



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – CAMPUS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

ILÍDIO LOBATO ERNESTO MANHIQUE

**CONCEPÇÕES DE COMPETÊNCIA INFORMACIONAL DOS
GRADUANDOS DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO DE
MOÇAMBIQUE: UMA ABORDAGEM FENOMENOGRÁFICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP, Campus de Marília, como requisito para obtenção do título de Doutor em Ciência da Informação.

Área de concentração: Informação, Tecnologia e Conhecimento

Linha de Pesquisa: Produção e Organização da Informação

Orientadora: Profa. Dra. Helen de Castro Silva Casarin

Marília

2021

ILÍDIO LOBATO ERNESTO MANHIQUE

**CONCEPÇÕES DE COMPETÊNCIA INFORMACIONAL DOS
GRADUANDOS DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO DE
MOÇAMBIQUE: UMA ABORDAGEM FENOMENOGRÁFICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP, Campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciência da Informação.

Área de concentração: Informação, Tecnologia e Conhecimento.

Linha de Pesquisa: Produção e Organização da Informação

Orientadora: Profa. Dra. Helen de Castro Silva Casarin

Marília

2021

M277c Manhique, Ilídio Lobato Ernesto
Concepções de competência informacional dos graduandos de
Biblioteconomia e Documentação : Uma abordagem fenomenográfica
/ Ilídio Lobato Ernesto Manhique. -- Marília, 2021
208 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Helen de Castro Silva Casarin

1. Competência informacional. 2. Biblioteconomia e
Documentação. 3. Fenomenografia. 4. Moçambique. 5. Concepções. I.
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

FOLHA DE APROVAÇÃO

CONCEPÇÕES DE COMPETÊNCIA INFORMACIONAL DOS GRADUANDOS
DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO DE MOÇAMBIQUE: UMA
ABORDAGEM FENOMENOGRÁFICA

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Helen de Castro Silva Casarin (Orientadora)
Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Marília

Prof. Dr. José Augusto Chaves Guimarães (Membro titular interno)
Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Marília

Prof. Dr. Daniel Martinez Ávila (Membro titular interno)
Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Marília

Profª. Dra. Marta Leandro da Mata (Membro titular externo)
Universidade Federal do Espírito Santo

Profª. Dra. Ariadne Chlöe Mary Furnival (Membro titular externo)
Universidade Federal de São Carlos

Local: Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus de Marília. Data: 19 de janeiro de 2021, 10 horas (defesa online)

Por definição, a atividade científica encontra-se em estado de constante inacabamento. Ela está sempre fazendo-se e construindo-se. Ela jamais atinge o estado definitivo. Uma produção científica acabada é um absurdo epistemológico. Deixaria de ser científico para converter-se em dogma imutável. E como todo o dogma, seria objeto da crença, e não de saber racional. Isso mostra que toda teoria científica é uma hipótese provisória à espera de outra mais fecunda. O critério de verdade de uma teoria, longe de estar sua certeza, está em sua superação num futuro mais ou menos próximo ou distante.

HILTON JAPIASSU, 1975

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), através do Programa Convênio-Estudante de Pós-graduação (PEC-PG) – Código de Financiamento 001.

Agradecer não é cortesia, nem educação, mas sim um sinal de um poder extraordinário.

Agradecer subentende o reconhecimento que de que nenhum ser humano é totalmente autossustentável, autônomo e independente. Significa que sabemos e reconhecemos a interferência exógena em nossas ações e, sobretudo, naquelas que nos levam ao sucesso. Por isso, é um *poder extraordinário* de reconhecermos que precisamos de outras pessoas para que sejamos bem-sucedidos.

A pesquisa científica, apesar de aparentemente ser um atividade solitária, ela só se efetiva quando publicitamos os nossos avanços, recuos ou mesmo a estagnação. Esse processo exige que estejamos, sempre, em contato com o mundo exterior, com várias pessoas, articulando consensos e/ou descensos, dialogando e fomentando discussões e vivências que nos levam a lidar da melhor forma com os paradoxos, com a crueldade e com a competitividade acadêmicos.

A apresentação final da tese não é o fim. Ela é, apenas, o culminar de um processo que, geralmente, tem início fora do contexto acadêmico. Refiro-me à família, cujas histórias e vivências nos cativam a olhar a atividade acadêmica de forma objetiva e desafiante, ou talvez não!

Começo daí os meus agradecimentos, porque reconheço que sem a família que tenho, sem as vivências que tivemos, sem a nossa história de lutas e de superação jamais estaria na posição em que me encontro no presente instante. Aos meus pais, que com todas as dificuldades sacrificaram o seu conforto para garantir uma vida digna (ao nosso nível) e educação a todos os seis filhos. Foi com o seu esforço e visão de mundo que me torna no primeiro Doutor da família.

Aos meus irmãos (Cezinanda, Naldo, Alda, Francisco, Américo, “Argentina Manhique, Igor e Alaina”), pelo companheirismo, compromisso e sentido de responsabilidade. Vosso incentivo foi fundamental para que abraçasse a vida acadêmica como meu modo vida.

Seria impossível chegar a esta fase sem a orientação da Prof. Dra. Helen de Castro Silva Casarin, minha orientadora, a quem escasseiam adjetivos para qualificá-la como profissional. Uma orientadora que te deixa pensar, inovar e produzir. Criteriosa e que traz a dimensão humana que vai rareando em um ambiente acadêmico, em que, cada vez mais, pontificam a competitividade e a manifestação exacerbada de egos. Serei eternamente grato pela oportunidade de aprendizagem que me concedeu!!! Os agradecimentos são extensivos a todos os professores do PPGCI – UNESP pela oportunidade que tive de aprender e convosco interagir.

Aos amigos que fiz no Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Unesp-Marília. Foram tantas as pessoas com que compartilhei e aprendi, mas aqui queria destacar aqueles com que convivi dentro e fora da Universidade.

À Mirelys Puerta-Díaz (Cuba), Sandra Milena (Colômbia), Jacquelin Camperros (Colômbia), Juan Montoya (Colômbia), Paloma Arraiza (Espanha) com quem trocamos ideias sobre a vida acadêmica e nossas perspectivas de vida depois do doutorado. Todos tínhamos algo em comum: estrangeiros que abandonaram o conforto de suas vidas, para assumir uma posição vulnerável em um país, hoje, religiosa e politicamente polarizado. É um desafio enorme viver no Brasil de hoje, onde a complexidade conceitual dos termos Direita e Esquerda foi reduzida a uma categoria teleológica para qualificar, separar e discriminar pessoas.

Aos meus amigos africanos da Unesp –Bernardo (Guiné-Bissau); Egor (Moçambique); Henriqueta (Guiné Bissau), Manuel (Moçambique); Niembo (Angola), Ilda (Angola), Amissé (Moçambique), Damião (Angola) –, pelos calorosos debates sobre a vida política e social dos nossos países. Nossas diferenças ideológicas e, por vezes, políticas fortificaram nossa cultura de debate e de respeito mútuo que nutrimos uns com os outros.

Elias Djive, Hermínio Muiambo, Dativo José e Esménia Uanicela, que dos grupos de futebol tornamo-nos família. Agradeço a vossa sinceridade e pelos momentos de convívio!!!

Aos colegas do programa, que em diversos momentos contribuíram para a formulação e reformulação do projeto de pesquisa. Contribuíram, implicitamente, para que enxergasse a elaboração da tese como um processo permanente de construção e desconstrução.

À minha esposa (Sara Gabriel Mahumane), a quem uma simples manifestação de gratidão é insuficiente para demonstrar tamanha admiração que tenho por ela. Assumiu o sacrifício de manter a família unida mesmo que separados por um continente e um oceano. É impossível falar do meu percurso profissional e acadêmico (desde a graduação até hoje) sem que haja uma menção honrosa para si.

Às nossas crianças (Sianeh Manhique e Lara Ívina Manhique), a quem só espero que um dia entendam que minha ausência prolongada tinha razão de ser. Que entendam que havia um propósito maior do que uma simples vontade de ser um pai ausente. Espero que um dia eu saiba recompensar essa ausência.

Ao Prof. Doutor Tomas Jane, Diretor-geral da Escola Superior de Jornalismo, que incentivou, estimulou e autorizou meu afastamento, primeiro, para o Mestrado (2012) e, depois, para o Doutorado (2017). Somente sua sensibilidade acadêmica permitiu que eu e outros colegas da instituição tivéssemos a oportunidade de incrementar nossa formação acadêmica para melhor contribuirmos na implementação da tríade universitária: ensino, pesquisa e extensão.

Aos colegas e amigos da Escola Superior de Jornalismo, pela partilha, discussões e incentivos. Vai a minha gratidão. Os agradecimentos são extensivos a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram em toda a vida acadêmica.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACRL – Association of College & Research Library

AJOL – African Journal Online

ALA – American Library Association

ANZIIL – Australian and New Zealand Institute for Information Literacy

BD – Biblioteconomia e Documentação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações –BDTD)

BRAPCI – Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação

C&T – Ciência & Tecnologia

CI – Ciência da Informação

CIL – critical information literacy

CILIP – Chartered Institute of Library and Information Professionals

ECA – Escola de Comunicação e Artes

ESJ – Escola Superior de Jornalismo

IES – Instituições de Ensino Superior

IFLA – International Federation of Libraries Association

ILI – Information Literacy Institute

ISP – Information Search Process

LISA – Library and Information Science Abstracts

MOFUS – Modelo de Formação de Usuários

PALOP – Países Africanos de Língua Portuguesa

SCONUL – Standing Conference of National and University Libraries

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UEM – Universidade Eduardo Mondlane

ZPD – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Referencial teórico da pesquisa	37
Figura 2 - Perspectiva relacional da fenomenografia	92
Figura 3 - Abordagem não-dualista da fenomenografia	93
Figura 4 - Pontos de partida entre a fenomenografia e outras abordagens	97
Figura 5 - Componentes de uma concepção	99
Figura 6 - Experiência de aprendizagem	100
Figura 7 - Modelo relacional The seven faces of information literacy	113
Figura 8 - Composição de cada uma das facetas do modelo relacional de Bruce.	114
Figura 9 - Dimensões da pesquisa	127
Figura 10 - Planejamento de uma pesquisa fenomenográfica	128
Figura 11 - Síntese do processo de pesquisa	143
Figura 12 - Aspectos relacionais que mostram o processo de construção de conhecimento a partir do uso da Informação.	164
Figura 13 - Mapa de resultados constituídos pelas categorias de descrição obtidas na pesquisa com os graduados de BD de Moçambique	172

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Conceitos de competência informacional e sua relação com abordagens teóricas da CI.....	41
Quadro 2 - Súmula dos momentos de evolução histórica de pesquisas e práticas de competência informacional na CI.....	46
Quadro 3 – Padrões de competência informacional com base no documento da ACRL (2000)	47
Quadro 4 - Resultados de aprendizagem dos padrões da The Australian and New Zealand information literacy Framework”.....	49
Quadro 5 - Caracterização dos sete pilares de competência informacional da SCONUL.	51
Quadro 6 - Caracterização do Framework da ACRL.....	56
Quadro 7 - Caracterização do modelo de programa de competência informacional da ACRL.	58
Quadro 8 - Estágios de concepção e implementação de um programa de competência informacional da IFLA.....	60
Quadro 9 - Caracterização de Modelo de Formação de Usuários (MOFUS).	61
Quadro 10 - Abordagens práticas da competência informacional.	64
Quadro 11 - Comparação das definições da ACRL (2000 e 2015).....	75
Quadro 12 - Similaridades e diferenças entre fenomenologia e fenomenografia	96
Quadro 13 - Concepções de preço e suas variações.....	102
Quadro 14 - Categorias de descrição das concepções de aprendizagem.....	105
Quadro 15 - - Aspectos característicos do modelo <i>Six Frames for Information Literacy Education</i>	122
Quadro 16 - Questões específicas aplicadas aos sujeitos da pesquisa	133
Quadro 17 - Síntese do protocolo de pesquisa	134
Quadro 18 - Dados demográficos dos participantes da pesquisa	136
Quadro 19 - Etapas de um processo de análise de dados em pesquisas fenomenográfica....	138
Quadro 20 - Sumarização das Concepções obtidas nas entrevistas os graduandos de BD de Moçambique.....	144
Quadro 21 - Concepções de competência informacional reveladas por cada participante. ..	147
Quadro 22 - Definições que relacionam a competência informacional como habilidade de uso da biblioteca e seus recursos.....	151
Quadro 23 -Transcrições que revelam a competência informacional como uso das TIC.....	154

Quadro 24 - Citações que demonstram a abordagem superficial de seleção da informação na internet.	157
Quadro 25 - Citações que demonstram uma abordagem profunda de busca e seleção da informação.	158
Quadro 26 - Transcrições que definem a competência informacional como construção do conhecimento a partir do uso crítico da informação.	161
Quadro 27 - Transcrições que definem a competência informacional como construção do conhecimento científico a partir do raciocínio lógico e pensamento reflexivo.	162
Quadro 28 - Transcrições que definem a competência informacional valor atribuído à informação para a produção de novos conhecimentos.	163
Quadro 29 - Agrupamento de citações que ilustram a competência informacional como ética de pesquisa acadêmica.	166
Quadro 30 - Agrupamento de transcrições que traduzem a competência informacional como uso responsável da informação.	168
Quadro 31 - Caracterização do tipo de aprendizagem que os participantes da pesquisa desenvolvem durante o uso da informação.	173
Quadro 32 - Comparação entre os resultados desta pesquisa com os padrões da ACRL (2000).	175
Quadro 33 - Comparação entre os resultados desta pesquisa com os 7 pilares de competência informacional da SCONUL.	177
Quadro 34 – Diferenças e semelhanças metodológicas.	180
Quadro 35 - Comparação dos resultados da pesquisa com modelo relacional “The seven faces of information literacy.	181
Quadro 36 - Disciplinas com conteúdos de competência informacional.	184
Quadro 37 - Disciplinas nas quais os alunos aprenderam sobre a competência informacional nas duas IES em análise.	187

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de menções por concepção	150
--	-----

SUMÁRIO

<u>1 INTRODUÇÃO</u>	<u>17</u>
1.1 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA E CONSTRUÇÃO DE HIPÓTESES	21
1.2 OBJETIVOS	26
1.2.1 OBJETIVO GERAL	26
1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	26
<u>1.3 JUSTIFICATIVA</u>	<u>26</u>
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO	29
<u>2 ELEMENTOS CONTEXTUAIS, HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL</u>	<u>32</u>
2.1 SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: CONTEXTO PARA A COMPETÊNCIA INFORMACIONAL.....	32
2.2 COMPETÊNCIA INFORMACIONAL: CONCEITOS	37
2.2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL	43
<u>2.3 PADRÕES, FRAMEWORKS E PROGRAMAS DE COMPETÊNCIA INFORMACIONAL</u>	<u>46</u>
2.4 PROGRAMAS DE COMPETÊNCIA INFORMACIONAL.....	58
<u>3 CONCEPÇÕES TEÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL</u>	<u>63</u>
3.1 CONCEPÇÃO TRADICIONAL OU INSTRUMENTAL	63
3.2 CONCEPÇÃO COGNITIVA	66
3.3 CONCEPÇÃO SOCIOCULTURAL NA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	67
3.3.1 PRÁTICAS DE COMPETÊNCIA INFORMACIONAL NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL.....	71
3.3.2 CONTRIBUIÇÃO DO FRAMEWORK DA ACRL	74
3.4 COMPETÊNCIA CRÍTICA EM INFORMAÇÃO	76
<u>4 FENOMENOGRAFIA: TEORIA, EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA</u>	<u>83</u>
4.1 FENOMENOGRAFIA: ELEMENTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS	83
4.1.1 LINHAS DE INVESTIGAÇÃO FENOMENOGRÁFICA.....	86
4.2 ONTOLOGIA E EPISTEMOLOGIA DA FENOMENOGRAFIA	87
4.2.1 ABORDAGENS DE PRIMEIRA E SEGUNDA-ORDEM.....	89
2.3 RELAÇÃO ENTRE A FENOMENOGRAFIA E OUTRAS ABORDAGENS DE PESQUISA	94
4.4 FENOMENOGRAFIA: MAPEANDO AS CONCEPÇÕES	98

4.5 RESULTADOS DE UMA INVESTIGAÇÃO FENOMENOGRÁFICA	103
4.6 SÍNTESE DO CAPÍTULO	107
5 FENOMENOGRAFIA E PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL	109
5.1 FENOMENOGRAFIA E COMPETÊNCIA INFORMACIONAL	109
5.2 MODELO “SEVEN FACES OF INFORMATION LITERACY”	112
5.3 INFORMED LEARNING COMO PEDAGOGIA RELACIONAL DE COMPETÊNCIA INFORMACIONAL	117
5.4 MODELO RELACIONAL DE ENSINO DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL.....	121
6 PERCURSO METODOLÓGICO.....	126
6.1 COLETA E ORGANIZAÇÃO DE DADOS	130
6.2 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	134
6.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	137
6.4 CREDIBILIDADE E LIMITAÇÕES.....	140
6.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	142
7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	144
7.1 CONCEPÇÕES DE COMPETÊNCIA INFORMACIONAL DOS ALUNOS DE BD – MOÇAMBIQUE ...	144
7.1.1 ACESSO E RECUPERAÇÃO DA INFORMAÇÃO TEXTUAL EM AMBIENTES TRADICIONAIS	151
7.1.2 USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMACIONAL PARA O ACESSO E RECUPERAÇÃO DA INFORMAÇÃO	154
7.1.3 SELEÇÃO E FILTRAGEM DA INFORMAÇÃO.....	156
7.1.4 COMPETÊNCIA INFORMACIONAL COMO CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	160
7.1.5 ÉTICA E RESPONSABILIDADE DE USO DA INFORMAÇÃO	165
7.1.5.1 Ética de pesquisa	166
7.1.5.2 Dimensão social de uso da informação	168
7.2 MAPA DE RESULTADOS: DIAGRAMA HIERÁRQUICO DAS CATEGORIAS DE DESCRIÇÃO	171
7.3 RELAÇÃO COM STANDARDS E FRAMEWORK DE COMPETÊNCIA INFORMACIONAL	174
7.3.1: COMPARAÇÃO COM OS PADRÕES DA ACRL.....	175
7.3.2 COMPARAÇÃO OS PILARES DA SCONUL	176
7.3.3 SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS COM O FRAMEWORK AUSTRALIANO (BUNDY, 2004)	178

7.3.4 COMPARAÇÃO COM O MODELO RELACIONAL “SEVEN FACES OF INFORMATION LITERACY”	180
7.4 COMPETÊNCIA INFORMACIONAL NOS CURRÍCULOS DE BD DE MOÇAMBIQUE	182
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	<u>189</u>
<u>REFERÊNCIAS.....</u>	<u>193</u>

RESUMO

A sociedade da informação é um contexto caracterizado pela produção e disponibilização exponencial da informação. Este fenômeno exige que os indivíduos desenvolvam a competência informacional como uma aprendizagem fundamental que possibilita o uso crítico, ético e reflexivo da informação. Os bibliotecários são parte essencial desse processo, e devem ser, devidamente, preparados para a disseminação desse tópico. A pesquisa teve como objetivo geral investigar as diferentes formas qualitativas pelas quais os alunos de graduação em Biblioteconomia e Documentação (BD) de Moçambique concebem a competência informacional em suas atividades acadêmicas e na sua vida diária. Do ponto de vista metodológico, o estudo é de natureza descritiva e qualitativa e segue a abordagem fenomenográfica. A coleta de dados realizou-se com base na entrevista em profundidade com alunos (22) do quinto ao oitavo semestre de graduação em Biblioteconomia e Documentação da Escola Superior de Jornalismo (ESJ) e da Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane (ECA/UEM), que são as duas instituições de ensino superior que oferecem esses cursos em Moçambique. Também foi feita a análise documental dos projetos pedagógicos e planos curriculares de ambas as instituições para analisar a integração do tópico sobre competência informacional. Das entrevistas aplicadas aos alunos foram identificadas cinco formas qualitativas (concepções) pelas quais esses sujeitos concebem a competência informacional, nomeadas da seguinte forma: i) Acesso e recuperação da informação textual em ambientes tradicionais; ii) Uso da tecnologia de informação e comunicação para o acesso e recuperação da informação; iii) Seleção e filtragem da informação; iv) Competência informacional como construção do conhecimento; v) Competência informacional como ética e responsabilidade no uso da informação. A análise documental evidenciou a ausência de disciplinas ou conteúdos específicos de competência informacional nos planos curriculares das duas instituições. Concluiu-se que as concepções que foram externadas pelos alunos podem ser fundamentais para auxiliar a inserção da competência informacional dos currículos de Biblioteconomia e Documentação de ambas as instituições. Acredita-se que esses resultados podem contribuir para a identificação das lacunas existentes na formulação filosófica nos projetos político-pedagógicos, podendo auxiliar a sua reformulação.

