



Universidade Federal de Brasília
Faculdade de Ciência da Informação
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

THALITA FRANCO DOS SANTOS

Competência informacional no ensino superior: um estudo de discentes de graduação em Biblioteconomia no estado de Goiás

Brasília

2011

THALITA FRANCO DOS SANTOS

Competência informacional no ensino superior:
um estudo de discentes de graduação em
Biblioteconomia no estado de Goiás

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília, para obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

Linha de pesquisa: Gestão da Informação e do Conhecimento

Orientadora: Professora Doutora Sofia Galvão Baptista

Brasília
2011

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 988483.

S237c Santos, Thalita Franco dos.
Competência informacional no ensino superior : um
estudo de discentes de graduação em Biblioteconomia
no estado de Goiás / Thalita Franco dos Santos. --
2011.
148 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Faculdade de Ciência da Informação, Programa de Pós-Graduação
em Ciência da Informação, 2011.
Inclui bibliografia.
Orientação: Sofia Galvão Baptista.

1. Competências em informação. 2. Biblioteconomia
- Estudo e ensino. I. Baptista, Sofia Galvão. II.
Título.

CDU 02:37



FOLHA DE APROVAÇÃO

Título: “Competência informacional no ensino superior: um estudo de discentes de graduação em Biblioteconomia no estado de Goiás”

Autor (a): Thalita Franco dos Santos

Área de concentração: Transferência da Informação

Linha de pesquisa: Gestão da Informação e do Conhecimento.

Dissertação submetida à Comissão Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre** em Ciência da Informação.

Dissertação aprovada em 01 de abril de 2011.

Aprovado por:

Profa. Dra. Sofia Galvão Baptista
Presidente – (UnB/PPGCINF)

Profa. Dra. Bernadete Santos Campello
Membro Externo – (UFMG)

Prof. Dr. Murilo Bastos da Cunha
Membro Interno – (UnB/PPGCINF)

Profa. Dra. Suzana Pinheiro Mueller
Suplente – (UnB/PPGCINF)

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, pois sem sua força, seu acompanhamento, seu amor eu não teria conseguido chegar ao final desta caminhada tão importante em minha vida! Dedico ainda, o resultado deste trabalho a minha tão querida mãe, Regina, que desde o início da minha vida foi exemplo, apoio, dedicação, suporte e amor. Sem eles eu nada seria, nada poderia e nada realizaria!

AGRADECIMENTOS

A Deus por ser quem É em minha vida e por me permitir viver tantas alegrias e vitórias.

Em especial aos meus pais, Sinvaldo e Regina, e minha querida irmã, Tatiana, pelo amor e confiança quem em mim depositaram.

Ao meu amor e companheiro Pedro, que entendeu minhas ausências e sempre, sempre, sempre me incentivou.

A todos os meus amigos, que não caberia listá-los aqui mas também não poderia deixar de mencionar. Em especial à amiga Mirian que me recebeu tão gentilmente em sua casa durante os dois anos do mestrado e, além disso, foi ouvidos para as minhas angústias e parceira nas trocas de ideias e motivações. E aos meus amigos de caminhada, Tatiane e Thiago, que me mostraram que apoiando-nos uns aos outros tudo pode ficar mais leve.

Em especial a minha orientadora Sofia Galvão Baptista que aceitou me orientar e confiou na minha capacidade de chegar até o fim. Pelos ensinamentos, parceria e companheirismo em cada etapa do desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores Bernadete Santos Campello (UFMG), Murilo Bastos Cunha (UnB) e Suzana Mueller (UnB) que aceitaram participar da minha banca de defesa e que contribuíram muito para o aprimoramento desta pesquisa.

Aos demais professores do departamento que compartilharam comigo seus conhecimentos.

As queridas Martha e Jucilene, secretárias do PPGCInf, que facilitaram todos os tão burocráticos procedimentos administrativos.

Aos colegas da UFG, em especial a professora Eliany Alvarenga pelo incentivo e apoio durante a construção do projeto. Seu apoio naquele momento foi fundamental. E aos alunos de Biblioteconomia que tão gentilmente aceitaram participar desta pesquisa.

A CAPES por financiar meus estudos.

E a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste projeto de vida.

Muito obrigada!

[...]

- Eu sei como ele conseguiu.
- Todos perguntaram: - Pode nos dizer como?
- É simples, respondeu.
- Não havia ninguém ao seu redor, para lhe dizer que não seria capaz.

Albert Einstein

RESUMO

A temática da competência informacional tem estado em destaque no contexto da Ciência da Informação. Aspecto relacionado ao desenvolvimento desta competência pelo bibliotecário, fundamental para sua atuação no mercado de trabalho, leva a necessidade de identificar a competência informacional dos discentes em fase de conclusão do curso de graduação em Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás. Entende-se que o aluno do último ano de graduação está muito próximo ao mercado de trabalho, onde deverá colocar em prática as habilidades e competências desenvolvidas no contexto acadêmico. A pesquisa de mestrado utilizou como parâmetros os Padrões de Competência Informacional para o Ensino Superior propostos pela *Association of College and Research Libraries* (ACRL). Através de uma abordagem quali-quantitativa objetivou-se caracterizar os participantes, analisar a capacidade de reconhecimento das necessidades de informação; identificar as estratégias de acesso à informação; caracterizar a capacidade de avaliação eficiente da informação, identificar o uso da informação e a compreensão desses alunos sobre temas econômicos, legais e sociais que envolvem o uso da informação. O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicado à amostra intencional em dezembro de 2010. Em geral, verificou-se que os alunos participantes da pesquisa demonstraram possuir a maioria das habilidades relacionadas à competência informacional. Além disso, eles demonstraram possuir melhor desempenho no padrão três, referente à avaliação eficiente da informação. As dificuldades apresentadas foram com relação às habilidades de: classificação de fontes de informação, elaboração de estratégias de busca, uso eficiente da informação possibilitando ao aluno formular sua própria opinião e posição sobre o assunto pesquisado e normalização bibliográfica. A pesquisa em questão possibilitou ampliar a compreensão sobre o desenvolvimento de competência informacional em contextos educacionais de nível superior.

Palavras-chave: Competência informacional. *Information literacy*. Ensino superior em Biblioteconomia. Padrões de Competência Informacional para o Ensino Superior.

ABSTRACT

The issue of information literacy has been highlighted in context of Information Science. Aspect related to the development of this competence by the librarian, critical to its performance in the job market, takes the need to identify the information skills of students nearing completion of the degree course in Librarianship at the Federal University of Goias. It is understood that the student's last year of graduation is very close to the labor market, where you should put into practice the skills and expertise developed in the academic context. The scientific use as parameters the Information Literacy Standards for Higher Education proposed by the Association of College and Research Libraries (ACRL). Through a qualitative-quantitative approach aimed to characterize the participants, to analyze the ability to recognize information needs, to identify strategies to access information, to characterize the ability of efficient evaluation of information, to identify effective use of information and understanding of these students on economic, legal and social issues surrounding the use of information. The data collection instrument was a questionnaire with open and closed questions, applied to the purposeful sampling in December 2010. In general, it was found that students participating in the research has shown most of the skills related to information literacy. Moreover, they have showed their best performance in standard three, on the efficient evaluation of information. The difficulties were presented with respect to skills: classification of information sources, developing search strategies, efficient use of information allowing the student to formulate his own opinion and position on the researched subject and bibliographic standards. The research in question allowed broaden the understanding of the development of information literacy in educational contexts in higher education.

Keywords: Information literacy. Higher education in Librarianship. Information Literacy Standards for Higher Education.

LISTA DE FIGURA

Figura 1: O Conceito de Habilidades em Informação	42
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Evolução da <i>Information Literacy</i>	32
Quadro 2: Análise do questionário x Padrões da ACRL	65
Quadro 3: Indicadores e resultados verificados no Padrão 1 (a)	77
Quadro 4: Indicadores e resultados verificados no Padrão 1 (b)	82
Quadro 5: Indicadores e resultados verificados no Padrão 2 (a)	87
Quadro 6: Indicadores e resultados verificados no Padrão 2 (b)	88
Quadro 7: Indicadores e resultado verificados no Padrão 2 (c)	90
Quadro 8: Indicadores e resultados verificados no padrão 2 (d)	93
Quadro 9: Indicadores e resultados verificados no Padrão 3 (a)	98
Quadro 10: Indicadores e resultados verificados no Padrão 3 (b)	101
Quadro 11: Indicadores e resultados verificados no Padrão 4 (a)	106
Quadro 12: Indicadores e resultados verificados no Padrão 4 (b)	109
Quadro 13: Indicadores e resultados verificados no Padrão 5 (a)	112
Quadro 14: Indicador e resultado verificado no Padrão 5 (b)	114
Quadro 15: Indicador e resultado verificados no Padrão 5 (c)	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantitativo de Publicações	45
Gráfico 2: Crescimento de Publicações	46
Gráfico 3: Número de publicações por autor	48
Gráfico 4: Tipo de autoria dos documentos: escritos individualmente ou em colaboração	49
Gráfico 5: Faixa etária dos pesquisados	68
Gráfico 6: Sexo dos pesquisados	68
Gráfico 7: Local de acesso à internet pelos alunos	69
Gráfico 8: Classificação de fontes de informação	81
Gráfico 9: Fontes de informação utilizadas pelos alunos durante a realização da pesquisa acadêmica	89
Gráfico 10: Critérios utilizados na seleção de registros relevantes em busca em base de dados	91
Gráfico 11: Recursos utilizados para apresentação dos resultados da pesquisa acadêmica em sala de aula	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantidade de publicações sobre competência informacional por categoria e ano	47
Tabela 2: Número de ocorrência por palavra-chave	49
Tabela 3: Número de ocorrência por palavra-chave ou núcleo de temática em comum	51
Tabela 4: Temática associada à competência informacional	53
Tabela 5: Nível de facilidade com habilidades relacionadas à competência informacional	71
Tabela 6: Ações dos pesquisados ao desenvolver um trabalho acadêmico	73
Tabela 7: Caminho percorrido pelos participantes da pesquisa ao desenvolver um trabalho acadêmico	74
Tabela 8: Classificação das fontes primárias	78
Tabela 9: Classificação das fontes secundárias	79
Tabela 10: Classificação das fontes terciárias	80
Tabela 11: Ações dos pesquisados ao buscar informações para realizar um trabalho acadêmico	83
Tabela 12: Caminho percorrido pelos participantes da pesquisa ao buscar informações para o trabalho acadêmico	86
Tabela 13: Fontes de informação consideradas confiáveis no desenvolvimento do trabalho acadêmico	95
Tabela 14: Ações relacionadas à incorporação das informações em sua base de conhecimentos e valores	99
Tabela 15: Ações relacionadas ao uso feito das informações adquiridas com a pesquisa acadêmica	104
Tabela 16: Ações ao apresentar o trabalho acadêmico resultante da pesquisa	111
Tabela 17: Alternativas dadas aos alunos para indicarem quais eram ações que correspondiam ao plágio	115

LISTA DE SIGLAS

AASL	American Association of School Librarians
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACRL	Association of College and Research Libraries
AECT	Association for Educational Communications and Technology
ALA	American Library Association
ALFIN	Alfabetização Informacional
DHI	Desenvolvimento de Habilidades em Informação
DORIL	Directory of Online Resources for Information Literacy
EaD	Educação à Distância
ERIC	Education Resources Information Center
EUA	Estados Unidos da América
IAA	Information Industry Association
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFLA	International Federation Library Association
ILT	Information Literacy Test
NCLIS	National Commission on Libraries and Information Science
NFIL	National Forum of Information Literacy
RBBD	Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação
SAILS	Standardized Assessment of Information Literacy Skills
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SNBU	Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias
UBMC	University of Maryland, Baltimore Country
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	United Nation Educationa, Scientific and Cultural Organtization
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	O FOCO NO DESENVOLVIMENTO DE NOVAS COMPETÊNCIAS	20
1.1	ORIGEM DA COMPETÊNCIA	21
1.2	O DUPLO PAPEL DO BIBLIOTECÁRIO	23
2	COMPETÊNCIA INFORMACIONAL: DESENVOLVIMENTO E PERSPECTIVAS	29
2.1	COMPETÊNCIA INFORMACIONAL NO BRASIL: PERSPECTIVA HISTÓRICA	37
2.2	PANORAMA ATUAL DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL: ANÁLISE DA LITERATURA BRASILEIRA	44
2.2.1	Publicações sobre competência informacional: análise quantitativa	45
2.2.2	Pesquisa em competência informacional: análise de autoria	47
2.2.3	Terminologia empregada: análise das palavras-chave	49
2.2.4	Temática associada à competência informacional	51
2.2.5	Considerações	53
2.3	PADRÕES DE COMPETÊNCIA INFORMACIONAL PARA O ENSINO SUPERIOR	55
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	62
3.1	UNIVERSO E SELEÇÃO DA AMOSTRA	62
3.2	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	63
3.3	PRÉ-TESTE	65
3.4	PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS	66
3.5	PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	66
4	ANÁLISE DOS DADOS	67
4.1	PARTE I – IDENTIFICAÇÃO DOS PESQUISADOS	67
4.1.1	Faixa etária	67
4.1.2	Sexo dos respondentes	68
4.1.3	Disponibilidade de computador em casa e acesso à internet	69
4.2	PARTE II – PADRÕES DE COMPETÊNCIA INFORMACIONAL	70

4.2.1	Padrão 1: reconhecimento da natureza e extensão da necessidade de informação	72
4.2.1.1	Início do processo de busca e aquisição de informação	73
4.2.1.2	Classificação de fontes de informação	77
4.2.2	Padrão 2: acesso eficiente à informação	82
4.2.2.1	Busca de informações	83
4.2.2.2	Utilização de fontes de informação	88
4.2.2.3	CrITÉrios para seleção de informações	91
4.2.3	Padrão 3: avaliação eficiente da informação e incorporação da informação selecionada em sua base de conhecimentos e sistema de valores	93
4.2.3.1	Confiabilidade de fontes de informação	94
4.2.3.2	Incorporação de novas informações e conhecimentos	98
4.2.4	Padrão 4: uso eficiente da informação para cumprir um propósito específico	102
4.2.4.1	Uso das informações	102
4.2.4.2	Comunicação do produto ou desempenho	106
4.2.5	Padrão 5: compreensão de temas econômicos, legais e sociais em torno do uso da informação	109
4.2.5.1	Uso de citação	110
4.2.5.2	Normalização	113
4.2.5.3	Plágio	114
4.3	PARTE III – COMENTÁRIOS GERAIS	117
5	CONCLUSÃO	119
	REFERÊNCIAS	124
	APÊNDICE A – Periódicos em Ciência da Informação utilizados na análise literária	134
	APÊNDICE B – Questionário	135
	ANEXO A – Information Literacy Standards for Higher Education	142

INTRODUÇÃO

A competência informacional é uma temática em desenvolvimento no âmbito da Biblioteconomia e Ciência da Informação e vem ganhando cada vez mais espaço no meio profissional e científico uma vez que traz no bojo de suas discussões um conjunto de habilidades relacionadas ao acesso, avaliação e uso da informação.

No contexto da Sociedade da Informação desenvolver tais habilidades torna-se imprescindível, pois, a necessidade de sobreviver à realidade atual regada com a explosão bibliográfica e informacional, com o excesso de informações dispersas e em formatos cada vez mais variados, faz da competência informacional uma vantagem para o indivíduo que a detém diante das oportunidades intrínsecas à sociedade da informação globalizada (AASL, 2001).

Segundo Melo e Araújo (2007, p. 2), neste cenário temos um novo enfoque que é a valorização da qualidade do aprendizado, “do quanto se é capaz de se aprender através de informações diversificadas e contextualizadas e de se aplicar o conhecimento resultante do acesso/uso de tais informações, de forma flexível e adaptativa”.

Apesar de bastante atual, os estudos sobre a competência informacional no Brasil ainda são incipientes quando comparados com seu berço de origem nos EUA. Entretanto, esse campo de estudo nos permite inúmeras possibilidades de trabalho, em termos da compreensão do uso e impactos da informação.

As primeiras publicações brasileiras sobre o assunto aparecem apenas no início do século XXI. Desde então, as bases da competência informacional vem sendo construídas e estão sustentadas no acesso e uso da informação, no aprendizado contínuo e independente, e no aprender a aprender.

Um dos aspectos ainda não consolidado é a questão da terminologia. Não existe ainda um consenso sobre a tradução do termo original inglês, *information literacy*, para o português. Isto dificulta o desenvolvimento e evolução da área já que são encontradas, nos mecanismos de divulgação, publicações dispersas com terminologias desconhecidas e, muitas vezes,

sequer o termo é abordado em trabalhos que trazem em si a essência da competência informacional.

Percebe-se que a falta de consenso sobre a terminologia a ser utilizada é uma herança que a competência informacional carrega de seu precursor, a educação de usuários. A relação direta entre os dois assuntos faz com que volte a tona a discussão sobre a responsabilidade do bibliotecário com a educação de seus usuários. Usuários agora mais exigentes, mais independentes e imersos em quantidades excessivas de informação e com dificuldades de aprender a partir dessas informações e ainda de transformá-la em conhecimento.

Em 1876, Green já destacava a importância do papel do bibliotecário na orientação ao usuário com relação ao acesso e uso da informação, habilidades que compõem a competência informacional. Entretanto, a perspectiva da competência informacional, segundo essa terminologia surgiu em contexto norte-americano no início da década de 1970 sustentando-se na luta constante de construção do papel educativo de bibliotecários e que perdia espaço nessa época (CAMPELLO, 2006). Este papel educativo, desde sempre exercido por bibliotecários, antes expresso pela educação de usuários, ou *bibliographic instruction*, então ganhava dimensões maiores e saía do âmbito exclusivo da biblioteca para alcançar um universo informacional cada vez mais crescente e dinâmico.

Para atuar neste cenário descrito, o bibliotecário tem a necessidade de ampliar o seu papel educacional mas, antes disso, ampliar suas próprias competências para poder desenvolver sua função de educador e principalmente para não perder o seu espaço profissional.

Desta forma, desenvolver competência informacional na atual sociedade em que vivemos é fundamental ao bibliotecário, profissional da informação, que vai lidar com o universo informacional disponível e atuar como intermediário e educador de usuários.

Levando-se em consideração que novas competências são exigidas a cada dia deste profissional, este deve investir em uma educação permanente, capacitação e qualificação de sua mão de obra, que indiscutivelmente começa no contexto acadêmico.

A formação acadêmica dos egressos determina como será a atuação deste profissional no mercado de trabalho e essa formação deve ser pautada na contínua capacitação e educação continuada. Essa educação continuada, que se iniciou antes do ingresso na universidade, também será desenvolvida no decorrer do curso e que deverá ser buscada continuamente pelo egresso diante das novas realidades e exigências impostas pelo mercado de trabalho, ou seja, ao longo da vida (WALTER E BAPTISTA, 2007).

De acordo com Cavalcante (2006, p. 52), o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao uso da informação é um dos grandes desafios da educação superior. Muitos estudantes “entram e saem de um curso superior com pouco ou nenhum conhecimento sobre competência no uso eficaz da informação para o desenvolvimento profissional”.

Por esse e outros motivos, a Association of College and Research Libraries – ACRL (Associação de Bibliotecas Universitárias e de Pesquisa), que é uma divisão da American Library Association – ALA (Associação de Bibliotecas Americanas), tem se dedicado ativamente ao estudo sobre a competência informacional e a dar suporte à implementação de programas educacionais no ensino superior com a finalidade de melhorar a aprendizagem, o ensino e a pesquisa.

De acordo com ACRL (2000, p. 2, tradução nossa), a competência informacional é “[...] um conjunto de habilidades que capacitam o indivíduo a reconhecer quando a informação é necessária e possuir a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação necessária”.

Um indivíduo para ser considerado competente em informação é capaz de:

1. Determinar a extensão da informação necessária;
2. Acessar a informação necessária efetiva e eficientemente;
3. Avaliar a informação e suas fontes criticamente;
4. Incorporar informação selecionada em uma base de conhecimento;
5. Usar efetivamente a informação para cumprir um propósito específico;
6. Compreender os temas econômicos, legais e sociais que rodeiam o uso da informação e acessá-la e usá-la crítica e legalmente (ACRL, 2000, p. 2, tradução nossa).

A partir desta conceituação, a ACRL definiu um conjunto de Padrões de Competência Informacional para Estudantes de Nível Superior (2000), testados e assumidos como modelo nos EUA. Este modelo consta de cinco padrões, com indicadores de desempenho e resultados:

- Padrão 1: determinar a natureza e a extensão da informação necessária.
- Padrão 2: acessar a informação efetiva e eficientemente.
- Padrão 3: avaliar a informação e suas fontes criticamente e incorporar informação selecionada em sua base de conhecimento e sistema de valores.
- Padrão 4: individualmente ou como membro de um grupo, utilizar a informação efetivamente para cumprir um propósito específico.
- Padrão 5: compreender os vários temas econômicos, legais e sociais em torno do uso de informação, acessando e utilizando informação eticamente e legalmente.

Diante desta contextualização, a pesquisa em questão buscou identificar a competência informacional dos discentes em fase de conclusão do curso de graduação em Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás (UFG). Entende-se que o aluno do último ano de graduação está a um passo do mercado de trabalho, onde deverá colocar em prática as habilidades e competências desenvolvidas no contexto acadêmico.

A partir da análise e revisão da literatura brasileira, pretende-se traçar um panorama atual da temática da competência informacional, identificando os principais conceitos e abordagens do tema, o avanço das pesquisas, os principais autores e pesquisadores.

A pesquisa tem como objetivos específicos identificar a capacidade de reconhecimento de necessidades de informação de discentes em fase de conclusão do curso de graduação em Biblioteconomia pela UFG; identificar as estratégias de acesso à informação; caracterizar a capacidade de avaliação eficiente da informação; identificar o uso da informação e a compreensão, por parte dos alunos, de temas econômicos, legais e sociais em torno do uso da informação.

No contexto de formação do bibliotecário, o aprendizado contínuo torna-se fundamental independentemente de onde este futuro profissional da

informação vai desenvolver suas atividades: seja num trabalho acadêmico, seja como bibliotecário em uma unidade de informação, seja como gestor da informação e do conhecimento em uma organização.

A realidade do ensino superior que vivenciamos, evidencia a limitação do profissional ao ensino da referência e de fontes de informação no contexto acadêmico, fazendo com que o bibliotecário se perca no processo pedagógico (CAMPELLO, 2003). Assim ao identificar a competência informacional dos discentes do curso de Biblioteconomia, futuramente será possível aprofundar os estudos identificando os elementos que influenciam ou não o desenvolvimento da competência informacional, possibilitando propor programas de treinamento e capacitação aos discentes e futuros bibliotecários, assim como cursos de atualização e aperfeiçoamento, baseando-se no aprendizado ao longo da vida. Além disso, também será possível traçar comparações sobre o desenvolvimento de competência informacional nos cursos de graduação em Biblioteconomia do Brasil, tendo como parâmetros os resultados obtidos em estudos semelhantes em outras universidades brasileiras.

1 – O FOCO NO DESENVOLVIMENTO DE NOVAS COMPETÊNCIAS

As crescentes e rápidas inovações nas tecnologias de comunicação e informação afetam diretamente a economia mundial, criando e direcionando novos mercados e destruindo aqueles que não conseguem acompanhar essas profundas transformações. De acordo com a publicação “Sociedade da Informação no Brasil: livro verde” (TAKAHASHI, 2000), a base dessa nova economia gira em torno da informação: matéria-prima do novo paradigma emergente. Consegue se destacar dos demais aqueles que detêm a capacidade de gerar, tratar, armazenar e utilizar as informações necessárias para a tomada de decisão mais acertada e para agregar valor a produtos e serviços.

Essa utilização intensiva da informação em diversos setores da economia mundial e influenciando diretamente diversos aspectos da sociedade, caracterizam a Sociedade da Informação. Este novo contexto impõe a empresas e trabalhadores “o desafio de adquirir a competência necessária para transformar informação em um recurso econômico estratégico, ou seja, o conhecimento” (TAKAHASHI, 2000, p. 17).

Significativas mudanças no mundo do trabalho fizeram com que novos conceitos fossem surgindo e dando novo significado a este ambiente.

Acompanhar essas mudanças não é uma tarefa fácil. Os perfis dos profissionais diante deste contexto estão em constantes transformações e não é possível se prever o que o mercado de trabalho vai exigir, a cada novo dia, desses profissionais. Atualização contínua e desenvolvimento de habilidades e competências são algumas das exigências necessárias ao profissional para aumentar cada vez mais sua empregabilidade e para atender aos novos requisitos técnico-econômicos. As habilidades relacionadas com as tecnologias também são fundamentais no cenário atual (TAKAHASHI, 2000, p. 21).

Assim, a temática da competência vem ganhando espaço e começa a se destacar como diferencial ao indivíduo que busca seu desenvolvimento pessoal e profissional, encontrando novas formas de aprimorar suas habilidades e assim conquistar o mercado de trabalho cada vez mais dinâmico, mutante e exigente.

1.1 ORIGEM DA COMPETÊNCIA

Os estudos de competência ganharam espaço no ambiente organizacional a partir da década de 1970, desencadeados pelo trabalho de David McClelland. O autor introduziu debates nas áreas de psicologia e administração (DUDZIAK, 2003).

É sob o cenário de profunda incerteza no ambiente de trabalho que a temática sobre competência surge. Zarifian (2003) afirma que o aparecimento desta abordagem na administração não é oriunda da área de gestão de recursos humanos, mas sim da parte operacional. Ela surge do desejo de se adequar às incertezas e resolver problemas práticos provocados pelas mudanças no cenário do trabalho, fortemente aprofundadas em meados de 1980.

Miranda (2004, p. 114) na revisão de literatura feita sobre o assunto apresenta quatro períodos diferentes na evolução da competência:

- Anos 1970: emergência do conceito de competência até então ausente do vocabulário da época. É marcado pelo surgimento de conceitos como os de autonomia, individualidade e responsabilidade, que apresentam a inversão dos valores no modelo de trabalho da época;
- Anos 1980: desenvolvimento da temática ainda fortemente associada ao posto de trabalho e às noções e regras de qualificação para o emprego. Destaque da competência com a evidência da noção de delegação de responsabilidade;
- Início dos anos 1990: institucionalização do conceito. Início dos primeiros estudos e procura de métodos para o equilíbrio entre gestão das qualificações e reconhecimento das competências;
- Fim dos anos 90: consolidação da temática e desvinculação com a qualificação para o emprego. Ganha espaço no contexto da gestão de recursos humanos e no debate social sobre o assunto.

Um dos conceitos de competência mais utilizados na literatura é aquele que a considera como o resultado da mobilização de capacidades. Sendo assim, para ser competente, o indivíduo deve ser capaz de mobilizar conhecimentos e habilidades para tomar atitudes diante de determinadas situações. De acordo com Miranda (2004) essa definição é compartilhada por

diversos autores como Dutra (2009), Palmeira Jr (2004); Costa (2003); Dudziak (2003); Miranda (2003); Fleury e Fleury (2001); entre outros.

Os aspetos cognitivos envolvem conhecimentos relacionados aos fatos, conceitos e princípios. Os aspectos procedimentais (habilidades) envolvem um conjunto de ações ordenadas abrangendo regras, técnicas, métodos, procedimentos. E os aspectos atitudinais envolvem valores, atitudes e normas (DUTRA, 2009).

Zarifian (2003, p. 137) baseia o conceito de competência em dois pilares principais: a tomada de iniciativa e a responsabilidade:

- Competência é a tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade do indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais.
- Competência é uma inteligência prática das situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma à medida que a diversidade das situações aumenta.
- Competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em volta das mesmas situações, de compartilhar desafios, de assumir áreas de responsabilidade.

Nesta perspectiva, segundo o autor, a tomada de iniciativa assume o topo do exercício da competência, enquanto que a responsabilidade está relacionada com o responder por e o assumir sua tomada de decisão até o fim. A responsabilidade então seria a consciência profissional que o indivíduo assume em seu contexto de trabalho.

Os estudos de Zarifian (2003) vem reforçar que a base da competência é o conhecimento. De acordo com o autor, as condições de competência se constituem das situações enfrentadas pelo indivíduo e que essas situações, nada mais são que o produto do seu conhecimento. Sendo assim, conhecimento e competência não podem ser entendidos de forma independente.

O conhecimento ao qual Zarifian se refere, é um conceito de Norbert Elias, conhecido como conhecimento social que é constituído durante uma longa trajetória histórica e que será, à medida do tempo, desenvolvido, retificado e enriquecido pelo indivíduo.

No âmbito das competências, o conhecimento social é relacionado com a inteligência prática que significa a compreensão das situações que envolvem

a mobilização dos conhecimentos. Conhecimentos por si só não configuram a competência, eles precisam ser mobilizados para a compreensão de situações (ZARIFIAN, 2003).

Diante do exposto, a competência pode ser entendida como o conhecimento mobilizado em uma situação prática. Não é necessário apenas saber, mas aplicar esse conhecimento para a resolução de um problema em situações práticas, que envolvem iniciativa, responsabilidade e autonomia.

1.2 O DUPLO PAPEL DO BIBLIOTECÁRIO

Se associarmos as exigências impostas pela nova sociedade que rege a economia mundial e as novas formas de trabalho, com o destaque dado atualmente para a competência como diferencial competitivo do profissional, chegamos à necessidade de se desenvolver competências específicas para lidar com a matéria-prima desta sociedade como item indispensável a qualquer profissional e cidadão.

Trata-se da competência informacional. Conjunto de habilidades que permitem que o indivíduo consiga construir conhecimentos a partir das informações, uma vez que este é capaz de reconhecer suas necessidades de informação, acessar as informações, avaliá-las e usá-las efetivamente e eficientemente para construir conhecimentos, para tomada de decisão e para o aprendizado ao longo da vida. De acordo com Dudziak e Belluzzo (2008, p. 45), o desenvolvimento dessas habilidades vai muito além do simples uso no campo do trabalho, mas “o acesso amplo e irrestrito à informação, mediado pela análise crítica cria a oportunidade de constituição de uma sociedade mais consciente de sua cidadania, capaz de reagir às desigualdades e transformar-se”.

Falar dessas habilidades em um contexto marcado por excesso de produção e disponibilização de informações, e associado à constante necessidade de atualização, acaba gerando também um “stress informacional”. De acordo com Dudziak e Belluzzo (2008, p. 45), essa circunstância força a necessidade de se aprender a lidar com a informação buscando selecionar o que é mais importante, entender o que se precisa, identificar o que é relevante e pertinente para cada situação.

Para Campello (2003), o ambiente da competência informacional perpassa quatro elementos essenciais: a Sociedade da Informação, a tecnologia da informação, as teorias educacionais e o bibliotecário.

