de Referência das Universidades de Florianópolis e da região da Grande Florianópolis. A coleta de dados será efetuada utilizando-se a técnica de entrevista. As entrevistas com os bibliotecários procurarão caracterizar a prática e visão destes profissionais em relação a aspectos da Competência Informacional.

Florianópolis, 26 de agosto de 2013.

Atenciosamente,



Elizete Vieira Vitorino, Dra.
Professora Orientadora



Alexandre Pedro de Oliveira
Mestrando em Ciência da Informação

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
(PGCIN)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “**A dimensão técnica da Competência Informacional**”. Você foi selecionado intencionalmente e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

O objetivo deste estudo é investigar a dimensão técnica da Competência Informacional sob a perspectiva teórica e a partir da visão e prática dos Bibliotecários de Referência das Universidades de Florianópolis e da região da Grande Florianópolis. A coleta de dados será efetuada utilizando-se a técnica de entrevista. As entrevistas com os bibliotecários procurarão caracterizar a prática e visão destes profissionais em relação a aspectos da Competência Informacional.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder às questões do pesquisador em entrevista a ser agendada de acordo com sua disponibilidade de tempo. Para isso, solicita-se a autorização dos sujeitos da pesquisa para fazer parte da mesma e também sua autorização para a gravação das entrevistas. Fica garantido o anonimato dos participantes, além do acesso aos resultados da investigação. Você está recebendo duas cópias deste termo onde consta e-mail do pesquisador. Com ele, você pode tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador

Alexandre Pedro de Oliveira
E-mail: xandypedro@yahoo.com.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome

Assinatura

Local

_____/_____/2013
Data