Palavras-chave: Competência informacional; Concepções; Biblioteconomia e Documentação; Fenomenografia; Graduandos; Moçambique.

ABSTRACT

The information society is a context characterized by the production and exponential availability of information. This phenomenon requires that individuals develop informational competence as a fundamental learning that enables the critical, ethical and reflective use of information. Librarians are an essential part of this process, and must be properly prepared for the dissemination of this topic. The research aimed to investigate the different qualitative ways in which undergraduate students in Library and Information Science in Mozambique conceive information literacy in their academic activities and in their daily life. From a methodological standpoint, the study is descriptive and qualitative, and adopts phenomenography, which is a research approach that is concerned with mapping the people's conceptions about a particular phenomenon, so that they are organized into categories of description and into an space results. This type of research follows an inductive logic, according to which, the categories of description emerge from the raw data of the research. Data collection was carried out based on an in-depth interview with students (22) from the fifth to the eighth semester of graduation in Library and Information Science at the Journalism Superior School (ESJ) and the School of Communication and Arts of the Eduardo Mondlane University (ECA / UEM), which are the two higher education institutions that offer such courses in Mozambique. Document analysis was also carried out, which consisted of the analysis of the Pedagogical Projects and curricular plans of both institutions to analyze the integration of this topic in the curricula of these courses. From the interviews applied to the students, five qualitative ways (conceptions) were identified by which these students conceive information literacy, namely: i) Access and retrieval of textual information in traditional environment; ii) use of ICT to access and retrieve information in digital context; iii) Selection and filtering of information; iv) information literacy as knowledge construction; v) information literacy as ethics and responsibility in the use of information. The document analysis showed the absence of specific disciplines or content of information literacy in curricular plans of both institutions. Thus, it was concluded that the conceptions that were expressed by the students can be fundamental to assist the insertion of information literacy in the curricula of Library and Information Science courses of both institutions. On the other hand, it is believed that these results can contribute to the identification of the gaps in the philosophical formulation in political and pedagogical projects, and may help to reformulate them.

keywords: Information Literacy; Conceptions; Library and Information Science; Phenomenography; Undergraduates; Mozambique.

SEÇÃO I

1 INTRODUÇÃO

O período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial produziu uma nova ordem mundial, especialmente, caracterizada pela bipolarização política e econômica. Dois blocos (socialista e capitalista) antagonizaram-se gerando um cenário de competitividade que ultrapassou o domínio ideológico.

Das transformações havidas nesse período, destacam-se as que se operaram nos domínios da Ciência & Tecnologia (C&T), que foram responsáveis pelo surgimento de novas disciplinas científicas, dentre as quais se inclui a Ciência da Informação (CI). Saracevic (1996) aponta que a revolução científica e técnica desse período constitui um dos principais eventos da emergência e evolução da CI, assim como de outros campos interdisciplinares. A esses fatores é inevitável incluir o contexto da explosão informacional que se verificou nessa época, gerando a necessidade de soluções tecnológicas eficazes que facilitassem o armazenamento, a organização, a gestão e a recuperação da informação.

As discussões que daí emergiram contribuíram, significativamente, para a institucionalização da CI enquanto campo de pesquisa herdeiro da tradição Biblioteconômica e da Documentação, mas também agregando novos aspectos relativos aos fluxos informacionais (ARAUJO, 2014).

Como área científica, a CI surge como consequência desses desdobramentos, em que missão inicial era a de resolver os problemas relacionados com a recuperação da informação, considerando o contexto de crescimento exponencial da informação propiciado pela produção e disponibilização excessiva de dados e de informação.

Não obstante esses fatores, o surgimento e evolução da CI não se devem a um fenômeno específico, havendo necessidade de que se compreendam as suas matrizes históricas e outros eventos que favoreceram a sua consolidação. Uma abordagem holística em torno do surgimento, institucionalização, evolução e consolidação da CI é aquela que reconhece a natureza interdisciplinar deste campo, considerando a diversidade de especialidades e especialistas que estiveram envolvidos na construção teórica, epistemológica e pragmática da área.

Isso corrobora com a visão de Wersig e Neveling (1975) de que, embora o surgimento das tecnologias de processamento eletrônico de dados tenha impulsionado a necessidade desta disciplina, as contribuições para a emergência da CI vieram de diferentes disciplinas, tais

como: a Ciência da Computação, a Biblioteconomia, a Filosofia, a Linguística, a Teoria da Informação, a Cibernética, a Matemática, a Comunicação entre outras. Estes pesquisadores afirmam que a CI se desenvolveu para responder às necessidades práticas de duas áreas, nomeadamente, a Documentação e a Recuperação da Informação.

Com a consolidação da área, a partir da década de 1980, houve um deslocamento epistemológico da CI, deixando-se de preocupar apenas com os aspectos instrumentais relativos ao acesso e recuperação da informação, para centrar-se em questões cognitivas, socioculturais e semânticas ligadas à informação.

Na atualidade, a problemática de acesso e recuperação da informação deixou de ser o único problema de interesse da CI. Com o “dilúvio informacional” propiciado pelas facilidades tecnológicas de produção e disseminação da informação em suportes e formatos diversos, a CI tem ampliado a sua função educacional através de ações tendentes a qualificar, capacitar e habilitar as pessoas a se tornarem efetivas, autônomas e com sensibilidade crítica e reflexiva nos processos que envolvem o uso da informação.

Diante desse cenário, é válido afirmar que, dentre outras, a competência informacional constitui uma das proposições através das quais a CI busca fomentar nos indivíduos, habilidades informacionais que os possibilitam a serem aprendizes independentes e ao longo da vida. São habilidades que ressaltam a natureza efêmera e transitória do conhecimento; e a necessidade de que as pessoas usem criticamente a informação e o conhecimento para proporcionar a aprendizagem permanente e ao longo da vida.

O desafio passa a ser o de prover os sujeitos de novas competências e aprendizagens, visto que, com as TIC, e consequente explosão informacional, o ecossistema informacional se tornou cada vez mais complexo, originando dificuldades nos mecanismos associados à busca, avaliação e uso efetivo da informação.

Isso significa que o ambiente informacional deixou de ser linear, passando a ser multifacetado e difuso, o que exige que as pessoas desenvolvam novas habilidades, conhecimentos, atitudes e aprendizagens que lhes garantam a sobrevivência neste novo ecossistema informacional.

Para que os indivíduos sobrevivam a esse cenário é fundamental que saibam lidar com a informação e que tenham discernimento necessário para transformá-la em conhecimento pertinente que, segundo Morin (2000), constitui um dos saberes essenciais e imprescindíveis para a educação do século XXI.

A educação aqui relatada não é somente aquela que ocorre nos sistemas formais de educação. É uma educação voltada à aprendizagem permanente e ao longo da vida, que

decorre, simultaneamente, dentro e fora dos sistemas formais de ensino. É uma educação emancipadora que confere às pessoas a autonomia e a atitude crítica e reflexiva na tomada de decisão e resolução de problemas.

A educação ao longo da vida está relacionada ao fundamento segundo o qual,

[...] não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança (DELORS, 1998, p. 89).

Esse processo demonstra a natureza efêmera e transitória do conhecimento adquirido em algum momento da vida, o que exige das pessoas a perceberem que as mutações que ocorrem na sociedade demandam novas aprendizagens que lhes qualifiquem permanentemente.

A superabundância de informação que caracteriza o cenário atual torna fundamental que todas as formas de aprendizagem fomentadas nos vários sistemas de ensino incluam a dimensão da competência informacional, porque, conforme Morin (2000), não é a quantidade de informações, nem a sofisticação das tecnologias que gerem um conhecimento pertinente. É, sim, a capacidade de colocar o conhecimento em um contexto e de comunicá-lo de forma ética e coerente.

Desse modo, a competência informacional tornou-se uma prática educacional fundamental e necessária para fomentar a aprendizagem ao longo da vida. Ela habilita as pessoas a desenvolverem o senso crítico, a autonomia e reflexividade necessários no processo de uso da informação.

Quatro décadas após o surgimento da competência informacional, prevalecem desafios concernentes à aprendizagem informacional, visto que o ambiente informacional vai se tornando cada vez mais labiríntico, o que exige uma intervenção político-pedagógica envolvendo todos os segmentos que lidam com os processos de ensino-aprendizagem.

Uma das asserções mais aceitas na CI consiste na integração dessas práticas informacionais nos currículos educacionais, considerando a estreita ligação entre a competência informacional e a missão das universidades na contemporaneidade, estritamente, voltada para a promoção da aprendizagem permanente e na reafirmação da natureza interdisciplinar da ciência pós-moderna.

Johnston e Webber (2007) reforçam a necessidade de integração deste tópico nos currículos acadêmicos, tanto na educação básica quanto no ensino superior, criando condições para que a competência informacional deixe de ser tratada como uma atividade, simplesmente, inerente às bibliotecas, como a abordagem tradicional tende a evidenciar. Esses aspectos serão fundamentais para a construção argumentativa, teórica e metodológica desta investigação.

Desde o seu surgimento, a competência informacional expandiu-se por vários domínios e consolidou-se como discurso e prática recorrentes no universo da Biblioteconomia, da CI e de outras áreas que lidam com o fenômeno da aprendizagem.

Sua deferência tornou-se universal e, por via disso, vários organismos internacionais, grupos de pesquisa, movimentos nacionais de pesquisadores, preocupados com a complexidade do ambiente informacional digital, propuseram padrões, *frameworks* e modelos de competências que consubstanciam a efetividade de uso da informação.

A produção desses documentos foi acompanhada pela realização de colóquios nacionais e internacionais e pela produção de Declarações que reafirmam a competência informacional como parte das habilidades informacionais imprescindíveis nos processos de aprendizagem e participação cidadã na sociedade da informação.

No que concerne ao ensino superior, destaque para a contribuição norte-americana que teve seu ápice com a publicação, primeiro, do documento “*Information Literacy Competency Standards for Higher Education*”, no ano 2000, que fornece subsídios, indicadores e parâmetros para a avaliação de competências de uso da informação em alunos do ensino superior. A mesma entidade, reconhecendo a necessidade de incorporar os aspectos socioculturais envolventes no uso da informação, revogou esse documento, substituindo-o por outro designado por *Framework for Information Literacy for Higher Education*, publicado em 2015.

Ambos os documentos são da autoria da *Association of College & Research Library* (ACRL), e criaram bases para que outras entidades propusessem seus próprios padrões, modelos e *frameworks* para fomentar a competência informacional dentro e fora do contexto acadêmico.

São exemplos as contribuições provenientes de vários países, tais como Austrália e Nova Zelândia destacando-se os documentos *Australian and New Zealand Institute for Information Literacy* (ANZIIL) que adotou grande parte dos padrões de competência informacional da ACRL; no Reino Unido destacam-se as contribuições do *Chartered Institute of Library and Information Professionals* (CILIP) um órgão de profissionais de informação

que, dentre outras atividades, se dedica a advogar em torno da promoção da competência informacional no campo acadêmico e na vida diária dos indivíduos.

Ainda nesse país, foi concebido, pela *Society of College, National and University Libraries* (SCONUL), o documento *Seven Pillars of information literacy*, primeiramente (1999) focado no contexto acadêmico e, posteriormente, em 2011, voltado para a promoção da competência informacional em todos os contextos, sejam acadêmicos, profissionais, bem como na vida diária das pessoas.

No contexto africano destaca-se o projeto *Infolit*, uma iniciativa do governo da África do Sul para a promoção da competência informacional nas comunidades severamente afetadas pelo sistema de segregação racial do Apartheid. Excetuando essa iniciativa, não há evidência de modelos ou *frameworks* autóctones de competência informacional aplicados no ensino superior. As bibliotecas e os pesquisadores têm utilizado os padrões da ACRL para avaliarem os processos de busca e uso da informação (MANHIQUE; CASARIN, 2019).

Estes aspectos traduzem a necessidade de aportes teóricos e práticos que possam trazer os aspectos contextuais que caracterizam todo o fenômeno de aprendizagem. Foi considerando esses aspectos que o presente estudo buscou compreender as diferentes formas na base das quais a competência informacional é pensada e integrada nos cursos de Biblioteconomia de Moçambique, que é um contexto social, político e cultural com pouca ou nenhuma tradição em ensino da Biblioteconomia e da CI.

1.1 Delimitação da pesquisa e construção de hipóteses

Em rigor, entendemos que uma tese representa a continuidade de uma dissertação ou de estudos anteriores, em que o objetivo é o seu aprofundamento teórico, metodológico ou de aplicação. No caso, esta pesquisa constitui, simultaneamente, continuidade e descontinuidade. Ela é uma continuidade quanto ao objeto de estudo – a competência informacional –, que foi tema de dissertação e de várias publicações do autor. Mas é, também, uma descontinuidade, porque altera os pressupostos teóricos, epistemológicos e metodológicos de seus trabalhos anteriores.

Na dissertação (MANHIQUE, 2014a), cujo objetivo foi o de analisar a integração da competência informacional nas bibliotecas universitárias de Moçambique, as habilidades informacionais dos usuários foram analisadas a partir dos *Standards* de competência informacional da ACRL (2000). Foram, igualmente, mapeados os programas educacionais desenvolvidos pelas bibliotecas universitárias de Moçambique que, em tese, contribuem para

fomentar a competência informacional. No que tange a este objetivo, constatou-se que existia uma integração incipiente da competência informacional nesses ambientes informacionais.

A natureza das atividades desenvolvidas tinha um caráter instrumental, em que o foco se centrava nos recursos de informação, e pouca atenção era dada à aprendizagem propriamente dita, tanto que grande parte dos bibliotecários assumiu que desconhecia os padrões internacionais de promoção de competência informacional em bibliotecas universitárias.

Por outro lado, há que considerar as deficiências tecnológicas que caracterizam as instituições educacionais do país, sobretudo as bibliotecas que têm falta de recursos informacionais necessários ao ensino superior, tais como bases de dados, acesso permanente à internet e profissionais qualificados na área.

Como consequência, uma das conclusões dessa pesquisa foi de que, à luz dos padrões, os usuários apresentavam deficiências básicas de formulação de estratégias de busca e de avaliação da informação, considerando o fato de que alguns alunos não sabiam manusear as tecnologias de informação. Porém, desenvolviam outras formas de competência informacional, tais como o pensamento reflexivo perante a informação recuperada e a construção social e colaborativa do conhecimento.

Estes aspectos levaram-nos a questionar a natureza universal e prescritiva dos padrões da ACRL. Assim levantamos os seguintes questionamentos: considerando que a competência informacional é uma forma de aprendizagem, seria razoável abordá-la com base em pressupostos gerais sem considerar as dimensões contextuais e experienciais que definem uma aprendizagem? Que outras abordagens teóricas e/ou metodológicas poderiam ser aplicadas para a compreensão do caráter multifacetado da competência informacional? Como integrá-la nos currículos acadêmicos tendo como base a evidência contextual?

Uma das respostas a estes questionamentos adveio da própria ACRL que, em 2015, revogou o documento sobre os *Standards* de competência informacional, substituindo-o pelo *Framework for Information Literacy for Higher Education*, que introduziu a dimensão sociocultural e situada da aprendizagem da competência informacional.

Vale ressaltar que os aspectos socioculturais são parte das discussões na CI e, em particular, no domínio da Organização da Informação e do Conhecimento (HJØRLAND, 2002, 2007; CAPURRO, 2007; LEE, 2015). Esta pesquisa se insere na linha de pesquisa de **Produção e Organização da Informação** (POI), que é uma subárea da CI que se preocupa com a representação da informação para que ela se torne acessível aos usuários. Essa função

foi descrita nos trabalhos seminais do campo como a responsabilidade social e a razão da existência da CI (WERSIG; NEVELING, 1975).