A Sociedade da Informação é o ambiente de mudança, de transformação, que exige do bibliotecário uma nova postura profissional para lidar com as demandas informacionais e dele são exigidas novas competências e novos conhecimentos (CAMPELLO, 2003).

A tecnologia de informação é o meio, o instrumento capaz de potencializar o acesso e o uso da informação. De acordo com Campbell (2004, p. 4, tradução nossa), a implantação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) foi um dos primeiros passos para a criação da Sociedade da Informação, entretanto, “níveis adequados de competência informacional deve acompanhar a entrega de tecnologia para garantir que as pessoas serão capazes de usá-la”.

É importante ressaltar que o uso da tecnologia é apenas um dos componentes da competência informacional e não o único, ou o principal. De acordo com Oberman (1996, p. 323 apud CAMPELLO, 2003, p. 33) “os bibliotecários são então aconselhados a resistir à sedução da tecnologia, mas, ao mesmo tempo, a compreender seu impacto e a planejar estruturas em que a tecnologia embasa a aprendizagem significativa e não a substitua”.

O terceiro elemento trata das teorias educacionais centradas no aluno, que embasam estratégias adequadas de aprendizagem e que não só podem, como devem, ser utilizadas pela biblioteca como base para uma aprendizagem mais ativa. Campello (2003) ressalta ainda, as inúmeras habilidades que a biblioteca tem o potencial para desenvolver e que considera essenciais para se sobreviver na Sociedade da Informação: habilidades de solucionar problemas, de aprender independentemente, de aprender ao longo da vida, de aprender a aprender, de questionamento e de pensamento lógico.

O quarto e último elemento é o bibliotecário, sendo este a figura central no discurso da competência informacional (CAMPELLO, 2003). Neste trabalho, nos interessa mostrar a importância da relação entre o profissional bibliotecário e a competência informacional. Se nos voltarmos à origem da competência informacional, temos associada a ela a evocação de bibliotecários norte-americanos da responsabilidade sobre o desenvolvimento da competência

informacional de seus usuários, da importância da participação dos bibliotecários no processo de aprendizagem e da biblioteca como recurso pedagógico.

Este papel educativo, já exercido muito antes com a chamada educação de usuários, ganha novas formas e precisa se adaptar às novas competências que são exigidas pela Sociedade da Informação e pelo mercado de trabalho. Entretanto para isso é preciso que o bibliotecário assuma as mudanças, abra mão da sua passividade, seu isolamento e assuma um papel ativo dentro dos processos de aprendizagem em seu ambiente de trabalho (CAMPELLO, 2003).

Diante das constantes mutações das tecnologias de informação e comunicação e das questões relacionadas ao acesso à informação, os bibliotecários precisam tentar acompanhar as transformações que alteram não só os processos de busca e uso da informação, assim como os modos de se ensinar, levando sempre em consideração o seu papel educacional dentro de seu campo de atuação.

Liston e Santos (2008, p. 293) reforçam a importância da participação do bibliotecário no planejamento e execução de programas voltados à competência informacional. Segundo eles, a competência informacional possibilita

[...] uma análise do conhecimento, direcionando o profissional da informação a buscar novos desafios, que o conduzirão a uma expansão da transformação do saber, proporcionando a implementação de programas voltados à competência em informação.

Vitorino (2009b, p. 51) ressalta ainda, a importância de se olhar a competência informacional sob o foco do profissional da informação e não somente sob o foco do usuário da informação. De acordo com a autora

Boa parte dos estudos sobre Competência Informacional em âmbito internacional evocou e ainda evoca com predominância relativa, a perspectiva do usuário, ou seja, desenvolve-se formação de usuários para a Competência Informacional, mas se deixa de lado o Profissional da Informação, subentendendo que este profissional já é dotado de tal competência, não necessitando desenvolvê-la em formação contínua.

Sendo a competência informacional uma competência própria do profissional da informação, Vitorino (2009b) menciona, além da técnica, a estética (considerada a sensibilidade), a política e a ética como os elementos constituintes que se configuram como dimensões da competência informacional.

Por este motivo, a formação profissional precisa considerar os procedimentos da Biblioteconomia, mas acrescentar outros elementos – de ordem subjetiva, inclusive – muito mais mutantes e sujeitos a contextos mais amplos que a simples organização e tratamento da informação e a compreensão da sua origem (modos de produção, registro e comunicação da informação) como de suas finalidades sociais (como acessar, analisar por meio de pensamento crítico e utilizar a informação para gerar conhecimento). [...] A compreensão do movimento constante da Ciência da Informação torna o profissional da informação completo (competente em informação) e o liberta da associação – redutora – em relação aos espaços nos quais ele pode exercer seu saber (VITORINO, 2009b, p. 53).

Ainda sim, outro aspecto importante quando traçamos a relação entre o bibliotecário e a competência informacional, é o papel social e educacional desenvolvido por este profissional e a sua responsabilidade enquanto promotor da competência informacional de seus usuários.

De acordo com Dudziak (2007), nesta perspectiva, o bibliotecário assume três posições diferentes: mediador pedagógico, agente de transformação e líder educacional.

Em sua atuação como mediador pedagógico, o bibliotecário assume o papel de educador e,

[...] organiza programas de competência informacional em conjunto com professores e gestores, ministra aulas em diversos espaços, executa projetos informacionais com foco na educação voltada para a competência em informação (*information literacy education*), observa a importância do acolhimento e do aprendizado significativo, aprimora seus conhecimentos educacionais e pedagógicos (DUDZIAK, 2007, p. 95).

De acordo com a autora, este processo evidencia o desenvolvimento de cidadãos emancipados e independentes, sendo responsável pela transformação conjunta do aprendiz e do bibliotecário.

Ao desempenhar o papel de agente de transformação, o bibliotecário assume para si a renovação da sua própria competência informacional, e é a sua atuação como líder e cidadão que se destaca. Neste sentido ele “pratica o aprender a aprender, difunde e populariza a ciência, explica as implicações da tecnologia, discute a realidade social e política, alerta para a responsabilidade social e ambiental” (DUDZIAK, 2007, p. 96).

Como líder, o bibliotecário assume uma postura de cooperação com outros profissionais, de pró-atividade, de diálogo com a comunidade e a busca constante de democratização ao acesso à informação e ao conhecimento. É o momento em que procura criar um ambiente que propicie o aprendizado facilitado, seguro, eficaz e eficiente. Assim, a atuação profissional do bibliotecário

[...] não se restringe mais ao ambiente da biblioteca e das instituições educacionais, ao contrário, assume a mobilidade como oportunidade de experiência e aprendizado. Nesse sentido, procura participar de intercâmbios e projetos cooperativos regionais, nacionais e internacionais. É proficiente em pelo menos duas línguas (a língua inglesa é a principal), além da língua pátria (DUDZIAK, 2007, p. 96).

Diante desta dupla função, o bibliotecário por um lado deve buscar caminhos para desenvolver sua própria competência, baseado em um aprendizado constante e contínuo. Por outro lado, deve buscar também o reforço de seu papel educacional agora sendo necessário o exercê-lo com mais propriedade, pró-atividade e liderança e procurar, através de parcerias, estabelecer programas voltados para a educação para a competência informacional.

Eis o grande desafio: acompanhar as constantes mudanças da sociedade provocadas pelo avanço tecnológico, por novos paradigmas de acesso à informação e pela própria quantidade de informações produzidas a cada momento, que exigem concomitantemente que o bibliotecário volte-se para sua formação e para a formação de seu usuário. De acordo com Miranda (2004) esta é a ponte para a formação de uma cultura informacional na atual sociedade e da construção de uma inteligência coletiva.

Neste sentido, Liston e Santos (2008, p. 289) reforçam a importância da informação como

[...] instrumento norteador de habilidades e valores pertinentes ao processo intelectual e tecnológico para a humanidade, a partir de profissionais habilitados para direcionar este processo de forma a capacitar pessoas que possam, através dessa nova conceitualização, aplicar meios diferenciados de busca, recuperação e mapeamento de conteúdos adequados a suas áreas específicas de conhecimento.

Assim, a competência informacional expande sua importância para a formação de pessoas cidadãos, autônomas e emancipadas, cuja responsabilidade de desenvolver o bibliotecário encontra como outro desafio a sua frente. Associada a esse desafio está a necessidade de se construir uma sociedade inclusiva, que priorize princípios como a justiça, a equidade e o acesso democrático à ciência e tecnologia, a responsabilidade social e ambiental. Isso só será possível se as pessoas forem preparadas (DUDZIAK, 2007).

2 COMPETÊNCIA INFORMACIONAL: DESENVOLVIMENTO E PERSPECTIVAS

O movimento da competência informacional no âmbito da Biblioteconomia surgiu em um contexto e realidade específicos dos norte-americanos, em meados da década de 1970, na tentativa destes profissionais ocuparem seu espaço no crescente universo informacional.

Enquanto alguns autores consideram a competência informacional como uma estratégia de marketing utilizada por bibliotecários para divulgar práticas de atuação consolidadas (FOSTER, 1993; WHITE, 1992), a *information literacy*, termo utilizado nos EUA, surge como uma proposta de solução para os problemas informacionais cada vez mais evidentes, não somente de bibliotecários, mas de qualquer cidadão.

O acesso à informação, facilitado principalmente pelos inúmeros avanços tecnológicos, perde foco para questões não menos importantes como o uso feito dessa informação. Identificar quando a informação é necessária, assim como saber localizá-la, avaliá-la e utilizá-la efetivamente, aliados aos princípios de aprendizado ao longo da vida e independente são aspectos evidenciados quando o assunto é competência informacional.

Desde a publicação do termo pela primeira vez em 1974 a *information literacy*, aqui traduzido como competência informacional, tem sido objeto cada vez mais crescente de estudos, pesquisas e publicações.

Zurkowski (1974), então presidente da Information Industry Association (IIA), ao apresentar o relatório “*The information service environment relationship and priorities*” à National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS), descreve as mudanças do cenário informacional e cita o termo pela primeira vez na literatura. A competência informacional é apresentada como uma alternativa para que as pessoas possam aplicar os recursos informacionais em situações de trabalho, assim como utilizar a informação para resolução de problemas:

Pessoas treinadas na aplicação de recursos informacionais para o seu trabalho podem ser chamadas de competentes em informação (*information literates*). Eles aprenderam técnicas e habilidades para utilizar a vasta gama de ferramentas de informação bem como fontes primárias na modelagem de soluções informacionais para os seus problemas (ZURKOWSKI, 1974, p. 6).

Desde então o termo e o conceito de competência informacional tem aparecido frequentemente na literatura enfatizando a perspectiva contextual de seu autor.

De acordo com Behrens (1994), a competência informacional apareceu inicialmente para representar a habilidade para usar a informação ou a posse de um conhecimento a partir de uma informação. A maioria das definições da década de 70 enfatizava o uso de informações ou sua aplicação para a resolução de problemas. Elas destacavam vários requisitos para a competência informacional, mas não chegaram a identificar exatamente quais seriam essas habilidades e conhecimentos necessários para a manipulação da informação.

O início da década de 1980 foi marcado pela inserção das tecnologias e pela utilização do computador como uma ferramenta de amplo potencial para a Sociedade de Informação. A grande transição da época se configura na manipulação da informação através do computador, ou auxiliada por computador. Surgem então expressões como *computer literacy* e *technology literacy* para designar o elemento principal da competência informação, ou seja, o desenvolvimento de habilidades para se lidar com as tecnologias de informação (BEHRENS, 1994).

Entretanto, no final da década, chega-se a conclusão de que essa é uma visão muito limitada do que vem a ser a competência informacional. Entende-se a necessidade de se saber manipular as tecnologias como forma de se encontrar a informação a qual se busca, mas que, entretanto, a competência informacional vai muito além: as tecnologias de informação são instrumentos de apoio ao aprendizado (KUHLTHAU, 1987).

Nos anos de 1980 também, os bibliotecários norte-americanos reconhecem a importância do seu papel no processo educacional. Isso fez com que gradativamente os programas de educação de usuários fossem substituídos por programas que objetivavam o desenvolvimento da

competência informacional (BEHRENS, 1994). Surge então o conceito de *information literacy education*, ou educação para a competência informacional, com o trabalho publicado por Kuhlthau em 1987. Esse trabalho favorece fortemente a inserção da competência informacional nos currículos que passa a ser entendida não como uma disciplina isolada, mas como parte integrante do currículo como um todo.

Nesta época, o desenvolvimento da área sofre grande evolução, principalmente com o conceito proposto em um relatório da ALA. De acordo com esse relatório

Para ser competente em informação, uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando uma informação é necessária e deve ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação (ALA, 1989, p. 1).

Na década anterior se reconhecia a necessidade de novas habilidades e novos conhecimentos, mas, não se sabia exatamente que gama de habilidades e conhecimentos eram esses. Entretanto, no fim da década de 1980 isso já estava bastante claro.

É com esses avanços que a competência informacional caminha para a década de 1990 quando, já em seu início, a definição proposta pela ALA é amplamente aceita e permanece até os dias atuais.

Esta década também marca a introdução e o desenvolvimento de vários programas voltados para a formação para a competência informacional (DUDZIAK, 2003). É recorrente a necessidade de se adaptar todo o processo educacional, seja no nível fundamental ou superior, inserindo os princípios da competência informacional e do aprendizado ao longo da vida e adequando os currículos para que as habilidades que envolvem o conceito possam ser desenvolvidas.

Vários modelos são propostos durante toda a década de 1990 e o número de publicações sobre o assunto cresce a nível mundial. Isso fez da competência informacional a grande questão da Biblioteconomia nestes anos, estendendo-se com igual importância até os dias de hoje.

O quadro um, tenta mostrar as principais publicações e avanços da competência informacional no âmbito internacional, desde que foi citada pela

primeira vez na literatura. Sobre as duas primeiras décadas, o quadro consegue abranger quase que em sua totalidade as iniciativas, estudos e publicações desenvolvidos, pois se restringiram quase que basicamente no âmbito norte-americano e o assunto ainda não havia se ampliado em igual proporção à década seguinte.

Com a expansão da temática e dos modelos desenvolvidos na década de 90, foram inseridos no quadro apenas aqueles mais difundidos na literatura e os trabalhos mais significantes para a área.

Quadro 1: Evolução da *Information Literacy*.

Década de 1970	
Esta década é marcada pelo reconhecimento de que a informação é essencial à sociedade e que, portanto, novas habilidades seriam necessárias para a utilização da mesma.	1974 – Primeira utilização do termo na literatura com o relatório “ <i>The information service environment relationships and priorities</i> ”, do bibliotecário americano Paul Zurkowski.
	1976 – O termo aparece de forma mais abrangente no Simpósio da Biblioteca da Universidade do Texas, cujo tema foi “O futuro da organização do conhecimento”. Em um artigo apresentado por Lee Burchinal, incluía entre o conjunto de habilidades da <i>information literacy</i> a localização e o uso da informação.
	1976 – Cees Hamelink e Major R. Owens dão novo significado à <i>information literacy</i> com o conceito de instrumento de emancipação política. O termo é pela primeira vez associado à cidadania.
	1979 – Robert S. Taylor e Eugene Garfield dão ênfase nas habilidades técnicas de uso de ferramentas informacionais, como um dos requisitos para a competência.

Década de 1980	
<p>A década é marcada pela influência da tecnologia de informação, a qual configurou uma ênfase instrumental e restrita da <i>information literacy</i>.</p>	<p>1983 – A publicação do relatório oficial da National Commission on Excellence in Education com o título “<i>A Nation at Risk: the imperative for educational reform. A report to the Nation and the Secretary of Education</i>” gerou revolta a classe bibliotecária ao ignorar por completo o papel educacional das bibliotecas.</p>
	<p>1985 – Estudos de usuários realizados por Patricia Breivik contribuíram significativamente para a implementação de programas educacionais para a <i>information literacy</i> com interação entre os trabalhos de bibliotecários e educadores</p>
	<p>1992 – Surge o modelo proposto por Carol Kuhlthau “<i>Information Seeking Process</i>”, que abarca três dimensões do processo de aprendizagem pela busca e uso de informações (cognitiva, afetiva e do pensamento)</p>
	<p>1987 – A relação entre bibliotecas, educação e <i>information literacy</i> é fortalecida com a realização do Simpósio “<i>Libraries and the Search for Academic Excellence</i>” realizado pela universidade de Columbia e a Universidade do Colorado.</p>
	<p>1987 – Carol C. Kuhlthau apresenta o conceito de <i>information literacy education</i> (educação voltada para a competência informacional) com a publicação de sua monografia “<i>Information skills for an Information Society: a review of research</i>”.</p>

	<p>1989 – A publicação do livro “<i>Information literacy: revolution in the library</i>”, de Breivik e E. Gordon Gee, reforçou o papel das bibliotecas no desenvolvimento dessas habilidades no ensino superior.</p>
	<p>1989 – A ALA publica o documento “<i>Presential Committe on information literacy: final report</i>”, o qual apresenta uma das definições mais utilizadas envolvendo as seguintes variáveis da competência informacional: reconhecer necessidades de informação, localizar, avaliar e usar efetivamente as informações, aprender a aprender.</p>
<p>Década de 1990</p>	
<p>A década é marcada pela busca de fundamentação teórica e metodológica para a <i>information literacy</i>, com a implementação de diversos programas educacionais em todo o mundo e o estabelecimento de várias organizações. A <i>information literacy</i> ganha dimensões universais.</p>	<p>1990 – Este ano foi anunciado como o “<i>International Literacy Year</i>”, pela Assembléia Geral das Nações Unidas, marcando o início de uma década de muito empenho para diminuir o analfabetismo e a falta de informação.</p>
	<p>1990 – O resultado do trabalho de Doyle juntamente com seu grupo National Forum on Information Literacy (NFIL) originou um conjunto de metas que nortearam a <i>National Education Goal</i> para o ensino médio.</p>
	<p>1991 – Hannelore B. Rader passa a publicar anualmente uma revisão de artigos na área de <i>Bibliographic instruction and information literacy</i>.</p>
	<p>1992 – Surge outro documento governamental americano “<i>SCANS Report</i>” que elenca várias</p>

	habilidades e competências ao mundo moderno, todas com relação direta com a <i>information literacy</i> .
	1992 – Shirley Behrens publica um artigo “ <i>Librarians and Information Literacy</i> ” o qual busca estabelecer a relação entre <i>information literacy</i> e educação de usuário. Aquela se configurando em uma extensão desta.
	1994 – Philip Candy, Gay Crebet e Jane O’Leary, bibliotecários da Austrália, publicaram o livro “ <i>Developing lifelong learning through undergraduate education</i> ”.
	1995 - Surge o modelo de Stripling e Pitts, “ <i>Research Process</i> ”, composto por 10 passos para se iniciar e concluir o processo de busca.
	1997 – A tese de Cristine Susan Bruce “ <i>Information literacy: a phenomenography</i> ” dá um novo entendimento à <i>information literacy</i> , considerada então como um fenômeno.
	1997 – Lançamento da revista especializada em <i>information literacy</i> “ <i>Big6 newsletter</i> ” nos EUA, editada por Eisenberg e Associados.
	1997 – Criado o <i>Institute for Information Literacy</i> da ALA – ACRL, voltado à capacitação de bibliotecários e suporte à implementação de programas educacionais no ensino superior.

	<p>1997 – Criado o “<i>Directory of Online Resources for Information Literacy</i>” (DORIL), por Drew Smith da USF School of Library and Information Science, que se mantém como um guia atualizado de fontes de informação em <i>information literacy</i>.</p>
	<p>1998 – Surge o modelo proposto pelos bibliotecários americanos Eisenberg e Berkowitz “<i>Information Problem-Solving: Big6 Model</i>”, onde são apresentados seis passos para a resolução de problemas informacionais.</p>
	<p>1998 – A publicação do documento “<i>Information Power</i>” em parceria da American Association of School Librarians (AASL-ALA) e a Association for Educational Communications and Technology (AECT) aponta diretrizes para a implementação de programas educacionais em bibliotecas do ensino básico.</p>
	<p>1998 – ALA publica um relatório de atualização, com novas recomendações ao assunto intitulado “<i>A progress report on information literacy: an update on the American Library Association Presential Committee on Information Literacy: final report</i>”.</p>

Fonte: Baseado nos trabalhos Behrens (1994), Dudziak (2001; 2003) e Campello (2003).

A competência informacional, juntamente com o aprendizado ao longo da vida, adentram o século XXI sendo considerados os faróis da Sociedade da Informação. De acordo com o documento produzido no Colóquio em Nível Superior sobre Competência Informacional e Aprendizado ao longo da vida realizado na Biblioteca de Alexandria, em novembro de 2005,

a competência informacional está no cerne do aprendizado ao longo da vida. Ele capacita as pessoas em todos os caminhos da vida para buscar, avaliar, usar e criar a informação de forma efetiva para atingir suas metas pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais. É um direito humano básico em um mundo digital e promove a inclusão social em todas as nações (IFLA; UNESCO; NFIL, 2005, p. 2).

O Colóquio foi realizado com a finalidade de compartilhar ideias e abordagens promissoras sobre a implementação e o desenvolvimento da competência informacional em cada país. Para tanto, a competência informacional:

- abrange as competências para reconhecer as necessidades informacionais e localizar, avaliar, aplicar e criar informação dentro de contextos culturais e sociais;
- é crucial para a vantagem competitiva dos indivíduos, empresas (especialmente as pequenas e médias), regiões e nações;
- fornece a chave para o acesso, uso e criação efetivos do conteúdo para dar apoio ao desenvolvimento econômico, à educação, à saúde e aos serviços, e a todos os outros aspectos das sociedades contemporâneas e, desta forma, fornece os fundamentos vitais para atingir as metas da Declaração do Milênio e da Cúpula Mundial da Sociedade da Informação; e
- vai além das tecnologias atuais para abranger o aprendizado, o pensamento crítico e as habilidades interpretativas cruzando as fronteiras profissionais, além de capacitar indivíduos e comunidades (IFLA; UNESCO; NFIL, 2005, p. 2).

Além disso, o século XXI é marcado pela grande explosão de publicações a respeito do tema, o qual se expande por todo o mundo e chega, inclusive, no cenário da Biblioteconomia brasileira.

2.1 COMPETÊNCIA INFORMACIONAL NO BRASIL - PERSPECTIVA HISTÓRICA

No Brasil, a temática da competência informacional só começou a aparecer no início do século XXI.

Esses estudos tem como precursor a educação de usuários, atividade desde então desenvolvida por bibliotecários para proporcionar aos seus

usuários habilidades para lidar com os recursos informacionais, principalmente os disponíveis na biblioteca.

Desta forma, a introdução do tema no país muito se confunde com o próprio desenvolvimento da área de estudos de usuários. Entendendo-a como a ampliação de uma função educacional já exercida por bibliotecários através de programas de educação de usuários, podem-se encontrar na literatura indícios de que a ideia da competência informacional estava presente na comunidade biblioteconômica brasileira, já na década de 1950. A publicação no Brasil do livro “*Teaching the use of book and libraries: a manual for teachers and librarians*”, de 1940, traduzido para o português em 1952 por Amaral já mostrava a preocupação em desenvolver habilidades informacionais no estudante (CAMPELLO, 2006).

Caregnato foi a primeira autora brasileira a mencionar o assunto em um artigo publicado em 2000. No artigo em questão, específico sobre a evolução e importância da educação de usuários em bibliotecas universitárias, a autora reforça a necessidade de se integrar as novas tecnologias de informação à educação de usuários, a fim de oferecer serviços realmente centrados no usuário.

Entre os trabalhos que merecem destaque, como os primeiros estudos sobre competência informacional no Brasil, está o apresentado por Belluzzo em 2001 em um Simpósio de Engenharia de Produção da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). A publicação deste trabalho reforça a multidisciplinaridade do assunto que é abordado não somente no âmbito da Ciência da Informação, mas também da Engenharia de Produções, da Educação e outras áreas.

A dissertação de mestrado de Dudziak, publicada também em 2001, trouxe contribuições significativas para a área ao traçar uma trajetória histórica do desenvolvimento da temática no exterior.

As duas autoras continuam desenvolvendo pesquisas e estudos sobre a competência informacional e tem contribuído significativamente para o desenvolvimento desta área. Somando-se a elas, podem ser citadas as contribuições de Campello (2003, 2006, 2010), com pesquisas específicas sobre a temática no âmbito da biblioteca escolar.

Caregnato (2000) aponta a diversidade de usos e a dificuldade de consenso sobre a conceituação do termo, citando autores como Cunha (1986) e Ota (1990). Era comum encontrar na literatura termos como: treinamento de usuários, instrução de usuários, instrução bibliográfica, educação de usuários e desenvolvimento de habilidades informacionais. Embora a expressão educação de usuários fosse mais amplamente aceita, Caregnato (2000) reforça que surgem novas formas para se designar o serviço educacional oferecido pelas bibliotecas. É então citada a *information literacy*, traduzido pela autora como alfabetização informacional, e o *information skills development*, ou desenvolvimento de habilidades informacionais, um dos termos hoje utilizado no México.

As constantes alterações na terminologia, e mais especificamente essa nova tendência vinda dos países norte-americanos, “deve representar efetivamente uma ampliação da função tradicionalmente exercida em bibliotecas universitárias” (CAREGNATO, 2000, p. 50).

Percebe-se que a falta de consenso sobre a terminologia a ser utilizada, é uma herança que a competência informacional carrega de seu precursor, a educação de usuários.

Apesar da rápida difusão de estudos e pesquisas sobre a competência informacional, um dos aspectos que ainda não está consolidado é a tradução do termo *information literacy*. Em países como França (*mâîtrise de l'information*), Espanha (*alfabetización informacional* – Alfin), Portugal (*literácia informacional*), a questão terminológica encontra-se consolidada (HATSCHBACH; OLINTO, 2008). Já no Brasil, de acordo com Dudziak (2003), a expressão ainda não possui tradução e podem ser encontrados na literatura termos como alfabetização informacional, letramento, literacia, fluência informacional, competência em informação e ainda competência informacional.

Na literatura brasileira podem ser identificadas algumas ênfases terminológicas relacionadas ao tratamento da temática da competência informacional.

A primeira utiliza a terminologia da competência informacional ou a sua variante competência em informação. Essa vertente é identificada nos trabalhos de Dudziak (2003, 2007, 2008) e nos autores que compartilham com a linha de pensamento dessa autora.

Em seu primeiro artigo publicado sobre a temática, Dudziak (2003, p. 6) define a *information literacy* (pois neste artigo ela opta por não traduzir a expressão) como sendo

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

Para a autora, a *information literacy* unifica conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser) direcionadas ao universo informacional e que a melhor terminologia que congrega esses elementos é a competência.

A utilização do termo “competência em informação”, seguindo esses princípios, foi proposta por Dudziak e Hatschbach em 2004 no XII Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias (SNBU) em uma mesa redonda sobre o tema. Desde então, a terminologia vem sendo utilizada por muitos pesquisadores da área (HATSCHBACH; OLINTO, 2008).

Ainda sobre a utilização desta terminologia, Vitorino ressalta que (2009b, p. 50):

[...] a Competência Informacional se trata de um movimento profundo, capaz de afetar o conjunto do corpo social e que por isso deve ser tratada no singular (‘competência’ e não ‘competências’ no plural) e, a partir dela, reconhecidas faces ou dimensões que a caracterizam e que se completam num movimento transformador histórico e complexo e não por competências (no plural) departamentalizadas e relacionadas à visão restrita de ‘adaptação ao mercado de trabalho’.

A segunda vertente encontrada na literatura utiliza o termo letramento informacional, como é o caso da pesquisadora Campello (2003, 2006, 2010) e os demais autores que abordam o desenvolvimento da temática relacionada ao âmbito da biblioteca escolar.

Nesta perspectiva, a competência informacional está relacionada com o contexto da biblioteca escolar e da participação do bibliotecário no processo de aprendizado. Campello foi quem traduziu o termo *information literacy* pela primeira vez em 2002 para competência informacional. Entretanto, em 2003 a

autora passa a adotar o termo letramento informacional alegando ser preciso “evitar a utilização irrefletida de um termo que surgiu em circunstâncias históricas peculiares”. E justifica que, no âmbito da educação básica, “parece que o conceito de letramento seria o mais adequado para embasar ações que busque ampliar a ação educativa da biblioteca” (CAMPELLO, 2003, p. 29).

Ao referir sobre a definição apresentado por Dudziak (2003), Campello (2003, p.28) afirma que ela está além dos limites da tecnologia, enfoque antes adotado por muitos autores para caracterizar a competência informacional, e que é “um conceito inclusivo capaz de englobar diversas gamas de *literacy* que surgiram na última década”.

Para a autora, o letramento informacional se configura em uma prática educativa que significa desenvolver habilidades de usar as informações e que torna as pessoas capazes de aprender de forma autônoma e ao longo da vida (CAMPELLO, 2009).

Outra ênfase, não tão forte quanto as citadas anteriormente mas também expressiva, utiliza-se da terminologia habilidades informacionais e suas variantes: habilidades informativas e habilidades em informação.

Lau (2008), em um trabalho produzido em parceria com a International Federation Library Association (IFLA), apresenta um conjunto de diretrizes que constituem modelo conceitual para guiar a criação de programas de Desenvolvimento de Habilidades em Informação (DHI) em bibliotecas universitárias e escolares, e que também podem ser aplicados a realidade da biblioteca pública.

Este mesmo autor traduz a expressão *information literacy* como habilidades em informação e, para ele, a definição da ALA é suficiente para abarcar o conceito de competência em informação. Além disso, o desenvolvimento dessas habilidades em informação envolve ampliar a competência em informação em indivíduos para que eles se convertam em aprendizes efetivos.

O autor ainda lista alguns conceitos relacionados com as habilidades em informação que são:

- fluidez informativa: capacidade ou domínio da competência em informação,

- educação (ou formação) de usuários: método geral para ensinar aos usuários o acesso à informação;
- instrução de bibliotecas: enfoque na atenção em habilidades bibliotecárias;
- orientação em bibliotecas: capacitação de usuários na busca e recuperação da informação;
- competência em informação: combinação de perícias e metas das habilidades em informação;
- habilidades em informação, habilidades informacionais: enfoque na atenção às atitudes informacionais;
- desenvolvimento de habilidades em informação, desenvolvimento de habilidades informacionais: o processo de facilitar as habilidades de informação.