Estes elementos demonstram que existe uma relação de causalidade entre a organização do conhecimento e a competência informacional. De acordo com Olson (2002), a Organização do Conhecimento é um processo intencional mediado por aspectos contextuais que interferem no acesso e apropriação da informação. Partindo dessas premissas, esta autora considera que, apesar da importância dos instrumentos universais e padronizados de classificação, é necessário perceber que a Organização do Conhecimento é um processo enviesado, visto que é influenciado por determinantes sociais e culturais.

Os vieses ligados à organização do conhecimento podem criar um problema ético, sendo um deles o de acesso deficiente e/ou desigual à informação (MILANI; GUIMARÃES, 2013; LEE, 2015), o que pode gerar implicações diretas do desenvolvimento da competência informacional dos indivíduos, sobretudo no que diz respeito à definição de estratégias de busca e filtragem da informação.

Para que a organização do conhecimento seja efetiva e estimule a competência informacional, é necessário que haja um ponto de equilíbrio entre os esquemas padronizados de classificação e os locais, isto é, aqueles que refletem a experiência coletiva de uma sociedade, de um grupo ou de uma comunidade.

Partindo desses pressupostos, este estudo destaca a necessidade de uma abordagem que caminhe em direção contrária aos padrões hegemônicos de competência informacional. Postulamos que é necessária uma perspectiva que incorpore, simultaneamente, os aspectos cognitivos e socioculturais de aprendizagem da competência informacional.

Como alternativa às perspectivas vigentes e hegemônicas sobre esta temática, a presente pesquisa se propõe a analisar a competência informacional com base na **abordagem fenomenográfica ou relacional**. Contrariamente às abordagens behavioristas e construtivistas, na base das quais a competência informacional assume proposições gerais, prescritivas e universais, a fenomenografia envolve a investigação da competência informacional como um “fenômeno”, em que o seu conceito toma uma variedade de significados em função da experiência e consciência focal dos indivíduos. É uma perspectiva de pesquisa que procura obter um entendimento mais profundo e complexo sobre as formas pelas quais os sujeitos compreendem e concebem a competência informacional nos vários domínios da vida (FORSTER, 2015).

Este enfoque teórico-metodológico teve sua origem na década de 1970, através de pesquisas desenvolvidas por pesquisadores do Departamento de Educação da Universidade de

Gotemburgo, com o objetivo de mapear as concepções de aprendizagem que alunos tinham sobre os fenômenos. O seu precursor, Ference Marton (1981), definiu a fenomenografia como um tipo de estudo empírico que objetiva investigar as diferentes formas qualitativas pelas quais as pessoas percebem, experienciam e concebem um fenômeno particular.

O foco desta abordagem de pesquisa é de identificar a variação das concepções que as pessoas têm acerca de um fenômeno, com o objetivo de melhorar as práticas de ensino-aprendizagem. Esta metodologia envolve a interpretação das descrições das experiências sobre um fenômeno, geralmente, obtidas por meio de entrevistas em profundidade. Essas experiências são generalizadas e categorizadas em um número limitado de “categorias de descrição” hierárquica e logicamente estruturadas (MARTON, 1981; ANDRETTA, 2007; FORSTER, 2015).

Esta perspectiva ressalta o caráter interdisciplinar da CI que, quando necessário, se apropria de teorias e metodologias de áreas correlatas para operacionalizar as pesquisas do campo. Saracevic (1996) indica que a interdisciplinaridade é uma das razões da existência e da evolução da CI, embora tais relações sejam temporalmente mutantes, devido aos inúmeros progressos que, continuamente, se operam no campo científico.

A fenomenografia foi introduzida na CI por Christine Bruce (1997), em sua tese de doutorado, na qual investigou as concepções de competência informacional de profissionais de ensino superior, nomeadamente: professores, bibliotecários e o *staff* administrativo das universidades australianas. Essa pesquisa resultou na construção de um modelo relacional denominado *Seven faces of information literacy*, no qual são descritas as sete formas pelas quais esses profissionais concebem a competência informacional na sua vida cotidiana.

Após pouco mais de duas décadas da introdução da fenomenografia na CI, essa abordagem continua incipiente nos estudos de competência informacional. Manhique e Casarin (2018a) realizaram um levantamento nas bases de dados brasileiras (Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação – BRAPCI, Scielo, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações –BDTD) e internacionais (*SCOPUS*, *ScienceDirect*, *Web of Science* e *LISA*) tendo constatado a existência de poucos estudos que abordam a competência informacional com base na perspectiva fenomenográfica ou relacional.

Essas constatações constituem motivação adicional para a adoção dessa abordagem de pesquisa no campo de estudos da competência informacional, como forma de ampliar as abordagens teóricas e metodológicas nesse domínio de investigação. Por outro lado, consideramos a perspectiva fenomenográfica como sendo um modelo de investigação

alternativa às abordagens vigentes que, pelo fato de esta se basear na experiência dos sujeitos e na variação da sua aprendizagem, tem o potencial de contribuir para a inserção da competência informacional nos programas educacionais, observando, simultaneamente, os aspectos cognitivos dos indivíduos e socioculturais do contexto em que serão aplicados.

A concepção desta tese terá como sujeitos de pesquisa, os alunos de graduação em Biblioteconomia e Documentação (BD) da Escola Superior de Jornalismo (ESJ) e os de Biblioteconomia da Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane (ECA/UEM), que são as únicas instituições de ensino superior (IES) que oferecem esses cursos em Moçambique.

Assim, explora-se a tese de que uma investigação da competência informacional com base na experiência desses sujeitos poderá contribuir para a compreensão das potencialidades e lacunas existentes na formulação dos projetos político-pedagógico desses cursos em Moçambique.

Partindo desses pressupostos, a finalidade desta pesquisa é de fornecer dados que, potencialmente, possam ser usados no ensino-aprendizagem da competência informacional nos cursos de BD e/ou em outros contextos educacionais. Isso deriva do entendimento de que os resultados de uma investigação fenomenográfica trazem implicações positivas no processo educacional, porque favorecem a implementação de estratégias didáticas e pedagógicas suportadas por uma interpretação “de baixo para cima” e não o contrário.

Para tal, tomam-se os pressupostos assentes em Ausubel (1968), segundo os quais a promoção de uma aprendizagem significativa só ocorre quando os educadores sabem o que os alunos sabem. Desse modo, por meio das concepções dos estudantes espera-se contribuir para a integração da competência informacional nos planos de estudo tendo em consideração a experiência dos sujeitos que a vivenciam em suas atividades acadêmicas e cotidianas.

Diante pressupostos acima descritos, a esta pesquisa procura responder aos seguintes questionamentos:

Que concepções de competência informacional os estudantes de Biblioteconomia e Documentação de Moçambique desenvolvem em suas atividades acadêmicas?
--

Considerando que a concepção de um fenômeno é influenciada pela experiência colateral do indivíduo, ou seja, pelo contexto em que a experiência é vivenciada (MARTON, 1981, 1986; BERNARD; MCCOSKER; GERBER, 1999), surge outro questionamento:

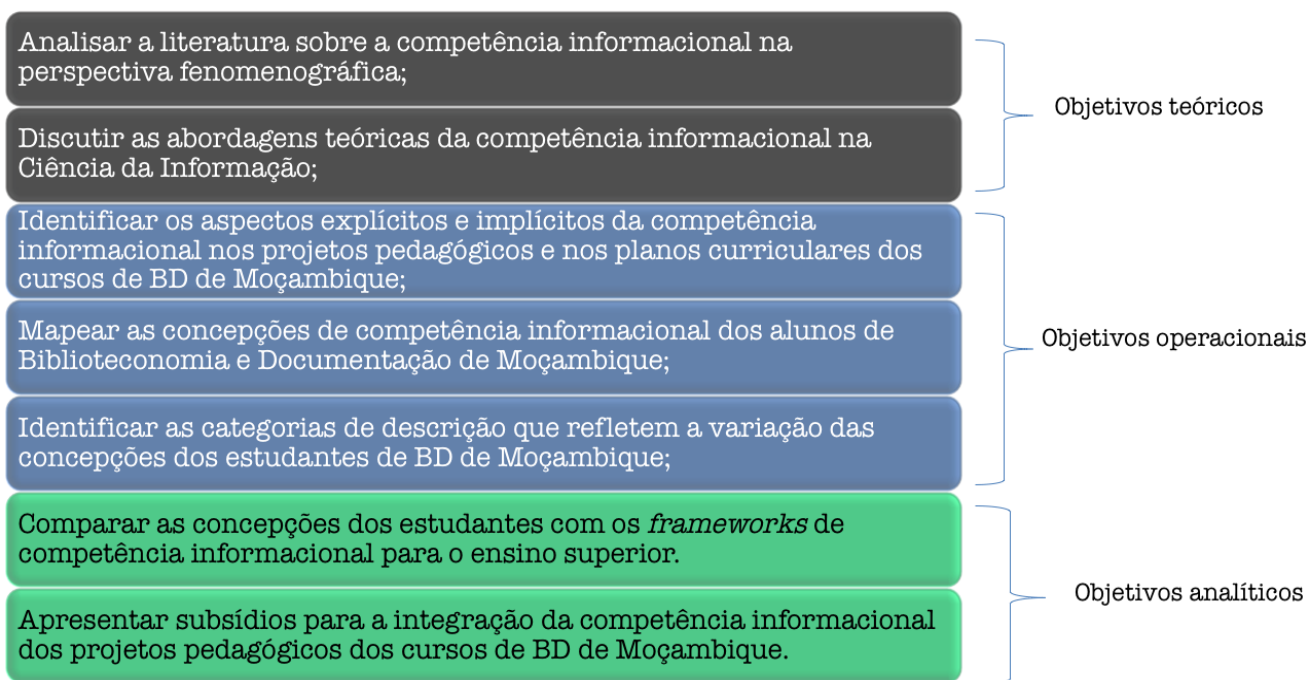
De que forma a competência informacional é tratada nos projetos pedagógicos e planos curriculares dos cursos de Biblioteconomia e Documentação de Moçambique?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

- Investigar as concepções de competência informacional presentes nos cursos de Biblioteconomia e Documentação de Moçambique, com foco nas percepções dos alunos e nos planos curriculares e projetos político-pedagógicos.

1.2.2 Objetivos específicos



1.3 Justificativa

Os estudos sobre a competência informacional observaram um crescimento significativo desde que este tema surgiu na década de 1970. Esse crescimento, sobretudo nos

países anglo-saxônicos, é explícito a partir da quantidade de publicações existentes nas principais bases de dados internacionais de informação científica.

Na generalidade, os países em que a competência informacional se tornou uma das temáticas *mainstream* de pesquisa têm uma larga tradição de ensino e pesquisa em Biblioteconomia e CI, e contam com programas de pós-graduação já consolidados.

Do levantamento de dados feitos da *African Journal Online* (AJOL)¹, a maior base de dados multidisciplinar de periódicos científicos de África, constatou-se a integração, ainda, incipiente de estudos de competência informacional nesse continente, considerando o número reduzido de artigos recuperados (153) que contém a expressão “*information literacy*”, até 2019. Esta discrepância fica mais visível se comparado ao número de artigos sobre o tema incluídos na base Scopus até 2019, que era da ordem de 12906 artigos, por exemplo. Na base AJOL não foi encontrado um registro sequer na língua portuguesa, o que indicia a invisibilidade dessa temática no conjunto de pesquisas da CI dos Países Africanos de Língua Portuguesa (PALOP).

Entre os países africanos com o maior número de pesquisas que contempla a competência informacional, sobressai para a Nigéria e a África do Sul que, segundo Mutula (2004), ambos os países têm os movimentos mais atuantes de competência informacional do continente.

A posição destacada da Nigéria pode ser associada ao fato de ser o país com maior tradição de estudos em CI na África. Segundo Gupta (1997), os primeiros cursos formais em Biblioteconomia e CI surgiram na Nigéria, em 1959, por meio de esforços da tradicional Universidade de Ibadan. Hoje, este país concentra a maioria dos cursos ligados à CI em todos os ciclos do ensino superior, nomeadamente, a graduação e a pós-graduação.

Em Moçambique, os cursos de Biblioteconomia e CI são recentes, sendo que o curso mais antigo entrou em funcionamento no ano 2010 sob a tutela da ESJ. Em 2011, foi criado o curso de CI, na ECA/UEM, com ramificações profissionais para duas áreas, nomeadamente: a Biblioteconomia e Arquivologia.

Este fato serve de evidência para a existência de poucas pesquisas em Moçambique na área da CI, em particular no domínio da competência informacional. As poucas pesquisas realizadas neste domínio resultam de trabalhos de monografias que focalizam a educação de usuários, a competência informacional em bibliotecas, a competência informacional dos

¹Na data em que foi feito o levantamento (23 de fevereiro de 2020), essa Base de Dados agregava 754 periódicos, sendo que a maioria é da Nigéria (222), África do Sul (96), Etiópia (30).

usuários e profissionais de informação e a relação entre a competência informacional e a pesquisa acadêmica.

Estes aspectos mostram que, apesar de a competência informacional ser uma das temáticas com grande quantidade de pesquisas em vários países, em Moçambique ainda são escassos os estudos sobre este objeto de pesquisa. Dos poucos registros recuperados (monografias), nenhum destes se baseou na abordagem fenomenográfica ou relacional, até porque continua sendo uma perspectiva teórico-metodológica pouco explorada na literatura da CI, com exceção de alguns países, tais como Austrália, Suécia e Reino Unido (LIMBERG; SUNDIN; TALJA, 2012; MANHIQUE; CASARIN, 2018a).

Deste modo, esta pesquisa assume um caráter exploratório e justifica-se, porque se enquadra nos esforços acadêmicos de ver integrada e institucionalizada a competência informacional no ensino superior, começando pelos cursos de Biblioteconomia, por estes serem responsáveis pela formação de futuros profissionais de informação com responsabilidade de planejar e conceber programas que estimulam a aprendizagem dos usuários na sua relação com a informação.

De forma resumida, esta pesquisa justifica-se em torno de três principais motivações:

Científica: referente à necessidade de aprofundar os aspectos teóricos e pragmáticos da competência informacional na CI, considerando a fenomenografia como uma abordagem alternativa aos preceitos do “paradigma dominante” vigentes nos discursos e práticas da competência informacional.

Por outro lado, espera-se espreitar a emergência de um “movimento” nacional de competência informacional que possa estimular a criação de *frameworks* autóctones de competência informacional aplicáveis em várias ambiências educacionais.

Pessoal: devido à experiência prévia em pesquisas e práticas ligadas à competência informacional, assumo o compromisso social de contribuir para que estas práticas sejam institucionalizadas e disseminadas como parte integrante do processo formativo dos alunos;

Profissional: enquanto docente do curso de Biblioteconomia e Documentação (BD) e, atualmente, Coordenador desse curso, vislumbra-se a possibilidade de compreender as lacunas e potencialidades existentes na formulação dos projetos pedagógicos destes cursos em Moçambique, criando condições que para a integração da competência informacional no currículo também seja baseada na evidência experiencial dos principais atores do processo educacional: os alunos.

1.4 Estrutura do trabalho

SEÇÃO I - INTRODUÇÃO: Foi apresentada a contextualização e o problema desta investigação, introduzindo alguns elementos conceituais relacionados ao objeto de estudo. Nessa seção foram definidos os objetivos, as premissas e a tese que norteia esta pesquisa.

SEÇÃO II – ELEMENTOS CONTEXTUAIS, HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL: Trata-se da competência informacional como uma prática de ensino-aprendizagem inerente ao contexto da sociedade da informação. Discutem-se as diferentes perspectivas da sociedade da informação, que é o contexto por onde trafegam os discursos e as práticas da competência informacional. Nesta seção foram, também, analisados os aspectos conceituais e históricos, evidenciando os momentos e eventos que contribuíram para o alargamento teórico e epistemológico deste domínio de estudos.

SEÇÃO III – CONCEPÇÕES TEÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL: O objetivo consiste em identificar e aprofundar as principais abordagens de competência informacional descritas na literatura da CI. Isso resulta da pouca explicitação teórica, metodológica e epistemológica de grande parte dos estudos sobre este tema. Assim, sua explicitação permitirá compreender que cada abordagem teórica configura um tipo específico de práticas e discursos de competência informacional. Nesta pesquisa foram analisadas, detalhadamente, as seguintes abordagens da competência informacional: i) a abordagem tradicional; a cognitiva; a abordagem sociocultural (que inclui a perspectiva crítica da competência informacional).

SEÇÃO IV – FENOMENOGRAFIA: TEORIA, EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA: discutem-se as perspectivas teóricas, epistemológicas, ontológicas e metodológicas da fenomenografia, que é a abordagem que orienta esta investigação. Nele, são identificadas potencialidades, limitações e os elementos que distinguem fenomenografia de outras abordagens de pesquisa qualitativa.

Seção V – FENOMENOGRAFIA E PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL: aborda-se a competência informacional na perspectiva fenomenográfica, destacados os trabalhos seminais que apresentam modelos de ensino e aprendizagem com enfoque na fenomenografia. Considerando a natureza recente

desta abordagem de pesquisa na CI, reserva-se a uma subseção que fará a análise sistemática de literatura deste domínio de estudos. A produção científica analisada foi obtida nas principais bases de dados disciplinares e multidisciplinares que indexam os periódicos de referência da área.

SEÇÃO VI – PERCURSO METODOLÓGICO: São apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a persecução da presente proposta de pesquisa. Serão explicitados os métodos, as técnicas de coleta de dados, a seleção dos participantes tendo em consideração os fundamentos da fenomenografia e os procedimentos de análise de dados.

SEÇÃO VII – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: São apresentados os resultados da pesquisa, com enfoque na identificação e descrição das concepções de competência informacional dos alunos de graduação em Biblioteconomia e Documentação de Moçambique. Também foi analisada a integração da competência informacional nos currículos desses cursos, com foco na análise dos planos curriculares e nos projetos pedagógicos.

SEÇÃO VIII – CONSIDERAÇÕES FINAIS: são apresentadas as discussões finais da tese, incluindo as proposições de inserção da competência informacional nos currículos educacionais de Biblioteconomia e Documentação em Moçambique.