Os conceitos são representados pela figura um:

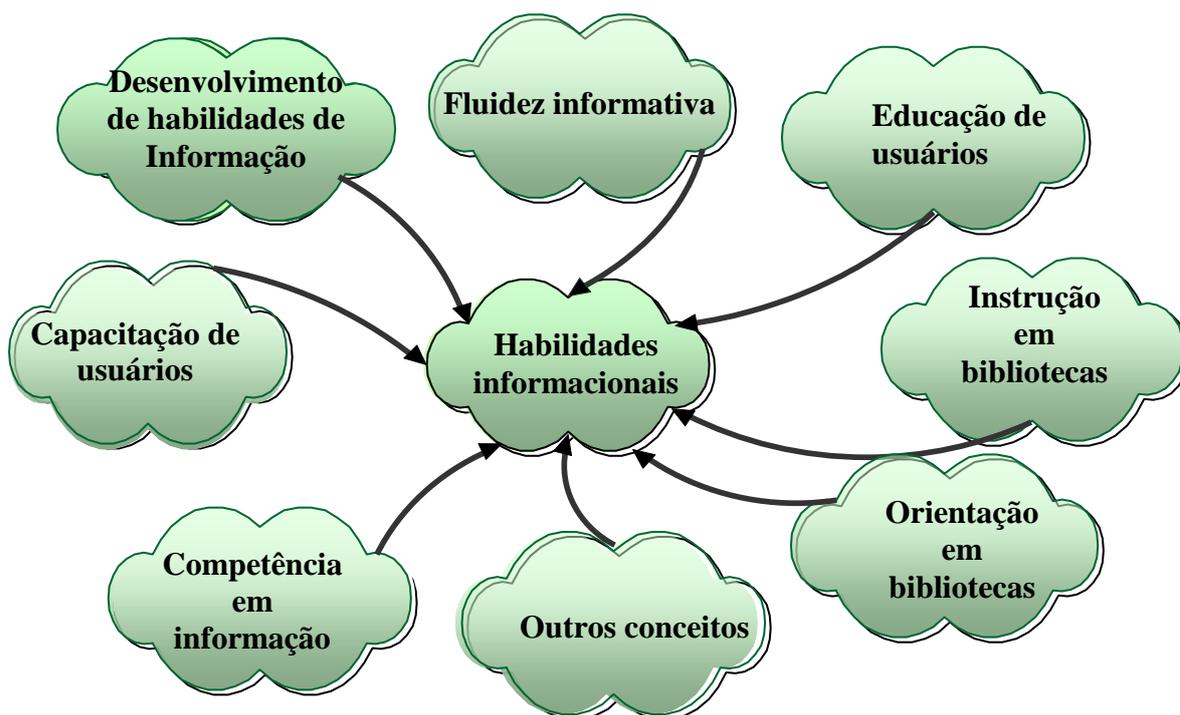


Figura 1 – O Conceito de Habilidades em Informação (LAU, 2008, p. 9)

Outra vertente identificada é a que se utiliza da expressão alfabetização informacional ou alfabetização informativa ou ainda ALFIN. Esta terminologia

foi a primeira tradução utilizada no Brasil, por Caregnato (2000) como já descrito anteriormente, mas que acabou não sendo utilizada tão frequentemente na literatura. Este termo é também uma herança dos países de língua espanhola, que utilizam *alfabetización informacional*, traduzido literalmente para o português como alfabetização informacional. Muitos dos artigos publicados em periódicos brasileiros que se utilizam dessa terminologia são de autores espanhóis como Hernández (2008), Gijón *et al* (2006) e Marcial (2006).

Marcial (2006) busca mostrar a pertinência do termo *alfabetización informativa*, ou o seu correspondente em português, alfabetização informacional, como sendo equivalente do termo *information literacy*, no contexto dos países latino-americanos, e justifica que

O interesse e a pressa por incorporar o conceito de *information literacy* e as melhores experiências sobre o tema tem significado a adoção acrítica do termo alfabetização informacional, com suas distintas grafias (MARCIAL, 2006, p. 9).

Ele ressalta a importância dos aspectos relacionados com a formação para a informação e da pertinência do termo para a Ciência da Informação. Entretanto, conclui que “fica pendente a precisão do termo em espanhol e em português”, e que existem diferenciais que acabam impedindo apenas um perfil conceitual na região latino-americana. Daí a existência de tantas terminologias e pouco consenso sobre qual termo utilizar (MARCIAL, 2006, p. 10).

Neste trabalho, não se pretende discutir as origens terminológicas das palavras *information* e *literacy*, tendo em vista que Dudziak (2001) e outros autores já o fizeram, mas sim entender o uso dos termos utilizados como correspondentes à *information literacy* e entender como o conceito tem sido trabalhado em suas diferentes perspectivas pelos autores brasileiros.

A partir dessa análise, é possível verificar que nas duas primeiras ênfases identificadas (competência informacional e letramento informacional) a literatura apresenta duas perspectivas distintas, mas não antagônicas, que no caso brasileiro tende a se diferenciar por uma questão contextual. A competência informacional, de acordo com a visão de Dudziak (2003) e outros autores, apresenta uma perspectiva que engloba diversos contextos

(educacionais e profissionais) e que não se limita ao ambiente escolar, ou do ensino superior, ou outro qualquer.

Já a perspectiva do letramento informacional, volta-se aos estudos do desenvolvimento de habilidades informacionais cuja base se dá no ensino básico, com grande ênfase no papel educacional do bibliotecário, que sem dúvida alguma é fundamental neste contexto. Campello (2006, p. 64) confirma essa ideia, ao dizer que sua abordagem “integra a competência informacional nas ações de letramento, evitando a fragmentação da aprendizagem e levando o bibliotecário a desenvolver sua ação educativa”.

Quanto à utilização de habilidades informativas e alfabetização informacional o que se percebe, a partir da literatura, é que se apresentam mais como alternativas para tradução de *information literacy* e são utilizadas, mais comumente, como correspondente aos termos competência informacional ou letramento informacional.

Neste trabalho optou-se por utilizar o termo ‘competência informacional’ por compreender tratar-se de uma abordagem que contempla o desenvolvimento da temática no ensino superior.

2.2 PANORAMA ATUAL DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL: ANÁLISE DA LITERATURA BRASILEIRA

Percebe-se um crescimento muito grande das publicações sobre a competência informacional e este assunto tem chamado a atenção de muitos bibliotecários e cientistas da informação.

A partir de uma análise feita em artigos publicados em periódicos da área de Ciência da Informação (Apêndice A) e de trabalhos de pós-graduações *strictu sensu* defendidos e publicados a partir de 2000, é possível ter uma ideia de como a área de competência informacional tem se desenvolvido no Brasil.

Um dos objetivos principais desta análise documental foi identificar as principais abordagens do tema, tendo em vista a diversidade de terminologias existentes para determiná-lo e, assim, identificar qual tem sido mais utilizada nas publicações. Além disso, buscou-se identificar o avanço das pesquisas sobre competência informacional no Brasil, observando a relação entre o número de publicações e o período. Por fim, objetivou-se identificar os

principais autores que tem trabalhado com essa temática e a qual assunto ela tem sido relacionada.

A busca realizada nos veículos de comunicação científica, citados acima, teve como base as seguintes palavras-chave: competência informacional; competência em informação; alfabetização informacional; letramento informacional; letramento e *information literacy*. A seleção dessas palavras-chave foi baseada no artigo de Dudziak (2003), onde a autora cita a confusão terminológica existente no Brasil e apresenta esses termos como sendo os mais utilizados.

2.2.1 Publicações sobre competência informacional: análise quantitativa

Dos 72 documentos recuperados sobre o tema da competência informacional, 52 são artigos de periódicos e 20 teses e dissertações (quatro teses e 16 dissertações) (Gráfico 1). Na revista *Informação e Sociedade*, da Paraíba, dois dos artigos localizados estavam na Seção Ponto de Vista, mas foram contabilizados por estarem totalmente dentro da seara da competência informacional. Eles não apresentaram palavras-chave. Das 20 teses e dissertação localizadas, as palavras-chave de um desses trabalhos foram retiradas da ficha catalográfica.

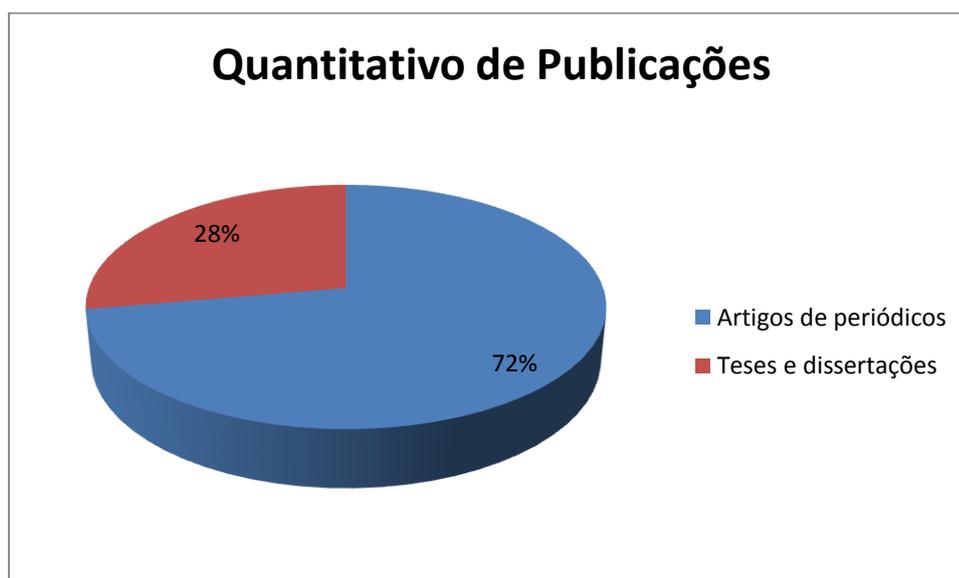


Gráfico 1: Quantitativo de publicações

O ano com o maior número de publicações foi o de 2008, totalizando 17 publicações entre periódicos e teses e dissertações. Seguido por 2009, com 16 publicações e 2006 com 13 publicações.

O pequeno número de publicações no ano de 2010 justifica-se pelo fato de que muitas revistas ainda não publicaram seus números quando da coleta dos dados que foi até junho de 2010. Nesta época também, os trabalhos oriundos de mestrados e doutorados iniciados em 2009 e 2007 respectivamente, ainda não foram concluídos e defendidos. A perspectiva é que esse número tende a ser bem mais alto no fim de 2010.

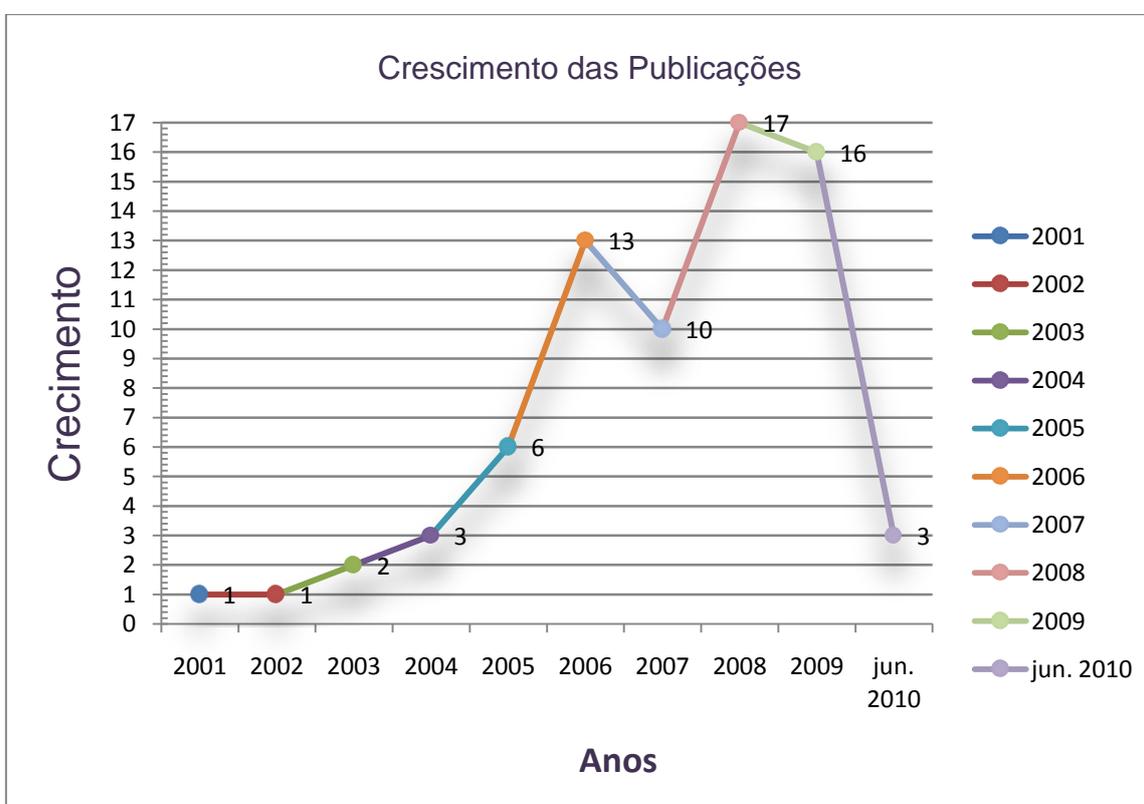


Gráfico 2: Crescimento de publicações

Um dado interessante é que o segundo número da 'Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação' (RBBB), de 2006, é todo dedicado a trazer contribuições acerca da competência informacional. Com um editorial de Belluzzo (2006, p. 1), a edição busca "ressaltar um paradigma emergente no contexto brasileiro", trazendo vários aspectos da temática: conceitual, histórico, complexidade, entre outros.

Esse dado justifica o grande número de publicações deste ano de 2006, principalmente tendo em vista que neste mesmo ano não foi publicada nenhuma tese ou dissertação. Se forem levados em consideração apenas os artigos de periódicos, 2006 foi o ano de maior publicação sobre o tema. Entretanto se levarmos em consideração apenas as teses e dissertações, 2009 foi o ano de maior número de publicações (Tabela 1).

Tabela 1: Quantidade de publicações sobre competência informacional por categoria e ano.

ANO	ARTIGO DE PERIÓDICO	TESE OU DISSERTAÇÃO	TOTAL POR ANO
Até jun. de 2010	3	0	3
2009	10	6	16
2008	12	5	17
2007	6	4	10
2006	13	0	13
2005	4	2	6
2004	2	1	3
2003	2	0	2
2002	0	1	1
2001	0	1	1
Total	52	20	72

2.2.2 Pesquisa em competência informacional: análise de autoria

Na análise dos documentos coletados foram identificados um total de 89 autores. Desses, 70 publicaram apenas um trabalho sobre competência informacional e 19 autores publicaram dois ou mais trabalhos sobre o assunto (Gráfico 3).

A autora que mais tem publicado sobre competência informacional nos veículos de comunicação verificados esta análise literária (artigos de periódicos e teses e dissertações) é Vitorino. Ao todo foram recuperados seis trabalhos escritos por ela, todos foram artigos de periódicos. Do total, dois deles foram

escritos individualmente (2009a, 2007) e quatro escritos em colaboração com outros autores (SPUDEIT; VIAPIANA; VITORINO, 2010; FARIAS; VITORINO, 2009; VITORINO; PIANTOLA, 2009; LUZ *et al*, 2007).

Campello (2010, 2009, 2006, 2003; CAMPELLO; ABREU, 2005) e Dudziak (2008, 2007, 2003, 2001; DUDZIAK; BELLUZZO, 2008) destacaram-se por publicar cinco trabalhos cada uma. Ambas publicaram quatro trabalhos individualmente e apenas um em colaboração com outros autores.

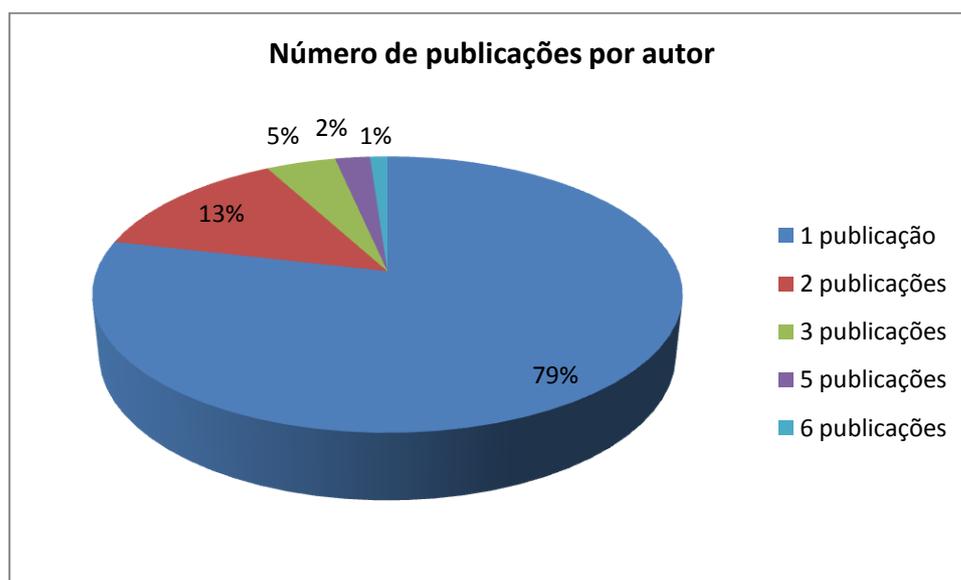


Gráfico 3: Número de publicações por autor

Identificou-se que dos 72 documentos analisados, 40 foram escritos individualmente e 32 foram escritos em colaboração, ou seja, por dois ou mais autores (Gráfico 4).

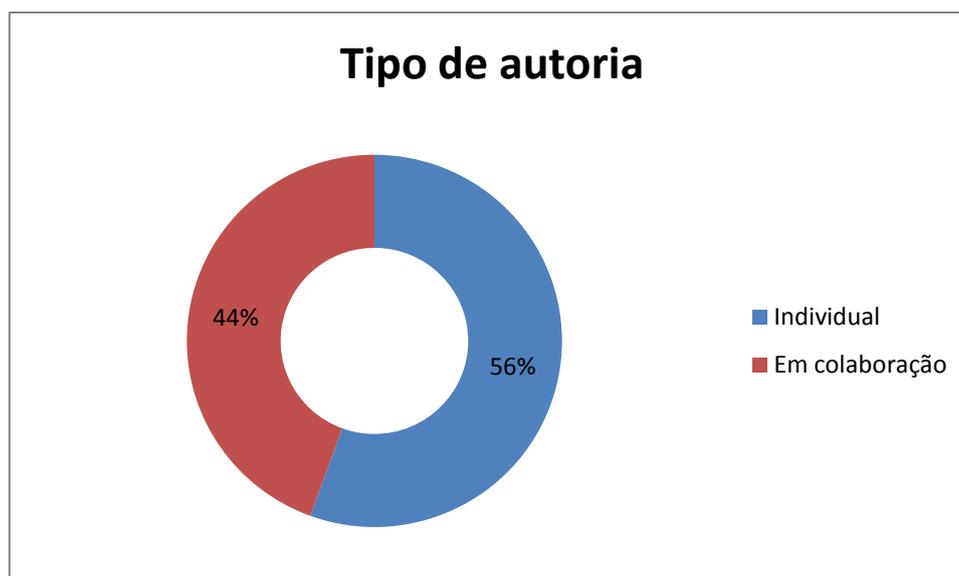


Gráfico 4: Tipo de autoria dos documentos: escritos individualmente ou em colaboração

2.2.3 Terminologia empregada: análise das palavras-chave

A análise das palavras-chave teve como objetivo identificar qual a terminologia tem sido utilizada com mais frequência nas publicações sobre a competência informacional, nos veículos de comunicação analisados (Tabela 2).

As palavras-chave utilizadas nesta análise foram as fornecidas pelo próprio texto e foram, em geral, produzidas pelo próprio autor.

Tabela 2: Número de ocorrência por palavra-chave

Palavra-chave	Número de Ocorrência
Competência informacional	38
Competência em informação	17
<i>Information literacy</i>	13
Letramento informacional	7
Letramento	5
Alfabetização informacional	4

Com uma diferença significativa, a terminologia mais utilizada é 'competência informacional'. Essa palavra-chave apareceu 38 vezes nos trabalhos analisados.

A sua correspondente 'competência em informação', obteve a segunda maior frequência. Ela foi utilizada 17 vezes para representar o conteúdo dos artigos e teses e dissertações analisados.

Das demais palavras-chave utilizadas para realizar as pesquisas, o termo na sua forma original da língua inglesa '*information literacy*' obteve a terceira maior frequência: 13 vezes. Do total de ocorrências, em 11 casos o termo '*information literacy*' veio associado com uma ou mais das demais palavras-chave pesquisadas: competência em informação, competência informacional, letramento, letramento informacional e alfabetização informacional.

Esses dados ressaltam a preocupação dos autores em associar a tradução escolhida por eles com o termo em original na língua inglesa, tendo em vista a diversidade de terminologias utilizadas e, facilitando assim, que o leitor identifique o assunto central que está sendo tratado na publicação.

Em apenas dois casos o termo não veio associado à nenhuma das demais. Em um artigo de periódico ela estava associada com formação de professores, gestão da informação e do conhecimento e proficiência em informática. No segundo caso, uma tese, a palavra-chave em questão estava associada com cultura informacional e comportamento informacional.

Outras palavras-chave também foram identificadas. Após as especificadas acima, as palavras-chave relacionadas com o bibliotecário e a biblioteca tiveram o maior número de ocorrência. Os termos 'bibliotecário' e 'profissional da informação', aqui considerados como correspondentes, foram utilizados 21 vezes. Já a palavra 'biblioteca', também entendida como correspondente de 'Unidade de Informação', teve uma ocorrência igual a 17.

O termo 'habilidades informacionais' apareceu seis vezes como palavra-chave utilizada pelos autores. Outras palavras como: 'Sociedade da Informação', 'educação' e 'competências/habilidades', apareceram respectivamente três, duas e duas vezes.

Para uma melhor compreensão, as palavras-chave relacionadas a uma área temática em comum foram agrupadas. Desta forma, palavras-chave relacionadas à área de 'educação de usuários' como: educação de usuários, capacitação de usuários, estudos de usuários e treinamento de usuários, obtiveram uma frequência igual a cinco.

Outra área identificada com grande frequência foi a relacionada aos ‘aspectos tecnológicos’. Palavras-chave como: inclusão digital, tecnologias de comunicação e informação, alfabetização digital, tecnologia de informação, proficiência em informática, *technology literacy* e fluência em tecnologia, foram utilizadas 12 vezes pelos autores.

O núcleo de ‘comportamento informacional’ obteve uma frequência igual a 12. Outros termos do mesmo núcleo identificados nos documentos foram: Modelo ISP – Processo de Busca de Informações, acesso ao conhecimento, busca de informações, usos da informação, comportamento de busca e busca e uso da informação (Tabela 3).

Tabela 3: Número de ocorrência por palavra-chave ou núcleo de temática em comum

Palavra-chave ou Núcleo de temática em comum	Número de Ocorrência
Bibliotecário	21
Biblioteca	17
Aspectos tecnológicos	12
Comportamento informacional	11
Aprendizagem	8
Educação de usuários	7
Habilidades informacionais	6
Sociedade da Informação	3
Educação	2
Competências/Habilidades	2

2.2.4 Temática associada à competência informacional

A análise temática consistiu em identificar com quais assuntos a competência informacional vem sendo associada.

Uma das temáticas mais desenvolvidas nos documentos analisados foi a relação entre a competência informacional e o profissional da informação. No total foram nove trabalhos. Esse dado demonstra a preocupação dos estudiosos da área no desenvolvimento da competência informacional pelo bibliotecário e da formação deste profissional para a competência

informacional. Um dos principais motivos se deve ao fato de ser este profissional o principal encarregado de desenvolver tal competência em seus usuários.

Foram identificados também nove documentos que tratavam sobre os aspectos conceituais e históricos da competência informacional, seu desenvolvimento e seu surgimento. Há uma tendência em delinear o arcabouço teórico da temática, apesar de muitos aspectos ainda não estarem totalmente consolidados, como é o caso da terminologia.

Outra questão também bastante discutida está relacionada com a polêmica entre a competência informacional e a educação de usuários. A primeira é uma extensão da segunda, ou há uma mudança de paradigmas e as duas áreas podem ser consideradas distintas?

Aspectos relacionados entre a competência informacional e a biblioteca escolar também foi outra temática identificada. Geralmente este assunto está associado ao uso do termo “letramento informacional” e tem se destacado pelo fato de vários autores entenderem que a competência informacional, ou letramento informacional como é chamado neste contexto, precisa ser iniciado e desenvolvido desde a época escolar. Daí reforça-se ainda mais a importância do bibliotecário escolar ter essa competência para atuar juntamente com as crianças e adolescentes e em parceria com os professores.

Nesta mesma perspectiva, outra área bastante desenvolvida e que tem chamado muito a atenção dos estudiosos é o desenvolvimento da competência informacional no ensino superior. No total foram identificadas sete publicações sobre o assunto (CAMPELLO; ABREU, 2005; DÉCIA, 2005; CRUZ, 2007; MELO, 2008; MATA, 2009; NASCIMENTO; BERAQUET, 2009; GUERREIRO, 2009). O desenvolvimento da competência informacional no ensino superior em Biblioteconomia também tem tido destaque. Justamente por entender a formação universitária como o momento crucial de formação dos bibliotecários, vários estudos tem se preocupado em identificar se os alunos de Biblioteconomia estão saindo da universidade para o mercado com essa competência. Dessas já citadas, quatro são voltadas para o ensino superior em Biblioteconomia (CAMPELLO; ABREU, 2005; MELO, 2008; MATA, 2009; NASCIMENTO; BERAQUET, 2009).

As demais temáticas identificadas com maior frequência estão listadas na tabela quatro:

Tabela 4: Temática associada à competência informacional

Assunto	Quantidade de publicações
Competência informacional e Profissionais da Informação	9
Aspectos conceituais e históricos da Competência informacional	9
Competência informacional e Biblioteca Escolar	8
Competência informacional e Avaliação de competências no ensino superior	7
Competência informacional e Inclusão Digital	6
Competência informacional e Biblioteca Universitária	5
Comportamento informacional e Aspectos relacionados à área da saúde	5
Competência informacional e Aspectos Tecnológicos	4
Competência informacional e Comportamento informacional	4
Competência informacional e Educação a Distância	4

2.2.5 Considerações

Este estudo bibliométrico, apesar de estar longe de contemplar toda a literatura brasileira publicada sobre a competência informacional, permite-nos ter uma noção de como a área tem sido desenvolvida ao longo do tempo, desde sua primeira publicação no Brasil em 2000, até junho de 2010.

Durante uma década de desenvolvimento da competência informacional é possível perceber que a área começa a se delinear e adotar uma terminologia para tratar do assunto. Mesmo assim, ainda podem-se encontrar

publicações que não se utilizam de nenhuma das palavras-chave empregadas nesta análise literária para representar assuntos que tratam da competência informacional. Dessa forma, muitas publicações podem não ter sido localizadas pela falta de utilização de uma terminologia padrão.

Este, ainda não foi um problema para o crescimento do número de publicações sobre o assunto. Este número tem crescido significativamente e, como se pode comprovar, a tendência é um crescimento ainda maior previsto para 2010. Os trabalhos apresentados em congressos, seminários e eventos foram incluídos nessa análise, entretanto, já é possível perceber um significativo aumento também nesse tipo de publicação.

Dos trabalhos analisados, nota-se que a terminologia preferencial dos estudiosos que publicam sobre a temática tem sido a 'competência informacional'. Esse termo foi identificado 34 vezes entre as palavras-chave utilizadas para representar o conteúdo das publicações. A segunda terminologia mais empregada, com a mesma finalidade, foi a sua correspondente 'competência em informação'. Esse dado leva-nos a acreditar que o termo 'competência informacional' tende a ser o adotado para se referir à área em questão.

Com relação à análise de autoria, identificou-se que Vitorino foi a autora com maior número de publicações sobre a competência informacional (2009a, 2007; SPUDEIT; VIAPIANA; VITORINO, 2010; FARIAS; VITORINO, 2009; VITORINO; PIANTOLA, 2009; LUZ *et al*, 2007). No total foram seis artigos de periódicos publicados. Em seguida, com cinco publicações cada uma, está Campello (2010, 2009, 2006, 2003; CAMPELLO; ABREU, 2005) e Dudziak (2008, 2007, 2003, 2001; DUDZIAK; BELLUZZO, 2008).

Ainda com relação a este estudo bibliométrico, verificou-se que 79% dos autores identificados publicaram apenas um documento sobre a temática da competência informacional. A tendência, verificada na literatura brasileira sobre esta área, é a preferência por publicações escritas individualmente (56%) em oposição a publicações escritas em colaboração (44%).

2.3 PADRÕES DE COMPETÊNCIA INFORMACIONAL PARA O ENSINO SUPERIOR

Para identificar as competências informacionais dos alunos de conclusão do curso de graduação em Biblioteconomia da UFG, esta pesquisa se utilizou dos Padrões propostos pela ACRL (2000).

A ACRL tem se dedicado ativamente no estudo sobre a competência informacional e a dar suporte à implementação de programas educacionais no ensino superior com a finalidade de melhorar a aprendizagem, o ensino e a pesquisa.

Uma das mais importantes contribuições da ACRL tem sido o desenvolvimento de normas e padrões. Entre eles, destacam-se os Padrões de Competência Informacional para o Ensino Superior (*Information Literacy Competency Standards for Higher Education*), desenvolvidos para estimular a formação de indivíduos capazes de enfrentar abundantes escolhas informacionais dentro de um ambiente de intensas e complexas mudanças, seja no ambiente de estudos, no local de trabalho ou na sua vida pessoal (ALA, 2008).

Este modelo composto por um conjunto de padrões de competência informacional para estudantes de nível superior, testados e assumidos como modelo nos EUA, consta de cinco padrões, com 22 indicadores de desempenho e uma lista de resultados para avaliar o progresso do aluno em direção à competência informacional.

Assim, tem-se os seguintes padrões e seus respectivos indicadores (ACRL, 2000):

Padrão 1 – Determinar a natureza e a extensão da informação necessária.

Os estudantes competentes em informação são capazes de determinar a natureza e a extensão da informação necessária. É composto por quatro indicadores de desempenho no padrão:

1.1 – Definir e articular necessidades de informação;

1.2 – Identificar uma variedade de tipos e formatos de fontes potenciais de informação;

1.3 – Considerar a relação custo-benefício na aquisição da informação necessária;

1.4 – Reavaliar a natureza e a extensão da informação necessária.

Padrão 2 – Acessar a informação efetiva e eficientemente.