Figura 1 – Referencial teórico da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor

SEÇÃO 2

2 ELEMENTOS CONTEXTUAIS, HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL

A competência informacional é um dos domínios da CI que inclui uma variedade de conceitos, tais como informação, conhecimento, tecnologia e aprendizagem. Essas noções têm sido foco de discussões teóricas da sociedade da informação que, de acordo com Campello (2003), é o contexto por onde trafegam os discursos e práticas da competência informacional.

Nesta seção discutem-se as diversas perspectivas sobre a sociedade da informação, a sua retórica discursiva, a diversidade terminológica que é utilizada para caracterizar este contexto e, por fim, discutem-se como os diferentes enfoques teóricos da sociedade da informação podem ser determinantes para a moldagem de discursos e práticas da competência informacional. Na sequência são analisados os aspectos teóricos, conceituais e históricos da competência informacional.

2.1 Sociedade da informação: contexto para a competência informacional

Sociedade da informação é uma das designações utilizadas para caracterizar o contexto atual em que a relação das forças produtivas tende a basear-se na informação como principal insumo e matéria-prima para a promoção da inovação e desenvolvimento socioeconômico das nações.

Desde os finais da década de 1980, verificou-se um avanço impetuoso do capitalismo, tendo contribuído para a emergência de um conjunto de transformações econômicas e societárias. Devido às novas configurações que esse capitalismo assumiu, sobretudo, pela mudança dos padrões ocupacionais da sociedade, esse contexto tem sido atribuído vários nomes, dentre os quais, sociedade pós-industrial (BELL, 1973), sociedade da informação (LYON, 1992), sociedades informacionais e sociedade em rede (CASTELLS, 2000), entre outros.

Apesar da variedade de conceitos utilizados neste debate, observa-se um consenso epistemológico de que existe um conjunto de pressupostos comuns que caracterizam essa “nova” era. De acordo com Streckeisen (2009), com as novas configurações, a economia tornou-se cada vez mais virtual ou imaterial e os tradicionais fatores de produção (capital, trabalho e recursos

naturais) perderam a sua importância prévia. Estes fatores têm sido substituídos por outro crucial que é o conhecimento.

Esses pressupostos encontram respaldo em Wersig (1993) que postula que as descrições, caracterizações e definições do que se designa por sociedade pós-industrial têm uma relação direta com as novas determinações e funções que o conhecimento desempenha para o progresso da humanidade.

As ideias da sociedade da informação têm as raízes nas discussões sociológicas e econômicas do pós-industrialismo. Um dos autores mais proeminentes dessa corrente foi Daniel Bell (1973), que identifica a informação e conhecimento como aspectos centrais da economia no contexto atual. Para este autor, o que caracteriza uma sociedade pós-industrial são as tecnologias de informação e comunicação (TIC), bem como a mudança dos padrões ocupacionais da sociedade, isto é, a economia desloca a sua ênfase tradicional voltada para o processamento de matérias-primas e passa a centrar-se no setor terceiro de serviços e de processamento da informação.

O seu trabalho trouxe um marco teórico para a problematização das transformações trazidas pelas tecnologias nos vários domínios da vida humana. Porém, não escapou a determinadas críticas, sobretudo, pelo seu “fundamentalismo” tecnológico, visto que Bell (1973) acreditava que as tecnologias de informação iriam transformar a estrutura social sem, no entanto, considerar as relações intrínsecas entre a técnica e a sociedade.

Esta visão teve reflexo nas primeiras abordagens de competência informacional, que tinham um enfoque instrumental, que visava habilitar as pessoas a manusear as tecnologias de informação, no que Bawden (2002) designa por competências digitais ou tecnológicas.

Para Lyon (1992), o determinismo tecnológico esvazia o significado social das tecnologias, tomando em consideração o fato de que elas são tidas como entes superiores que não dialogam com a sociedade. Este autor postula que existe uma relação de reciprocidade entre a tecnologia e a sociedade, visto que, do mesmo modo que a tecnologia influencia as relações sociais, ela é, também, um produto social.

Apesar destas críticas, não é raro encontrar políticas públicas de vários estados ou países que se orientam na base da utopia tecnológica, tal é o caso de Moçambique, em que o principal documento do Estado que viabiliza a inserção do país na “sociedade global da informação” apresenta esse viés tecnicista. Aliás, “Política de Informática” (2000), o nome que é atribuído a

esse documento, reforça o pressuposto tecnológico e instrumental que os proponentes e os tomadores de decisão têm sobre a relação entre tecnologia-sociedade.

Alvin Toffler (1980) analisa a sociedade da informação a partir de uma perspectiva evolucionista da sociedade para compreender esse conjunto de transformações sociais, econômicas, culturais, tecnológicas e, também, epistemológicas. Este autor propôs a análise da evolução da humanidade em três estágios temporais, os quais são designados por “ondas”.

De acordo com este autor, o que distingue uma “onda” da outra é, fundamentalmente, o sistema de produção de riqueza. Nesses termos, a primeira “onda” revolucionária coincide com o momento em que a sociedade se tornou sedentária, quando as pessoas deixaram de ser nômades e transformaram a agricultura como sua base econômica e de subsistência. A segunda onda inicia com a revolução industrial, que transformou as relações entre o trabalho e as forças produtivas (TOFFLER, 1980).

A terceira onda está relacionada às transformações vigentes no contexto atual, em particular à importância que se atribui ao conhecimento no processo de produção. Segundo o autor, a principal inovação está no fato de que o conhecimento passou a ser, não um meio adicional de produção de riqueza, mas, sim, o meio dominante.

É na terceira onda em que Toffler (1980) posiciona a sociedade da informação que, segundo ele, a informação tornou-se a principal matéria-prima, visto que sem ela e as tecnologias de informação (computadores e telecomunicações) seria difícil gerir as sociedades atuais que se tornaram, cada vez, mais complexas.

É nessa terceira onda que surgiu a necessidade de uma área científica (a Ciência da Informação) que pudesse lidar com o excesso informacional, criando condições tecnológicas e pragmáticas para agilizar e flexibilizar o armazenamento, a organização e, sobretudo, a recuperação da informação.

Importa frisar que essas descrições têm como base as características da sociedade ocidental, considerando que em outras latitudes geográficas confluem no mesmo espaço geográfico e temporal várias “ondas” que identificam, tanto a sociedade agrícola, tanto a sociedade industrial, bem como a sociedade da informação.

Desse modo, se pensada de forma linear, a visão evolucionista da humanidade pode soar arbitrária e simplista, visto que a sociedade sempre foi baseada em processos informacionais, embora, não tão midiáticos quanto à informação digital. A prevalência de um fator de produção

permite-nos, com maior ou menor vigor, utilizar adjetivos para qualificar uma época, podendo obscurecer outros aspectos, também, importantes relativos ao mesmo período (CAPURRO, 2008).

Apesar da diversidade de terminologias e conceitos que são utilizados para descrever este contexto, existem aspectos comuns que o caracterizam, com ênfase para a onipresença e confluências das tecnologias e o seu impacto nos diversos domínios da vida humana. A explosão informacional, a diversidade de suportes e formatos de informação são algumas das consequências trazidas pelas TIC que, na visão de Lévy (1999), trouxeram uma cultura informacional.

A competência informacional enquanto discurso e prática tem sustentação nas abordagens da sociedade da informação, na qual a informação e conhecimento são tidos como fatores determinantes para o progresso das nações. Por isso, Wersig (1993), um dos autores preponderantes da CI, considera que o discurso da sociedade pós-moderna está diretamente relacionado ao papel dominante que o conhecimento desempenha na sociedade contemporânea.

Para Lévy (1999), a sociedade da informação está, intrinsecamente, ligada às tecnologias de informação, que foram responsáveis pelo “dilúvio informacional”, que significa o aumento exponencial da produção tecnológica e científica.

As telecomunicações geram esse dilúvio por conta da natureza exponencial, explosiva e caótica de seu crescimento. A quantidade bruta dos *links* entre as informações aumenta de vertiginosamente nos bancos de dados, nos hipertextos e nas redes. Os contatos transversais entre indivíduos proliferam de forma anárquica. É o transbordamento caótico das informações, a inundação de dados [...] (LÉVY, 1999, p.13).

Sobre este dilúvio informacional, Lévy (1999) sustenta que ele não tem um fim, portanto, “[...] devemos aceitá-lo como nossa nova condição de vida. Temos de ensinar os nossos filhos a nadar, a flutuar, talvez a navegar” (p. 15).

Nestes termos, percebe-se que vivemos um novo contexto que demanda novas configurações de aprendizagem que permitam a nossa adaptabilidade às exigências desta sociedade informacional, e a competência informacional é uma dessas aprendizagens.

Lévy (1999) identifica três implicações da educação no contexto da cibercultura. A primeira diz respeito ao fato de, pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências que as pessoas adquirem ao longo da vida se tornarem rapidamente obsoletas. A segunda, ligada à primeira, diz respeito à nova natureza do trabalho, em que “[...] trabalhar quer

dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos" (LÉVY, 1999, p. 156). A terceira diz respeito ao fato de o ciberespaço suportar tecnologias intelectuais que:

[...] amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos) (LÉVY, 1999, p. 156).

Desse modo, há uma necessidade premente de reformas nos sistemas de educação e de formação, em que a adoção das tecnologias é parte integrante dessas reformas. Uma das reformas mais importantes diz respeito à valorização da experiência das pessoas em suas relações sociais, pois esta constitui vetor importante para um aprendizado ao longo da vida. Quer dizer, os sistemas formais de educação deixam de ter o monopólio dos processos de formação e aprendizagem das pessoas (LÉVY, 1999).

Este contexto, em que o ciberespaço traduz a importância de novas mídias e da Internet, pressupõe a emergência de um novo tipo de aprendizagem, que Pierre Lévy (1999) chama de “aprendizagem cooperativa” mediada pelos dispositivos tecnológicos, sobretudo, pelo computador. Esse tipo de aprendizagem exige novas qualificações e atribuições aos professores, cuja função deixa de ser a difusão dos conhecimentos, passando a assumir o papel de incentivar a aprendizagem e o pensamento.

Com a emergência da pandemia do coronavírus, a importância dos dispositivos digitais foi amplificada e testada, devido à necessidade que os sistemas educacionais tinham de manter viva a utopia de uma aprendizagem coletiva à distância. Entre vários aspectos, foram constatadas várias preocupações ligadas à exclusão digital, falta de competências de alunos e professores no manuseio das tecnologias digitais.

Em contextos mais desfavorecidos economicamente, como é o caso de Moçambique, a pandemia lembrou os desafios relativos ao acesso aos dispositivos digitais e de fraca abrangência da rede de Internet, levando com que os processos educacionais fossem interrompidos por largos períodos de tempo.

Dessa forma, os vários conceitos utilizados para descrever este contexto socioeconômico, dentre os quais cibercultura, sociedade da informação, sociedade do conhecimento, entre outros,

[...] não significam, apenas, a passagem do escrito e oral à multimídia, mas, também, simbolizam a transição de uma educação e formação estritamente institucionalizados (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada dos saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências" (LÉVY, 1999, p. 172).

Nesta pesquisa, a sociedade da informação é tida como o contexto por onde trafegam os discursos e as práticas de ensino-aprendizagem da competência informacional. Compreender as suas raízes, definições e paradoxos é fundamental para determinar o tipo de enfoques e abordagens de competência informacional. Postulamos que um discurso que focaliza o determinismo tecnológico tem potencial de gerar discursos e programas de competência informacional com um enfoque instrumental ou tecnicista.

Porém, se as políticas públicas e os discursos realçarem a relação dialógica ou inter-retroativa (MORIN, 2005) entre a técnica e a sociedade, haverá maior potencial de o ensino, os programas e discursos da competência informacional valorizarem os aspectos cognitivos, sociais, experienciais e contextuais que, segundo Vygotsky (1978) e Marton (1981), são determinantes no processo de construção de sentidos.

Na próxima seção, serão discutidos conceitos da competência informacional, os discursos e práticas ao longo do tempo, as normas e modelos para a educação superior.

2.2 Competência informacional: conceitos

A *information literacy* ou competência informacional como discurso e prática tem início no contexto das transformações tecno-sociais ocorridas a partir da segunda metade do século passado, que deu origem à explosão informacional. Os discursos ligados a esta temática tiveram início na década de 1970, devido ao conjunto de mudanças tecno-sociais que trouxeram desafios na educação e nas formas de utilização de recursos de informação existentes.

Como domínio de investigação científica, a competência informacional é um objeto complexo, na medida em que a sua conceituação é influenciada por determinantes teóricos e epistemológicos adotados em cada situação. Investigar a competência informacional implica, também, conhecer a complexidade que decorre da inexistência de um acordo terminológico na língua portuguesa que traduza o termo *information literacy* de forma universalmente aceita.

Na literatura especializada da área, esse termo tem sido traduzido de várias formas, sendo as expressões mais comuns as seguintes: competência informacional, competência em

informação, letramento informacional, alfabetização informacional, desenvolvimento de habilidades informacionais, literacia da informação, entre outras (CAREGNATO, 2000; BEZERRA, SCHNEIDER; SALDANHA, 2019).

Esta pesquisa não se preocupa com os paradoxos e contradições relacionados à tradução do termo, e adota a noção de competência informacional por ser um dos termos utilizados como aproximação da *information literacy* nas pesquisas de CI.

O uso pioneiro da expressão é creditado a Paul Zurkowski (1974) que, enquanto presidente da *American Information Industry*, destacava a necessidade de políticas públicas que servissem de suporte para a maximização de toda a estrutura tecnológica que caracteriza todo o contexto da “economia da informação”.

Nesse relatório, ele revelava como as tecnologias de informação estavam transformando o ambiente informacional, sobretudo pela produção e disponibilização exponencial de dados e de informação. Perante esse cenário, este autor desafiava as bibliotecas a desenvolverem programas educacionais que incluíssem o aprendizado de técnicas e habilidades que permitissem que as pessoas utilizassem de forma eficiente as ferramentas de acesso à informação.

Essa proposição já evidenciava um pressuposto positivista, considerando que a competência informacional assumia uma dimensão técnica ou instrumental, no sentido de que o foco era o de potencializar habilidades e utilização de ferramentas e recursos que possibilitam o acesso à informação.

O contexto da sociedade da informação, cuja característica principal é a proliferação de tecnologias e a superabundância de informação, também deve ser entendido como um contexto de múltiplas aprendizagens, onde as pessoas são afrontadas a desenvolver habilidades que lhes permitam que sejam autônomas, críticas e éticas no uso da informação.

Por esses motivos corroboramos com Belluzzo (2005), quando conclama que:

Face à complexidade decorrente do volume de dados contraditórios, falsos, fidedignos, incoerentes ou não, incompletos ou não, pertinentes ou sem nenhum significado ou relevância, é preciso ser seletivo, com capacidade de comparar, categorizar, representar, inferir, transferir e interpretar criticamente a informação disponibilizada em meio tradicional e eletrônico, transformando-o em novo conhecimento.

Campello (2003), uma das primeiras pesquisadoras brasileiras a conceituar a competência informacional, em particular no âmbito escolar, identifica quatro pilares que sustentam os

discursos da competência informacional, nomeadamente: i) a sociedade da informação, ii) a tecnologia de informação, iii) a teorias construtivistas e iv) o profissional de informação bibliotecário.

A **sociedade da informação** é tida como o contexto de abundância informacional por onde trafegam todos os discursos e práticas da competência informacional. A **tecnologia** como o instrumento que permite lidar com o problema informacional, promovendo o acesso à informação e conectando as pessoas aos registros do conhecimento. As **teorias construtivistas**, por serem elas que embasam as práticas pedagógicas de competência informacional, colocando o indivíduo social no centro do processo cognitivo e de construção de significados. Os **bibliotecários**, como figuras centrais de promoção, fomento e ensino da competência informacional, particularmente, em ambientes educacionais (CAMPELLO, 2003).

Devido ao foco na informação, a competência informacional tornou-se objeto de discussões dentro do universo biblioteconômico e da CI, pensando nas qualificações necessárias para que os usuários fossem eficazes na busca e uso da informação.

A informação, tida como objeto da CI, “[...] quando associada ao termo competência pode ganhar um significado importante: um processo contínuo de internalização e **construção** de conhecimentos” (VITORINO, 2007, p. 62, grifo nosso), em que para ser competente em informação é necessário que os indivíduos se atualizem de forma contínua e permanente.

Nos finais da década de 1980, a ALA (1989) apresentou, no relatório do seu Comitê Presidencial, um dos conceitos mais completos e abrangentes de competência informacional que influenciou a concepção de atividades instrucionais nas bibliotecas, assim como os seus discursos nos campos da Biblioteconomia e da CI.

Considerando a competência informacional um objeto polissêmico e transdisciplinar, a ALA (1989) apresentou uma exposição pragmática, definindo uma pessoa competente em informação como:

[...] aquela que é capaz de reconhecer uma necessidade de informação e desenvolver habilidades para localizar, avaliar e usar efetivamente a informação de que necessita. [...] Pessoas competentes em informação são aquelas que aprenderam como aprender. Elas aprenderam como aprender, porque sabem como o conhecimento se encontra organizado, como encontrar a informação e como usar a informação de modo que outros possam aprender deles. São pessoas preparadas para a aprendizagem ao longo da vida, porque elas sempre encontram a informação que precisam para qualquer tarefa e decisão a tomar.

Esse documento já fazia referência à necessidade de uma reforma educacional, que valorizasse a forma como as pessoas aprendem, bem como a integração efetiva das instituições de educação nas comunidades. Nesse período, Carol Kuhlthau (1987) foi uma das autoras que trouxe a ideia de que a competência informacional deveria ser um conteúdo e/ou disciplina integrada nos currículos.

Rader (1991) definiu a competência informacional como a habilidade de acessar e avaliar a informação para a resolução de problemas e tomada de decisão. Para este autor, ser competente em informação significa: sobreviver e ser bem-sucedido no ambiente de informação e tecnologia; garantir a produtividade e uma vida saudável e satisfatória na sociedade democrática; assegurar um futuro melhor para as próximas gerações; encontrar informação apropriada para resolver problemas particulares e profissionais e ter proficiência no uso das tecnologias de informação.

Este autor situa a competência informacional como um aprendizado importante para o progresso organizacional e coletivo, assim como um instrumento que estimula a cidadania na sociedade democrática por meio do uso ético e efetivo da informação.

Esta perspectiva consolida a visão de que, embora as bibliotecas sejam ambientes importantes de promoção da competência informacional, a sua prática deve ser extensiva a outros ambientes de aprendizagem.

Doyle (1994, p.7) define pessoa competente em informação como aquela que:

[...] reconhece que a informação completa e precisa é a base para a tomada de decisões inteligentes, ii) reconhece as suas necessidades de informação, iii) formula questões com base nas suas necessidades de informação, iv) identifica as potenciais fontes de informação, v) desenvolve estratégias efetivas de busca de informação, vi) acessa as fontes de informação baseadas no computador e outras tecnologias, vii) avalia a informação, viii) organiza a informação para a aplicação prática; ix) integra novas informações a uma base de conhecimentos pré-existente e, x) usa a informação no pensamento crítico e resolução de problemas.

A ALA, para além de ter contribuído para a explicitação conceitual da competência informacional, associou esta prática aos discursos ligados à aprendizagem permanente e ao longo da vida. Assim, lançavam-se as bases para que a competência informacional extrapolasse os muros das bibliotecas, passando a ser entendida como uma prática transversal inerente a todas as circunstâncias de aprendizagem.

Na CI, vários autores assumiram esta perspectiva que tende a relacionar a competência informacional à aprendizagem permanente, dentre os quais se destacam Dudziak (2003), Bruce

(1997; 2004; 2013) e, mais recentemente, a Associação de Bibliotecários e Especialistas de Informação do Reino Unido (CILIP, 2018).

Para Dudziak (2003, p. 28),

[...] a competência informacional 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 um aprendizado ao longo da vida.

Tomando como base os pressupostos de que a competência informacional constitui uma forma de aprendizagem de uso da informação (BRUCE, 2004), novos desdobramentos têm surgido no sentido de tornar a competência informacional como uma teoria e prática que reflete o contexto (espaço-temporal) a que é aplicado.

No Quadro 1 foram mapeadas algumas definições apresentados por autores e entidades que lidam com a competência informacional, focalizando a diversidade conceitual e os enfoques que cada um dos autores atribui ao conceito de competência informacional. Na primeira coluna indicam-se os autores proponentes (individuais, coletivos ou institucionais), na segunda os conceitos e na terceira o foco e o entorno de aplicação.

Quadro 1 – Conceitos de competência informacional e sua relação com abordagens teóricas da CI (Cont.)

Autores	Conceitos	Enfoque e âmbito de aplicação
ACRL (2000)	Um conjunto de habilidades que requerem que os indivíduos reconheçam as suas necessidades de informação, incluindo as habilidades de localizar, avaliar e usar eficientemente a informação”	Dimensão construtivista, com habilidades universais de caráter prescritivo para alunos de ensino superior.
ACRL (2015)	Competência informacional é um conjunto integrado de habilidades que envolvem a descoberta reflexiva de informação, o entendimento de como a informação é produzida (a dimensão social e política da informação) e o seu valor e o uso da informação na criação de novo conhecimento e participando eticamente nas comunidades de aprendizagem e/ou de práticas	Dimensão contextual da competência informacional, com enfoque nas práticas informacionais no ensino superior.

Quadro 1 – Conceitos de competência informacional e sua relação com abordagens teóricas da CI (Conclusão)

Autores	Conceitos	Enfoque e âmbito de aplicação
JOHNSTON e WEBBER (2003)	Competência informacional é a adoção de um comportamento informacional apropriado para obter, por meio de qualquer canal ou meio, a informação adequada para satisfazer as necessidades informacionais, associado à consciência crítica da importância do uso inteligente e ético da informação na sociedade.	Os autores criticam a tendência de abordar a competência informacional, como habilidades restritas à biblioteca, ou como agenda de tecnologia de informação. Contrariamente a essa perspectiva, a definição acima aponta que a competência informacional deve ser vista como resposta positiva aos desenvolvimentos cultural, social e econômicos da sociedade da informação.
BRUCE (2013)	Competência informacional como um processo de uso da informação para gerar a aprendizagem dos sujeitos.	Dimensão experiencial, relacional e fenomenográfica, foca na experiência de competência informacional no ambiente educacional, em particular no ensino superior.
LIMBERG; TAJA; SUNDIN (2012)	O conceito de competência informacional depende das lentes teóricas na base das quais é abordado. Mas, no âmbito geral, refere-se a significativas práticas informacionais em uma sociedade caracterizada pelo acesso ilimitado da informação, onde as práticas informacionais no ambiente digital moldam e constituem elementos importantes na vida da maioria das pessoas no nosso mundo.	Abordagem contextual, focada nas práticas de competência informacional em vários cenários da vida dos indivíduos.
DUDZIAK (2003)	A competência informacional é 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 um aprendizado ao longo da vida.	Foco nas várias concepções de competência informacional, enfatizando a sua relação com o aprendizado permanente e ao longo da vida.
WANG (2007)	Competência informacional é uma prática colaborativa na qual os indivíduos se encontram envolvidos no processo de uso da informação para a resolução de problemas e aprendizagem.	Dimensão sociocultural, com enfoque nos ambientes formais de educação.
SCONUL (2011)	Competência informacional é um termo abrangente que engloba conceitos como alfabetização digital, visual e midiática, alfabetização acadêmica, manuseio da informação, habilidades de informação, curadoria e gestão de dados.	Dimensão da competência informacional aplicável a todos cenários da vida dos indivíduos,
CILIP (2018)	[...] uma habilidade de pensar criticamente e de fazer julgamentos equilibrados acerca de qualquer informação que encontramos e usamos. Ela empodera os cidadãos a desenvolverem visões informadas e envolve-os totalmente com a sociedade.	Abordagem contextual, focada nas práticas de competência informacional em vários cenários da vida dos indivíduos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 1 denota a inexistência de um conceito único de competência informacional. Mas também, a proliferação de definições não significa que se trate de práticas ou fenômenos, totalmente, diferentes. Cada conceito apresentado relata um tipo específico de práticas e um tipo específico de orientação teórica, metodológica e epistemológica adotado.

Para efeitos desta investigação, a competência informacional é discutida de duas maneiras: como prática de ensino e como processo de aprendizagem. Como abordagem de ensino, envolve a sua integração nos currículos acadêmicos e em vários ambientes educacionais, tais como bibliotecas. Como processo de aprendizagem, envolve a interação dos sujeitos com as fontes de informação para a busca, localização, seleção e uso crítico e ético da informação, priorizando, simultaneamente, os determinantes cognitivos, culturais e experienciais dos indivíduos em um processo contínuo de construção de signos.

2.2.1 Aspectos históricos da competência informacional

Os estudos de competência informacional na CI têm uma história recente, e seus fundamentos acompanharam a evolução teórica e epistemológica do campo, bem como o surgimento de entidades vocacionadas a promover essas práticas informacionais.

Relativamente a isso, Bruce (2013) identifica três períodos de estudos da competência informacional. O **primeiro** envolve as décadas de 1970 e 80, que coincidem com o surgimento e difusão da competência informacional. Nesse período destaca-se o trabalho pioneiro de Carol Kuhlthau (1987), que associa a competência informacional aos desafios de aprendizagem da sociedade contemporânea. Na sua monografia, esta autora ressalta que:

A competência informacional está diretamente relacionada à alfabetização funcional. Ela envolve a capacidade de ler e de usar a informação essencial para a vida diária. Envolve, também, reconhecer a necessidade de informação e a busca de informação para a tomada de decisão. A competência informacional requer habilidades de gerenciamento de massas complexas de informação geradas a partir de computadores e de outras mídias, aprender ao longo da vida como exigência das mudanças técnicas e sociais da contemporaneidade (KUHLETHAU, 1987, p. 8, **tradução nossa**).

O segundo **período** apontado por Bruce (2013) ocorre na década de 1990, no qual foram produzidos vários padrões e modelos de competência informacional. Destaca-se o modelo *Big Six* de Michael Eisenberg, que identifica seis estágios de resolução de problemas através do uso da

informação, a saber: definição da tarefa, criação de estratégias de busca de informação, localização e acesso à informação, sintetização da informação e avaliação da informação.

Nesse modelo, a competência informacional pode ser descrita como um sistemático comportamento informacional, porque foca em aspectos como definição de estratégias de busca, avaliação e uso da informação (BRUCE, 2013).

O terceiro **período**, a partir da década de 2000, trouxe grandes transformações à pesquisa da competência informacional, em que para além dos padrões, este tópico começou a ser tratado como uma forma de aprendizagem que se baseia na experiência das pessoas que a vivenciam (BRUCE, 2013). Esta perspectiva tem maior representatividade no contexto das pesquisas de competência informacional da Austrália, do Reino Unido e da Suécia, estando, neste momento, em processo de expansão por outras latitudes geográficas.

Dudziak (2003), também, identifica três períodos da competência informacional, a saber:

Década de 1970 – surgimento da *information literacy*, com foco no acesso e busca da informação. A ênfase centrava-se nas habilidades técnicas de uso de ferramentas acesso à informação. Para esta autora, a década de 1970 “[...] se caracterizou pela admissão de que a informação era importante para a sociedade. Portanto, um novo conjunto de habilidades era necessário para o uso eficaz e eficiente da informação” (DUDZIAK, 2003, p. 24).

Segundo Dudziak (2003), a ideia que os precursores tinham da competência informacional se aproximava com a capacitação em tecnologias de informação. A ênfase na tecnologia de informação atribuía uma dimensão limitada à noção de competência informacional, dando-lhe um foco meramente técnico, ou seja, a competência informacional estava associada à *information technology literacy*.

Década de 1980 – o início deste período foi dominado pelas influências da concepção tecnológica de competência informacional. Porém, surgem várias abordagens de competência informacional, com destaque para Carol Kuhlthau (1987) que, na sua monografia, defendeu a necessidade de integração da competência informacional nos currículos acadêmicos. Sua maior contribuição foi a concepção de um modelo que identifica as fases de um processo de busca e uso da informação no âmbito da pesquisa escolar. Foi nesta fase em que a ALA (1989), introduziu a definição mais ampla de competência informacional, que focaliza o conjunto de habilidades que favorecem a aprendizagem permanente dos indivíduos.

Apesar do aumento do volume de publicações que caracterizou esse período, para Marcum (2002), foi o trabalho de Patricia Breivik que, na década de 1980, trouxe um modelo mais compreensivo de competência informacional que marcou o início de estudos mais aprofundados no âmbito acadêmico. Em vários trabalhos publicados, Breivik interligou a questão da competência informacional ao processo de aprendizagem, especificamente como uma habilidade essencial para a aprendizagem permanente ao longo da vida.

Ao associar a competência informacional com a aprendizagem, assim como a necessidade de sua integração nos currículos acadêmicos, este posicionamento teórico rompia com as abordagens vigentes na época que tratavam esta prática como uma simples extensão das atividades instrucionais tradicionalmente desenvolvidas pelas bibliotecas.

Década mais tarde, Breivik (2005) redefiniu a competência informacional de forma mais ampla, incluindo as tendências teóricas de aprendizagem do momento, tais como aprendizagem baseada nos recursos, serviços de aprendizagem, aprendizagem baseada em problemas e o construtivismo.

Em síntese, nesta época, a competência informacional desloca a sua ênfase tecnológica e passa a centrar-se no indivíduo em um processo construtivista centrado no indivíduo.

Década 1990 – nesta fase vários programas de competência informacional começaram a ser implementados em bibliotecas universitárias em vários países do mundo. Uma das características deste período foi a busca de uma fundamentação teórica e metodológica para os estudos da competência informacional.

Foi nesta década em que Christine Bruce introduziu a concepção de que competência informacional não se limita ao conjunto de habilidades de busca e uso de informação, mas que é uma abordagem relacional que se baseia nas percepções e concepções que sujeitos têm acerca de um fenômeno.

Nesta fase, surgiram várias organizações com foco na promoção da competência informacional, com destaque para o *Institute for Information Literacy* (IIL) da ALA, “[...] destinado a treinar bibliotecários e dar suporte à implementação de programas educacionais no ensino superior” (DUDZIAK, 2003, p. 27).

Em forma de síntese, o Quadro 2 sistematiza os principais os momentos históricos de pesquisas e práticas de competência informacional, destacando os principais eventos que influenciaram a evolução dessas práticas informacionais na área da CI.

Quadro 2 - Súmula dos momentos de evolução histórica de pesquisas e práticas de competência informacional na CI

Década	Aspectos característicos
• Década de 1970	Surgimento da competência informacional, nos EUA, para responder aos desafios de acesso e uso da informação trazidos pelo cenário das TIC. Os discursos dominantes nesse período associam a competência informacional ao domínio e manuseio das TIC para o rápido acesso à informação. Esse viés qualifica o que se pode designar como "competência tecnológica".
• Década de 1980:	Discursos influenciados por abordagens construtivas, que definem a informação como um processo individual de apropriação com potencial de transformar as estruturas cognitivas dos indivíduos. Nesse período pontificam as contribuições de Carol Kuhlthau que trouxe a abordagem de integração da competência informacional no currículo. Destacam-se também a contribuição da ALA que trouxe o conceito de "pessoa competente em informação". As abordagens deste período associam a competência informacional a ideia de saber aprender a aprender e à questão de cidadania e participação na sociedade democrática.
• Década de 1990	Surgem estudos alternativos da competência informacional, sobretudo, pautados nas abordagens contextuais e socioculturais. Foi nesse período em que foi publicado o artigo seminal de base fenomenográfica que questionava a proliferação de estudos de orientação behaviorista e positivistas no domínio da competência informacional.
• Década 2000	Publicação de vários modelos, padrões e <i>frameworks</i> de competência informacional. Foi na primeira década dos anos 2000 em que entidades como ACRL, SCONUL, ANZIIL produziram seus documentos para sobre a inserção da competência informacional em ambientes educacionais. Emergem neste período estudos críticos da competência informacional, nos quais destacam-se autores como James Elmborg, Eamon Tewell, Emily Drabisky.

Fonte: Elaborado pelo autor

Considerando os desdobramentos históricos acima descritos, a subseção trata dos modelos, padrões e *frameworks* que foram produzidos por pesquisadores e entidades acadêmicas, com a finalidade de promover a aprendizagem de uso de informação nos contextos acadêmico, profissional e em outras esferas da vida diária dos indivíduos.

2.3 Padrões, *Frameworks* e programas de competência informacional

As discussões sobre competência informacional derivam das transformações estruturais havidas na sociedade contemporânea, que dizem respeito às inovações no campo das TIC. Esse cenário trouxe novos desafios e complexidade ao ecossistema informacional, devido à produção e disponibilização exponencial de dados e da informação, particularmente, no ambiente digital.

Com esse cenário surgiu o imperativo de uma aprendizagem informacional (BRUCE, 2008) capaz de habilitar as pessoas a serem autônomas, críticas, reflexivas e efetivas na busca e uso da informação, que contribua para fomentar sua aprendizagem contínua e ao longo da vida.

Esse fenômeno mobilizou várias entidades e pesquisadores a conceberem modelos, padrões e *Frameworks* para a promoção da competência informacional em ambientes de educação formal e não formal. A ACRL (2000) idealizou um modelo baseado em cinco etapas sucessivas de competência informacional para o ensino superior, que contempla as definições do que significa um estudante competente em informação e os indicadores de desempenho em cada estágio de busca e uso da informação, conforme descreve o Quadro abaixo:

Quadro 3 – Padrões de competência informacional com base no documento da ACRL (Cont.)

Padrões	Indicadores de desempenho
<i>Standard 1:</i> Estudante competente em informação determina a natureza e a extensão da informação necessária.	1. O aluno competente em informação definem e articulam a necessidade de informação; 2. O aluno competente em informação identifica uma variedade e formatos de possíveis fontes para a informação; 3. O aluno competente em informação considera os custos e benefícios de obtenção da informação necessária; O aluno competente em informação reavalia a natureza e a extensão da necessidade de informação.
<i>Standard 2:</i> Estudante competente em informação seleciona os métodos mais apropriados de investigação ou sistemas de recuperação da informação para acessar a informação que necessita.	1. O aluno competente em informação seleciona métodos mais apropriados de investigação ou sistemas de informação para acessar a informação demandada; 2. O aluno competente em informação constrói e implementa estratégias efetivas e adequadas de busca de informação; 3. O aluno competente em informação recupera a informação online ou presencialmente usando uma variedade de métodos; 4. O aluno competente em informação consegue refinar as estratégias de busca sempre que for necessário; 5. O aluno competente em informação extrai, registra e gerencia a informação e suas fontes.

Quadro 4 – Padrões de competência informacional com base no documento da ACRL (Conclusão)

Padrões	Indicadores de desempenho
<i>Standard 3:</i> Estudante competente em informação avalia criticamente a informação e suas fontes, incorpora a informação selecionada à sua base de conhecimento de sistema de valor.	1. O aluno competente em informação sumariza as principais ideias extraídas das fontes de informação selecionadas; 2. O aluno competente em informação articula e aplica critérios iniciais para a avaliação da informação e suas fontes; 3. O aluno competente em informação sintetiza as principais ideias para construir novos conceitos; 4. O aluno competente em informação compara o novo conhecimento obtido com o conhecimento prévio para determinar o valor agregado, as contradições ou outras características únicas da informação; 5. O aluno competente em informação determina se o novo conhecimento tem impacto no sistema de valor do indivíduo; 6. O aluno competente em informação valida a compreensão e interpretação da informação através do discurso com outras pessoas; 7. O aluno competente em informação determina se a consulta inicial precisa ou não ser revisada;
<i>Standard 4:</i> Estudante competente em informação, como individualmente ou como membro de um grupo usa a informação efetivamente para o cumprimento de um propósito específico.	1. O aluno competente em informação aplica novo e informação prévia para o planejamento e criação de um produto particular; 2. O aluno competente em informação revisa o processo de desenvolvimento de um produto ou desempenho; 3. O aluno competente em informação comunica efetivamente o produto e o desempenho para outras pessoas;
<i>Standard 5:</i> Estudante competente em informação compreende muitas questões econômicas, legais e sociais que envolvem o uso da informação e acessa e usa ética e legalmente a informação.	1. O aluno competente em informação compreende muitos dos aspectos éticos, legais e socioeconômicos que envolvem a informação e a tecnologia de informação; 2. O aluno competente em informação segue às leis, as regulações, as políticas institucionais e a etiqueta relacionados com o acesso e uso dos recursos de informação; 3. O aluno competente em informação reconhece o uso das fontes de informação na comunicação do produto ou desempenho.