Os estudantes competentes em informação acessam a informação necessária eficazmente e eficientemente. É composto por cinco indicadores de desempenho no padrão:

2.1 – Selecionar o método investigativo ou o sistema de informações mais apropriado para acessar a informação necessária;

2.2 – Construir e implementar estratégias de pesquisa efetivamente planejadas;

2.3 – Recuperar informação online ou pessoalmente utilizando uma variedade de métodos;

2.4 – Refinar a estratégia de busca se necessário;

2.5 – Extrair, registrar e gerenciar a informação e suas fontes.

Padrão 3 – Avaliar a informação e suas fontes criticamente e incorporar informação selecionada em sua base de conhecimento e sistema de valores.

Os estudantes competentes em informação avaliam informação e suas fontes criticamente e incorpora a informação selecionada em sua base de conhecimento e seu sistema de valores. É composto por sete indicadores de desempenho no padrão:

3.1 – Resumir as ideias principais a serem extraídas da informação reunida;

3.2 – Articular e aplicar critérios iniciais para avaliar tanto a informação quanto suas fontes;

3.3 – Sintetizar as principais ideias para construir novos conceitos;

3.4 – Comparar novo conhecimento com conhecimento anterior para determinar o valor adicionado, contradições ou outras características únicas da informação;

3.5 – Determinar se o novo conhecimento tem um impacto sobre o sistema de valores do indivíduo e dá passos para reconciliar as diferenças;

3.6 – Validar informação compreensível e a interpretação da informação através do discurso com outros indivíduos, especialistas de áreas e profissionais;

3.7 – Determinar se a questão inicial deve ser revisada.

Padrão 4 – Individualmente ou como membro de um grupo, utilizar a informação efetivamente para cumprir um propósito específico.

Os estudantes competentes em informação, individualmente ou como membro de um grupo, usam a informação efetivamente para realizar um propósito específico. É composto por três indicadores de desempenho no padrão:

4.1 – Aplicar informação nova e anterior no planejamento e criação de um produto ou desempenho particular;

4.2 – Revisar o processo de desenvolvimento para o produto ou desempenho;

4.3 – Comunicar o produto ou desempenho eficientemente a outros.

Padrão 5 – Compreender os vários temas econômicos, legais e sociais em torno do uso de informação, acessando e utilizando informação eticamente e legalmente.

Os estudantes competentes em informação compreendem questões econômicas, jurídicas e sociais que cercam o uso da informação, e usam a informação eticamente e legalmente. É composto por três indicadores de desempenho no padrão:

5.1 – Compreender os muitos temas éticos, legais e sócio-econômicos em torno da informação e da tecnologia da informação;

5.2 – Seguir leis, regulamentos, políticas institucionais e etiquetas relacionadas ao acesso e uso dos recursos de informação;

5.3 – Reconhecer o uso das fontes de informação ao comunicar o produto ou desempenho.

De acordo com a ACRL (2000, p. 4, tradução nossa)

desenvolver o aprendizado ao longo da vida é o centro da missão das instituições de ensino superior. Ao assegurar que os indivíduos tenham as habilidades intelectuais de raciocínio e pensamento crítico, e ajudando-os a construir uma estrutura para aprender a aprender, faculdades e universidades oferecem a base para crescimento contínuo ao longo das suas carreiras, bem como no seu papel de informar cidadãos e membros das comunidades. A competência em informação é um componente essencial de, e contribuinte para, o aprendizado ao longo da vida.

O uso dos padrões é reforçado pela ACRL (2000) na medida em que irá contribuir para que os estudantes se sensibilizem ao desenvolvimento de uma abordagem metacognitiva para a aprendizagem, tornando-os conscientes das ações necessárias para coleta, análise e uso da informação fornecendo uma estrutura para que eles adquiram controle sobre como eles interagem com informações em seu ambiente.

É esperado que todos os estudantes apresentem o rol de competências descritas nos padrões, entretanto é importante reforçar que nem todos vão demonstrá-los ao mesmo nível de proficiência ou na mesma velocidade. Fatores como: ênfase ou não no domínio das competências em disciplinas específicas, a própria missão educacional da instituição e o histórico de experiências do estudante com o acesso e uso da informação, contribuirão para que haja diferenças no nível de desenvolvimento das competências informacionais dos alunos (ACRL, 2000).

Vários instrumentos de avaliação da competência informacional já foram desenvolvidos no contexto internacional utilizando-se dos padrões propostos pela ACRL. Entre eles podem ser citados alguns com mais destaque (MITTERMEYER; QUIRION, 2003; NEELY; FERGUNSON, 2006 apud GUERREIRO, 2009, p. 43/44):

- UMBC Survey (University of Maryland, Baltimore County) - o objetivo principal deste questionário é avaliar o programa de competência informacional desenvolvido na universidade.
- Standardized Assessment of Information Literacy Skills – SAILS (Kent State University, Ohio) – teste que emprega a teoria de respostas a itens como modelo de medida. Este instrumento permite avaliar os estudantes

de várias formas: de modo individual, coletivo e longitudinal, permitindo assim que as bibliotecas possam documentar as competências informacionais em níveis e grupos de usuários e definir áreas de melhorias.

- Information Literacy Inventory (Portland State University Library's) – não foram utilizados todos os padrões da ACRL e como complemento ao questionário inclui a entrevista como método de avaliação da competência informacional.
- California State University – teste desenvolvido simultaneamente ao Projeto SAILS. Conduzido pelos bibliotecários da universidade que consiste em várias fases. Baseado em questionários e pesquisas de aproximação e aplicado via internet.
- Information Literacy Test – ILT (Center of Assessment Research Studies, James Madison University) - semelhante ao projeto SAILS, é um teste de múltipla escolha que avalia apenas o padrão quatro (avaliação eficiente da informação)

Mesmo com o conhecimento do sucesso de diversos programas de avaliação da competência informacional, o uso de padrões internacionais em contextos brasileiros pode gerar questionamento sobre a eficácia dos resultados encontrados tendo em vista, principalmente, que o nível de apreensão da competência informacional em países norte-americanos é bem mais avançado que no Brasil além da estruturas educacionais serem bastante diferenciados.

Entretanto, vários estudos já foram desenvolvidos no Brasil utilizando-se dos mesmos padrões e mostraram que é possível avaliar a competência informacional no ensino superior utilizando-se de parâmetros internacionais. É o caso de Cruz (2007), Melo (2008), Mata (2009), Bartalo e Contani (2010) e Guerrero (2009) no contexto da pós-graduação.

Bartalo e Contani (2010) realizaram pesquisa com alunos do segundo e quarto ano do curso de Arquivologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A autora utilizou-se apenas das habilidades verificáveis a partir dos 16 indicadores dos padrões um, dois e três. Os resultados encontrados mostraram que os alunos tem mais facilidade em acessar a informação (padrão dois), mas

não conseguem identificar a natureza e a extensão da informação de que precisam (padrão um) e nem usá-la e avaliá-la criticamente (padrão três).

Mata (2009) realizou uma pesquisa com alunos das escolas de Biblioteconomia da região Sudeste do país (totalizando 18 escolas). Para tanto, a autora utilizou os padrões um e cinco. No geral, a autora verificou que os participantes da pesquisa atenderam a maioria dos preceitos da competência informacional relacionadas aos dois padrões verificados. Entretanto, houve diferenças nas categorias de competência informacional entre os estudantes de escolas públicas e privadas. Os alunos de escola privada tiveram melhor desempenho em alguns pontos como, por exemplo, na classificação de fontes de informação, conhecimentos sobre fontes especializadas, critérios de avaliação de fontes, entre outras.

Melo (2008) realizou um estudo com alunos do segundo período do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), matriculados na disciplina “Informação aplicada a Biblioteconomia”, no primeiro semestre de 2007. Nesta pesquisa foram utilizados os padrões um, dois, três e quatro. Em geral, foi verificada uma defasagem no desenvolvimento de praticamente todas as habilidades de competência informacional que envolve esses quatro padrões.

Outro foco foi dado por Cruz (2007), em sua pesquisa realizada com alunos dos cursos a distância da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), ao verificar a competência informacional dos alunos no uso da biblioteca digital. A autora utilizou-se da escala de Likert para contemplar os 22 indicadores que compõem os cinco padrões da ACRL. Ao todo foram respondidos 1.990 questionários. Os resultados mostraram que os estudantes demonstraram ter desenvolvido as habilidades da competência informacional estabelecidas em todos os indicadores.

Guerreiro (2009) utilizou-se do contexto da pós-graduação para realizar a sua pesquisa sobre a busca de informações científicas. A pesquisa foi realizada com alunos de pós-graduação nas áreas de Ciências Agrônômicas e Ciência Florestal da UNESP e objetivou verificar o desempenho dos pós-graduandos na busca por informações científicas. Os resultados encontrados mostraram que os alunos possuem dificuldade no uso de operadores, assim

como na elaboração de estratégias de busca e na utilização das ferramentas de buscas disponíveis.

Partindo dos exemplos de pesquisas desenvolvidas no Brasil com resultados satisfatórios, este trabalho utilizou-se dos mesmos padrões para identificar a competência informacional de graduandos em Biblioteconomia no estado de Goiás.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo geral desta pesquisa é identificar a competência informacional de discentes em fase de conclusão do curso de graduação em Biblioteconomia da UFG, a partir dos Padrões de Competência Informacional para o Ensino Superior propostos pela ACRL. Em termos específicos pretende-se:

- caracterizar os participantes da pesquisa;
- identificar a capacidade de reconhecimento das necessidades de informação;
- identificar as estratégias de acesso a informação;
- caracterizar a capacidade de avaliação eficiente da informação;
- identificar o uso da informação; e
- identificar a compreensão de temas econômicos, legais e sociais em torno do uso da informação.

Trata-se de uma abordagem quali-quantitativa, uma vez que tanto foram quantificados os dados como ressaltadas as qualidades subjetivas. É quantitativa à medida que busca por dados estatísticos para compreender o nível do desenvolvimento da competência informacional na população escolhida, e qualitativa à medida que busca ampliar este entendimento verificando como se dá o processo de busca e uso de informações em um contexto acadêmico.

3.1 UNIVERSO E SELEÇÃO DA AMOSTRA

O universo desta pesquisa é constituído pelos alunos do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás.

A amostra, escolhida de forma intencional, foi constituída pelos estudantes em fase de conclusão do curso de Biblioteconomia, matriculados no 8º período no segundo semestre de 2010. Totalizaram-se 22 alunos.

A escolha do último período do curso justifica-se devido ao fato de que este momento caracteriza-se como o final do processo de formação da profissão de bibliotecário, constituindo-se assim momento importante para a formação profissional posterior.

3.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Os dados serão coletados utilizando-se de um questionário com questões abertas e fechadas (estruturadas). Entende-se que a utilização do questionário permitirá descrever e observar as características do grupo social em questão.

As questões que compõem o instrumento de coleta de dados foram elaboradas com base nos Padrões de Competência Informacional para o Ensino Superior proposto pela ACRL, a saber:

- Padrão 1 – Determinar a natureza e a extensão da informação necessária;
- Padrão 2 – Acessar a informação efetiva e eficientemente;
- Padrão 3 – Avaliar a informação e suas fontes criticamente e incorporar informação selecionada em sua base de conhecimento e sistema de valores;
- Padrão 4 – Individualmente ou como membro de um grupo, utilizar a informação efetivamente para cumprir um propósito específico; e
- Padrão 5 – Compreender os vários temas econômicos, legais e sociais em torno do uso de informação, acessando e utilizando informação eticamente e legalmente.

Para a elaboração do questionário utilizou-se como embasamento o trabalho de Mata (2009), que verificou a competência informacional dos alunos de Biblioteconomia da região Sudeste do Brasil, com enfoque nos processos de busca e uso ético da informação. Utilizou-se também o questionário elaborado pela Biblioteca da Universidade de Maryland em Baltimore (UBMC, 2003), que desenvolveu um programa de competência informacional para a universidade e para isso construiu um questionário (*The UMBC Information Literacy Survey – UBMCSURVEY*). Composto por 51 itens este tinha a finalidade de coletar dados sobre a competência informacional de seus alunos. Ambos foram também baseados nos Padrões da ACRL. Este último questionário citado mostrou-se adequado para os objetivos os quais se propões esta pesquisa, mas o uso completo desse instrumento foi descartado tendo em vista a grande quantidade de questões.

Os cinco padrões propostos pela ACRL são compostos por 22 indicadores de desempenho e 87 resultados esperados para uma pessoa considerada competente em informação. Nesta pesquisa foram utilizados 13 indicadores, o que corresponde a 59,1% do total, e verificados 34 resultados esperados, que corresponde a 39,1% do total. Os indicadores e resultados utilizados nesta pesquisa foram selecionados aleatoriamente e a opção pelo uso dos cinco padrões foi feita com o objetivo de se ter uma ideia geral do conjunto de habilidades que compõem a competência informacional, entendendo que esta não exige do profissional apenas um conhecimento específico, mas sim um conjunto de saberes, habilidades e atitudes ligadas ao uso da informação.

De acordo com Neely e Ferguson (2006), nem todos os indicadores de desempenho e resultados precisam, necessariamente, serem utilizados ao se desenvolver um instrumento baseado nos padrões da ACRL. Cada instituição deve utilizar aqueles que são necessários para alcançar os objetivos aos quais se propõe.

O questionário a ser aplicado (Anexo C), está estruturado em 17 questões segundo a divisão que se segue no quadro dois:

Quadro 2: Análise do questionário x Padrões da ACRL

Abordagem	Quantidade de questões	Número das questões
Caracterização dos participantes	03	1, 2 e 3
Todos os padrões	01	4
Padrão 1 – Reconhecimento da natureza e extensão da necessidade de informação	02	5 e 6
Padrão 2 – Acesso efetivo e eficiente à informação	03	7, 8 e 10
Padrão 3 – Avaliação da informação e incorporação da informação em sua base de conhecimentos e sistema de valores	02	9 e 11
Padrão 4 – Uso efetivo da informação para um propósito específico	02	12 e 13
Padrão 5 – Compreensão de temas econômicos, legais e sociais sobre o uso da informação	03	14, 15 e 16
Comentários Gerais	01	17

3.3 PRÉ-TESTE

O primeiro pré-teste foi realizado com alunos do curso de graduação em Biblioteconomia, mas que cursavam períodos anteriores ao escolhido como amostra desta pesquisa. A saber, eram alunos do 6º e 4º períodos.

Além disso, outros dois pré-testes foram realizados com alunos graduação e pós-graduação da UnB.

Nos pré-testes, foram identificadas algumas dúvidas relacionadas a questões que davam oportunidade de responder mais de uma alternativa, mas que não estava expressamente identificado na questão. Outro ponto reforçado pela grande maioria dos participantes dos pré-testes foi com relação à extensão do questionário e do longo tempo necessário para respondê-lo.

Os respondentes não sentiram dificuldade com as questões e ainda se posicionaram dizendo que elas estavam bem elaboradas e o questionário no geral estava bem claro.

As sugestões feitas pelos respondentes foram levadas em consideração e o questionário revisto. Todas as questões foram avaliadas novamente e o questionário que antes contava com 19 questões ficou com 17, sem prejudicar o alcance dos objetivos aos quais se propõe.

3.4 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

A coleta dos dados foi realizada no dia três de dezembro de 2010 de forma presencial onde foram obtidos 18 questionários. Para os demais que não participaram da coleta de dados presencial, os questionários foram enviados por e-mail. Dois alunos retornaram com os questionários preenchidos e dois alunos não responderam ao e-mail.

No total, 20 alunos participaram desta pesquisa totalizando 90,9% da amostra selecionada.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados foram tabulados em uma planilha Excel onde foi possível agrupar as informações referentes às ideias homogêneas e ideias antagônicas.

A análise quantitativa deu-se a partir das respostas às questões fechadas do questionário e a análise qualitativa, ou de conteúdo, deu-se a partir das informações referentes à questão aberta do questionário e aos comentários complementares no campo “outras” das questões fechadas.

As respostas dos alunos foram comparadas aos resultados propostos para cada indicador de desempenho que compõem os padrões da ACRL, e à literatura, para indicar ou não se as respostas marcadas eram compatíveis as de um indivíduo considerado competente em informação.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta parte foram analisados os dados obtidos por meio da aplicação dos questionários aos alunos formandos do curso de Biblioteconomia da UFG, em dezembro de 2010.

A amostra total foi composta por 22 alunos sendo que destes, 20 responderam o questionário. Para responder as questões os alunos foram instruídos a considerar o último trabalho de pesquisa acadêmica realizado na universidade.

A análise dos dados foi organizada em três partes: parte I – Identificação dos pesquisados, parte II – Padrões de competência informacional e parte III – Comentários gerais.

4.1 PARTE I - IDENTIFICAÇÃO DOS PESQUISADOS

A parte de identificação dos pesquisados contou com três questões e abrangeu informações relacionadas à: faixa etária, disponibilidade de computador em casa e acesso à internet. Informações sobre sexo foram coletadas da lista de alunos formandos do curso.

4.1.1 Faixa etária

A primeira pergunta do questionário estava relacionada à idade dos pesquisados. Os dados coletados mostraram que a faixa etária predominante estava no intervalo entre 21 e 25 anos, conforme mostra o gráfico cinco. No total, 15 alunos respondentes encontram-se nesta faixa etária.

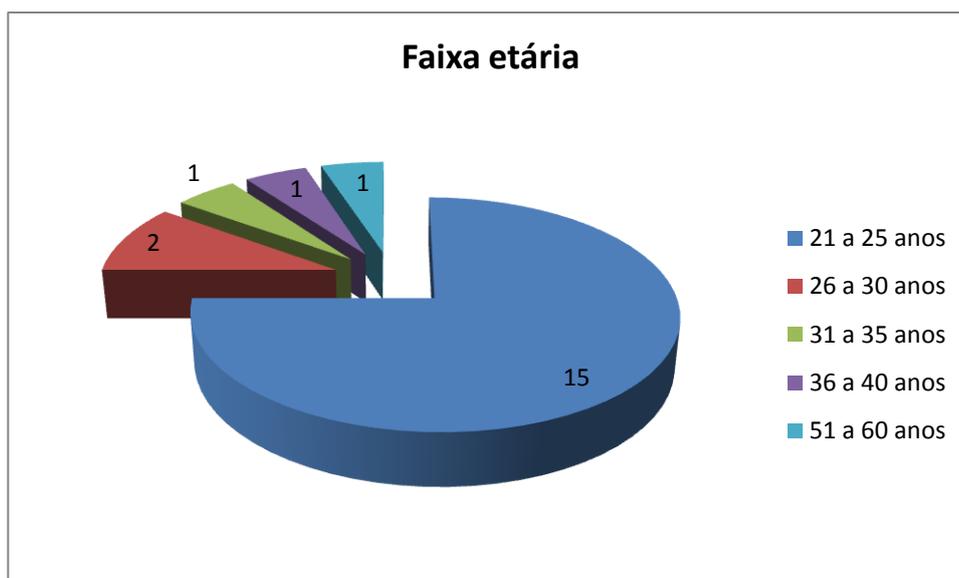


Gráfico 5: Faixa etária dos pesquisados

4.1.2 Sexo dos respondentes

Não foi feita uma questão sobre o sexo dos respondentes, entretanto, pela lista fornecida pelo curso de Biblioteconomia da UFG foi possível avaliar essa variável. Desta maneira, identificou-se que 16 alunos são do sexo feminino e apenas quatro do sexo masculino, conforme mostra o gráfico seis.

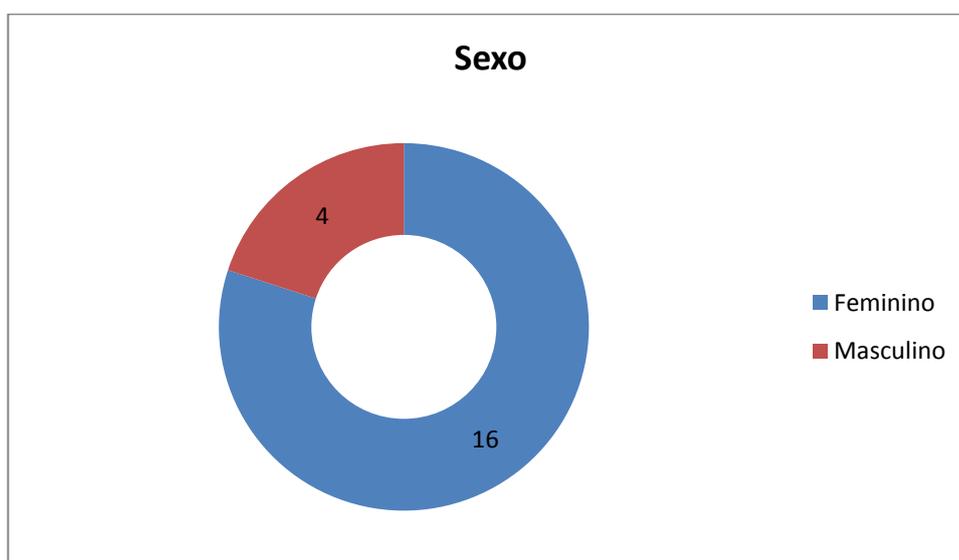


Gráfico 6: Sexo dos pesquisados

4.1.3 Disponibilidade de computador em casa e acesso à internet

A segunda pergunta do questionário buscou saber se os respondentes possuíam computador em casa e se tinham acesso à internet para realizar as atividades acadêmicas. Todos os alunos responderam afirmativamente este item confirmando que tinham a sua disposição um computador em casa para desenvolver tais atividades.

Com relação ao acesso à internet, a quarta questão objetivou identificar o local onde os alunos costumam acessar a internet. Verificou-se que em casa e na universidade foram os locais mais citados pelos alunos. Todos os respondentes citaram esses dois locais (Gráfico 7).

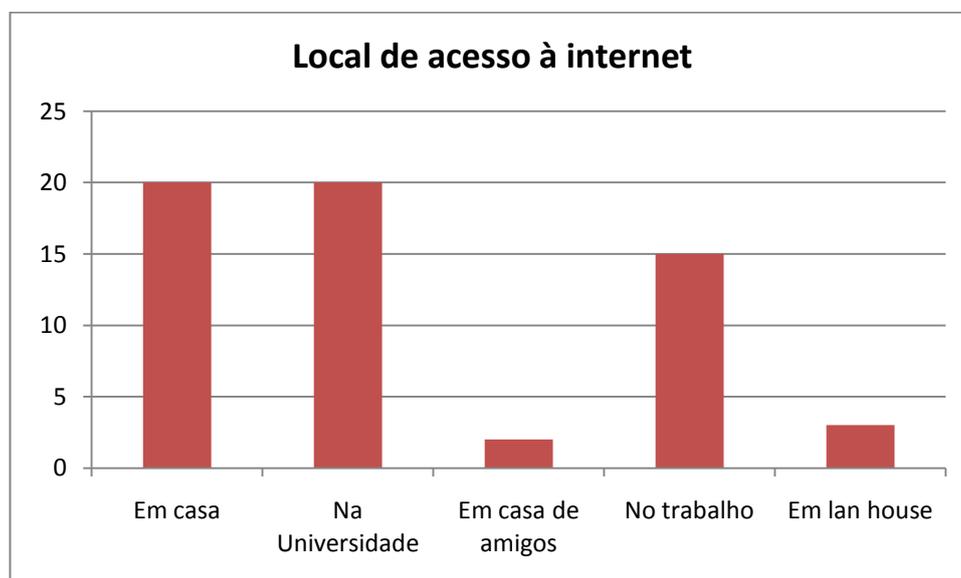


Gráfico 7: Local de acesso à internet pelos alunos

De acordo com o levantamento sobre a internet no Brasil (F/NAZCA, 2010), o local mais utilizado por brasileiros para acessar a rede mundial de computadores ainda é a *lan house*: 31% dos 81,3 milhões de usuários na internet. Entretanto, o acesso feito nas residências aumentou significativamente, ocupando o segundo lugar com 27%. A escola ou faculdade ficou em quinto lugar com 11%.

A partir dos dados obtidos é possível verificar que mesmo afirmando ter acesso à internet em casa e na universidade, três alunos afirmaram também utilizar lan house. De acordo com a pesquisa sobre o uso das tecnologias de

informação e comunicação no Brasil – TIC lan houses – (2010), 81% dos motivos pelos quais os usuários freqüentam lan houses é o fato de não possuir computador em casa, entretanto, existem outros motivos. Entre eles estão, com maior destaque: utilização de jogos de computador (66%), diversão (60%) e impressão de documentos (60%). Outros motivos, também considerados pela pesquisa são: socialização (36%), serviços oferecidos por esses estabelecimentos (27%), infraestrutura melhor que a domiciliar (26%) e a realização de cursos (4%).

4.2 PARTE II – PADRÕES DE COMPETÊNCIA INFORMACIONAL

A segunda parte do questionário abrangeu as questões relacionadas aos padrões de competência informacional propostos pela ACRL (2000). Para facilitar a compreensão, essa parte foi subdividida de acordo com os cinco padrões que compõem o documento da ACRL:

- Padrão 1 – Reconhecimento da natureza e extensão da necessidade de informação;
- Padrão 2 – Acesso eficientemente a informação;
- Padrão 3 – Avaliação eficientemente da informação e incorporação da informação selecionada em sua base de conhecimentos e sistema de valores;
- Padrão 4 – Uso eficiente da informação para cumprir um propósito específico; e
- Padrão 5 – Compreensão de temas econômicos, legais e sociais em torno do uso de informação.

A pergunta de número quatro apresentou uma sinopse das principais habilidades relacionadas à competência informacional e, solicitava aos respondentes que avaliassem o grau de facilidade ou não na aplicação das habilidades listadas. Os níveis de facilidade apresentados foram: muito fácil, fácil, nem fácil e nem difícil, difícil e muito difícil. Essa questão abrangeu os quatro primeiros padrões e buscou verificar a opinião dos respondentes sobre suas próprias habilidades.

De acordo com a tabela cinco é possível verificar o nível de facilidade dos respondentes com as habilidades relacionadas à competência informacional.

Tabela 5: Nível de facilidade com habilidades relacionadas à competência informacional

Habilidade	Padrão	Nível de facilidade	Quantidade de respondentes
Formular questões baseadas em necessidades de informação	Padrão 1	Fácil	11
Identificar potenciais fontes de informação	Padrão 1	Fácil	9
Desenvolver estratégias de busca bem-sucedidas	Padrão 2	Nem fácil nem difícil	9
Acessar fontes de informação incluindo tecnologias eletrônicas	Padrão 2	Fácil	14
Avaliar informação	Padrão 3	Fácil	10
Organizar informação para aplicação prática	Padrão 3	Nem fácil nem difícil	7
Interagir nova informação com um corpo de conhecimento existente	Padrão 4	Nem fácil nem difícil	9
Usar informação em pensamento crítico e solução de problema	Padrão 4	Fácil	9

As duas habilidades relacionadas ao padrão um: “*formular questões baseadas em necessidades de informação*” e “*identificar potenciais fontes de informação*”, foram consideradas as mais fáceis de aplicar pela maioria dos respondentes. As habilidades dos demais padrões foram consideradas nem fácil e nem difícil e fácil pela maioria dos respondentes. Em geral, os participantes da pesquisa relataram ter facilidade em relação à maioria das habilidades da competência informacional.

Nenhuma habilidade foi marcada como muito difícil e apenas um respondente não marcou nenhuma opção relacionada à habilidade de “*usar informação em pensamento crítico e solução de problema*”.

É possível que a opinião dos alunos esteja distante da realidade vivenciada na prática pelos mesmos. Essa é uma limitação identificada por esta pesquisa tendo em vista que nela os participantes foram orientados a apontar sua opinião própria sobre suas habilidades e não a demonstrá-las.

Ferguson, Neely e Sullivan (2006) encontraram resultados semelhantes com estudantes de biologia da Universidade de Maryland (Baltimore, EUA). A escala utilizada por eles foi: muito confortável, confortável, indeciso / neutro, desconfortável e muito desconfortável. Poucos alunos se sentiram desconfortáveis ou muito desconfortáveis ao desempenhar as habilidades listadas. Os autores justificam os resultados como uma superestimação das habilidades auto-relatadas. E reforçam que esta superestimação é mais confirmada quando os alunos são avaliados sobre as competências que os obrigam a demonstrar seus conhecimentos.

4.2.1 Padrão 1: reconhecimento da natureza e extensão da necessidade de informação

Esta primeira categoria, na qual a análise dos dados se dividiu, englobou as questões relacionadas ao primeiro padrão de competência informacional proposto pela ACRL (2000): **determinar a natureza e a extensão da informação necessária**. Este padrão indica que o indivíduo é considerado competente em informação quando é capaz de reconhecer que é necessária alguma informação para solucionar um problema, sanar uma dúvida ou outro propósito qualquer. Além disso, o indivíduo deve ser capaz de delinear com clareza que tipo de informação precisa; se for o caso, rever sua necessidade de informação e identificar onde, possivelmente, essa informação pode ser encontrada.

O primeiro padrão é composto por quatro indicadores e 17 resultados esperados. Para essa pesquisa foram utilizados três indicadores e seis resultados esperados, correspondendo a 35,3% do total de resultados propostos pela ACRL para este padrão.

4.2.1.1 Início do processo de busca e aquisição de informação

A questão de número cinco solicitou aos respondentes que numerassem os itens referentes às suas ações ao desenvolver um trabalho acadêmico. A intenção relacionada à numeração dos itens estava em verificar quais ações os alunos realizaram em primeiro lugar, segundo lugar, terceiro lugar e assim subseqüentemente, podendo fornecer uma ideia dos passos percorridos pelos alunos no início do processo de busca e aquisição de informação para um dado objetivo. Entretanto, nem todos os respondentes numeraram os itens, alguns apenas selecionaram com um x as ações que realizaram e, sendo assim, é possível fazer duas análises desta questão.

A tabela seis apresenta as ações realizadas pelos alunos ao desenvolver um trabalho acadêmico.

Tabela 6: Ações dos pesquisados ao desenvolver um trabalho acadêmico

Ações	Quantidade de alunos que realizaram essas ações
Consultar base de periódicos	19
Identificar conceitos chave e termos relacionados ao tema da pesquisa	18
Consultar o catálogo da universidade	16
Escolher um enfoque/abordagem para desenvolver o assunto	16
Discutir sobre o assunto do trabalho	15
Tirar dúvidas com pessoas que conhecem o tópico	14
Definir um planejamento e cronograma para desenvolvimento do trabalho	13
Consultar obras de referência	12
Ir direto às estantes da biblioteca	7
Pedir ajuda a um bibliotecário	5

Em relação às respostas verificou-se que as ações mais realizadas pelos alunos ao desenvolver um trabalho acadêmico são: “*consultar bases de*

periódicos”, “identificar conceitos chave e termos relacionados ao tema da pesquisa”, “consultar o catálogo da universidade”, “escolher um enfoque/abordagem para desenvolver o assunto” e “discutir sobre o assunto do trabalho”.