Fonte: Adaptado da ACRL (2000).

Embora tenham sido revogados, estes padrões inspiraram e continuam a inspirar a concepção e implementação de programas de competência informacional em vários contextos geográficos e acadêmicos. Por exemplo, Manhique e Casarin (2019), em estudo sobre as dimensões teóricas e epistemológicas da competência informacional na África subsaariana, observaram que grande parte de pesquisas naquele contexto tem sua base teórica e pragmática os padrões da ACRL.

Isso demonstra o impacto global que esses padrões tiveram, tanto que também serviram de base para a concepção dos *frameworks* de competência informacional em outras latitudes geográficas. O exemplo mais significativo é o da Austrália e da Nova Zelândia que conceberam o documento “*The Australian and New Zealand information literacy Framework*” (ANZIIL), que contém os padrões do que deve ser uma pessoa competente em informação.

Esses *Frameworks* foram agrupados em seis *standards* correlacionados com os da ACRL, mas com pequenos ajustes linguísticos e semânticos. No Quadro 4 são indicados os padrões e os respectivos indicadores de avaliação de competência informacional desse documento.

Quadro 5 – Resultados de aprendizagem dos padrões da The Australian and New Zealand information literacy Framework”.

Padrões	Resultados de aprendizagem
1: Pessoa competente em informação é aquela que é capaz de reconhecer a necessidade de informação e determina a natureza e a extensão da informação necessária.	A pessoa competente em informação define e articula a necessidade de informação; compreende o propósito, o escopo e variedade das fontes apropriadas de informação; reavalia a natureza e a extensão da informação; usa diversas fontes de informação para tomar decisões.
2: Pessoa competente em informação localiza a informação necessária de forma efetiva e eficaz.	A pessoa competente em informação seleciona os métodos mais apropriados ou ferramentas para localizar a informação; constrói e implementa estratégias efetivas de busca; obtém a informação usando métodos apropriados; mantém-se atualizado com as fontes de informação, tecnologias de informação, ferramentas de acesso à informação e métodos de investigação.
3: Pessoa competente em informação avalia criticamente a informação e o processo de busca da informação.	A pessoa competente em informação avalia a utilidade e a relevância da informação obtida; define e aplica os critérios para a avaliação da informação; reflete sobre o processo de busca da informação e revisa as estratégias de busca quando necessário.
4: Pessoa competente em informação é aquela que é capaz de gerenciar a informação coleta e gerada.	A pessoa competente em informação registra a informação e as respectivas fontes; organiza (ordena, classifica, armazena) a informação.
5: Pessoa competente aplica o conhecimento prévio e atual para construir novo conhecimento ou para criar novos entendimentos.	A pessoa competente em informação compara e integra novos entendimentos com o conhecimento prévio para determinar o valor acrescentado, contradições ou outra característica única da informação; comunica efetivamente o conhecimento e os novos entendimentos obtidos da informação.
6: Pessoa competente usa a informação com o entendimento e conhecimento das questões culturais, éticas, econômicas, legais e sociais que envolvem o uso da informação.	A pessoa competente em informação reconhece as questões culturais, éticas e socioeconômicas relacionadas com o acesso e uso da informação; reconhece que a informação é fundamentada por valores e crenças; conforma-se com as convenções e etiqueta relacionada com o acesso e uso da informação; legalmente obtém, armazena e dissemina textos, dados, imagens e som.

Fonte: Adaptado de Bundy (2004).

No Reino Unido, em 2011 fez-se a revisão do documento "*SCONUL's 7 pilares of information literacy*". O documento inicial foi publicado em 1999, sendo, literalmente, direcionado às competências informacionais atinentes ao meio acadêmico.

Devido à consciência existente de que a competência informacional é mais do que habilidades restritivas a um contexto específico, na revisão feita, a SCONUL (2011) qualificou a competência informacional como um conjunto de habilidades imprescindíveis para qualquer cidadão no século XXI, necessárias em todas as circunstâncias da vida dos indivíduos, seja no âmbito acadêmico ou na aprendizagem permanente das pessoas.

Nesse documento, cada pilar define o que é uma pessoa competente em informação e os respectivos indicadores de avaliação em cada nível, conforme desvela o Quadro 5.

Quadro 6 – Caracterização dos sete pilares de competência informacional da SCONUL

Pilar	Pessoa competente em informação compreende...	Pessoa competente em informação é capaz de...
Pessoa competente em informação é capaz de identificar a necessidade pessoal de informação.	Que novas informações e dados são constantemente produzidos e que há sempre muita coisa por aprender; Que ser competente em informação envolve desenvolver hábitos de aprendizagem, de modo que novas informações sejam ativamente buscadas o tempo todo; Que as ideias e oportunidades são criadas pela investigação e busca da informação;	Identificar as deficiências de conhecimento na área; Identificar um tópico de busca e define-o usando terminologia simples; Articula o conhecimento atual sobre o tópico; Reconhece uma necessidade de informação e dados para alcançar um fim específico e define os limites para a necessidade de informação; Assume a responsabilidade pessoal por uma busca de informação; Faz um gerenciamento efetivo do tempo para completar a busca.
Pessoa competente em informação pode avaliar o conhecimento atual e identificar lacunas.	Que tipo de informação está disponível; As características dos diferentes tipos de fontes de informação disponíveis e como elas podem ser afetadas pelos formatos (digital ou impresso); O processo de publicação em termos de por que os indivíduos publicam e a atualidade das informações; Questões de acessibilidade.	“Saber o que você não sabe” para identificar qualquer déficit de informação; Identificar o tipo de informação é adequado para satisfazer a necessidade; Identificar as ferramentas de busca disponíveis; Identificar os diferentes formatos nos quais a informação pode ser disponibilizada; Demonstra a habilidade de usar novas ferramentas sempre que se tornam disponíveis.
Pessoa competente em informação pode construir estratégias para localizar informação e dados.	A variedade de técnicas de pesquisa disponíveis para encontrar informações; As diferenças entre as ferramentas de pesquisa, reconhecendo vantagens e limitações; Por que buscas complexas podem fazer a diferença na amplitude e profundidade das informações encontradas; A necessidade de desenvolver abordagens de busca de forma que novas ferramentas sejam buscadas para cada nova questão (nem sempre contando com os recursos mais familiares); A necessidade de revisar palavras-chave e adaptar estratégias de busca de acordo com os recursos disponíveis e / ou resultados encontrados; O valor de vocabulários controlados e taxonomias na pesquisa.	Definir claramente a busca e em uma linguagem apropriada; Definir uma estratégia de busca usando palavras-chave, conceitos e definindo os limites; Selecionar as ferramentas mais apropriadas; Identificar os vocabulários controlados e as taxonomias para ajudar na busca de informação; Identificar as técnicas apropriadas de busca quando necessário.

Quadro 5 – Caracterização dos sete pilares de competência informacional da SCONUL (Cont.)

Pilar	Pessoa competente em informação compreende...	Pessoa competente em informação é capaz de...
Pessoa competente em informação pode localizar e acessar a informação e dados que ele necessita.	Como as informações e os dados são organizados, digitalmente e em fontes impressas; Como as bibliotecas fornecem acesso aos recursos; Como as tecnologias digitais estão fornecendo ferramentas colaborativas para criar e compartilhar informações; As questões envolvidas na coleta de novos dados; Os diferentes elementos de uma citação e como ela descreve um recurso de informação; O uso de resumos; A necessidade de se manter atualizado com novas informações; A diferença entre recursos gratuitos e pagos; Os riscos envolvidos em operar em um ambiente virtual mundo; A importância de avaliar e avaliar os resultados da pesquisa.	Usar efetivamente uma gama de ferramentas e recursos de recuperação de informação; Construir buscas complexas adequadas a diferentes fontes: impressas e digitais; Acessar textos completos em ambos os formatos, impresso e digital; Usar técnicas apropriadas de coleta de novos dados; Manter-se atualizados em relação a novas informações; Envolver-se com a comunidade para compartilhar informação; Saber quando a necessidade de informação não foi alcançada;
Pessoa competente em informação pode rever os processos de pesquisa e comparar e avaliar a informação e dados.	A informação e o panorama de dados no seu contexto de aprendizagem e/ou de pesquisa; Questões de qualidade, eficácia, relevância, vieses, reputação e credibilidade relativas às fontes de informação e de dados; Como a informação é avaliada e publicada, para ajudar a informar os processos pessoais de avaliação; A importância da consistência na coleta de dados; A importância da citação no seu contexto de aprendizagem e/ou de pesquisa.	Distinguir entre os diferentes recursos de informação e a informação que eles fornecem; Escolher o material adequado sobre o tópico de busca, usando critérios apropriados; Avaliar a qualidade, a eficácia, a relevância, os vieses, a reputação e a credibilidade das fontes de informação; Avaliar a credibilidade dos dados coletados; Ler criticamente, identificando os aspectos centrais e os argumentos; Relacionar a informação obtida com a busca original; Analisar criticamente a informação obtida e avaliar os resultados dessas buscas para saber se deve ou não parar com as buscas.

Quadro 5 – Caracterização dos sete pilares de competência informacional da SCONUL (conclusão)

Pessoa competente em informação pode organizar a informação do ponto de vista profissional e ético	Suas responsabilidades de ser honesto em todos os aspectos ligados ao tratamento e disseminação da informação (e.g. copyright, plágio e propriedade intelectual); A necessidade de adotar métodos apropriados de tratamento de dados; O papel de ajudar os outros na busca e gestão da informação; A necessidade de manter os registros sistemáticos; A importância do armazenamento e compartilhamento ético de dados de informação; O papel dos profissionais, tais como gestores e bibliotecários, que podem aconselhar, assistir e apoiar em todos os aspectos de gerenciamento de informação.	Usar software bibliográfico se apropriado para o gerenciamento da informação; Citar as fontes impressas e eletrônicas usando estilos de referência adequados; Criar bibliografias apropriadamente formatadas; Demonstrar consciência com relação aos direitos dos outros dos outros, incluindo aspectos relativos a ética, proteção de dados, direitos autorais, plágio e outro tipo de propriedade intelectual; Alcançar os padrões de integridade acadêmica; Usar software e técnicas adequados para gestão de dados.
Pessoa competente em informação pode aplicar o conhecimento obtido, apresentando os resultados da sua pesquisa, sintetizando informações e dados novos e antigos para criar novo conhecimento e disseminá-lo de várias maneiras.	As diferenças entre sumarização e sintetização; Que podem ser utilizadas diferentes formas de escrita e estilos de apresentação da informação para diferentes comunidades; Que os dados podem ser apresentados de várias maneiras; Suas responsabilidades individuais para disseminar a informação e o conhecimento; Como seu trabalho será avaliado; O processo de publicação; O conceito de atribuição; Que os indivíduos podem ser parte ativa na criação de informação através de publicações tradicionais e tecnologias digitais (e.g. blogs, wikis).	Usar a informação e dados obtidos para resolver a questão original; Sumarizar verbalmente e por escrito os documentos e os relatórios; Incorporar novas informações ao contexto do conhecimento existente; Analisar e apresentar os dados de forma adequada; Comunicar efetivamente usando estilos d escrita apropriados em vários formatos; Comunicar verbalmente de forma efetiva; Desenvolver um perfil pessoal na comunidade usando redes e tecnologias digitais (listas de discussão, redes sociais; blogs, etc.)

Fonte: Adaptado de SCONUL (2011)

As proposições patentes nesse documento traduzem uma perspectiva mais ampla e contextual, uma vez que reconhecem a impossibilidade de esses padrões alcançarem mesmos resultados em contextos distintos e com indivíduos com diferentes níveis de discernimento ou de idade.

As expectativas de alcance de cada um desses pilares podem ser distintas consoante os diferentes contextos, idades e níveis de aprendizagem dos indivíduos, assim como é dependente da experiência e das necessidades de informação de cada indivíduo. Qualquer programa de que visa potencializar a competência informacional deve ser considerado dentro de um contexto informacional mais amplo no qual o indivíduo se encontra inserido (SCONUL, 2011).

Mais recentemente, a ACRL (2015) introduziu o "*Framework for information literacy for higher education*", que constitui revisão profunda do documento *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, publicado ano 2000.

O documento atual emana dos questionamentos que vinham sendo colocados aos *standards*, visto que, dentre vários aspectos, apresentava uma sequência prescritiva de habilidades informacionais com expectativa de que fossem aplicáveis independentemente do contexto (ELMBORG, 2006; BRUCE, 2004; SIMMONS, 2005; LIMBERG; TALJA; SUNDIN, 2012; ANDRETTA, 2014; TEWELL, 2015, 2018).

A ACRL assevera que a utilização da expressão *Framework* não foi por mero acaso, ela denota uma intencionalidade, porque ele “[...] é baseado em um grupo interconectado de conceitos centrais, com opções flexíveis de implementação, e não em um conjunto de padrões ou resultados de aprendizagem ou qualquer enumeração prescritiva de habilidades” (ACRL, 2015, p. 2).

Esse *Framework* foi concebido a partir de um estudo Delphi que identificou vários conceitos limiares de competência informacional. A esses conceitos, este *Framework* acrescenta outros dois que ilustram os objetivos de aprendizagem da competência informacional. Esses conceitos são os seguintes:

- i) **Práticas de conhecimento**, que são as demonstrações das formas pelas quais o indivíduo pode aumentar o seu entendimento desses conceitos de competência informacional, e
- ii) **Disposições**, que descrevem as formas de abordar as dimensões afetiva, atitudinal ou de valorização da aprendizagem (ACRL, 2015).

Quanto à estrutura, o *Framework* está organizado em seis *frames*, cada um consistindo em um conceito central de competência informacional, um conjunto de práticas de aprendizagem e um conjunto de disposições, conforme a explicação do Quadro a seguir.

Quadro 7 - Caracterização do Framework da ACRL (Cont.)

Frames e suas definições	Práticas de conhecimento	Disposições
Autoridade é construída e contextual: os recursos informacionais refletem a experiência e a credibilidade dos seus criadores, e são avaliados de acordo com a necessidade informacional e do contexto no qual a informação será usada. A autoridade é construída, porque várias comunidades podem reconhecer diferentes tipos de autoridade. É contextual, porque a necessidade de informação pode ajudar a determinar o nível de autoridade exigido.	Define diferentes tipos de autoridade; usa as ferramentas de pesquisa e indicadores de autoridade para determinar a credibilidade das fontes; reconhece que várias disciplinas têm autoridade reconhecida do ponto de vista de pesquisadores e publicações considerados <i>standards</i> .	O indivíduo desenvolve a mantém mente aberta quando encontra perspectivas diferentes e conflitantes; se motiva para encontrar fontes com autoridade; desenvolve a consciência de avaliar os conteúdos de forma cética e com ciência dos vieses; questiona as formas tradicionais de conferir a autoridade e reconhece o valor da diversidade de ideias.
Criação da informação como processo: a informação em qualquer formato é produzida para transmitir uma mensagem e é compartilhada pelo método de entrega selecionado. O processo iterativo de busca, criação, revisão e disseminação da informação varia, e o produto resultante reflete essas diferenças.	O indivíduo articula as capacidades e constrangimentos da informação desenvolvida através de vários processos de criação; articula os processos tradicionais e emergentes de criação da informação e disseminação em uma disciplina particular; reconhece que a informação pode ser percebida de diferentes formas baseado no formato em que se encontra.	Os indivíduos estão inclinados a procurar as características dos produtos informacionais que indicam o processo de criação subjacente; valoriza o processo de correspondência de informações necessárias com o produto apropriado; aceita que a criação da informação pode começar comunicando em vários formatos e modos; aceita a ambiguidade envolvendo o potencial valor da criação da informação expressada nos formatos e suportes emergentes.
Informação tem valor: a informação tem várias dimensões de valor, incluindo como mercadoria, como meio de educação, como meio de influência e como meio de negociação e compreensão do mundo. Interesses legais e socioeconômicos influenciam a produção e disseminação da informação.	Atribui crédito às ideias dos outros através da citação; compreende que a propriedade intelectual é um construto legal e social que varia de acordo com a cultura; reconhece questões ligadas ao acesso ou falta de acesso às fontes de informação; decide onde e como publicar sua informação	O indivíduo respeita as ideias dos outros; valoriza as habilidades, tempo e esforço necessários para produzir conhecimento; se enxergam como contribuintes para o mercado da informação, do que como consumidores dela; reconhecem os seus privilégios de informação.

Quadro 6 - Caracterização do Framework da ACRL (Conclusão)

Busca como pesquisa (<i>research as inquiry</i>): a pesquisa é iterativa e depende da apresentação de questões complexas ou novas questões, cujos respondentes, por sua vez, desenvolvem questões adicionais ou linhas de pesquisa em qualquer campo.	O indivíduo formula questões de pesquisa baseadas nas lacunas de conhecimento existentes; determina um escopo apropriado de investigação; usa vários métodos, baseado na necessidade, circunstâncias e tipo de pesquisa; organiza a informação em formas significativas; sintetiza as ideias obtidas de várias fontes; tira conclusões apropriadas baseadas na análise e interpretação da informação.	Consideram a pesquisa como exploração aberta e engajamento com a informação; valoriza a curiosidade intelectual no desenvolvimento de questões e aprendizagem de novos métodos; mantém uma mente aberta e um senso crítico; procura perspectivas diferente durante a coleta e avaliação da informação; busca ajuda apropriada sempre que necessário; segue padrões éticos e legais na busca e uso da informação.
Conhecimento como conversação (<i>Scholarship as conversation</i>): comunidades de acadêmicos, pesquisadores ou profissionais se engajam em um discurso sustentado com novos <i>insights</i> e descobertas ocorrendo ao longo do tempo como um resultado da variedade de perspectivas e interpretações.	O indivíduo cita os trabalhos contribuintes na sua produção de informação; contribui para a discussão acadêmica em nível apropriado; identifica as barreiras para entrar na conversação acadêmica em vários locais; sumariza as mudanças nas perspectivas acadêmicas ao longo do tempo, particularmente numa disciplina específica.	Reconhece que está entrando em uma discussão ativa e não terminada; procuram discussões que ocorrem na sua área de interesse; reconhece que a conversação acadêmica ocorre em vários ambientes; reconhece que os sistemas privilegiam a autoridade e os que não têm a fluência na linguagem e nos processos da disciplina enfraquece sua capacidade de participar e se engajar.
Busca como estratégia de exploração: muitas vezes a busca por informação não é linear e iterativa, exige a avaliação do alcance das fontes de informação e a flexibilidade mental para encontrar outros caminhos sempre que surgem novos entendimentos.	Determina o escopo inicial da tarefa solicitada para encontrar a necessidade informação; utiliza pensamentos convergentes e divergentes quando faz a busca; compatibiliza a necessidade de informação com as ferramentas apropriadas; define e redefine as estratégias quando necessário, baseado nos resultados da busca; usa diferentes tipos de linguagem de busca de forma apropriada; faz a gestão efetivamente os processos de busca e os resultados.	O estudante exibe criatividade e flexibilidade mental; compreende que a primeira tentativa de busca nem sempre traz resultados adequados; percebe que as fontes de informação variam em conteúdo e formatos, e variam em relevância e valor consoante a necessidade e natureza da busca; procura orientação de especialistas, tais como bibliotecários, pesquisadores e profissionais; persiste em enfrentar os desafios da busca, e sabe quando tem informação suficiente para completar a tarefa.

Fonte: Adaptação feita a partir da ACRL (2015).

Essa nova abordagem da ACRL se baseia no conceito de *metaliteracy*, que oferece uma visão renovada de competência informacional como um conjunto abrangente de habilidades pelas quais os estudantes se tornam consumidores e produtores de informação que lhes possibilita a participação em ambientes colaborativos. A *metaliteracy* demanda um engajamento comportamental, afetivo, cognitivo e metacognitivo com o ecossistema informacional (ACRL, 2015).

2.4 Programas de competência informacional

As iniciativas anunciadas na subseção anterior foram acompanhadas de um outro movimento acadêmico e institucional que se preocupou em conceber programas de competência informacional para bibliotecas e para outros ambientes educacionais.

Uma das iniciativas institucionais é da autoria do *Information Literacy Institute* (ILI) da ACRL (2003), que criou um modelo contendo as características que servem de exemplo das melhores práticas de um programa de competência informacional. Na visão desse organismo, esse modelo não descreve um programa específico, uma vez que pode ser adequado aos objetivos, à missão e às metas de qualquer instituição.

Com a evolução do ambiente informacional digital, aliado às constantes transmutações que ocorrem no âmbito educacional, em 2012 a ACRL fez uma revisão ligeira ao documento “*Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: A Guideline*”. As discussões para a revisão desse documento iniciaram em 2008 quando os membros do *ACRL Information Literacy Best Practices Committee* assmuiram a necessidade de mudanças na linguagem patente do documento original, de modo que representasse adequadamente o estado da competência informacional em instituições acadêmicas.

No Quadro 7 estão identificados as categorias que compõem esse modelo programa de competência informacional, sendo que a primeira coluna incorpora os componentes do programa e a segunda a caracterização de cada componente.

Quadro 8 – Caracterização do modelo de programa de competência informacional da ACRL (Cont.)

Componentes do programa	Caracterização
Missão	A unidade de informação deve identificar um conceito de competência informacional que se adequa à missão aos objetivos esperados pela instituição; é consistente com os padrões de competência informacional da ACRL; alinha a missão da biblioteca com a da instituição no seu todo; promove a aprendizagem permanente e o desenvolvimento profissional.
Metas e objetivos	A meta e os objetivos devem ser coerentes com a missão, objetivos e metas da instituição no seu todo; estabelece resultados mensuráveis do programa; apresenta a integração da competência informacional no currículo acadêmico dos alunos.
Planejamento	Articula a missão, metas, objetivos, fundamentação pedagógica e implica uma ação colaborativa entre professores, bibliotecários e administradores. Estabelece um processo de avaliação desde o começo, incluindo a revisão periódica do plano; capacita os bibliotecários a tomar a liderança em papéis que vão para além dos estágios de planejamento.
Apoio administrativo e institucional	Os administradores implantam a competência informacional na missão, no planejamento estratégicos, nas políticas e nos procedimentos da instituição, assegurando o financiamento do programa e apoio continuado; reconhece e encoraja a colaboração; a comunidade apoia o programa.
Articulação com o plano de estudos	A competência informacional deve estar formalizada e disseminada, enfatiza a aprendizagem centrada no estudante e identifica o alcance das competências a adquirir nas disciplinas e no curso; identifica os escopo (profundidade e complexidade) das competências a serem adquiridas no nível disciplinar, assim como a nível do curso
Colaboração	Colaboração no programa de competência informacional entre professores, os bibliotecários e demais pessoal envolvido no programa de competência informacional. Tem como foco a melhoria da aprendizagem dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades para a aprendizagem permanente. Está presente nas fases de planejamento, provisão e avaliação da aprendizagem e do programa; os profissionais envolvidos alinha a competência informacional com o conteúdo disciplinar; atuam no contexto do curso e em outras experiências de aprendizagem para alcançar os resultados de competência informacional.
Pedagogia	A pedagogia para um programa de competência informacional se apoia em diversos modelos pedagógicos; toma em consideração a diversidade de estilos de ensino-aprendizagem; incorpora tecnologias de informação e apropriadas apropriadas e outros recursos de suport pedagógico. Abarca o pensamento crítico e se apoia na aprendizagem centrada no estudante
Pedagogia	A pedagogia para um programa de competência informacional se apoia em diversos modelos pedagógicos; toma em consideração a diversidade de estilos de ensino-aprendizagem; incorpora tecnologias de informação e apropriadas apropriadas e outros recursos de suport pedagógico. Abarca o pensamento crítico e se apoia na aprendizagem centrada no estudante

Quadro 9 – Caracterização do modelo de programa de competência informacional da ACRL (Cont.)

Pessoal	Envolve bibliotecários, professores, administradores, coordenadores do programa, especialistas em docência e aprendizagem e outros profissionais, sempre que necessário;
Extensão	As atividades de extensão do programa de competência informacional definem e descrevem claramente o programa e o seu valor para o público alvo, incluindo os que estão dentro e fora da instituição; utiliza a variedade de métodos de comunicação, que abrangem as redes formais e informais.
Avaliação	O processo de avaliação do programa abarca duas vertentes: o desempenho do programa e os resultados de aprendizagem dos alunos. A avaliação do programa desenvolve o processo para o planejamento, avaliação e revisão do programa; utiliza métodos apropriados de avaliação, por exemplo, formativa, e sumativa. Os resultados dos alunos reconhecem as diferenças de estilos de ensino-aprendizagem na mensuração dos resultados; foco no desempenho dos alunos, aquisição do conhecimento; avalia o processo e o produto de aprendizagem.

Fonte: Adaptado a partir de ACRL (2003).

Para que a implementação do programa seja efetiva, a ACRL (2003) recomenda que cada instituição adote um conceito de competência informacional que se adequa às características e necessidades da organização. No que concerne às bibliotecas universitárias ressalta-se a importância de que o mesmo seja aplicado mediante um trabalho colaborativo entre todos os segmentos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Na mesma direção, LAU (2006), por meio do documento “*Guidelines on information literacy for lifelong learning*”, propôs diretrizes de programa de competência informacional para bibliotecas universitárias e escolares. Porém, o seu proponente considera que, com os devidos ajustes, o mesmo pode ser aplicado em qualquer biblioteca independentemente do tipo ou natureza.

Esse modelo fornece bases teóricas e metodológicas para que bibliotecários, educadores e outros profissionais de informação implementem programas competência informacional, particularmente, em países onde sua integração ainda é incipiente, como é o caso de Moçambique. O planejamento e a implementação desse modelo de programa de competência informacional contempla os seguintes componentes e estágios:

Quadro 10 – Estágios de concepção e implementação de um programa de competência informacional da IFLA.

Componentes do Programa	Caracterização
Conceitos sobre competência informacional	É necessário conhecer os diferentes conceitos associados, tais como informação, competência informativa e conhecer termos relacionados, como educação de usuários, instrução bibliográfica, habilidades informativas;
Normas internacionais	A partir da compilação de diversas normas internacionais, a IFLA considera três componentes centrais para que os estudantes se tornem aprendizes efetivos: acesso, avaliação e uso da informação;
Compromisso institucional e planejamento da ação	Exige-se um plano que irá clarificar as ideias em tono das metas que se pretendem alcançar. Este plano deve conter uma missão, visão, justificativa, pontos fortes e fracos, análise do entorno, estratégias, objetivos e metas, ações, recursos necessários e cronograma de atividades;
Administração do processo de ensino/aprendizagem	Estes programas devem fazer parte do currículo, pois a competência informacional requer um desenvolvimento sólido em diversos níveis educativos;
Desenvolvimento do pessoal	Exige dos bibliotecários que desenvolvam novas habilidades pedagógicas, atuando como instrutores e educadores;
Teorias de aprendizagem:	Os bibliotecários devem optar por uma teoria de aprendizagem que coincida com os objetivos e tema do programa. Entre várias teorias, o enfoque construtivista assume particular importância, pois centra a aprendizagem no usuário;
Avaliação da aprendizagem:	Visa melhorar o desempenho do estudante (avaliação formativa), melhorar a instrução (avaliação formativa), reconhecer ganhos (logros) (avaliação sumativa), modificar e melhorar os programas (avaliação sumativa)

Fonte: Adaptado de Lau (2006).

Na América Latina surgiu uma das iniciativas particulares que trouxe uma proposição de procedimentos metodológicos e práticos para a formação de usuários em bibliotecas públicas. Essa iniciativa é da responsabilidade das pesquisadoras colombianas Rendón Giraldo e Naranjo Velez (2008), que conceberam o “Modelo de Formação de Usuários” (MOFUS), que se baseou na experiência dessas pesquisadoras com as bibliotecas públicas da região de Medellín, na Colômbia. Esse modelo se alicerça em torno de três componentes que se relacionam entre si, conforme a descrição que se segue:

Quadro 11 – Caracterização de Modelo de Formação de Usuários (MOFUS)

Componentes do modelo	Caracterização
Componente administrativo e de gestão	Diz respeito ao planejamento estratégico, assegurando a disponibilidade de recursos, sejam financeiros ou tecnológicos que permitem a operacionalização do programa. Por meio deste componente se estabelece um sistema de comunicação que facilita a articulação entre os usuários e os bibliotecários;
Componente Pedagógico	Abarca os modelos pedagógicos e seus componentes didáticos para o desenvolvimento do programa. Este modelo apresenta quatro componentes pedagógicos, designadamente: propósito e metas; o papel do formador; o papel do usuário e relação entre atores (formador-usuário);
Componente didático	Requer uma fundamentação teórica e integração do pessoal que executa a formação em uma equipe multidisciplinar. Assim, deve ficar claro que a didática inclui processo de ensino e aprendizagem que se relacionam ao formador e ao usuário como sujeitos sociais que compartilham uma cultura. Nesta relação constam o problema, os objetivos, os conteúdos, o método, a forma, os meios e os recursos e a avaliação.

Fonte: Rendón Giraldo e Naranjo Velez (2008)

No continente africano há várias iniciativas de competência informacional, particularmente, em bibliotecas universitárias. Manhique e Casarin (2019) mapearam as pesquisas sobre esse tópico a nível da África subsaariana, tendo constatado a ausência de modelos autóctones de competência informacional.

Nessa pesquisa, os autores observaram que as habilidades informacionais fomentadas nas universidades e nas bibliotecas têm como base modelos exógenos, em particular os padrões de competência informacional da ACRL (2000), ora revogados por este organismo.

No caso de Moçambique, as pesquisas de Manhique (2014a, 2014b) e Manhique e Casarin (2017) evidenciaram a integração incipiente e intermitente da competência informacional nas bibliotecas universitárias locais, sendo, inclusive, aplicada na perspectiva da educação de usuários.

É por conta desse contexto que se torna fundamental compreender como esse tópico é tratado nos currículos de BD desse país. Que narrativas estão por detrás dessa prática no universo biblioteconômico moçambicano? Que aspectos de competência informacional sobressaem das concepções dos alunos desse curso no país? Nas próximas seções desta pesquisa serão apresentadas as abordagens teóricas da competência informacional, incluindo as suas implicações práticas no universo da Biblioteconomia e da CI.

SEÇÃO III

3 CONCEPÇÕES TEÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL

O objetivo deste consiste em identificar e aprofundar as principais abordagens de competência informacional descritas na literatura da CI. Essa necessidade resulta da pouca explicitação teórica, metodológica e epistemológica de grande parte dos estudos sobre este tema. Assim, sua explicitação permitirá compreender que cada abordagem teórica configura um tipo específico de discursos e práticas de competência informacional.

Nesta pesquisa foram analisadas, detalhadamente, as seguintes abordagens da competência informacional: i) a abordagem tradicional; ii) a abordagem cognitiva; iii) a abordagem sociocultural (que inclui os *frameworks* da ACRL e a competência crítica em informação) e, por fim, a fenomenográfica (em capítulo separado), que constitui o cerne desta investigação.

3.1 Concepção tradicional ou instrumental

Ao longo da sua história, as bibliotecas têm desenvolvido uma série de atividades educacionais com o intuito de preparar as pessoas para que desenvolvam habilidades e autonomia no acesso à informação disponível nos seus acervos.

Em função do paradigma educacional adotado, essas atividades assumem designações distintas, sendo que nos campos da Biblioteconomia e da CI, os termos comumente utilizados são os seguintes: treinamento de usuários, educação de usuários, desenvolvimento de habilidades informacionais e, mais recentemente, competência informacional (CAREGNATO, 2000).

Vale ressaltar que a expressão “treinamento de usuários”, embora esteja presente na linguagem coloquial dos profissionais de informação bibliotecários, é um termo que está ficando em desuso na literatura educacional, visto que reflete um modelo de aprendizagem behaviorista atualmente contestado no campo da educação (CAREGNATO, 2000).

Essa prática, geralmente, diz respeito a uma instrução que envolve a aquisição de habilidades específicas para uso imediato, e que são difíceis de serem transferidos para outros contextos de aprendizagem.

No contexto no ensino superior, Wang (2007) identifica quatro tipos de abordagens práticas ligadas à competência informacional, conforme descrição patente no Quadro 10.

Quadro 12 – Abordagens práticas da competência informacional

Abordagem	Caracterização
Intracurricular	A competência informacional é integrada aos resultados da aprendizagem, atividades de aprendizagem ou em avaliações de um curso acadêmico ou de um programa de ensino, geralmente, por meio de parcerias colaborativas entre o pessoal acadêmico e da biblioteca.
Intercurricular	A competência informacional é dada como uma sessão suplementar de um curso acadêmico ou programa da biblioteca ou a pedido de pessoal acadêmico da universidade.
Extracurricular	A competência informacional é fomentada pela biblioteca fora de um currículo acadêmico e a participação é voluntária.
Isolada	A competência informacional é ensinada como curso curricular independente, dedicado, apenas, à competência informacional.

Fonte: Wang (2007, adaptado)

Não obstante a tipologia patente no Quadro 10, Wang (2007) afirma que muitas atividades educacionais das bibliotecas se têm baseado nas teorias behavioristas de aprendizagem que focalizam a transmissão da informação e habilidades de forma estruturadas para os estudantes.

A autora mostra uma pesquisa feita em 272 bibliotecas universitárias americanas que concluiu que 68% delas adota esta abordagem de demonstração. Neste ambiente de aprendizagem, “[...] o professor é a autoridade na sala e os alunos fazem o que o professor orienta – o conhecimento é transmitido do professor para o aluno” (WANG, 2007, p. 149, **tradução nossa**).

Para esta autora, a abordagem de demonstração tem a limitação de não fortalecer os indivíduos de habilidades e competências que lhes permitam ser atuantes em um contexto de rápidas mudanças no cenário informacional. As pessoas precisam desenvolver o pensamento crítico e habilidades da aprendizagem contínua, e os professores do ensino superior devem repensar a sua pedagogia de ensino da competência informacional (WANG, 2007).

Esta abordagem se insere na **dimensão técnica** da competência informacional (VITORINO; PIANTOLA, 2011) ou na **concepção ou nível da informação**: ênfase na tecnologia da informação (DUDZIAK, 2003).

A dimensão técnica diz respeito às habilidades adquiridas para localizar, avaliar e usar a informação de que se necessita. Está ligada à noção de que o indivíduo competente em

informação é aquela que é capaz de acessar com sucesso a informação e manusear de forma eficaz as tecnologias de informação (VITORINO; PIANTOLA, 2011).

Segundo Dudziak (2003), a concepção que enfatiza as tecnologias e os sistemas de informação, prioriza um tipo de aprendizado centrado nos mecanismos de busca e uso de informação disponível em ambientes digitais. As práticas de competência informacional que fundamentam nesta abordagem tendem a se restringir a simples aprendizagem de habilidades e conhecimentos, praticamente, mecânicos de acesso à informação.

Considerando esses aspectos, o conceito de competência informacional associado a esta concepção é sinônimo de pesquisa, estudo e aplicação de técnicas e procedimentos de processamento e distribuição da informação com base no desenvolvimento de habilidades de manuseio de ferramentas e dispositivos tecnológicos (DUDZIAK, 2003).

Nesta concepção, a função da biblioteca é de prover o acesso físico à informação para dar suporte às atividades de ensino e pesquisa. Desse modo, o profissional de informação desempenha a função de mediador da informação. O paradigma informacional e educacional que esta abordagem reproduz é o tradicional, apesar do aporte tecnológico (DUDZIAK, 2003).

No que concerne à epistemologia da CI, pode se associar esta abordagem de competência informacional ao paradigma físico da CI, no qual os processos informacionais têm a centralidade nos sistemas e não nos aspectos cognitivos, relacionais e semânticos da informação (CAPURRO, 2003, 2007).

Esse foco behaviorista tem respaldo nas primeiras abordagens da CI, influenciadas pela teoria matemática de informação de Shannon e Weaver e pela Cibernética de Norbert Wiener.

Perante esse cenário, há um apelo para que o ensino de competência informacional inclua outras dimensões teórico-epistemológicas que interferem na busca e uso da informação. Conforme Wang (2007, p. 150):

[...] o ensino da competência informacional deve mudar o foco: deixar de, simplesmente, recomendar recursos informacionais, passando a incutir a seleção e avaliação crítica dos recursos de informação; mudar o foco de ensinar como usar um produto ou uma base de dados particular para focar em como compreender o processo de uma base de dados, de habilidades específicas para habilidades gerais de aprendizagem permanente.