Percebeu-se, a partir da marcação dos respondentes, que a principal preocupação é delimitar qual o assunto e o foco do trabalho acadêmico que será desenvolvido e, ter o primeiro contato com as fontes de informação que possivelmente responderão a essa necessidade. Considerando a ordem dos indicadores propostos pelos padrões da ACRL, as primeiras ações dizem respeito à definição e articulação das necessidades de informação e posteriormente a identificação de uma variedade de tipos e formatos de fontes potenciais de informação. Dessa forma, os resultados encontrados estão de acordo com o que propõe os padrões utilizados nesta pesquisa.

De acordo com a numeração marcada pelos respondentes foi possível verificar o caminho percorrido por eles ao desenvolver um trabalho acadêmico:

Tabela 7: Caminho percorrido pelos participantes da pesquisa ao desenvolver um trabalho acadêmico

Ordem de prioridade	Ação	Quantidade de alunos que marcaram essa opção na ordem de prioridade indicada
1º passo:	Discutir sobre o assunto do trabalho	7
2ª passo:	Identificar conceitos chave e termos relacionados ao tema da pesquisa	4
3º passo:	Tirar dúvidas com pessoas que conhecem o tópico	3
4º passo:	Definir um planejamento e cronograma para desenvolvimento do trabalho	3
5º passo:	Consultar o catálogo da universidade	4
6º passo:	Consultar base de periódicos	5
7º passo:	Consultar obras de referência	2

Averiguou-se, igualmente, que as alternativas “*pedir ajuda a um bibliotecário*”, “*ir direto às estantes da biblioteca*” e “*escolher um enfoque/abordagem para desenvolver o assunto*” não receberam numeração suficiente para serem inseridas na lista acima.

Apenas cinco alunos, dos 20 participantes da pesquisa, declararam ter solicitado ajuda a um bibliotecário ao desenvolver um trabalho acadêmico e, foi esta a opção menos assinalada pelos respondentes. Na pesquisa realizada por Campello e Abreu, com alunos de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (2005), a mediação do bibliotecário também foi praticamente inexistente. Poucos alunos declararam ter conversado com um bibliotecário a respeito do tema proposto para pesquisa. As autoras se basearam na pesquisa de Kuhlthau (1996) na qual também foi verificado que os alunos consideraram o bibliotecário apenas como um “localizador de fontes de informação” e que seu papel de mediador é limitado.

Esses dados sugerem uma postura autônoma dos alunos participantes da pesquisa com relação à busca de informações. Tendo em vista que eles já estavam na fase de conclusão do curso, no momento da coleta dos dados, e poderiam ter adquirido autonomia durante a graduação e terem se sentido aptos a desenvolverem eles mesmos suas próprias pesquisas sem precisar da ajuda de outros bibliotecários. Além disso, estas habilidades são esperadas para os futuros bibliotecários, uma vez que terão que atuar como mediadores entre o usuário e a informação e terão que trabalhar para o desenvolvimento da competência informacional de seus usuários. Tal como reforça Campello (2009, p. 7), o bibliotecário tem responsabilidade na formação de pessoas capazes a aprender com a informação, e isso “significa ajudá-las a desenvolver habilidades de usar informações, tornando-as capazes de aprender de forma autônoma e ao longo da vida”.

Apenas sete alunos, dos 20 participantes, disseram “*ir direto as estantes da biblioteca*” o que pode demonstrar que eles conhecem os recursos que a biblioteca oferece para localizar as informações as quais disponibiliza. Como exemplo, temos o uso do catálogo da biblioteca da universidade que foi uma opção marcada por 16 alunos. Dados semelhantes foram obtidos por Campello e Abreu (2005). Os resultados mostraram que também poucos alunos do curso

de Biblioteconomia recorreram diretamente às estantes da biblioteca na tentativa de localizar informações.

O resultado evidencia um papel secundário para o bibliotecário como mediador da informação, em relação aos alunos de Biblioteconomia, e reafirma a habilidade dos alunos nessa primeira fase em buscar informações para delinear seu problema de pesquisa.

Os aspectos relacionados à organização do trabalho tiveram destaque positivo, pois foi visto que os alunos se preocuparam em definir um planejamento e um cronograma de execução do trabalho acadêmico antes de passar para a pesquisa propriamente dita.

Sobre esse aspecto, Campello e Abreu (2005) encontraram resultados diferentes. Ações relativas à organização do trabalho foram raras neste primeiro momento da pesquisa, porém ocorreram com mais frequência durante o desenvolvimento do trabalho.

De acordo com o primeiro padrão proposto pela ACRL, relacionado ao reconhecimento das necessidades de informação, os resultados encontrados nesta questão correspondem aos seguintes resultados esperados pelo padrão (Quadro 3):

Quadro 3: Indicadores e resultados verificados no Padrão 1 (a)

Padrão 1: Determinar a natureza e a extensão da informação necessária	
Indicador 1.1 - Definição e articulação das necessidades de informação	Resultado 1.1.a - Identificar um tópico de pesquisa ou informação necessária com um instrutor, em discussão em classe e em fóruns eletrônicos.
	Resultado 1.1.c - Explorar fontes gerais de informação para aumentar a familiaridade com o tópico.
	Resultado 1.1.e - Identificar conceitos chave e termos que descrevem a necessidade de informação.
Indicador 1.3 - Consideração da relação custo-benefício na aquisição da informação necessária	Resultado 1.3.c - Definir um plano geral e um cronograma para adquirir a informação necessária.

4.2.1.2 Classificação de fontes de informação

Ainda relacionado com o primeiro padrão, a questão seis abordou a classificação de fontes de informação. Solicitou-se aos respondentes que classificassem as fontes de informação como primárias, secundárias e terciárias. Essa classificação é usualmente encontrada na literatura sobre fontes de informação (MUELLER, 2000; CUNHA, 2001) e está relacionada com o conteúdo e estrutura das mesmas. Nas alternativas apresentadas aos respondentes havia duas opções de fontes para cada classificação.

A classificação adequada das fontes de informação remete ao conhecimento do tipo de informação que cada fonte transmite, além da sua organização, arranjo e profundidade da informação disponibilizada. Há fontes apropriadas para cada necessidade de informação, sendo que as fontes organizam as informações e o conhecimento disponíveis tendo em vista atender as necessidades de seus usuários (TOMAÉL, 2001).

A tabela oito apresenta os resultados encontrados na classificação das fontes primárias indicando as opções marcadas pelos alunos.

Tabela 8: Classificação das fontes primárias

Fontes de Informação	Primária	Secundária	Terciária	Em branco
Normas técnicas	11	5	3	1
Teses e dissertações	14	2	2	2

As alternativas que se enquadravam na classificação de fontes primárias¹ foram: as normas técnicas e as teses e dissertações. Em relação aos resultados, verificou-se que 11 alunos marcaram adequadamente a classificação das normas técnicas como fontes primárias. No entanto, houve uma tendência entre os respondentes em confundí-las com uma fonte secundária, pois cinco alunos fizeram isso. Apenas um aluno deixou essa opção em branco. A classificação das teses e dissertações foi marcada adequadamente por 14 alunos. Essa opção foi a que obteve o maior número de acertos por parte dos alunos.

Mata (2009) utilizou uma questão semelhante na sua pesquisa com alunos das escolas de Biblioteconomia da região Sudestes do país. Seus resultados mostraram que 61,71% acertaram a classificação das teses e dissertações. Comparando os resultados, percebe-se que houve uma inversão nos resultados encontrados nessa pesquisa, tendo em vista que os alunos tiveram mais facilidade na classificação das teses e dissertações e, tiveram mais dificuldade na classificação das normas técnicas. Ainda sim, verificou-se que a maioria acertou a classificação das duas fontes de informação primárias.

É importante ressaltar que no conteúdo programático do curso de Biblioteconomia da UFG são contempladas duas disciplinas que tratam

¹ Fontes primárias de acordo com Mueller (2000, p. 31) “são aquelas produzidas com a interferência direta do autor da pesquisa” e “registram informações que estão sendo lançadas, no momento de sua publicação, no corpo de conhecimento científico e tecnológico”.

especificamente sobre as fontes de informação: conceitos, classificação, tipologias entre outros (UFG, 2011).

A tabela nove apresenta os resultados encontrados na classificação das fontes secundárias indicando as opções marcadas pelos alunos.

Tabela 9: Classificação das fontes secundárias

Fontes de Informação	Primária	Secundária	Terciária	Em branco
Revisões de literatura	6	11	1	1
Dicionários	4	6	7	3

As revisões de literatura e os dicionários foram as alternativas que se enquadravam na classificação de fontes de informação secundárias². Esse quesito gerou dúvidas nos respondentes, fato que pode ser confirmado pela apresentação dos dados. Verificou-se que 11 alunos, dos 20 participantes da pesquisa, classificaram as revisões de literatura como fontes secundárias enquanto que seis classificaram como fonte primária, ou seja, mais da metade dos respondentes que acertaram demonstrou ter dúvida entre o que são fontes primárias e secundárias. Dois alunos deixaram a alternativa em branco indicando que não sabiam qual opção marcar.

No caso dos dicionários, a maioria dos respondentes não conseguiu classificar adequadamente esta fonte. Apenas seis alunos acertaram a classificação, enquanto que sete alunos marcaram a opção como fontes terciárias e quatro marcaram como fontes primárias. Três alunos optaram por não classificar essa opção deixando-a em branco no questionário.

Na pesquisa realizada por Mata (2009), 55,22% da população pesquisada acertou a classificação das revisões de literatura, sendo que apenas 41,30% acertaram a classificação dos dicionários. O índice de erros

² De acordo com Mueller (2000, p. 31) as fontes de informação secundárias tem a função de “facilitar o uso do conhecimento disperso nas fontes primárias [...] e apresentam a informação filtrada e organizada de acordo com um arranjo definido, dependendo de sua finalidade”.

nessa classificação foi de 52,17%. Os resultados encontrados pela pesquisadora foram semelhantes aos encontrados nesta pesquisa.

A tabela 10 apresenta os resultados encontrados na classificação das fontes terciárias indicando as opções marcadas pelos alunos.

Tabela 10: Classificação das fontes terciárias

Fontes de Informação	Primária	Secundária	Terciária	Em branco
Índices e abstracts	0	12	6	2
Sumários correntes	0	11	5	4

As alternativas que se enquadravam na classificação de fontes de informação terciária³ foram os índices e abstracts e os sumários correntes. No caso dos índices e abstracts, a maioria dos respondentes não acertou a classificação correta, sendo que 12 alunos marcaram a opção como fonte secundária. Apenas seis alunos classificaram corretamente a fonte. Dois alunos optaram por não responder deixando a alternativa em branco.

O mesmo aconteceu com os sumários correntes: a maioria dos respondentes confundiu a classificação da fonte como sendo secundária e não terciária. Verificou-se que 11 alunos escolheram essa opção e apenas cinco alunos classificaram adequadamente essa fonte. Quatro alunos deixaram a alternativa em branco indicando que não sabiam qual opção marcar.

Os dados encontrados por Mata (2009) mostraram que apenas 27,39% dos respondentes acertaram a classificação dos índices e abstracts, enquanto que apenas 29,82% acertaram a classificação dos sumários correntes. Assim como o observado nesta pesquisa, a maioria dos respondentes não acertou a classificação correta das fontes terciárias apresentadas.

O gráfico oito mostra em síntese os resultados obtidos na questão seis referente à classificação de fontes de informação.

³ De acordo com Mueller (2000, p. 31), as fontes terciárias “são aquelas que tem a função de guiar o usuário para as fontes primárias e secundárias”.

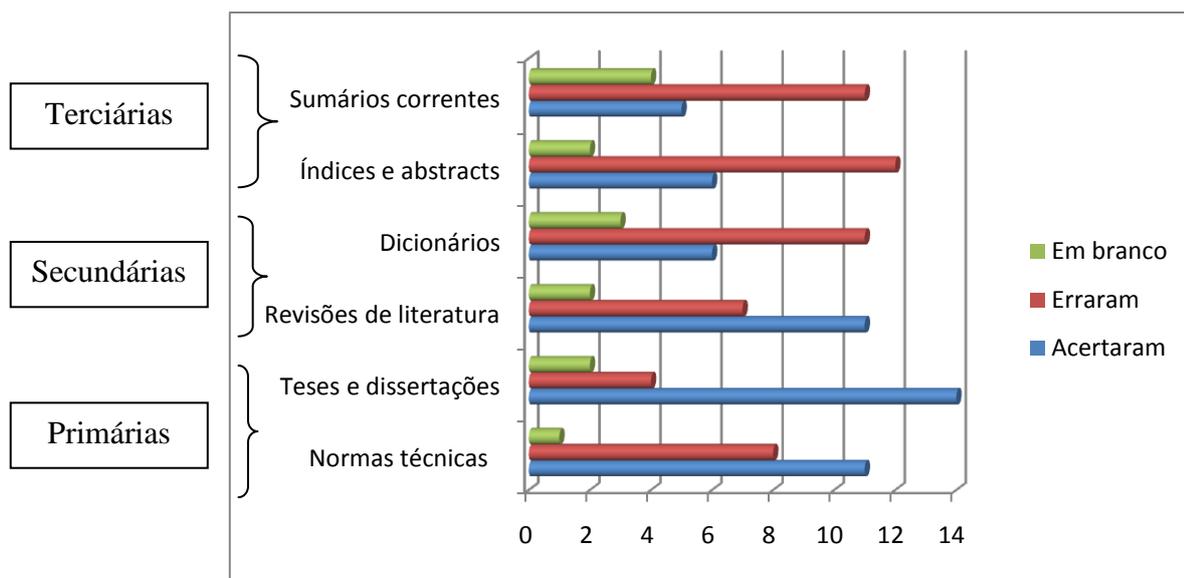


Gráfico 8: Classificação de fontes de informação

É possível observar que os alunos tem mais facilidade na classificação de fontes de informação primárias, uma vez que a maioria dos respondentes acertou as duas opções apresentadas pela questão. A dúvida e a margem de erro começam a se apresentar na classificação de fontes secundárias, sendo que a maioria dos respondentes acertou a classificação de uma das opções de fonte secundária, mas também a maioria errou a segunda opção. A dúvida e o erro se afirmam na classificação de fontes terciárias onde os respondentes apresentaram maior dificuldade tendo em vista que a maioria errou a classificação das duas opções de fontes terciárias da questão.

Uma possível justificativa pode estar relacionada com o fato de que não há consenso na literatura sobre a classificação de fontes de informação. Alguns autores como Guilarevski (1971), consideram como válidas apenas as classificações primárias e secundárias, enquanto que outros como Mueller (2000) e Cunha (2001) consideram válidas as três classificações. Essa divergência pode ter gerado uma confusão por parte dos alunos e, ter levado a incorretas classificações na hora de responder ao questionário. Entretanto, essa confusão também pode estar associada a não fixação dos conceitos e características específicas de cada tipo de fonte durante a formação acadêmica do aluno, o que pode prejudicar o seu desempenho profissional na sua atuação para a mediação entre as fontes de informação e as necessidades informacionais de seus usuários.

Dessa forma, foram alcançados apenas parcialmente os seguintes resultados esperados no primeiro padrão (Quadro 4):

Quadro 4: Indicadores e resultados verificados no Padrão 1 (b)

Padrão 1: Determinar a natureza e a extensão da informação necessária	
Indicador 1.2 – Identificação de uma variedade de tipos e formatos de fontes potenciais de informação	Resultado 1.2.d - Identificar o propósito e a audiência dos recursos potenciais (i.e. populares v.s. científicos, atual v.s. históricos).
	Resultado 1.2.e - Diferenciar entre fontes primárias e secundárias, reconhecendo como seu uso e importância variam em cada disciplina.

4.2.2 Padrão 2: acesso eficiente à informação

A segunda categoria, na qual a análise dos dados se dividiu, relaciona-se com o padrão dois de competência informacional proposto pela ACRL (2000): **acessar a informação efetiva e eficientemente**. Para que o indivíduo seja considerado competente neste padrão ele deve ser capaz de identificar sistemas de informação adequados para cada necessidade de informação e construir estratégias de busca eficientes, refinando-as caso seja necessário. Além disso, deve ser capaz de acessar e recuperar informações em diversificadas fontes, tanto online quanto impressas, assim como registrar e gerenciar as informações recuperadas e suas respectivas fontes.

É importante ressaltar que as habilidades incluídas nesse padrão não dizem respeito apenas ao acesso às informações, mas sim ao acesso de forma eficiente e efetiva. Isso quer dizer acessar a informação certa, no tempo certo e no lugar certo.

Esse padrão é composto por cinco indicadores e 22 resultados esperados. Na pesquisa em questão foram verificados quatro indicadores e

nove resultados esperados, correspondendo a 40,9% dos resultados do padrão.

4.2.2.1 Busca de informações

A questão de número sete solicitou aos respondentes que enumerassem suas ações ao buscar informação para a confecção de seu trabalho acadêmico. Também nesta questão, foi possível trabalhar com duas linhas de análise tendo em vista que cinco dos 20 alunos não enumeraram as ações, assinalando apenas com um x as alternativas que consideraram adequadas.

A tabela 11 apresenta, em síntese, as ações realizadas pelos pesquisados na busca de informações para o trabalho acadêmico, indicando a quantidade de alunos que optaram por cada uma das ações.

Tabela 11: Ações dos pesquisados ao buscar informações para realizar um trabalho acadêmico.

Ações	Quantidade de alunos que realizaram essas ações
Foi à biblioteca e tentou localizar tudo o que estava disponível sobre o assunto	16
Identificou as fontes de informação nas quais as informações sobre o assunto poderiam ser encontradas	16
Pesquisou em um buscador como Google para ter uma ideia de onde encontrar as informações necessárias ou utilizou buscadores como Google, como ponto de partida	13
Pesquisou exaustivamente em diversas fontes de informação e em diferentes formatos	11
Construiu estratégias de busca gerais para realizar pesquisa nas fontes de informação	10
Utilizou as palavras do assunto exatamente como foram dadas para localizar as informações	5

As ações mais freqüentes realizadas por 16 dos 20 respondentes na busca por informações foram: “*identifiquei as fontes de informação nas quais as informações sobre o assunto poderiam ser encontradas*” e “*fui à biblioteca e tentei localizar tudo o que estava disponível sobre o assunto*”. Essas duas alternativas estão de acordo com os resultados esperado por esse padrão.

A princípio, para localizar as informações de que se precisa, é necessário ter conhecimento de onde encontrar tais informações. Diante da enorme quantidade de informações e fontes disponibilizadas, principalmente pela internet, direcionar a busca pode torná-la mais eficiente e eficaz. Esse é um dos motivos da importância de se conhecer os variados tipos e classificações de fontes com a finalidade de identificar mais rapidamente em quais, possivelmente, se pode localizar a informação de que se precisa.

Ao mesmo tempo, conhecer a biblioteca e os recursos disponibilizados pela mesma é uma das habilidades esperadas por um indivíduo competente em informação que consegue utilizar diversificados esquemas de classificação e sistemas de informação.

Em relação a opção “*pesquisei em um buscador como Google para ter uma ideia de onde encontrar as informações necessárias ou utilizei buscadores como Google, como ponto de partida*” foi visto que essa resposta foi escolhida por 13 alunos. A alternativa se mostra adequada a medida que aluno utiliza essas ferramentas de busca na internet como facilitadores para a localização de informações em buscas gerais. Entretanto, pode tornar-se inadequada a medida que a utilização desse tipo de fonte torna-se a única opção na hora da pesquisa, podendo indicar, também, uma falta de conhecimento de fontes de informações especializadas e adequadas para sanar a dúvida em questão.

Esse dado pode mostrar certa dependência que os alunos tem com relação à utilização de buscadores gerais como ponto de partida para suas pesquisas. O mesmo foi identificado na pesquisa realizada por Ferguson, Neely e Sullivan (2006) com estudantes de biologia da Universidade de Maryland (Baltimore, EUA). Os estudantes se sentem mais confortáveis para buscar informações a partir de um motor de busca. O Google foi o mais citado por eles.

Quanto a opção “*pesquisei exhaustivamente em diversas fontes de informação e em diferentes formatos*”, 11 alunos dos 20 respondentes optaram

por esta resposta, verificou-se que é uma opção apropriada ao que se espera para este padrão. De acordo com a ACRL (2000), o indivíduo competente em informação deve ser capaz de recuperar informações *on-line* ou pessoalmente utilizando uma variedade de métodos e, utilizar vários sistemas de busca para recuperar informação em uma variedade de formatos.

De acordo com Guerrero e Silva (2010) a elaboração de estratégia de busca é parte do processo de desenvolvimento de competência informacional para a recuperação eficaz de informações. Desta forma, a alternativa “*construiu estratégias de busca gerais para realizar pesquisa nas fontes de informação*” foi assinalada por 10 alunos e não se encaixa nas habilidades indicadas para o padrão dois, uma vez que estratégias de busca gerais podem não recuperar resultados satisfatórios em todos os sistemas de informação pesquisados. Para formular uma boa estratégia de busca, ainda de acordo com as autoras, é preciso ter conhecimentos sobre o sistema de informação no qual vai se realizar a busca (por exemplo: bases de dados) assim como também conhecimento do assunto e da bibliografia a qual é o objeto da busca. Como complemento, “é importante saber elaborar uma boa estratégia de busca e utilizar de forma correta os operadores booleanos, além de conhecer bem as etapas da pesquisa informacional” (GUERRERO; SILVA, 2010, p. 6).

No mesmo sentido, a alternativa “*utilizou as palavras do assunto exatamente como foram dadas para localizar as informações*” também não se enquadra ao esperado pelo padrão, uma vez que as palavras do assunto tais como são dadas podem não ser os descritores utilizados na indexação da informação em determinadas bases de dado. Sendo assim, é preciso ter conhecimento da definição do tema, termos sinônimos ou alternativos, assim como se a base de dados utiliza linguagem natural ou controlada para indexação de sua informação. Apenas cinco alunos marcaram essa alternativa.

De acordo com Mittermeyer e Quirion (2003 apud GUERRERO; SILVA, 2010, p. 5/6):

Reconhecida a necessidade de informação, o próximo passo será declarar o problema de busca e identificar os conceitos. Se o estudante não dominar a etapa de identificação de conceito, o resultado poderá ser um número reduzido de documentos por causa da inclusão de termos não significantes, ou ainda poderá recuperar um número grande de documentos irrelevantes porque foram omitidas palavras significantes.

A partir da numeração marcada pelos respondentes é possível se ter uma ideia do caminho percorrido por esses alunos ao buscar informações para o seu trabalho acadêmico:

Tabela 12: Caminho percorrido pelos participantes da pesquisa ao buscar informações para o trabalho acadêmico

Ordem de prioridade	Ação	Quantidade de alunos que marcaram essa opção na ordem de prioridade indicada
1º passo:	Identificou as fontes de informação nas quais as informações sobre o assunto poderiam ser encontradas	4
2ª passo:	Construiu estratégias de busca gerais para realizar pesquisa nas fontes de informação	4
3º passo:	Foi à biblioteca e tentou localizar tudo o que estava disponível sobre o assunto	3
4º passo:	Pesquisou em um buscador como Google para ter uma ideia de onde encontrar as informações necessárias ou utilizou buscadores como Google, como ponto de partida	3
5º passo:	Pesquisou exaustivamente em diversas fontes de informação e em diferentes formatos	1

De acordo com a numeração, a pesquisa em um buscador como Google não se apresenta como a primeira opção para a maioria dos alunos, sendo inclusive a biblioteca utilizada antes da escolha pelo uso de ferramentas de busca na internet.

De acordo com os passos delineados pela marcação de prioridade das ações dos alunos, é possível inferir ainda que o início da busca parte da

identificação de onde encontrar a informação que se precisa e construir estratégias para a busca. Desta maneira, parte-se então para a busca propriamente dita em fontes de informação.

A partir dos resultados obtidos nessa questão, os seguintes resultados esperados foram alcançados apenas parcialmente pelos participantes da pesquisa (Quadro 5):

Quadro 5: Indicadores e resultados verificados no Padrão 2 (a)

Padrão 2 – Acessar a informação efetiva e eficientemente	
Indicador 2.2 - Construção e implementação de estratégias de pesquisa efetivamente planejadas	Resultado 2.2.d - Construir uma estratégia de busca utilizando comandos apropriados para os sistemas de recuperação da informação selecionados (i.e., operadores booleanos, truncagem e aproximação para search engines; organizadores internos, tais como índices para livros).
	Resultado 2.2.e - Implementar a estratégia de busca em vários sistemas de recuperação da informação utilizando diferentes interfaces para usuários e mecanismos de busca, com diferentes linguagens de comando, protocolos e parâmetros de busca.

Ao mesmo tempo, foram alcançados os seguintes resultados esperados para o padrão dois de competência informacional (Quadro 6):

Quadro 6: Indicadores e resultados verificados no Padrão 2 (b)

Padrão 2 – Acessar a informação efetiva e eficientemente	
Indicador 2. 1 – Seleção do método investigativo ou o sistema de informações mais apropriado para acessar a informação necessária	Resultado 2.1.d - Selecionar abordagens efetivas e eficientes para acessar a informação necessária a partir do método investigativo ou a partir de sistemas de recuperação da informação.
Indicador 2.2 - Construção e implementação de estratégias de pesquisa efetivamente planejadas	Resultado 2.2.b - Identificar palavras-chaves, sinônimos e termos relacionados à informação necessária.
Indicador 2.3 – Recuperação da informação on-line ou pessoalmente utilizando uma variedade de métodos	Resultado 2.3.a - Utilizar vários sistemas de busca para recuperar informação em uma variedade de formatos.
	Resultado 2.3.b - Utilizar vários esquemas de classificação e outros sistemas (i.e., chamada por sistemas numéricos ou índices) para localizar recursos de informação dentro da biblioteca ou para identificar locais específicos para exploração física.

4.2.2.2 Utilização de fontes de informação

A questão de número oito solicitou aos alunos que respondessem em quais fontes eles buscavam informações sobre o seu tema de pesquisa. Esta questão procurou identificar a familiaridade dos respondentes com fontes de informação de finalidades e formatos diversificados na hora de se realizar uma busca para satisfazer sua necessidade de informação.

O gráfico nove apresenta as fontes de informação utilizadas pelos alunos durante a realização de seu trabalho acadêmico:

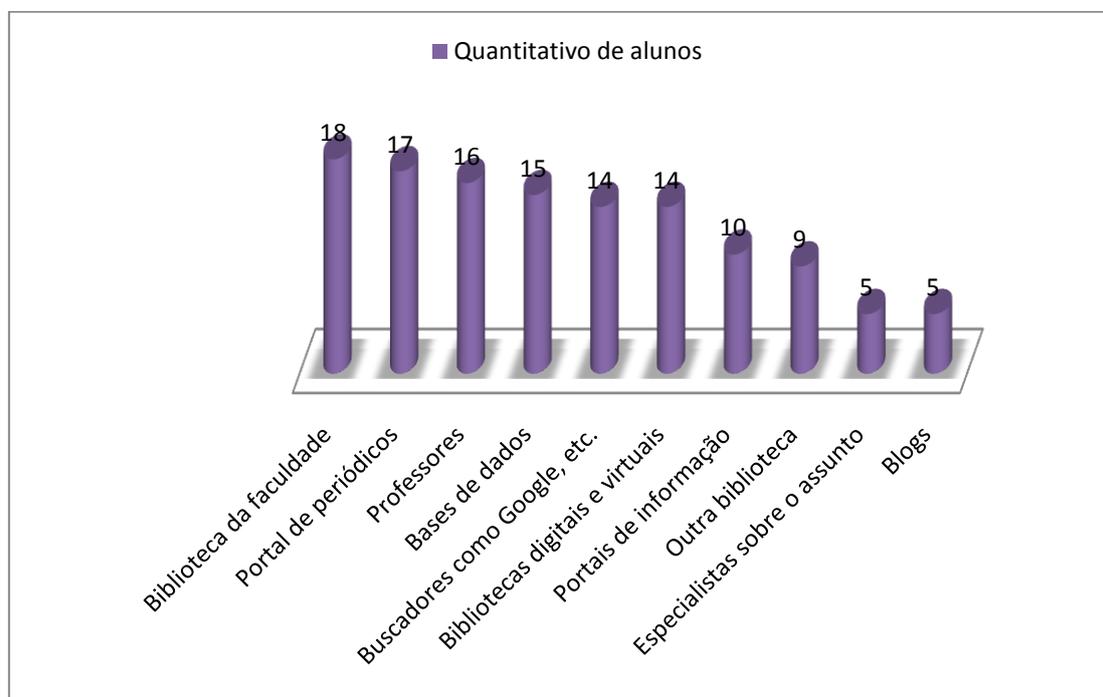


Gráfico 9: Fontes de informação utilizadas pelos alunos durante a realização da pesquisa acadêmica

A fonte de informação mais utilizada pelos respondentes, dentro das opções do questionário, foi a biblioteca da universidade; 18 dos 20 alunos marcaram essa opção. Esse dado mostra uma utilização efetiva da biblioteca da universidade na formação dos alunos em fase de conclusão do curso de Biblioteconomia na UFG.

De acordo com Cavalcante (2006, p. 56)

As bibliotecas universitárias possuem papel de excelência na formação acadêmica para a competência no uso de informação, pois, notadamente, o universo do conhecimento e dos processos de pesquisa passam, necessariamente, pelo mundo da documentação. Isto implica também na capacitação profissional do bibliotecário para lidar com a variedade de suportes, tipos de informação e modos de acesso, transferência, pesquisa, fontes, usos e treinamento de usuário.

Os portais de periódicos e os professores foram respectivamente a segunda e terceira opção mais marcada pelos alunos. Em contrapartida, especialistas sobre o assunto e blogs foram as fontes de informação menos

procuradas pelos alunos na hora de buscar informações para realizar um trabalho acadêmico.

Um aluno marcou como outra opção a busca de informações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, criada e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Entretanto, considera-se que esta fonte esteja dentro da categoria de bibliotecas digitais e virtuais não configurando assim, uma tipologia diferente de fonte de informação levantada pelo questionário.

Os dados mostraram uma utilização efetiva, pela maioria dos alunos, de diversificadas fontes de informação quando da realização de suas pesquisas acadêmicas: fontes eletrônicas, virtuais, impressas, profissionais como fontes de informação, portais, entre outras. Esse comportamento, durante a sua formação na graduação, pode indicar um desempenho satisfatório para esse futuro profissional em sua atuação no mercado de trabalho. Ao bibliotecário, compete a função de mediador entre o usuário e as fontes de informação e para tanto seu papel educacional nesse processo é evidenciado. De acordo com Dias et al (2008, p. 4)

o papel de educador fica mais evidente na medida que o bibliotecário esteja capacitado na utilização das fontes e tenha habilidades e competências para expressar em linguagem, simplificada e compreensível, conceitos complexos que demandam linguagens especializadas. Além desses aspectos, deve estar preparado para indicar e utilizar fontes em seus vários formatos, suportes e funções, e adequadas aos problemas que se apresentam.

A partir desses dados, pode-se considerar que foi alcançado o seguinte resultado esperado para o padrão dois de competência informacional (Quadro 7):

Quadro 7: Indicadores e resultado verificados no Padrão 2 (c)

Padrão 2 – Acessar a informação efetiva e eficientemente	
Indicador 2.3 – Recuperação da informação on-line ou pessoalmente utilizando uma variedade de métodos	Resultado 2.3.a - Utilizar vários sistemas de busca para recuperar informação em uma variedade de formatos.

4.2.2.3 Critérios para seleção de informações

A questão de número 10, também relacionada ao padrão dois, solicitou aos respondentes que indicassem os critérios utilizados na seleção dos registros mais relevantes recuperados em uma pesquisa realizada em uma base de dados.

O gráfico 10 mostra os critérios levantados pelo questionário e as respostas dos alunos:

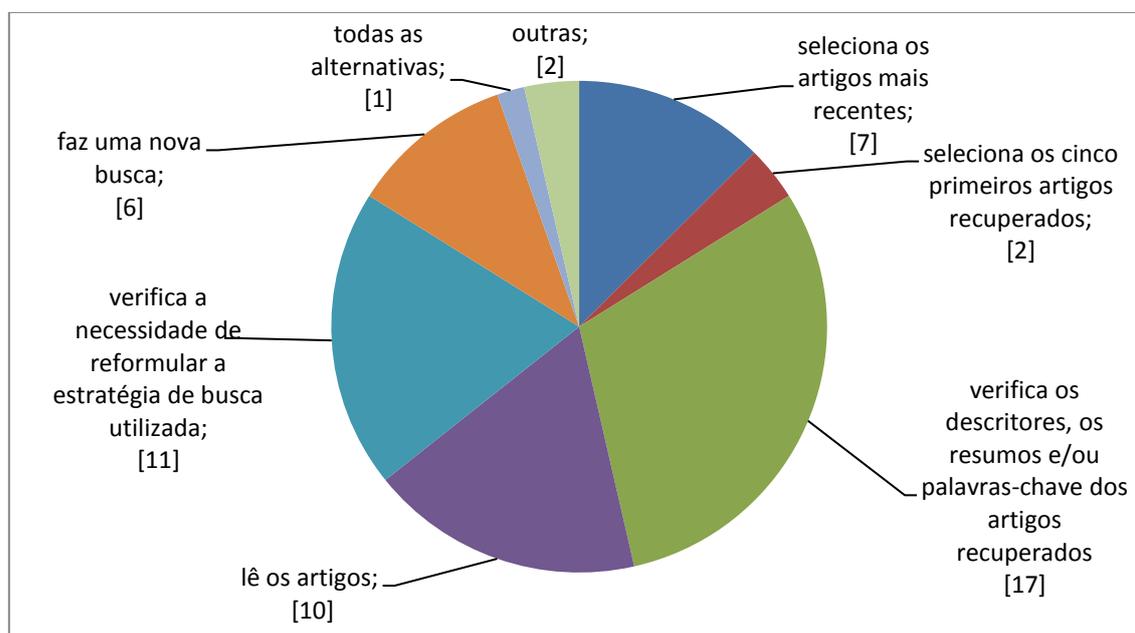


Gráfico 10: Critérios utilizados na seleção de registros relevantes em busca em base de dados

Para os alunos, o melhor critério de seleção foi “*verificar os descritores, os resumos e/ou palavras-chave dos artigos recuperados*”, sendo que 17 optaram por esse critério. A resposta está adequada às habilidades esperadas dos indivíduos considerados competentes em informação. Na realidade, o excesso de informações recuperadas pode gerar um desconforto ao pesquisador mesmo estando este buscando em uma fonte considerada de confiança como no caso de uma base de dados onde as informações disponibilizadas, na maioria dos casos, passaram por critérios rigorosos de seleção. Ainda sim, na utilização dessas fontes, pode haver a necessidade de se selecionar o que realmente atende à necessidade de informação em

questão ou ainda de reformular a estratégia de busca ou mesmo refiná-la. Como ressalta Meadows (1999), se os usuários não forem capazes de delimitar corretamente qual o assunto a ser buscado, com a grande sobrecarga de informações que os sistemas podem gerar, não ocorrerá uma recuperação eficaz de informações.

Dessa forma, a partir do exposto, a alternativa “*verifica a necessidade de reformular a estratégia de busca utilizada*”, segunda opção mais marcada pelos alunos (11 alunos), também corresponde aos resultados esperados pelo padrão dois. Esse dado pode indicar que as informações recuperadas não foram suficientes e levar a decisão de melhorar e reformular a estratégia de busca utilizada. Importante ressaltar que para identificar essa insuficiência, o indivíduo previamente deve ter avaliado as informações recuperadas e observado que nenhuma delas atende a sua necessidade de informação.

Das opções do questionário, três não se enquadravam nas habilidades esperadas para um estudante de nível superior competente em informação. As opções “*seleciona os artigos mais recentes*” e “*seleciona os cinco primeiros artigos recuperados*”, não garantem a recuperação de uma informação que realmente vá satisfazer a necessidade de informação do aluno. Da mesma forma, “*ler os artigos*” exige muito tempo do aluno impedindo que a busca por informações seja efetiva e eficiente.

Na pesquisa realizada por Mata (2009, p. 122), foi possível verificar que a maioria dos alunos dos cursos de Biblioteconomia da região Sudeste do Brasil, participantes da pesquisa, também demonstraram possuir as habilidades do padrão dois, utilizando critérios de seleção adequados para a recuperação de registros em bases de dados. A autora reforça ainda a importância de se possuir essas habilidades uma vez que “uma das principais características dos bibliotecários é a capacidade de lidar com grandes massas informacionais, filtrando e selecionando informações relevantes, habilidade adquirida durante o período de formação acadêmica”.

A questão 10 abriu espaço para que os respondentes acrescentassem outros critérios de seleção que eles consideravam e que não estavam contemplados nas alternativas. Outros dois critérios levantados foram: “*conformidade com o tema e renome (destaque do (s) autor (es))*” e “*leio o título do artigo e do periódico [e] informações sobre o autor*”.

Os dados mostraram que há uma preocupação, pela maioria dos respondentes, em se utilizar critérios de seleção para avaliar as informações recuperadas eficientes e que levem a satisfação real de sua necessidade de informação. Desta forma, foram alcançados os seguintes resultados no padrão dois (Quadro 8):

Quadro 8: Indicadores e resultados verificados no padrão 2 (d)

Padrão 2 – Acessar a informação efetiva e eficientemente	
Indicador 2.4 – Refino da estratégia de busca se necessário	Resultado 2.4.a. - Acessar a quantidade, qualidade e a relevância dos resultados da pesquisa para determinar se sistemas de recuperação da informação alternativos ou métodos investigativos devem ser utilizados.
	Resultado 2.4.b - Identificar ausências na informação recuperada e determinar se a estratégia de busca deve ser revisada.
	Resultado 2.4.c - Repetir a busca utilizando a estratégia revisada se necessário.

4.2.3 Padrão 3: avaliação eficiente da informação e incorporação da informação selecionada em sua base de conhecimentos e sistema de valores

A terceira categoria, na qual a análise dos dados se dividiu, relaciona-se com o padrão três de competência informacional proposto pela ACRL (2000): **avaliar a informação e suas fontes criticamente e incorporar informação selecionada em sua base de conhecimento e sistema de valores**. Para que o indivíduo seja considerado competente neste padrão ele deve ser capaz de aplicar critérios para avaliar tanto a informação quanto suas fontes, verificar

confiabilidade, validade, precisão, autoridade, atualização e ponto de vista ou viés. Deve ser capaz ainda, de extrair as ideias principais da informação recuperada e selecionada assim como elaborar resumos, sínteses e construir conceitos dessas ideias com suas próprias palavras. É uma habilidade também esperada que, a partir dessa síntese, o indivíduo seja capaz de construir novos conceitos a partir da comparação do novo conhecimento com conhecimento anterior já acumulado. A competência informacional atestada nesse padrão indica, complementarmente, a capacidade de validar o novo conhecimento obtido através da comunicação com outros indivíduos, especialistas e outros profissionais participando de discussões, debates, fóruns, etc. Por fim, determinar se a necessidade de informação original foi satisfeita ou se a questão inicial deve ser revista e complementada com mais informações.

Esse padrão é composto por sete indicadores e 25 resultados esperados. Na pesquisa com os alunos de Biblioteconomia da UFG foram verificados quatro indicadores e nove resultados, correspondendo a 36% dos resultados do padrão.

4.2.3.1 Confiabilidade de fontes de informação

A fim de identificar as habilidades requeridas por este padrão na população pesquisada, a questão de número nove solicitou aos respondentes que indicassem quais das fontes listadas no questionário eles consideravam confiáveis para utilizar no desenvolvimento de sua pesquisa.

A tabela 13 apresenta os resultados alcançados na questão:

Tabela 13: Fontes de informação consideradas confiáveis no desenvolvimento do trabalho acadêmico

Fontes de informação	Quantidade de alunos que consideraram a fonte confiável
Fontes recomendadas por professores e/ou bibliotecários	17
Bibliografias indicadas ao final de livros e artigos de periódicos	16
Anais de eventos ou publicações de associações profissionais	11
Artigos de revisão de assuntos relacionados	11
Fontes recuperadas em bases de dados	10
Fontes recomendadas e/ou utilizadas por alunos da mesma área de estudos	6
Fontes recuperadas na internet	6

A alternativa “fontes recomendadas por professores e/ou bibliotecários” foi considerada a mais confiável por parte dos alunos para serem utilizadas no desenvolvimento de seu trabalho acadêmico. Apesar de os bibliotecários muito raramente serem consultados na hora de se buscar informações, como verificado nos dados obtidos no primeiro padrão, as fontes por eles indicadas são consideradas de confiança pela maioria dos alunos. As indicações dos professores também foram consideradas muito confiáveis. Isso reforça a importância da mediação e acompanhamento do professor durante o desenvolvimento da pesquisa, o que pode ainda trazer confiança e sentimentos positivos no início do desenvolvimento do trabalho (CAMPELLO; ABREU, 2005).

O comportamento e atuação do professor são fatores que afetam fortemente os sentimentos dos alunos no início do processo de pesquisa. Foi o que as autoras Campello e Abreu (2005, p. 183) identificaram:

Esclarecer dúvidas, indicar bibliografia, dar instruções claras, explicar o tema, esclarecer o objetivo do trabalho, enfim dar um direcionamento, foram ações do professor que criaram sentimentos positivos no início do processo [aos alunos participantes da pesquisa]. Além de ações, também a atitude do professor que motivou e entusiasmou constituiu um fator de sentimentos positivos.

Melo (2008) identificou, igualmente, em estudo realizado com alunos de Biblioteconomia da UFPB, que a relação positiva com os professores pode gerar uma aprendizagem mais significativa por parte dos alunos além de facilitar o desenvolvimento da competência informacional.

Cavalcante (2006, p. 59) reforça ainda, a importância dos professores compartilharem essa responsabilidade com as bibliotecas universitárias

Para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e competência informacional, o apoio docente é fundamental. Por conseguinte, além do uso adequado das fontes de informação, os responsáveis por cursos e disciplinas devem repartir com as bibliotecas universitárias as responsabilidades concernentes ao processo investigativo e métodos de pesquisa, pois competência informacional não se restringe à formação documentária.

As fontes de informação contempladas pelas alternativas “*bibliografias indicadas ao final de livros*” e “*artigos de periódicos*” foram consideradas confiáveis por 16 dos 20 respondentes. De acordo com Lau (2008, p. 17), com relação à busca de informação no contexto acadêmico é preciso considerar:

[...] particularmente em referência aos alunos, devemos reconhecer o poder que a lista de indicação de leituras tem sobre suas escolhas; também os outros caminhos que elegem para localizar a informação, como por exemplo, entre eles mesmos, compartilhando aquilo que encontram ou o que sabem: isto também deve ser enfatizado. De fato, os enfoques “construtivistas” (em particular, aqueles que envolvem trabalho em grupo), sejam virtuais ou presenciais, estimulam esse tipo de intercâmbios e, conseqüentemente, devem ser reconhecidos nos padrões.

Entretanto nesta pesquisa, ao contrário do que afirma Lau (2008), as “*fontes recomendadas e/ou utilizadas por alunos da mesma área de estudos*” não foram consideradas confiáveis pela maioria dos respondentes. Apenas seis dos 20 alunos que participaram da pesquisa afirmaram considerar de confiança as indicações dos colegas para utilizar em seu trabalho acadêmico.

O mesmo aconteceu com alternativa “*fontes recuperadas na internet*”. É importante ressaltar que os alunos demonstraram certa preocupação com a confiabilidade das fontes disponibilizadas pela internet, o que pôde ser notado a partir das respostas dos mesmos a essa questão. As fontes disponíveis na rede mundial de computadores devem ser avaliadas cuidadosamente e utilizando-se de critérios específicos para esses tipos de fontes de informação.

Mata (2009) encontrou resultados semelhantes ao questionar em sua pesquisa quando os alunos consideravam confiáveis determinadas fontes de informação. As fontes recomendadas por professores e bibliotecários sempre foram consideradas confiáveis pelos respondentes enquanto que as fontes recuperadas pela internet somente às vezes eram consideradas de confiança.

A questão nove, sobre confiabilidade de fontes de informação, também abriu espaço para que os respondentes acrescentassem outras fontes de informação consideradas confiáveis para o desenvolvimento de seu trabalho acadêmico e que não estavam contempladas nas opções do questionário. Três alternativas foram apresentadas. Um aluno indicou as “*monografias, teses e dissertações da área estudada*”. Realmente os trabalhos apresentados em conclusão de cursos podem ser assim considerados uma vez que passaram pela avaliação de professores e especialistas na área.

Outro aluno apresentou como critério, a avaliação “*do(s) autor (es) encontrados, se tinham domínio do assunto*” e um outro aluno reforçou que utilizou “*fontes que se enquadram nas 5 primeiras categorias, mas a indicação não as torna automaticamente confiáveis, fiz minha própria avaliação*”. Esse comentário, feito pelo aluno participante da pesquisa, ressalta a necessidade de uma avaliação constante das informações a serem utilizadas, mesmo partindo de indicações consideradas confiáveis. A constante variação das fontes de informação, proporcionada principalmente pelo avanço das tecnologias, requer do bibliotecário uma atenção maior tanto na utilização de fontes de informação quanto na indicação das mesmas para seus usuários. De acordo com Hernández (2008, p. 54):

A função de seleção e filtro é mais necessária que nunca, mas os critérios tradicionais não são suficientes. Incorporar o conhecimento social implica aumentar a capacidade de avaliação da informação por nossa parte, mas também transferir a nossos usuários essa capacidade através da alfabetização informacional, para que tentem fazer também a avaliação e seleção por si mesmos.

Dessa forma, os resultados obtidos foram considerados satisfatórios de acordo com o esperado no indicador 3.2 (Quadro 9):

Quadro 9: Indicadores e resultados verificados no Padrão 3 (a)

Padrão 3 - Avalia a informação e suas fontes criticamente e incorpora informação selecionada em sua base de conhecimento e sistema de valores	
Indicador 3. 2. - Articulação e aplicação de critérios iniciais para avaliar tanto a informação quanto as suas fontes.	Resultado 3.2.a - Examinar e comparar a informação a partir de várias fontes de forma a avaliar confiabilidade, validade, precisão, autoridade, atualização e ponto de vista ou viés.
	Resultado 3.2.b - Analisar a estrutura e a lógica que dá suporte aos argumentos ou métodos.
	Resultado 3.2.c - Reconhecer o prejuízo, o engano e a manipulação.

4.2.3.2 Incorporação de novas informações e conhecimentos

A questão de número 11 solicitou aos respondentes que indicassem suas ações após selecionar os documentos e informações relevantes para o seu trabalho acadêmico. Também relacionada com o padrão três, a questão se propôs a identificar como os alunos se comportam após o acesso às informações necessárias e se eles incorporam as novas informações selecionadas em sua base de conhecimento e sistema de valores.

A tabela 14 representa uma síntese das respostas obtidas com essa questão:

Tabela 14: Ações relacionadas à incorporação das informações em sua base de conhecimentos e valores.

Ações	Quantidade de alunos que marcaram a opção
Resultados adequados ao padrão 3	
Leu os textos e selecionou as ideias principais	17
Identificou a abordagens que cada autor dá ao assunto	13
Extraíu os conceitos principais construindo resumos ou outros modelos mentais com suas próprias palavras	12
Revisou as questões da pesquisa inicial para verificar se seriam necessárias informações adicionais	9
Resultados não adequados ao padrão 3	
Leu apenas o resumo ou partes principais de cada texto para saber o que os autores dizem	5
Não soube o que fazer	1

Das alternativas apresentadas pelo questionário, “*leu os textos e selecionou as ideias principais*” foi a opção mais indicada pelos alunos (no total 17). Essa resposta está em conformidade com o resultado esperado pelo padrão três, de acordo com a ACRL (2000), que considera competente aquele indivíduo que para incorporar novos conhecimentos aos já obtidos elabora resumo das ideias principais a serem extraídas da informação reunida.

As duas outras alternativas que foram marcadas por mais da metade dos respondentes, “*identificou a abordagens que cada autor dá ao assunto*” (13 alunos) e “*extraíu os conceitos principais construindo resumos ou outros modelos mentais com suas próprias palavras*” (12 alunos), também se enquadram dentro dos resultados esperados pelo padrão.

De acordo com Dudziak (2003, p. 7), além de outras habilidades, a competência informacional tem como objetivo formar indivíduos que sejam

capazes de incorporar as informações selecionadas ao seu próprio sistema de valores e conhecimento, uma vez que:

- extraem informações de textos e documentos, sintetizando-os;
- examinam e compararam informações de variadas fontes considerando confiabilidade de fontes, distinguindo fatos de opiniões;
- analisam a estrutura e a lógica que sustentam os argumentos ou métodos;
- comparam os novos conhecimentos com conhecimentos preexistentes, examinando contradições, novidade;
- sintetizam as ideias construindo novos conceitos;
- integram novas informações às informações ou conhecimentos preexistentes.

Em pesquisa semelhante desenvolvida por Bartalo e Contani (2010), com alunos do curso de Arquivologia da Universidade Estadual de Londrina, os resultados encontrados foram diferentes. Os autores identificaram ausências de comportamentos desejáveis em alguns dos indicadores do padrão três como, por exemplo: reunir as principais ideias para extração da informação obtida, sintetizar as ideias principais para construir novos conceitos, determinar se a questão inicial precisa ser revisada, entre outros.

As alternativas *“leu apenas o resumo ou partes principais de cada texto para saber o que os autores dizem”* e *“não soube o que fazer”* não se mostraram adequadas ao desempenho esperado por uma pessoa competente em informação e não representaram resultados esperados por este padrão de competência informacional. Poucos alunos marcaram essas opções.

A questão onze também abriu espaço para que os respondentes acrescentassem outras ações não contempladas no questionário. Um respondente apresentou como outra opção a ação: *“avaliei a necessidade de cada um para o meu assunto”*. Essa é uma habilidade esperada para o padrão três relacionada com a parte da avaliação de informações e fontes de informações. Entretanto, para a questão de número onze pretendia-se identificar a apreensão dessas informações obtidas e avaliadas e a inserção das mesmas em sua base de conhecimentos e valores não sendo, portanto, adequada aos objetivos da questão.

Os resultados obtidos na questão onze atenderam os respectivos resultados esperados no padrão três (Quadro 10):

Quadro 10: Indicadores e resultados verificados no Padrão 3 (b)

Padrão 3 - Avalia a informação e suas fontes criticamente e incorpora informação selecionada em sua base de conhecimento e sistema de valores	
Indicador 3. 1 – Elaboração do resumo das ideias principais a serem extraídas da informação reunida.	Resultado 3.1.a – Ler o texto e selecionar as principais ideias.
	Resultado 3.1.b - Reconstruir conceitos textuais em suas próprias palavras e seleciona dados acuradamente.
Indicador 3. 2. - Articulação e aplicação de critérios iniciais para avaliar tanto a informação quanto as suas fontes.	Resultado 3.2.d - Reconhecer o contexto cultural, físico e outro dentro do qual a informação foi criada e compreende o impacto do contexto sobre a interpretação da informação.
Indicador 3. 5. – Determinação do impacto do novo conhecimento sobre o sistema de valores do indivíduo e construção de passos para reconciliar as diferenças	Resultado 3.5.a - Investigar diferentes pontos de vista encontrados na literatura.
Indicador 3. 7. – Determinação de se a questão inicial deve ser revisada	Resultado 3.7.a - Determinar se a necessidade de informação original foi satisfeita ou se é necessária informação adicional.
	Resultado 3.7.b - Rever a estratégia e incorpora conceito adicional quando necessário.
	Resultado 3.7.c - Rever as fontes de recuperação de informação utilizadas e expande para incluir outras se necessário.

4.2.4 Padrão 4: uso eficiente da informação para cumprir um propósito específico

A quarta categoria, na qual a análise dos dados se dividiu, relaciona-se com o padrão quatro de competência informacional proposto pela ACRL (2000): **individualmente ou como membro de um grupo, utiliza informação efetivamente para cumprir um propósito específico**. Para ser considerado competente neste padrão o indivíduo deve ser capaz de aplicar a nova informação adquirida no planejamento e criação de um novo produto ou desempenho particular, articular e integrar conhecimentos e habilidades anteriores e novos, manipular textos, imagens e dados em qualquer suporte a fim de apoiar os propósitos almejados. Além disso, deve ser capaz também de acompanhar e rever o processo de criação desses produtos e desempenhos, identificando falhas, sucessos e insucessos e refletindo sobre eles. Por fim, o indivíduo deve ser capaz de comunicar, divulgar e compartilhar de forma eficiente, clara e com um estilo próprio, o resultado de seu desempenho ou produto produzido. Para isso deve escolher um meio de comunicação e formatos adequados para cada público, utilizando-se de aplicações tecnológicas quando necessário.

O padrão quatro de competência informacional refere-se ao uso efetivo e eficiente da nova informação adquirida. É composto por três indicadores e 10 resultados esperados. Na pesquisa com os alunos de Biblioteconomia da UFG foram verificados dois indicadores e sete resultados, correspondendo a 70% dos resultados do padrão.

4.2.4.1 Uso das informações

Na questão 12, solicitou-se aos respondentes que indicassem quais eram suas ações após a posse das novas informações selecionadas com a pesquisa. As ações listadas na questão estavam relacionadas com o uso feito das informações adquiridas com a pesquisa acadêmica.

Essa parte da análise tem relação direta com o aspecto da aprendizagem, elemento chave presente em três dos seis componentes da

competência informacional: o aprender a aprender, o aprendizado independente e o aprendizado ao longo da vida (DUDZIAK, 2003).

De acordo com Bartalo e Contani (2010, p. 4), o momento exato em que acontece a aprendizagem é quando o indivíduo transforma a informação em conhecimento. Dessa forma, “o comportamento informacional do aluno de graduação tem como foco o processo de busca e uso da informação para a elaboração dos trabalhos acadêmicos, as formas de estudo para as avaliações, as estratégias individuais de abordagem de estudo, enfim, a competência informacional para a aprendizagem ao longo da trajetória”.

Para que o uso da informação possa se transformar em aprendizagem significativa para o indivíduo, essa informação precisa ser de qualidade e as habilidades contempladas pelos demais padrões são pressupostos para que o uso da informação seja realmente efetivo e eficiente.

A tabela 15 representa uma síntese das respostas obtidas na questão, a seguir:

Tabela 15: Ações relacionadas ao uso feito das informações adquiridas com a pesquisa acadêmica

Ações	Quantidade de alunos que marcaram a opção
Acrescentou novas informações às que você já possuía sobre o assunto	18
Consegui articular conhecimentos e habilidades anteriores com os atuais para a construção de novos produtos	16
Acrescentou novos conhecimentos aos que você já possuía sobre o assunto	15
Foi suficiente para formular minha própria opinião e posição sobre o assunto	5
As informações adquiridas não foram suficientes para construir novos conhecimentos.	1
Não acrescentou muita coisa, sendo preciso complementar com aulas expositivas ou outras metodologias de aprendizagem	0
Outras	1

A partir dos dados obtidos com a questão foi possível identificar que 18 dos 20 alunos participantes disseram que a pesquisa “*acrescentou novas informações às que já possuía sobre o assunto*”; 16 alunos afirmaram ter conseguido “*articular conhecimentos e habilidades anteriores com os atuais para a construção de novos produtos*” e 15 alunos disseram ter acrescentado “*novos conhecimentos aos que você já possuía sobre o assunto*”.

Esses dados demonstram a capacidade dos alunos em fazer um uso efetivo da informação selecionada com a pesquisa acadêmica. De acordo com Cavalcante (2006, p. 57)

[...] o sucesso no uso da informação também se reflete no desenvolvimento de um espírito crítico e no despertar do potencial do educando, permitindo o processo de educação continuada bem como a autonomia investigativa em seu domínio de pesquisa, aumentando a capacidade de usar fontes de informação, avaliar e gerar resultados de pesquisa. A competência informacional é algo trabalhado continuamente, observando, interpretando, compartilhando, questionando, elaborando críticas, hipóteses e explicações.

Entretanto, apenas cinco alunos afirmaram que a pesquisa “*foi suficiente para formular minha própria opinião e posição sobre o assunto*”. De certa forma, esse dado entra em desacordo com os demais apresentados acima. Se os respondentes afirmaram acrescentar novas informações e conhecimentos aos que já possuíam, deveriam ser capazes de construir seus próprios posicionamentos. Portanto, como reforça Cavalcante (2006), espera-se que eles também sejam capazes de refletir e gerar explicações e ainda construir uma opinião própria sobre determinado assunto.

Duas das alternativas propostas pela questão: (1) “*as informações adquiridas não foram suficientes para construir novos conhecimentos*” e (2) “*não acrescentou muita coisa, sendo preciso complementar com aulas expositivas ou outras metodologias de aprendizagem*”, não se mostravam adequadas ao uso esperado das informações adquiridas com as pesquisas realizadas pelos alunos. Nesta questão, apenas um aluno marcou a primeira opção e nenhum optou pela segunda.

No questionário havia um espaço para o aluno acrescentar outras opções que não estavam contempladas nas alternativas das questões. Neste caso, um respondente apresentou com outra opção a seguinte alternativa: “*desenvolvi minha própria percepção acerca do tema estudado*”. Entretanto, considera-se essa resposta semelhante a uma alternativa disponível no questionário (“*foi suficiente para formular minha própria opinião e posição sobre o assunto*”) não representando uma ação a ser considerada distinta das demais.

De acordo com o padrão quatro, relacionado ao uso eficiente das informações, os resultados encontrados nesta questão correspondem aos seguintes resultados esperados pelo padrão (Quadro 11):

Quadro 11: Indicadores e resultados verificados no Padrão 4 (a)

Padrão 4 – Individualmente ou como membro de um grupo, utiliza informação efetivamente para cumprir um propósito específico.	
Indicador 4.1 – Aplicação da informação nova e anterior no planejamento e criação de um produto ou desempenho particular	Resultado 4.1.a - Organizar o conteúdo de maneira que apóia os propósitos e formato de produto ou desempenho (e.g. esboços, desenhos, story-boards).
	Resultado 4.1.b - Articular conhecimento e habilidades transferidas a partir de experiências anteriores para planejar e criar o produto ou desempenho.
	Resultado 4.1.c - Integrar a informação nova e anterior, incluindo citações e paráfrases, de forma que apóie os propósitos do produto ou desempenho.

4.2.4.2 Comunicação do produto ou desempenho

A questão de número treze objetivou identificar as habilidades dos respondentes em comunicar o resultado obtido através de sua pesquisa acadêmica para um público específico. Nesta questão foi solicitado ao aluno que indicasse quais os recursos ele teria mais facilidade para utilizar ao fazer uma apresentação de seu trabalho acadêmico em sala de aula.

O gráfico 11 apresenta os resultados alcançados nessa questão.



Gráfico 11: Recursos utilizados para apresentação dos resultados da pesquisa acadêmica em sala de aula

Os alunos mostraram sentir mais facilidade com o uso de softwares de apresentação como, por exemplo, o Power Point. Os dados mostraram que 17 alunos marcaram essa opção, o que demonstra facilidade dos mesmos em utilizar a tecnologia para apresentação dos resultados encontrados em suas pesquisas. Essa afirmativa é reforçada pela utilização de mídias eletrônicas como CDs, DVDs, VHS, *pen drive*, entre outras, terceira opção mais marcada pelos respondentes. Levando-se em consideração que a maioria dos alunos que responderam ao questionário encontra-se na faixa etária de 21 a 25 anos e que todos possuem computador em casa (ver tópico 4.1.2), percebeu-se que há uma utilização intensiva da tecnologia para o desenvolvimento das atividades propostas pela universidade.

Esses dados mostram que o perfil dos participantes dessa pesquisa vem de encontro com as características da chamada geração Y (Gen Y) ou os nascidos depois de 1982. De acordo com Yerbury (2010, p. 25, tradução nossa), essa forma de rotular as gerações como geração X, geração Y “são comumente utilizados na cultura popular, junto com o termo “Baby Boomers”, como forma de encapsular um determinado conjunto de características encontradas em pessoas nascidas em um determinado período”. Os membros dessa geração são caracterizados como pessoas otimistas, com senso de confiança e, em geral, são menos preocupados com a permanência no local de

trabalho ou no local onde vivem. A utilização intensiva da informação e das tecnologias de comunicação “sem segunda reflexão sobre as implicações dessas atividades para a diminuição da distância e a compressão do tempo”, são características marcantes da geração Y (YERBURY, 2010, p. 26).

Ainda de acordo com os dados obtidos nesta pesquisa tem-se que a utilização do trabalho de pesquisa escrita para comunicar o resultado da pesquisa acadêmica foi a segunda opção mais marcada. Possivelmente, esse dado representa a dificuldade que muitos estudantes encontram de falar em público ou estar a frente da turma expondo o seu trabalho, sua opinião e seu ponto de vista. Muitos optam por apresentar apenas o trabalho impresso e não ter que falar aos colegas e ser avaliado pelos professores.

Na pesquisa realizada por Ferguson, Neely e Sullivan (2006) com estudantes de biologia da Universidade de Maryland (Baltimore, EUA), os resultados encontrados foram inversos: 84% dos pesquisados optaram por utilizar o trabalho de pesquisa escrita, em primeiro lugar, e 66% optaram por utilizar apresentações do Power Point e outros softwares de apresentação, segundo colocado na pesquisa. A utilização de mídias como CDs e DVDs tiveram aceitação de apenas 18% dos pesquisados.

A apresentação usando métodos não técnicos, como quadro negro, não foi marcada por nenhum respondente. Nenhum outro recurso foi apresentado como método alternativo a ser utilizado pelos alunos.

Os dados obtidos por esta questão estão em concordância com os seguintes resultados esperados por um indivíduo competente em informação, de acordo com o padrão quatro (Quadro 12):

Quadro 12: Indicadores e resultados verificados no Padrão 4 (b)

Padrão 4 – Individualmente ou como membro de um grupo, utiliza informação efetivamente para cumprir um propósito específico.	
Indicador 4.3 - Comunicação do produto ou desempenho eficientemente a outros.	Resultado 4.3.a - Escolher um meio de comunicação e o formato que melhor suporta os propósitos do produto ou desempenho e se adequa à audiência pretendida.
	Resultado 4.3.b - Utilizar uma faixa de aplicações de tecnologia da informação para criar o produto ou desempenho.
	Resultado 4.3.c - Incorporar princípios de design e comunicação.
	Resultado 4.3.d - Comunicar claramente e com um estilo que apóia os propósitos da audiência pretendida.

4.2.5 Padrão 5: compreensão de temas econômicos, legais e sociais em torno do uso de informação

A quinta categoria, na qual o questionário está dividido, relaciona-se com o padrão cinco de competência informacional proposto pela ACRL (2000): **compreender os vários temas econômicos, legais e sociais em torno do uso de informação, acessando e utilizando informação eticamente e legalmente**. Para ser considerado competente neste padrão, o indivíduo deve ser capaz de compreender, identificar e discutir os muitos temas éticos, legais e socioeconômicos que envolvem o uso da informação e suas fontes como: propriedade intelectual, copyright, direitos autorais, plágio, privacidade e segurança da informação, entre outros. Além disso, deve ser capaz de seguir leis, regulamentos, políticas institucionais e etiqueta relacionada ao acesso e uso de recursos de informação. Deve, por fim, reconhecer e identificar

adequadamente fontes e informações utilizadas ao comunicar um produto ou desempenho.

Este padrão é composto por três indicadores e 13 resultados esperados. Na pesquisa em questão foram verificados os três indicadores e três resultados, correspondendo a 23,1% destes.

4.2.5.1 Uso de citação

A questão de número 14 abordou o assunto da citação e o uso adequado das informações recuperadas durante a pesquisa. De acordo com a NBR 10520 (ABNT, 2002, p. 1/2), citação é a “menção de uma informação extraída de outra fonte” e pode ser feita de forma direta ou indireta. A citação direta acontece quando parte da obra consultada é transcrita exatamente como na obra e colocada no texto entre aspas para fazer distinção do restante do texto. Já a citação indireta, é um “texto baseado na obra do autor consultado” e este texto não é colocado entre aspas.

Nesta questão, foi solicitado aos respondentes que selecionassem as alternativas que correspondiam as suas ações quando, ao fazer uma apresentação de um trabalho acadêmico, mencionavam documentos e autores utilizados na elaboração do trabalho.

A tabela 16 apresenta uma síntese dos dados obtidos na questão de número 14:

Tabela 16: Ações ao apresentar o trabalho acadêmico resultante da pesquisa

Ações	Quantidade de alunos que marcaram a opção
Apresenta uma combinação de reflexões e opiniões suas e dos autores utilizados	19
Apresenta opiniões do autor (s) em citações diretas (com aspas)	13
Apresenta as opiniões do autor(s) em citações indiretas (sem aspas)	11
Apresenta o que você acredita que o autor (s) disse	5
Apresenta somente suas próprias opiniões	1
Apresenta o que você pensa que seu professor quer ouvir, mesmo que não coincida com a opinião dos autores	0
Nenhuma das anteriores	0

Dos dados coletados, um total de 19 alunos disse apresentar “*uma combinação de reflexões e opiniões suas e dos autores utilizados*”; 13 disseram apresentar “*opiniões do autor (s) em citações diretas (com aspas)*” e 11 disseram apresentar as “*opiniões do autor(s) em citações indiretas (sem aspas)*”. Essas três alternativas condizem com os resultados esperados no padrão cinco, uma vez que os alunos demonstraram conhecimento e segurança ao utilizar as informações coletadas em seus trabalhos acadêmicos.

As outras três alternativas apresentadas no questionário estão inadequadas e demonstram, além de tudo, o uso não efetivo das informações que foram coletadas. Essa falha pode representar um desempenho inferior do que esperado também nos padrões anteriores. Entretanto, os respondentes demonstraram propriedade ao responderem essa questão: apenas cinco alunos marcaram a opção “*apresenta o que você acredita que o autor (s) disse*”. Um aluno marcou a opção “*apresenta somente suas próprias opiniões*”

e nenhum marcou as demais opções, a saber: “*apresenta o que você pensa que seu professor quer ouvir, mesmo que não coincida com a opinião dos autores*” e “*nenhuma das anteriores*”.

Neste estudo, verificou-se que poucas pesquisas incluíram como objeto de estudo o padrão cinco da ACRL (2000). Nesse contexto, e com a mesma população utilizada (alunos de Biblioteconomia), a pesquisa realizada por Mata (2009) encontrou os mesmos resultados. As três alternativas corretas: (1) “*apresenta uma combinação de reflexões e opiniões suas e dos autores utilizados*”, (2) “*apresenta opiniões do autor (s) em citações diretas (com aspas)*” e (3) “*apresenta as opiniões do autor(s) em citações indiretas (sem aspas)*”, foram marcadas por mais de 85% dos respondentes. As quatro alternativas consideradas incorretas dentro do padrão cinco: (4) “*apresenta o que você acredita que o autor (s) disse*”, (5) “*apresenta somente suas próprias opiniões*”, (6) “*apresenta o que você pensa que seu professor quer ouvir, mesmo que não coincida com a opinião dos autores*” e (7) “*nenhuma das anteriores*”, foram escolhidas por apenas 14% dos respondentes.

De acordo com o padrão cinco, foram alcançados os seguintes resultados (Quadro 13):

Quadro 13: Indicadores e resultados verificados no Padrão 5 (a)

Padrão 5 – Compreender os vários temas econômicos, legais e sociais em torno do uso de informação, acessando e utilizando informação eticamente e legalmente	
Indicador 5.1. - Compreensão dos muitos temas éticos, legais e socioeconômicos em torno da informação e da tecnologia da informação	Resultado 5.1.d - Demonstrar uma compreensão da propriedade intelectual, copyright e utilização justa do material sob direito autoral.
Indicador 5.3. - Reconhece o uso das fontes de informação ao comunicar o produto ou a desempenho	Resultado 5.3.a - Selecionar um estilo de documentação apropriado e o utilizar consistentemente para citar as fontes.

4.2.5.2 Normalização

A questão quinze abordou assunto relacionado à normalização, cujo papel na padronização de processos e produtos é fundamental. A questão solicitou aos respondentes que marcassem as alternativas que estavam de acordo com as orientações da norma NBR 6023/2002, responsável por normatizar a transcrição e apresentação de informações originadas de diversas fontes de informação. Essa norma é bastante utilizada no ensino da Biblioteconomia no Brasil e é base para o desenvolvimento de muitas das atividades praticadas pelo Bibliotecário no mercado de trabalho. No caso específico da UFG, é oferecida uma disciplina do núcleo comum, 'Pesquisa e Normalização Documentária', onde são ministrados temas como: fundamentos sociais da normalização documentária e estrutura do trabalho acadêmico científico com base na utilização de normas técnicas da ABNT (UFG, 2011).

Apenas duas alternativas estavam de acordo com a norma:

- (1) *DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003.*
- (2) *CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO. Brasília: IBICT, 1972-*

A primeira das alternativas corretas, que trata de uma referência de artigo de periódico, obteve um índice alto de acertos: 16 alunos marcaram essa opção como correta. Já a segunda alternativa, que trata de uma referência de periódico, não obteve os mesmos índices: apenas quatro alunos marcaram a opção como correta. No total, cinco alunos marcaram as alternativas incorretas como sendo corretas.

Os resultados mostraram que os respondentes tem mais facilidade em referenciar determinados tipos de fontes de informação do que outros, como no caso artigos de periódicos.

Os resultados da pesquisa de Mata (2009, p. 131) mostraram que a maioria dos respondentes marcou a referência correta da fonte de informação solicitada. Entretanto, a autora verificou que grande parte dos alunos

respondentes não marcou adequadamente a referência correta. A autora conclui que

[...] a maioria dos participantes atende aos requisitos mencionados nos padrões, pois consegue compreender os elementos que compõem uma referência, apresentando-as corretamente, mas ainda assim uma quantidade considerável (47%) teve dificuldade e não conseguiu identificar a ordem dos elementos de uma referência de um evento no todo.

Desta forma, a população pesquisada atende apenas parcialmente, o seguinte resultado esperado no padrão cinco (Quadro 14):

Quadro 14: Indicador e resultado verificado no Padrão 5 (b)

Padrão 5 – Compreender os vários temas econômicos, legais e sociais em torno do uso de informação, acessando e utilizando informação eticamente e legalmente	
Indicador 5.3. - Reconhece o uso das fontes de informação ao comunicar o produto ou a desempenho	Resultado 5.3.a - Selecionar um estilo de documentação apropriado e o utilizar consistentemente para citar as fontes.

Verificou-se que, na questão anterior sobre o uso de citação, o resultado 5.3.a do indicador 5.3 obteve resultados positivos. Entretanto, nesta questão sobre normalização, o mesmo indicador e resultado foram verificados, mas alcançados apenas parcialmente.

4.2.5.3 Plágio

A questão 16, sobre plágio, complementa a questão anterior. O plágio é a apresentação do trabalho dos outros como se fosse o seu próprio, é desonesto e, em alguns casos pode ser interpretada como roubo (UBMC, 2003). Uma das formas de se evitar o plágio é indicar corretamente a fonte de onde a informação foi retirada para possibilitar a conferência da autenticidade. A citação pode ser a solução quando se quer utilizar trechos do texto de outros

autores ou mesmo apenas suas ideias. No Brasil, a lei que abrange aspectos relacionados ao plágio é a lei de Direitos Autorais, Lei n. 9.610/98.

A questão dezesseis solicitou aos respondentes que marcassem as alternativas que exemplificassem o plágio. A tabela 17 apresenta uma síntese dos dados obtidos na questão.

Tabela 17: Alternativas dadas aos alunos para indicarem quais eram ações que correspondiam ao plágio

Ações	Quantidade de alunos que marcaram a opção
Usar frases e sentenças dos outros como se fossem seus próprios sem dar crédito ao autor	18
Usar as ideias dos outros como se fossem suas sem dar o crédito ao autor	15
Reformular informações de outras pessoas e usá-las sem dar o crédito ao autor	13
Usar imagens protegidas a partir da Web sem dar o crédito para o criador	13
Copiar o texto escrito por outra pessoa e usá-lo com as aspas	1
Eu não sei	0
Nenhuma das opções acima	0

Quatro alternativas da questão representavam o plágio: (1) “*usar frases e sentenças dos outros como se fossem seus próprios sem dar crédito ao autor*”, (2) “*usar as ideias dos outros como se fossem suas sem dar o crédito ao autor*”, (3) “*reformular informações de outras pessoas e usá-las sem dar o crédito ao autor*” e (4) “*usar imagens protegidas a partir da Web sem dar o crédito para o criador*”. Todas essas alternativas foram marcadas pela maioria dos respondentes, respectivamente por 18, 15, 13 e 13 alunos.

Os resultados demonstraram que os alunos tem conhecimento sobre o que é o plágio, ressaltando que na questão não foi inserido nenhum comentário ou menção sobre o conceito. Verificou-se, igualmente, que os respondentes reconhecem a importância da identificação correta dos autores usados na produção de seus trabalhos acadêmicos. As alternativas citadas acima trazem em si a expressão “sem dar o crédito ao autor” que é a essência do que é considerado plágio.

A pesquisa de Ferguson, Neely e Sullivan (2006), com estudantes de biologia da Universidade de Maryland (Baltimore, EUA), obteve resultados semelhantes: 96% dos entrevistados indicaram como plágio a opção “*usar frases e sentenças dos outros como se fossem seus próprios sem dar crédito ao autor*”. Entretanto, o número de alunos que escolheram a opção “*reformular informações de outras pessoas e usá-las sem dar o crédito ao autor*”, caiu para 77%, demonstrando uma incapacidade de reconhecer que o trabalho dos outros deve ser citado quando for utilizado.

A alternativa “*copiar o texto escrito por outra pessoa e usá-lo com as aspas*” faz menção a citação direta das palavras dos autores e é considerada correta. Nesta pesquisa com alunos de Biblioteconomia da UFG, apenas um aluno marcou essa opção como sendo exemplo de plágio.

Nenhum aluno demonstrou não ter conhecimento sobre o assunto, marcando as opções “*eu não sei*” e “*nenhuma das opções acima*”.

Nesta questão, foi alcançado o seguinte resultado esperado no padrão cinco (Quadro 15):

Quadro 15: Indicador e resultado verificados no Padrão 5 (c)

Padrão 5 – Compreender os vários temas econômicos, legais e sociais em torno do uso de informação, acessando e utilizando informação eticamente e legalmente	
Indicador 5.2 - Seguir leis, regulamentos, políticas institucionais e etiqueta relacionada ao acesso e uso dos recursos de informação	Resultado 5.2.f - Demonstrar que compreende o que constitui o plágio e não apresentar trabalho atribuível a outros como seu próprio.

4.3 PARTE III – COMENTÁRIOS DOS ALUNOS SOBRE O TEMA E A PESQUISA

Na última parte do questionário, na questão 17, foi aberto um espaço para que os respondentes deixassem seus comentários sobre o questionário e/ou sobre o assunto da competência informacional durante o processo de formação no ensino superior em Biblioteconomia.

Alguns alunos colocaram a sua opinião sobre a estrutura do questionário, como é o caso do respondente 1:

"Este questionário ficou bastante estruturado, objetivo e de fácil entendimento, possibilitando assim uma ótima compreensão da pesquisa. Parabéns pelo trabalho".

As contribuições mais significativas para essa questão foram os comentários relacionados ao desenvolvimento da competência informacional e as habilidades que envolvem tal competência, fundamental no contexto educacional do ensino superior. Nas palavras do respondente 2:

"É de extrema importância que se tenha domínio para reconhecer um fonte de informação confiável e útil para a questão/pesquisa, pois é através destas fontes que a pessoa terá seu aporte teórico fundamentado e o conhecimento sobre o assunto formalizado".

Eles reconhecem também a importância de se trabalhar a temática desde o ingresso do aluno no curso. É o que mostram as palavras do respondente 3:

"O desenvolvimento de competência informacional em estudantes de Biblioteconomia é um ponto que deve ser desenvolvido a partir do 1º período, pois assim a formação profissional bibliotecária será mais eficaz..."

Os que apresentaram comentários sobre a atuação do curso nesse sentido mostram-se satisfeitos com o proporcionado pelo curso de Biblioteconomia para o desenvolvimento da competência informacional:

"Pode-se dizer que o curso de Biblioteconomia oferece recursos para que o aluno adquira as competências necessárias para utilizar de maneira correta a informação" (Respondente 4).

"Durante o curso pude aprender muito em relação à competência informacional, como realizar uma pesquisa, fontes de informação, etc. Como sou de escola pública, vim com uma defasagem grande, que pude corrigir na graduação" (Respondente 5).

Um respondente destacou o papel desenvolvido pelo aluno que é o ator mais importante e responsável por desenvolver e buscar sempre o aprimoramento de suas habilidades e conhecimentos. Lembrando que um aspecto importante da competência informacional é o aprendizado ativo e independente que deve ser buscado ao longo da vida pelo indivíduo. Nas palavras do respondente 6:

"Quanto ao desenvolvimento de competência informacional, acredito que o curso propiciou, na medida do possível, essa questão. Infelizmente nem todos os professores fomentam essa construção nos alunos, mas o que o fazem valem pelos demais. Também acredito que o aluno é responsável por essa formação de uma 'competência' em buscar informação, além de ser capaz de adquirir o que precisa segundo suas próprias necessidades".

De acordo com os comentários feitos pelos entrevistados, percebe-se que eles tem consciência da necessidade de adquirir a competência informacional para si próprio e para uma futura atuação em qualquer tipo de biblioteca e/ou instituições similares.

5 CONCLUSÃO

A atual estrutura contextual demanda dos futuros bibliotecários uma formação voltada para a competência informacional. Muito além de simplesmente saber buscar a informação, a competência informacional envolve um conjunto de habilidades que permitem ao indivíduo saber identificar sua necessidade de informação com clareza, acessar a informação de que se precisa, saber aplicar critérios específicos para avaliar a confiabilidade das informações as quais se teve acesso, usar efetivamente essa informação para uma finalidade específica e compreender, de forma ética, política e econômica, como essa informação pode e deve ser utilizada.

A presente pesquisa teve como objetivo geral identificar a competência informacional de discentes em fase de conclusão do curso de Biblioteconomia da UFG, tendo em vista que a graduação é um momento crucial (mas nem o primeiro e nem o último) de desenvolvimento das habilidades que envolvem essa competência.

Os objetivos gerais e específicos puderam ser alcançados com a aplicação do questionário estruturado a partir de 13 indicadores e 34 resultados esperados e distribuídos entre os cinco padrões da ACRL. A opção pelo uso de todos os padrões foi feita com o propósito de se ter uma ideia geral do conjunto de habilidades que compõem a competência informacional, pois essa não exige do profissional apenas um conhecimento específico, mas um conjunto de saberes, habilidades e atitudes ligadas ao uso da informação.

Em geral, verificou-se que os alunos participantes da pesquisa demonstraram possuir a maioria das habilidades relacionadas à competência informacional. Além disso, eles demonstraram possuir melhor desempenho no padrão três, referente à avaliação eficiente da informação.

Com relação ao primeiro padrão (**determinar a natureza e a extensão da informação necessária**) verificou-se que os pesquisados conseguem definir e articular suas necessidades de informação e considerar a relação entre o custo e o benefício na aquisição da informação necessária.

Entretanto, os alunos apresentaram dificuldades com relação à identificação de uma variedade de tipos e formatos de fontes potenciais de informação, no que diz respeito à classificação de fontes de informação. Os

dados encontrados por Mata (2009) também mostraram que a maioria dos respondentes acertou a classificação das fontes primárias e que apenas uma pequena porcentagem acertou a classificação das fontes secundárias e terciárias.

Neste processo inicial, percebeu-se que a participação dos bibliotecários foi quase nula, pois as respostas mostraram que raramente eles foram solicitados. Os dados encontrados sugerem uma postura autônoma dos alunos com relação à busca de informações. Resultados semelhantes foram encontrados na pesquisa de Kuhlthau (1996) e Campello e Abreu (2005).

No padrão dois (**acessar a informação efetiva e eficientemente**) constatou-se, a partir dos dados da pesquisa, que os alunos formandos do curso de Biblioteconomia da UFG conseguem selecionar o método investigativo ou o sistema de informações mais apropriado para acessar a informação de que precisam e mostraram ser capazes de recuperar a informação on-line ou pessoalmente utilizando uma variedade de métodos e fontes de informação.

Entretanto, demonstraram também neste padrão, dificuldade com relação à construção e implementação de estratégias de buscas planejadas. Apesar de os alunos compreenderem a importância de se pensar e planejar as estratégias de busca, eles mostraram não ter conhecimentos mais aprofundados para elaborá-las.

Os participantes da pesquisa mostraram ter na biblioteca, juntamente com seus recursos oferecidos, uma importante fonte de informação onde eles buscam o que precisam. Assim como nos resultados da pesquisa realizada na Universidade de Maryland por Ferguson, Neely e Sullivan (2006), os alunos, em sua maioria, optaram por buscar informações em primeiro lugar na biblioteca e depois na internet. Ainda sim, buscadores como Google geralmente são bastante utilizados para dar uma ideia de onde encontrar as informações necessárias ou como ponto de partida.

Os resultados encontrados no padrão três (**avaliar a informação e suas fontes criticamente e incorporar informação selecionada em sua base de conhecimento e sistema de valores**) mostraram que os alunos são capazes de avaliar a informação acessada utilizando-se de critérios específicos para cada fontes de informação e também de organizar a informação para

proporcionar o seu uso efetivo. Para alcançar esse fim, os alunos elaboram resumo das ideias principais a serem extraídas da informação reunida e articulam e aplicam critérios para avaliar tanto a informação quanto as suas fontes.

Com relação à confiabilidade das fontes de informação verificou-se que as consideradas mais confiáveis foram àquelas recomendadas por professores e bibliotecários. Esse dado reforça o fundamental apoio do docente no processo de aprendizagem do aluno. Resultados semelhantes puderam ser encontrados nas pesquisas de Campello e Abreu (2005), Melo (2008) e Mata (2009).

Ainda relacionado ao conjunto de habilidades que contemplam o padrão três, os alunos demonstraram que determinam o impacto do novo conhecimento sobre seu sistema de valores e são capazes de identificar e conciliar as diferenças entre o conhecimento já existente e o novo conhecimento. Ao identificar que as informações coletadas não foram suficientes, são capazes de determinação se a questão inicial deve ser revisada.

No padrão quatro (**individualmente ou como membro de um grupo, utilizar a informação efetivamente para cumprir um propósito específico**) verificou-se que os participantes da pesquisa são capazes de aplicar a informação nova e anterior no planejamento e criação de um produto ou desempenho particular, no caso desta pesquisa, na construção de um trabalho acadêmico. Entretanto, a maioria dos respondentes disse que a partir do uso das informações coletadas, não conseguiram formular sua própria opinião e posição sobre o assunto pesquisado.

Além disso, eles mostraram ser capazes de comunicar o resultado da sua pesquisa acadêmica de forma eficiente a outras pessoas. Os resultados mostraram que há uma utilização intensiva da tecnologia para o desenvolvimento das atividades propostas pela universidade. Esse uso pode ter sido intensificado pelo fato de todos os alunos participantes da pesquisa possuírem computador em casa com acesso à internet. Os resultados encontrados nesse sentido são inversos aos encontrados na pesquisa realizada por Ferguson, Neely e Sullivan (2006) onde a maioria dos pesquisados optaram por utilizar o trabalho de pesquisa escrita, em primeiro lugar, e posteriormente

optaram por utilizar a tecnologia para apoiar a comunicação de seu produto ou desempenho.

Com relação ao padrão cinco (**compreender os vários temas econômicos, legais e sociais em torno do uso de informação, acessando e utilizando informação eticamente e legalmente**) verificou-se que os participantes compreendem os temas éticos, legais e socioeconômicos em torno da informação e da tecnologia da informação sendo capazes de seguir leis, regulamentos, políticas institucionais e etiqueta relacionada ao acesso e uso dos recursos de informação.

Os resultados mostraram também que eles reconhecem o uso das fontes de informação ao comunicar o seu trabalho acadêmico, no que diz respeito ao uso de citações. Entretanto, com relação à normalização, especificamente a elaboração de referências bibliográfica, os resultados não foram totalmente satisfatórios. Os dados encontrados na pesquisa de Mata (2009), com relação às habilidades do padrão cinco, também identificaram dificuldade dos participantes no que diz respeito à normalização bibliográfica.

Ao realizar a pesquisa em questão, foi possível constatar que a competência informacional vem fazendo parte dos conteúdos ministrados durante a graduação em Biblioteconomia da UFG. Além de os alunos participantes da pesquisa terem demonstrado possuir a maioria das habilidades da competência informacional verificadas, foi possível constatar que a graduação pode compensar uma defasagem oriunda da escola pública, como o relatado pelo respondente 5: *“como sou de escola pública, vim com uma defasagem grande, que pude corrigir na graduação”*. Ainda sim, é preciso o envolvimento de todo o corpo docente para que o desenvolvimento da competência informacional possa se efetivar. Como o relatado pelo respondente 6: *“infelizmente nem todos os professores fomentam essa construção nos alunos, mas o que o fazem valem pelos demais”*.

Atenção também deve ser dada às dificuldades apresentadas pelos alunos participantes da pesquisa em relação a algumas habilidades específicas. As habilidades relacionadas à classificação de fontes de informação, elaboração de estratégias de busca, uso eficiente da informação possibilitando ao aluno formular sua própria opinião e posição sobre o assunto pesquisado e normalização bibliográfica, devem ser complementadas com uma

educação continuada, ao saírem da faculdade, para preencherem as lacunas deixadas durante a sua formação na graduação.

Com relação à educação continuada, os alunos demonstraram estar consciente de sua importância após a formação na graduação, necessária para o aprimoramento de seus conhecimentos, habilidades e atitudes, pois assim como afirma o respondente 6: *“acredito que o aluno é responsável por essa formação de uma 'competência' em buscar informação, além de ser capaz de adquirir o que precisa segundo suas próprias necessidades”*.

Eles mostraram também estar satisfeitos com o desempenho do curso de Biblioteconomia na formação para a competência informacional. Nas palavras do respondente 4: *“pode-se dizer que o curso de Biblioteconomia oferece recursos para que o aluno adquira as competências necessárias para utilizar de maneira correta a informação”*. E destacaram ainda que o aluno é o principal responsável pelo seu aprendizado. Esse deve ser ativo, independente e buscado ao longo da vida.

Contudo, algumas limitações foram identificadas nesta pesquisa. Com relação ao instrumento de coleta de dados foi possível observar que os pesquisados, muitas vezes, foram questionados sobre sua opinião com relação às suas habilidades e sobre suas ações em determinadas situações, o que pode ter levado a não indicar corretamente o que condiz com a realidade. Para resultados mais completos, o ideal seria complementar a coleta de dados com outro instrumento que permita avaliar as habilidades dos alunos na prática.

Para a aplicação dos Padrões de Competência Informacional para o Ensino Superior da ACRL (2000) torna-se fundamental um senso crítico para saber aplicá-los e avaliar os resultados dentro de cada contexto, pois, muitas vezes, eles podem se distanciar da realidade vivenciada no ambiente estudado.

Além disso, estando a mais de uma década de criação desses padrões talvez seja o momento de ponderar a necessidade de uma atualização dos indicadores de desempenho e dos resultados esperados por cada padrão, tendo em vista que a cada dia novas habilidades passam a integrar o conjunto de habilidades necessárias para se lidar com a informação.

REFERÊNCIAS

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

_____. *Information literacy: a position paper on information problem solving*. Chicago, 2001.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. Association of College and Research Libraries. *About ACRL*. Disponível em: <<http://www.ala.org/ala/acrl/aboutacrl/aboutacrl.cfm>>. Acesso em: 25 ago. 2008.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Washington, D.C., 1989. Disponível em: <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm>>. Acesso em: 25 ago. 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 10520: informação e documentação – citações em documentos – apresentação*. Rio de Janeiro, 2002. 7 p.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. [S.l.]: ACRL, 2000. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/ilintro.html>>. Acesso em: 24 ago. 2008.

BARTALO, Linete; CONTANI, Miguel Luiz. Competência informacional e aprendizagem no ensino superior. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 11., 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANCIB, 2010.

BEHRENS, S. J. A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College & Research Libraries*, v. 55, n. 4, p. 309-323, 1994.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. A information literacy como competência necessária à fluência científica e tecnológica na Sociedade da Informação: uma questão de educação. In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DA UNESP, 7., 2001, Bauru. *Anais...* Bauru: UNESP, 2001.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Editorial. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, v. 2, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.febab.org.br/rbbd/ojs-2.1.1/index.php/rbbd/article/view/20/8>>. Acesso em: 25 ago. 2010.

CAMPBELL, Sandy. Defining information literacy in the 21st century. In: WORD LIBRARY AND INFORMATION CONGRESS: IFLA GENERAL CONFERENCE AND COUNCIL, 70., 2004, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires: [s.n.], 2004. Disponível em: <<http://archive.ifla.org/IV/ifla70/papers/059e-Campbell.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2010.

CAMPELLO, Bernadete Santos; ABREU, Vera Lucia Furst Gonçalves. Competência informacional e formação do bibliotecário. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 178-193, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/viewFile/2/150>>. Acesso em: 09 mar. 2011.

CAMPELLO, Bernadete Santos. A competência informacional na educação para o século XXI. In: _____; VIANNA, Márcia Milton. *Biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 9-11.

_____. A escolarização da competência informacional. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação: Nova Série*, 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/18/6>>. Acesso em: 19 maio de 2010.

_____. *Letramento informacional: função educativa do bibliotecário na escola*. Belo Horizonte: Autêntica: 2009. 80 p.

_____. *Letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico*. 2009. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

_____. Perspectivas de letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, v. 15, n. 29, p. 184-208, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/10470/12426>>. Acesso em: 03 ago. 2010.

CAMPELLO, Bernadete Santos. 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/pdf/ci/v32n3/19021.pdf>>. Acesso em 19 ago. 2009.

CAREGNATO, Sônia Elisa. O desenvolvimento de habilidades informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. *Revista de Biblioteconomia & Comunicação*, Porto Alegre, v. 8, p. 47-55, jan./dez., 2000.

CAVALCANTE, Lígia Eugênia. Políticas de formação para a competência informacional: o papel das universidades. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação: Nova Série*, São Paulo, v.2, n.2, p.47- 62, dez. 2006. Disponível em: <<http://febab.org.br/rbbd/ojs-2.1.1/index.php/rbbd/article/viewFile/17/5>>. Acesso em 08 mar. 2011.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: TIC LANHOUSES - 2010. São Paulo: CGIBR, 2010. Disponível em: < <http://op.ceptro.br/cgi-bin/indicadores-cgibr-tic-lanhouse2010?pais=brasil&estado=go&academia=academia&age=de-25-a-34-anos&education=pos-mestrado&purpose=pesquisa-academica>>. Acesso em: 19 abr. 2011.

CRUZ, Vilma Aparecida Gimenes da. *Competências informacionais dos alunos dos cursos a distância da UNOPAR no uso da biblioteca digital*. 2007. 98 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia de Informação e Comunicação na Formação em EaD) Sistema de Ensino Presencial Conectado da UNOPAR/Universidade Federal do Ceará, Londrina, 2007.

CUNHA, Murilo Bastos da. Biblioteca universitária e educação do usuário. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, v.14, n.2, p.175-188, jul./dez. 1986.

CUNHA, Murilo Bastos da. *Para saber mais: fontes de informação em ciência e tecnologia*. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 2001.

DÉCIA, Ana Cristina Muniz. *A information literacy na formação do neo-secretário executivo: um estudo de caso da Graduação em Secretariado/UFBA*. 2005. 190 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

DIAS, Maria Matilde Kronka; BELLUZZO, Regina Célia Baptista; PINHO, Fábio Assis; PIRES, Daniela. Capacitação do bibliotecário como mediador do aprendizado no uso de fontes de informação. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v. 2, n. 1, p. 1-16, jul./dez. 2004. Disponível em:
<http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/6457/1/v.2,_n._1,_p._1-16.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2010.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. *A information literacy e o papel educacional das bibliotecas*. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade de São Paulo, Campinas, 2001. Disponível em:
<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-30112004-151029/>>. Acesso em: 04 ago. 2010.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana; BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Educação, informação e tecnologia na Sociedade contemporânea: diferenciais à inovação? *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, Nova Série, São Paulo, v.4, n.2, p. 44-51, jul./dez. 2008. Disponível em:
<<http://www.febab.org.br/rbbd/ojs-2.1.1/index.php/rbbd/article/view/111/125>>. Acesso em: 25 jul. 2010.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Competência em Informação: melhores práticas educacionais voltadas para a Information Literacy. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 21, jul. 2005, Curitiba, PR. *Anais...* Curitiba: FEBAB, 2005. 1 CD-ROM.

_____. *Information literacy education: integração pedagógica entre bibliotecários e docentes visando a competência em informação e o aprendizado ao longo da vida*. Disponível em:
<<http://www.sibi.ufrj.br/snbu/snbu2002/oralpdf/47.a.pdf/>>. Acesso em: 24 ago. 2010.

_____. Information literacy: princípios, filosofia e prática. *Ciência da Informação*, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em:
<<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/123/104>>. Acesso em 21 jul. 2010.

_____. O bibliotecário como agente de transformação em uma sociedade complexa: integração entre ciência, tecnologia, desenvolvimento e inclusão social. *Ponto de Acesso*, 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: 03 ago. 2010.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Os faróis da Sociedade de Informação: uma análise crítica sobre a situação da competência em informação no Brasil. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v.18, n.2, p. 41-53, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/1704/2109>>. Acesso em: 03 ago. 2010.

_____. *O significado da competência em informação*. Competência informacional para bibliotecários, 2009. Curso EaD. Módulo 1. 41 slides.

DUTRA, J. *Plano de carreira para servidores técnicos administrativos*. São Paulo: DRH-USP, 2009. Disponível em: <<http://www.usp.br/drh/novo/carreiras/prepropostaplanocarreiraUSP.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2009.

FARIAS, Christianne Martins; VITORINO, Elizete Vieira. Competência informacional e dimensões da competência do bibliotecário no contexto escolar. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 2-16, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/viewFile/699/575>>. Acesso em: 29 jul. 2010.

FERGUSON, Jessame E.; NEELY, Teresa Y.; SULLIVAN, Kathryn. A baseline information literacy assessment of biology students. *Reference & User Services Quarterly*, v. 46, n. 2, pp. 61-71, 2006.

F/NAZCA SAATCHI & SAATCHI. *F/Radar* [levantamento sobre internet no Brasil]. 7. ed. Brasil: F/NAZCA, 2010. Disponível em: <<http://www.fnazca.com.br/wp-content/uploads/2010/11/fradar-7.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2011.

FOSTER, S. Information literacy: some misgivings. *American Libraries*, v. 24, n. 4, p. 344-346, 1993.

GIJÓN, Javier López et al. La biblioteca universitaria como apoyo al aprendizaje en el espacio europeo de enseñanza superior. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Especial - primeira do segundo semestre de 2006: Cenário global, p. 63-81, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/364/428>>. Acesso em: 22 set. 2010.

GUEEN, Samuel S. Personal relations between librarians and readers. *Library Journal*, v. 1, 2/3, p. 74-81, 1876. Disponível em: <<http://polaris.gseis.ucla.edu/jrichardson/DIS245/personal.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2010.

GUERRERO, Janaína Celoto. *Competência informacional e a busca de informações científicas: um estudo com pós-graduandos da Faculdade de Ciências Agrônômicas da UNESP campus de Botucatu*. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

GUERRERO, Janaína Celoto; SILVA, Helen de Castro. Competência informacional e elaboração de estratégia de busca: um estudo com pós-graduandos de agronomia e ciência florestal. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, XVI; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE BIBLIOTECAS DIGITAIS, 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANCIB, 2010.

GUILAREVSKI, R.S. *Actividad científica informativa objeto y metodo de la informatica*. Moscou: UNIDO; UNESCO; FID; VINITI, 1971

HATSCHBACH, Maria Helena de Lima; OLINTO, Gilda. Competência em informação: caminhos percorridos e novas trilhas. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, Nova Série, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 20-34, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.febab.org.br/rbbd/ojs-2.1.1/index.php/rbbd/article/view/64/78>>. Acesso em: 19 maio de 2010.

HERNÁNDEZ, José Antonio Gómez. La función educativa de bibliotecas y bibliotecarios en el contexto de las tecnologías participativas de la web social. *Ponto de Acesso*, Salvador, v.2, n.1, p. 51-71, jun. /jul. 2008. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/2666/1882>>. Acesso em: 22 set. 2010.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS; UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION; NATIONAL FORUM OF INFORMATION LITERACY. *Faróis da Sociedade da Informação: declaração de Alexandria sobre competência informacional e aprendizado ao longo da vida*. Egito, 2005. Disponível em: <<http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-pt.html>>. Acesso em: 08 mar. 2011.

KUHLTHAU, Carol C. *Information skills for an information society: a review of research*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on information resources, 1987.

Kuhlthau, Carol C. *Seeking meaning a process approach to library and information services*. Norwood, N. J.: Ablex, 1996.

LAU, Jesús. *Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente*. Tradução para o português por Regina Célia Baptista Belluzzo. São Paulo: UNESP, 2008. Disponível em: <www.febab.org.br/jesus_lau_trad_livro_comp_v_f.doc>. Acesso em: 22 set. 2010.

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/index.php/EmQuestao/article/view/5043/4742>>. Acesso em: 03 ago. 2010.

LUZ, Carlos César Schmitt *et al.* Fontes de informação em educação a distância disponíveis em meio eletrônico nas universidades federais brasileiras. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 75-86, jan./jun., 2007. Disponível em: <<http://revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/view/496/640>>. Acesso em: 03 ago. 2010.

MARCIAL, Noel Angulo. Pertinencia del término “alfabetización en información” en el con-texto de la bibliotecología latinoamericana y sus implicaciones en la educación superior. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação: Nova Série*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 1-20, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.febab.org.br/rbbd/ojs-2.1.1/index.php/rbbd/article/view/15/3>>. Acesso em: 19 set. 2010.

MATA, Marta Leandro da. *A competência informacional de graduandos de biblioteconomia da região sudeste: um enfoque nos processos de busca e uso ético da informação*. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

MEADOWS, A. J. *Comunicação científica*. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1999. 268 p.

MELO, Ana Virgínia Chaves de; ARAÚJO, 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 22 ago. 2008.

MELO, Ana Virgínia Chaves de. *Informação, conhecimento, habilidades e atitudes: análise do desenvolvimento dos estágios de competência informacional em estudantes do curso de graduação em Biblioteconomia da Universidade Federal da Paraíba*. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

MIRANDA, Silvânia Vieira. Identificando competências informacionais. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 33, n. 2, p. 112-122, maio/ago. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n2/a12v33n2.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2010.

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

NASCIMENTO, Leandro dos Santos; BERAQUET, Vera Silvia Marão. A competência informacional e a graduação em Biblioteconomia na Puc-Campinas: uma análise de 2008. *Perspectiva em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, 2009. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/viewFile/895/632>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

NEELY, Teresa Y. et al. *UMBC information literacy survey: executive summary*. Baltimore: University of Maryland, Albin O. Kuhn Library and Gallery, 2003. 23 p. Disponível em: <<http://aok.lib.umbc.edu/informationliteracy/ESinfolit2003.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2011.

NEELY, Teresa Y.; FERGUSON, Jessame. Developing information literacy assessment instruments. In: NEELY, T. Y. *Information literacy assessment: standards-based tools and assignments*. Chicago: American Library Association, 2006. chap. 9, p. 153-182.

OTA, M. E. de C. Educação de Usuários em Bibliotecas Universitárias Brasileiras: revisão de literatura nacional. *Revista de Biblioteconomia e Documentação*, v.23, n.1/4, p.38-57, jan./dez. 1990.

SPUDEIT, Daniela Fernanda Assis de Oliveira; VIAPIANA, Noeli; VITORINO, Elizete. Bibliotecário e educação à distância (EAD): mediando os instrumentos do conhecimento. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 54-70 jan./jun., 2010. Disponível em: <http://revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/view/695/pdf_18>. Acesso em: 03 ago. 2010.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). *Sociedade da informação no Brasil*: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/18878.html>>. Acesso em: 08 mar. 2011.

TOMAÉL, M. I. et al. Avaliação de fontes de informação na internet: critérios de qualidade. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 13-35, 2001. Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/293/216>>. Acesso em: 14 jun. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. FACULDADE DE COMUNICAÇÃO E BIBLIOTECONOMIA. BIBLIOTECONOMIA. *Matriz curricular*. Disponível em: <http://www.facomb.ufg.br/biblioteconomia/?menu_id=3022&pos=esq&site_id=74>. Acesso em: 11 fev. 2011.

UNIVERSITY OF MARYLAND BALTIMORE COUNTY. ALBIN O. KUHN LIBRARY & GALLERY. *Information Literacy Survey*. 2003. Disponível em: <<http://aok.lib.umbc.edu/informationliteracy/umbcsurvey.pdf> >. Acesso em: 09 mar. 2010.

VITORINO, Elizete Vieira. A perspectiva da competência informacional na Educação à Distância (EaD). *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v. 19, n. 2, p. 37-44, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/1834/3023>>. Acesso em: 03 ago. 2010.

VITORINO, Elizete Vieira. Competência informacional do profissional da informação bibliotecário: construção social da realidade. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, n. 24, p. 59-71, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/422/410>>. Acesso em: 29 jul. 2010.

VITORINO, Elizete Vieira. *Educação a Distância (EaD) na percepção dos alunos*. Itajaí: UNIVALI, 2006. 143 p.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Competência informacional – bases históricas e conceituais: construindo significados. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 38, n. 3, p. 130-141, set./dez., 2009. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/1745/1343>>. Acesso em: 06 ago. 2010.

VITORINO, Elizete Vieira. Princípios epistemológicos à competência informacional do profissional da informação. In: CONGRESSO CONGRESO ISKO-SPAIN ISKO-ESPAÑA, 9., 2009, Valencia. *Anais...* Valencia: [s.n.], 2009. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2922007>>. Acesso em: 06 ago. 2010.

YERBURY, Hilary. How to be? Generations X and Y in civil society online. *Youth Studies Australia*, v. 29, n. 2, jun. 2010.

WALTER, Maria Tereza Machado Teles; BAPTISTA, Sofia Galvão. A força dos estereótipos na construção da imagem profissional dos bibliotecários. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v.17, n.3, p.27-38, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/962/1583>>. Acesso em: 08 jan. 2011.

WHITE, H. S. Bibliographic instruction, information literacy, and information empowerment. *Library Journal*, v. 117, n. 1, p. 76-78, 1992.

ZARIFIAN, Philippe. *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: SENAC, 2003

ZURKOWSKI, P. G. *Information services environment relationships and priorities*. Washington D.C.: National Commission on Libraries, 1974.

APÊNDICE A – Periódicos em Ciência da Informação utilizados na análise literária

1. Ciência da Informação
2. DataGramZero: Revista de Ciência da Informação
3. Em Questão
4. Encontros Bibli: revista eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação
5. Informação & Informação
6. Informação & Sociedade: Estudos
7. Liinc em Revista
8. Lista dos Periódicos pesquisados
9. Perspectivas em Ciência da Informação
10. Ponto de Acesso: Revista do Instituto de Ciência da Informação da UFBA
11. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina
12. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação
13. Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação
14. Transinformação

APÊNDICE B – Questionário

Universidade de Brasília
Departamento de Ciência da Informação e Documentação
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

**QUESTIONÁRIO
COMPETÊNCIA INFORMACIONAL NO ENSINO SUPERIOR EM
BIBLIOTECONOMIA**

Prezado (a),

Este questionário é parte de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Profa. Dra. Sofia Galvão Baptista. Objetiva identificar a competência informacional de graduandos de Biblioteconomia que estejam em fase de conclusão do curso.

As respostas serão utilizadas de forma agregada e os respondentes não serão identificados.

Agradecemos a colaboração em respondê-lo.

Thalita Franco dos Santos
Bibliotecária CRB1 – 2186
Mestranda em Ciência da Informação

Parte I – Identificação dos pesquisados

1. Assinale a faixa etária em que você se encontra?

- () 15 a 20 anos
- () 21 a 25 anos
- () 26 a 30 anos
- () 31 a 35 anos
- () 36 a 40 anos
- () 41 a 50 anos
- () 51 a 60 anos
- () 61 a 70 anos
- () Acima de 71 anos

2. Você possui computador em casa ao qual tenha acesso para realização das tarefas acadêmicas?

- () sim () não

3. Onde você tem acesso à internet? Assinale quantas opções forem necessárias.

- () em casa
 () na universidade
 () em casa de amigos
 () Outros:
- () no trabalho
 () em lan house
-

Parte II – Padrões de Competência Informacional

Para responder as questões abaixo leve em consideração o último trabalho de pesquisa acadêmico realizado.

4. Dos itens abaixo, indique o seu nível de facilidade com as habilidades listadas:

	Muito Fácil	Fácil	Nem fácil e nem difícil	Difícil	Muito Difícil
Formular questões baseadas em necessidades de informação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar potenciais fontes de informação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver estratégias de busca bem-sucedidas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acessar fontes de informação incluindo tecnologias eletrônicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliar informação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizar informação para aplicação prática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interagir nova informação com um corpo de conhecimento existente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar informação em pensamento crítico e solução de problema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Numere os itens abaixo que se referem às suas ações ao desenvolver o trabalho acadêmico: (Numere quantas alternativas achar necessário e de acordo com a sua prioridade)

- () discuti sobre o assunto do trabalho
 () pedi ajuda a um bibliotecário
 () consultei o catálogo da universidade
 () consultei base de periódicos
 () fui direto às estantes da biblioteca
 () escolhi um enfoque/abordagem para desenvolver o assunto

- () tirei dúvidas com pessoas que conhecem o tópico
 - () consultei obras de referência
 - () identifiquei conceitos chave e termos relacionados ao tema da pesquisa
 - () defini um planejamento e cronograma para desenvolvimento do trabalho
 - () outros:
-

6. Classifique as alternativas abaixo em fontes de informação primária, secundária ou terciária:

	Primária	Secundária	Terciária
Normas técnicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revisões de literatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Índices e abstracts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dicionários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sumários correntes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teses e dissertações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Ao buscar informações para a confecção de seu trabalho acadêmico, quais foram suas ações? (Numere as alternativas que achar necessário e de acordo com a sua prioridade)

- () pesquisei em um buscador como Google para ter uma ideia de onde encontrar as informações necessárias ou utilizei buscadores como Google, como ponto de partida
 - () fui à biblioteca e tentei localizar tudo o que estava disponível sobre o assunto
 - () identifiquei as fontes de informação nas quais as informações sobre o assunto poderiam ser encontradas
 - () pesquisei exaustivamente em diversas fontes de informação e em diferentes formatos
 - () utilizei as palavras do assunto exatamente como foram dadas para localizar as informações
 - () construí estratégias de busca gerais para realizar pesquisa nas fontes de informação
 - () outras ações. Quais?
-

8. Em quais fontes você buscou informações sobre seu tema de pesquisa? (Assinale quantas alternativas forem necessárias)

Biblioteca da faculdade	<input type="radio"/>	Outra biblioteca	<input type="radio"/>
Bibliotecas digitais e virtuais	<input type="radio"/>	Buscadores como Google, etc.	<input type="radio"/>
Bases de dados	<input type="radio"/>	Portal de periódicos	<input type="radio"/>
Especialistas sobre o assunto	<input type="radio"/>	Professores	<input type="radio"/>
Blogs	<input type="radio"/>	Portais de informação	<input type="radio"/>
Outras:			

9. Durante o desenvolvimento de sua pesquisa, quais dessas fontes você considerou confiável para utilizar? (Assinale quantas alternativas achar necessário)

- () fontes recomendadas e/ou utilizadas por alunos da mesma área de estudos
- () bibliografias indicadas ao final de livros e artigos de periódicos
- () fontes recuperadas na internet
- () fontes recuperadas em bases de dados
- () fontes recomendadas por professores e/ou bibliotecários
- () anais de eventos ou publicações de associações profissionais
- () artigos de revisão de assuntos relacionados
- () outras:

.....

10. Ao realizar uma pesquisa em uma base de dados quais os critérios você utiliza para selecionar os registros mais relevantes para o seu trabalho? (Assinale quantas alternativas achar necessário)

- () seleciona os artigos mais recentes
- () seleciona os cinco primeiros artigos recuperados
- () verifica os descritores, os resumos e/ou palavras-chave dos artigos recuperados
- () lê os artigos
- () verifica a necessidade de reformular a estratégia de busca utilizada
- () faz uma nova busca
- () todas as alternativas
- () não sei como fazer
- () outras:

.....

11. Após selecionar os documentos e informações relevantes para o seu trabalho acadêmico, o que você fez?

- leu os textos e selecionou as ideias principais
 - leu apenas o resumo ou partes principais de cada texto para saber o que os autores dizem
 - extraiu os conceitos principais construindo resumos ou outros modelos mentais com suas próprias palavras
 - identificou as abordagens que cada autor dá ao assunto
 - revisou as questões da pesquisa inicial para verificar se seriam necessárias informações adicionais
 - não soube o que fazer
 - outras:
-

12. De posse das novas informações adquiridas com a pesquisa você: (Assinale as opções que se aplicam)

- acrescentou novas informações às que você já possuía sobre o assunto
 - acrescentou novos conhecimentos aos que você já possuía sobre o assunto
 - não acrescentou muita coisa, sendo preciso complementar com aulas expositivas ou outras metodologias de aprendizagem
 - foi suficiente para formular minha própria opinião e posição sobre o assunto
 - consegui articular conhecimentos e habilidades anteriores com os atuais para a construção de novos produtos
 - as informações adquiridas não foram suficientes para construir novos conhecimentos.
 - Outras ações:
-

13. Ao fazer apresentação de um trabalho em sala de aula, e levando em conta que seja possível utilizar todos os métodos e formatos para apresentação descritos abaixo, qual (is) deles você sentiria mais facilidade em usar? (Selecione quantas alternativas achar necessário)

- trabalho de pesquisa escrita
 - projeto visual (banners, cartazes, outros)
 - apresentação usando PowerPoint ou outros softwares de apresentação
 - apresentação usando métodos não-técnicos (quadro negro, etc.)
 - páginas de Web sites
 - dramaturgia (danças, músicas, recitações, interpretação musical)
 - mídias eletrônicas (CD, DVD, VHS, pen drive, outras)
 - Outros:
-

- Nenhuma das opções acima

14. Quando é necessário fazer uma apresentação de um trabalho de pesquisa em uma determinada disciplina, o que você normalmente faz em relação aos documentos e autores utilizados na elaboração dos mesmos? (Selecione uma ou mais alternativas)

- apresenta o que você acredita que o autor (s) disse
 - apresenta o que você pensa que seu professor quer ouvir, mesmo que não coincida com a opinião dos autores
 - apresenta as opiniões do autor(s) em citações indiretas (sem aspas)
 - apresenta somente suas próprias opiniões
 - apresenta uma combinação de reflexões e opiniões suas e dos autores utilizados
 - apresenta opiniões do autor (s) em citações diretas (com aspas)
 - nenhuma das anteriores
 - outras
-

15. A NBR 6023:2002 é a norma responsável por normatizar a transcrição e apresentação de informações originadas de diversas fontes de informação. De acordo com ela, qual (s) a (s) alternativa (s) correta (s)?

- CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO. Brasília: IBICT, 1972-
- CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPe, 4., 1996, Recife. Anais eletrônicos... Recife: UFPe, 1996. Disponível em: www.propesq.ufpe.br/anais.htm. Acesso em: 21 jan. 1997.
- DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003.
- MATA, Marta Leandro da. A competência informacional de graduandos de biblioteconomia da região sudeste: um enfoque nos processos de busca e uso ético da informação. Dissertação de Mestrado: Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

16. Plágio é a apresentação do trabalho dos outros como se fosse o seu próprio. Qual (is) dos seguintes são exemplos de plágio? Verifique todos os que se aplicam.

- Usar frases e sentenças dos outros como se fossem seus próprios sem dar crédito ao autor
- Usar as ideias dos outros como se fossem suas sem dar o crédito ao autor
- Copiar o texto escrito por outra pessoa e usá-lo com aspas
- Reformular informações de outras pessoas e usá-las sem dar o crédito ao autor
- Usar imagens protegidas a partir da Web sem dar o crédito para o criador
- Eu não sei
- Nenhuma das opções acima

ANEXO A: Information Literacy Competency Standards for Higher Education (ACRL, 2000)

Standard One: The information literate student determines the nature and extent of the information needed.

Performance Indicators:

1. The information literate student defines and articulates the need for information.

Outcomes Include:

- a. Confers with instructors and participates in class discussions, peer workgroups, and electronic discussions to identify a research topic, or other information need
- b. Develops a thesis statement and formulates questions based on the information need
- c. Explores general information sources to increase familiarity with the topic
- d. Defines or modifies the information need to achieve a manageable focus
- e. Identifies key concepts and terms that describe the information need
- f. Recognizes that existing information can be combined with original thought, experimentation, and/or analysis to produce new information

2. The information literate student identifies a variety of types and formats of potential sources for information.

Outcomes Include:

- a. Knows how information is formally and informally produced, organized, and disseminated
- b. Recognizes that knowledge can be organized into disciplines that influence the way information is accessed
- c. Identifies the value and differences of potential resources in a variety of formats (e.g., multimedia, database, website, data set, audio/visual, book)
- d. Identifies the purpose and audience of potential resources (e.g. popular vs. scholarly, current vs. historical)
- e. Differentiates between primary and secondary sources, recognizing how their use and importance vary with each discipline
- f. Realizes that information may need to be constructed with raw data from primary sources

3. The information literate student considers the costs and benefits of acquiring the needed information.

Outcomes Include:

- a. Determines the availability of needed information and makes decisions on broadening the information seeking process beyond local resources (e.g., interlibrary loan; using resources at other locations; obtaining images, videos, text, or sound)
- b. Considers the feasibility of acquiring a new language or skill (e.g. foreign or discipline-based) in order to gather needed information and to understand its context

- c. Defines a realistic overall plan and timeline to acquire the needed information
4. The information literate student reevaluates the nature and extent of the information need.

Outcomes Include:

- a. Reviews the initial information need to clarify, revise, or refine the question
- b. Describes criteria used to make information decisions and choices

Standard two: The information literate student accesses needed information effectively and efficiently.

Performance Indicators:

- 1. The information literate student selects the most appropriate investigative methods or information retrieval systems for accessing the needed information.

Outcomes Include:

- a. Identifies appropriate investigative methods (e.g., laboratory experiment, simulation, fieldwork)
- b. Investigates benefits and applicability of various investigative methods
- c. Investigates the scope, content, and organization of information retrieval systems
- d. Selects efficient and effective approaches for accessing the information needed from the investigative method or information retrieval system

- 2. The information literate student constructs and implements effectively designed search strategies.

Outcomes Include:

- a. Develops a research plan appropriate to the investigative method
- b. Identifies keywords, synonyms and related terms for the information needed
- c. Selects controlled vocabulary specific to the discipline or information retrieval source
- d. Constructs a search strategy using appropriate commands for the information retrieval system selected (e.g., Boolean operators, truncation, and proximity for search engines; internal organizers such as indexes for books)
- e. Implements the search strategy in various information retrieval systems using different user interfaces and search engines, with different command languages, protocols, and search parameters
- f. Implements the search using investigative protocols appropriate to the discipline

- 3. The information literate student retrieves information online or in person using a variety of methods.

Outcomes Include:

- a. Uses various search systems to retrieve information in a variety of formats
- b. Uses various classification schemes and other systems (e.g., call number systems or indexes) to locate information resources within the library or to identify specific sites for physical exploration

- c. Uses specialized online or in person services available at the institution to retrieve information needed (e.g., interlibrary loan/document delivery, professional associations, institutional research offices, community resources, experts and practitioners)
- d. Uses surveys, letters, interviews, and other forms of inquiry to retrieve primary information

4. The information literate student refines the search strategy if necessary.

Outcomes Include:

- a. Assesses the quantity, quality, and relevance of the search results to determine whether alternative information retrieval systems or investigative methods should be utilized
- b. Identifies gaps in the information retrieved and determines if the search strategy should be revised
- c. Repeats the search using the revised strategy as necessary

5. The information literate student extracts, records, and manages the information and its sources.

Outcomes Include:

- a. Selects among various technologies the most appropriate one for the task of extracting the needed information (e.g., copy/paste software functions, photocopier, scanner, audio/visual equipment, or exploratory instruments)
- b. Creates a system for organizing the information
- c. Differentiates between the types of sources cited and understands the elements and correct syntax of a citation for a wide range of resources
- d. Records all pertinent citation information for future reference
- e. Uses various technologies to manage the information selected and organized

Standard Three: The information literate student evaluates information and its sources critically and incorporates selected information into his or her knowledge base and value system.

Performance Indicators:

1. The information literate student summarizes the main ideas to be extracted from the information gathered.

Outcomes Include:

- a. Reads the text and selects main ideas
- b. Restates textual concepts in his/her own words and selects data accurately
- c. Identifies verbatim material that can be then appropriately quoted

2. The information literate student articulates and applies initial criteria for evaluating both the information and its sources.

Outcomes Include:

- a. Examines and compares information from various sources in order to evaluate reliability, validity, accuracy, authority, timeliness, and point of view or bias

- b. Analyzes the structure and logic of supporting arguments or methods
- c. Recognizes prejudice, deception, or manipulation
- d. Recognizes the cultural, physical, or other context within which the information was created and understands the impact of context on interpreting the information

3. The information literate student synthesizes main ideas to construct new concepts.

Outcomes Include:

- a. Recognizes interrelationships among concepts and combines them into potentially useful primary statements with supporting evidence
- b. Extends initial synthesis, when possible, at a higher level of abstraction to construct new hypotheses that may require additional information
- c. Utilizes computer and other technologies (e.g. spreadsheets, databases, multimedia, and audio or visual equipment) for studying the interaction of ideas and other phenomena

4. The information literate student compares new knowledge with prior knowledge to determine the value added, contradictions, or other unique characteristics of the information.

Outcomes Include:

- a. Determines whether information satisfies the research or other information need
- b. Uses consciously selected criteria to determine whether the information contradicts or verifies information used from other sources
- c. Draws conclusions based upon information gathered
- d. Tests theories with discipline-appropriate techniques (e.g., simulators, experiments)
- e. Determines probable accuracy by questioning the source of the data, the limitations of the information gathering tools or strategies, and the reasonableness of the conclusions
- f. Integrates new information with previous information or knowledge
- g. Selects information that provides evidence for the topic

5. The information literate student determines whether the new knowledge has an impact on the individual's value system and takes steps to reconcile differences.

Outcomes Include:

- a. Investigates differing viewpoints encountered in the literature
- b. Determines whether to incorporate or reject viewpoints encountered

6. The information literate student validates understanding and interpretation of the information through discourse with other individuals, subject-area experts, and/or practitioners.

Outcomes Include:

- a. Participates in classroom and other discussions

- b. Participates in class-sponsored electronic communication forums designed to encourage discourse on the topic (e.g., e-mail, bulletin boards, chat rooms)
 - c. Seeks expert opinion through a variety of mechanisms (e.g., interviews, e-mail, listservs)
7. The information literate student determines whether the initial query should be revised.

Outcomes Include:

- a. Determines if original information need has been satisfied or if additional information is needed
- b. Reviews search strategy and incorporates additional concepts as necessary
- c. Reviews information retrieval sources used and expands to include others as needed

Standard Four: The information literate student, individually or as a member of a group, uses information effectively to accomplish a specific purpose.

Performance Indicators:

1. The information literate student applies new and prior information to the planning and creation of a particular product or performance.

Outcomes Include:

- a. Organizes the content in a manner that supports the purposes and format of the product or performance (e.g. outlines, drafts, storyboards)
- b. Articulates knowledge and skills transferred from prior experiences to planning and creating the product or performance
- c. Integrates the new and prior information, including quotations and paraphrasings, in a manner that supports the purposes of the product or performance
- d. Manipulates digital text, images, and data, as needed, transferring them from their original locations and formats to a new context

2. The information literate student revises the development process for the product or performance.

Outcomes Include:

- a. Maintains a journal or log of activities related to the information seeking, evaluating, and communicating process
- b. Reflects on past successes, failures, and alternative strategies

3. The information literate student communicates the product or performance effectively to others.

Outcomes Include:

- a. Chooses a communication medium and format that best supports the purposes of the product or performance and the intended audience
- b. Uses a range of information technology applications in creating the product or performance

- c. Incorporates principles of design and communication
- d. Communicates clearly and with a style that supports the purposes of the intended audience

Standard Five: The information literate student understands many of the economic, legal, and social issues surrounding the use of information and accesses and uses information ethically and legally.

Performance Indicators:

1. The information literate student understands many of the ethical, legal and socio-economic issues surrounding information and information technology.

Outcomes Include:

- a. Identifies and discusses issues related to privacy and security in both the print and electronic environments
- b. Identifies and discusses issues related to free vs. fee-based access to information
- c. Identifies and discusses issues related to censorship and freedom of speech
- d. Demonstrates an understanding of intellectual property, copyright, and fair use of copyrighted material

2. The information literate student follows laws, regulations, institutional policies, and etiquette related to the access and use of information resources.

Outcomes Include:

- a. Participates in electronic discussions following accepted practices (e.g. "Netiquette")
- b. Uses approved passwords and other forms of ID for access to information resources
- c. Complies with institutional policies on access to information resources
- d. Preserves the integrity of information resources, equipment, systems and facilities
- e. Legally obtains, stores, and disseminates text, data, images, or sounds
- f. Demonstrates an understanding of what constitutes plagiarism and does not represent work attributable to others as his/her own
- g. Demonstrates an understanding of institutional policies related to human subjects research

3. The information literate student acknowledges the use of information sources in communicating the product or performance.

Outcomes Include:

- a. Selects an appropriate documentation style and uses it consistently to cite sources
- b. Posts permission granted notices, as needed, for copyrighted material