Considerando as limitações do behaviorismo e o seu enfoque quantitativo presente na dimensão técnica ou instrumental, a década de 1980 foi fundamental para a inserção de teorias baseadas no construtivismo, nomeadamente, o paradigma cognitivo (CAPURRO, 2003, 2007), ou

paradigma alternativo (DERVIN; NILAN, 1986) ou cognitivismo (HJØRLAND, 2004). Na subseção seguinte, mostra-se como estas teorias tiveram implicações diretas nas formas de conceituação e no *design* de programas de competência de informacional.

3.2 Concepção cognitiva

O foco cognitivo da competência informacional teve suas raízes na década de 1980, que é um período que coincide com a consolidação desta abordagem na CI. Nessa época, os estudos da competência e comportamento informacionais adotaram uma concepção que centralizava todo o processo de busca, uso e apropriação da informação no indivíduo. Essa perspectiva representava uma ruptura epistemológica no campo, visto que as tradicionais abordagens tinham como foco os sistemas de informação, ou seja, *systems-centered approaches*.

Esta postura teórico-epistemológica teve influência de autores como (BELKIN, 1980; WILSON, 1981; DERVIN, 1983; KUHLTHAU, 1991; INGWERSEN, 1996; ACRL, 2000) que conceberam modelos de competência e comportamento informacionais com esse enfoque.

A abordagem cognitiva reproduz um tipo específico de práticas de competência informacional que vai para além do domínio e manuseio de tecnologias de informação. Esta perspectiva subsume o que Dudziak (2003) designa como a **concepção do conhecimento**, cuja ênfase é nos processos cognitivos dos sujeitos.

Esta concepção envolve o uso, a interpretação e construção de significados dentro da perspectiva conceitual da sociedade do conhecimento. Ao transcender o domínio da tecnologia, focaliza a construção de mapas mentais, em que o indivíduo é o centro de todo o processo de compreensão, apropriação e uso da informação em situações específicas (DUDZIAK, 2003).

Na concepção cognitiva, a biblioteca é concebida como um ambiente de aprendizagem, enquanto o profissional de informação é lhe atribuída uma dupla missão: como gestor do conhecimento e como mediador nos processos de busca da informação (DUDZIAK, 2003).

O paradigma educacional que fundamenta esse modelo de competência informacional é o alternativo, que privilegia o processo de aprendizagem centrado no indivíduo (DERVIN; NILAN, 1986; DUDZIAK, 2003; GASQUE, 2011).

Estes aportes tiveram influência na concepção de modelos e *Standards* para a avaliação das competências informacionais de alunos do ensino superior. Como foi explicado no capítulo anterior, nos Estados Unidos, a ACRL (2000) concebeu um conjunto de padrões para avaliar um

aluno competente em informação, tendo como pressuposto pedagógico o construtivismo, que é a corrente epistemológica que dominava as práticas de aprendizagem nesse período.

Apesar das contribuições que advieram desta abordagem para os estudos e práticas de competência informacional, atualmente ela tem sido contestada por limitar os processos de aprendizagem e de construção de significados no indivíduo, ignorando os aspectos contextuais e da experiência colateral que também interferem, significativamente, no uso e apropriação da informação.

Kapitzke (2003) orienta os seus estudos no âmbito da teoria crítica, questionando os vários conceitos de competência informacional com enfoque cognitivo. Para esta autora, a prevalência de expressões como processo, comportamento, habilidade e indivíduo já demonstra que a competência informacional se desenvolveu a partir das ciências cognitivas e psicológicas, conferindo-lhe uma dimensão individual do conhecimento.

O foco no indivíduo minimiza o fato de o conhecimento ser resultado de uma construção social. A questão essencial seria a de reconhecer que a competência informacional é produto de um contexto sociocultural e não como um conjunto de habilidades internalizadas pelo indivíduo (KAPITZKE, 2003, p. 60, tradução nossa).

Perante estas constatações, a próxima seção dedica-se a explicar a abordagem sociocultural na CI e a sua inserção nos estudos de competência informacional.

3.3 Concepção sociocultural na Ciência da Informação

Contrariamente ao behaviorismo (*tutor-centered approach*), a teoria sociocultural é uma abordagem de aprendizagem centrada no sujeito (*learner-centered approach*), que, mais do que focar no indivíduo ou nos sistemas, toma em consideração “[...] o papel que as relações sociais, comunitárias e culturais desempenham na cognição e na aprendizagem” (WANG, 2007, p. 151).

A perspectiva sociocultural encara a aprendizagem como um processo de aculturação de indivíduos nas comunidades discursivas, de práticas e de pensamento. Se na abordagem cognitiva conhecer significa um processo da informação para a mudança das estruturas mentais, na sociocultural, a aprendizagem significa pertencimento, participação e comunicação.

Isto equivale a dizer que o conhecimento não é um processo que se efetiva por meio da aquisição e transferência de informação do e para o indivíduo, mas uma atividade que não pode ser considerada fora do contexto onde ela ocorreu.

Esta perspectiva enfatiza o processo situado e interacional de aprendizagem, que inclui a aprendizagem dos discursos e práticas sociais das comunidades discursivas (MASON, 2007). Desse modo, não se pode dissociar a aprendizagem do contexto onde ela ocorreu, tanto que esta perspectiva refuta a ideia patente no cognitivismo de que é possível a transferência das condições e práticas de aprendizagem de um contexto para o outro.

Na verdade, este argumento tem sido utilizado por vários autores da CI (LIMBERG, 2000; BRUCE, 1997; GASQUE, 2011; ANDRETTA, 2007, 2014) para criticar os diferentes padrões e alguns dos modelos de competência informacional pela sua pretensão universalista sem considerar os aspectos socioculturais intervenientes na busca, uso e apropriação da informação.

Nesta abordagem, a lógica quantitativa de acúmulo de conhecimentos perde sua relevância, visto que corrobora com a ideia de que a construção do conhecimento é resultado da participação em atividades que estão distribuídas entre os indivíduos, artefatos e comunidade (MASON, 2007).

Para a compreensão da perspectiva sociocultural no domínio da CI, é essencial o resgate dos fundamentos que dão embasamento a sua teoria e epistemologia. As teorias socioculturais se baseiam, fortemente, nos trabalhos de Vygotsky (sócio-interacionismo) e Jean Lave (aprendizagem situada), e defendem que a aprendizagem, o pensamento e o conhecimento são relações entre as pessoas em atividade no e com o mundo social e culturalmente estruturado (HJØRLAND, 2004; WANG, 2007; LIMBERG; SUNDIN; TALJA, 2012).

Segundo Vygotsky (1978), os aspectos sociais e culturais são mediados por ferramentas socialmente construídas, tais como a linguagem, os materiais, os signos e os símbolos que criam formas exclusivas de pensamento humano. Na sua lei geral de desenvolvimento, este autor sobreleva a primazia da interação social no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, em que as habilidades mentais humanas emergem em dois níveis: a nível social (*interpsychological*) e a nível individual (*intrapsychological*).

A teoria sociocultural de Vygotsky tem sido discutida em função de quatro aspectos do desenvolvimento cognitivo humano nomeadamente: i) a mente, ii) as ferramentas, iii) a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e iv) as comunidades de práticas (WANG; BRUCE; HUGHES, 2011).

A *mente* em Vygotsky não é algo individual, mas um fenómeno que é socialmente distribuído, cujo funcionamento depende da interação e comunicação com outros e é afetada pelo

ambiente, contexto e história. Portanto, esta abordagem assume que a cognição humana é formada por meio do seu envolvimento em atividades sociais (WANG; BRUCE; HUGHES, 2011).

O segundo aspecto da cognição humana são as *ferramentas*, que ajudam no desenvolvimento das funções comunicativas e cognitivas, permitindo que o indivíduo transcenda o plano social para o psicológico. Tais ferramentas incluem a linguagem, os vários sistemas de contagem, o sistema de símbolos algébricos, a escrita, os diagramas, os mapas (WANG; BRUCE; HUGHES, 2011, p. 298).

Dentro de uma perspectiva sociocultural, as atividades das pessoas devem ser estudadas em relação às ferramentas na base das quais as atividades ocorrem e se baseiam nas práticas sociais onde as mesmas são realizadas. Assim, uma perspectiva sociocultural favorece, muitas vezes, uma pesquisa de orientação etnográfica, na qual as descrições qualitativas das atividades das pessoas em suas configurações “naturais” constituem a base da análise (LIMBERG; SUNDIN; TALJA, 2012).

Para Säljö (1996), a aprendizagem na abordagem sociocultural diz respeito à apropriação do domínio comunicativo (incluindo o domínio conceitual) e de ferramentas técnicas que servem de meios de mediação nas práticas sociais. Conforme este autor, na perspectiva sociocultural existe uma relação inseparável entre a ação dos sujeitos e as ferramentas físicas e linguísticas no seio das práticas sociais.

Limberg, Sundin e Talja (2012, p. 105) explicam melhor essa relação, quando afirmam que “*We blog, google, tweet, or search for books in library catalogues and databases, etc. It is impossible to imagine these activities without the tools linked to them*”.

Um dos elementos que qualifica a perspectiva sociocultural diz respeito à dimensão **situada** da aprendizagem, segundo a qual o que as pessoas aprendem está, intimamente, conectado a uma situação e prática específicas (MASON, 2007). A visão da aprendizagem como situada permeia a perspectiva sociocultural, mas é, também, uma teoria específica formulada por Lave e Wenger no seu livro *Situated Learning* (1991).

Lave e Wenger (1991) descrevem a aprendizagem dentro de uma prática como “participação periférica legítima”. Esta noção diz respeito ao como as pessoas aprendem por meio da sua participação nas comunidades práticas. Tais comunidades são constituídas por recursos coletivos dos quais os indivíduos fazem a sua apropriação através da participação ativa.

No domínio da competência informacional, o trabalho de Lloyd (2007) é um dos exemplos que se apoia na teoria de aprendizagem situada para enquadrar a competência informacional como prática discursiva em um entorno específico, especialmente no ambiente de trabalho.

Importa frisar que os desdobramentos históricos e epistemológicos da CI vêm incorporando a abordagem sociocultural como fundamento das várias práticas do campo. Capurro (2007) situa a abordagem sociocultural no âmbito do paradigma social, que emergiu como resultado das limitações do cognitivismo que dominou e continua dominando as pesquisas e as práticas de busca, uso e apropriação da informação.

Foi com base nessas circunstâncias que emergiu na CI uma perspectiva conhecida por “análise de domínio” (HJØRLAND; ALBRECHTSEN, 1995; HJØRLAND, 2002). Esta abordagem fornece um conjunto de técnicas que permitem extrair e analisar o conteúdo da semântica intelectual de determinados grupos que partilham um conjunto de pressupostos, consenso epistemológico sobre a abordagem metodológica e da semântica social (SMIRAGLIA, 2015).

A expressão “análise de domínio” foi incorporada na CI por Hjørland e Albrechtsen (1995) num trabalho intitulado *Toward a New Horizon in Information Science: Domain-Analysis*, no qual ressaltam a sua ligação com as abordagens sócio-construtivista, funcional e do realismo filosófico da CI. Os autores afirmam que o paradigma de análise de domínio estabelece formas mais eficazes de estudar um domínio do conhecimento como comunidade discursiva.

No campo científico, a análise de domínio contempla:

[...] a caracterização das comunidades académicas, das bases teóricas e metodologias que a permeiam, temas de pesquisa ali desenvolvidos, das redes de colaboração e de dialogicidade estabelecidas e da sua produção científica passam a ser elos indissociáveis que integram o complexo poliedro daquela dada comunidade discursiva (GUIMARÃES, 2014, p.19).

Portanto, a análise de domínio reitera o caráter situado e contextualizado da pesquisa em CI, isto é, busca compreender o campo considerando as relações internas estabelecidas dentro de uma comunidade discursiva.

Partindo destes pressupostos, então, questiona-se por que padronizar a aprendizagem da competência informacional? Como situar contextualmente as suas práticas? É possível criar-se

um modelo genérico e universal de competência informacional aplicável em quaisquer situações? Estes questionamentos constituem elementos basilares de análise na subseção seguinte.

3.3.1 Práticas de competência informacional na perspectiva sociocultural

A competência informacional tem sido definida e abordada de várias formas, e cada uma das abordagens determina um tipo específico de práticas pedagógicas relativas à localização, busca, avaliação e uso da informação.

O exemplo disso, são os estudos tradicionais orientados por meio de padrões tendem a assumir uma dimensão quantitativa. Tais métodos quantitativos e behavioristas têm sido essenciais na coleta de dados objetivos, mensuráveis ou dados padronizados a partir de uma larga amostra (WANG; BRUCE; HUGHES, 2011).

Contudo, são necessários outros métodos para compreender a natureza dialógica da experiência humana nas Ciências Sociais. O construtivismo cognitivo e o construtivismo social ou abordagem sociocultural derivam, ambas, do paradigma construtivista. No entanto, enquanto o construtivismo cognitivo foca nos indivíduos, as teorias do construtivismo social tomam em consideração o papel das relações sociais, comunitárias e o papel da cultura na aprendizagem e desenvolvimento (WANG; BRUCE; HUGHES, 2011).

A abordagem sociocultural tem sido adotada em vários estudos de competência informacional, em particular, nos países anglo-saxônicos e escandinavos (WANG; BRUCE; HUGHES, 2011; LIMBERG; SUNDIN; TALJA, 2012).

Por meio desta abordagem, a competência informacional é integrada em atividades de grupos particulares ou comunidades, o que significa que é necessário compreender as práticas dessas comunidades para que o ensino da competência informacional seja efetivo (WANG, BRUCE, HUGHES, 2011). Por práticas, refere-se aqui às práticas de integração da competência informacional, tais como, uso da informação para aprender, busca e avaliação da informação para uma determinada tarefa.

A abordagem sociocultural enfatiza que as pessoas usam a informação para diferentes propósitos nas suas vidas, ou que a competência informacional parece distintiva para diferentes pessoas, em diferentes momentos e dentro de um contexto (HICKS, 2018, tradução nossa).

[...] A perspectiva sociocultural centra-se nas comunidades e em como a competência informacional se apresenta em diferentes práticas e atividades

coletivas, ao invés de tentar enquadrar um grupo de ações e entendimentos sobre a informação nos modelos previamente estabelecidos (HICKS, 2018, p. 71, tradução nossa).

Estas ideias posicionam a competência informacional como uma prática contextual e coletiva ou moldada a partir da relação com uma experiência situada na comunidade. À luz desta perspectiva, “[...] a abordagem a sociocultural tem implicações consideráveis na forma como pensamos acerca da competência informacional, assim como na forma como ela é ensinada” (HICKS, 2018, p. 71).

Partindo destas premissas, Wang (2007) propõe a noção de aprendizagem colaborativa, que pode ser definida como:

[...] um método de instrução por meio do qual os estudantes em vários níveis de desempenho trabalham conjuntamente em pequenos grupos para um objetivo comum. No ambiente de aprendizagem colaborativa, os estudantes interagem com as ferramentas de aprendizagem e com outros elementos das atividades de grupo, expressam e conceituam os seus pontos de vista e, também, ouvem outras pessoas para resolverem um problema, cumprir tarefas ou para gerar novas ideias (WANG, 2007, p. 151, tradução nossa).

Na aprendizagem colaborativa, os atores educacionais, nomeadamente, os professores e os bibliotecários, atuam como facilitadores e favorecem a construção conjunta de significados.

Essa atuação mediadora dos profissionais de informação é destacada por Carol Kuhlthau (1991) no seu modelo *Information Search Process* (Processo de Busca de Informação – ISP), que identifica os seis estágios sequenciais de um processo de busca de informação para a pesquisa escolar. Segundo a autora, os primeiros estágios de busca de informação são caracterizados pelo aumento da incerteza em torno da informação necessitada.

Portanto, o princípio de incerteza refuta o axioma segundo o qual a informação reduz a incerteza, considerando que em algumas situações uma nova informação gera incertezas e levanta novos questionamentos. O aumento da incerteza cria uma “zona de intervenção” para os profissionais de informação mediarem o processo de busca de informação.

A zona de intervenção, um conceito que foi modelado a partir da ZDP de Vygotsky, é o estágio no qual o indivíduo não consegue acessar a informação sem o auxílio de outras pessoas. Conforme o autor, a finalidade da ZDP é levar as pessoas a um estágio cognitivo que lhes permite agir e pensar de forma independente e autônoma (KUHLTHAU, 1991, 2008).

Uma das formas mais significativas na base das quais a perspectiva sociocultural contribui para o campo é através da problematização da competência informacional, particularmente dos seus fundamentos acadêmicos tradicionais. Hicks (2018, p. 74, tradução nossa) afirma que:

[...] se a competência informacional for entendida como uma prática social que emerge a partir das interações comunitárias com a informação, uma perspectiva sociocultural ajudar-nos-ia a questionar e a explorar o valor e os pressupostos que estão sendo obscurecidos quando se define a competência informacional de forma homogênea e uniforme.

O foco colaborativo desta perspectiva de pesquisa favorece o estabelecimento de uma comunidade de práticas para a integração da competência informacional nos currículos. Nesta comunidade,

[...] os participantes (bibliotecários, *staff* e professores) compartilham o conhecimento, colaboram e elaboram a melhor forma de integrar a competência informacional no currículo. Eles comunicam e negociam para apoiar uns aos outros no desenvolvimento de resultados de aprendizagem, tarefas, atividades e avaliação (WANG; BRUCE; HUGHES, 2011, p. 301, tradução nossa).

Nas bibliotecas, a abordagem sociocultural implica a introdução de atividades colaborativas de competência informacional em que os usuários, enquanto comunidades de práticas dialogam e colaboram nos processos de busca, avaliação e uso da informação para aprender.

Este foco pode contribuir para o rompimento das perspectivas vigentes nos vários programas de competência informacional em que o usuário é tido como uma entidade individual descontextualizada dos vários aspectos sociais e materiais que interferem na aprendizagem.

Um exemplo de uma prática de competência informacional colaborativa em uma biblioteca é apresentado por Wang, Bruce e Hughes (2011), evidenciando que:

[...] em uma turma de competência informacional, ao invés de mostrar a variedade de recursos informacionais aos estudantes, o bibliotecário pediu que os estudantes falassem com os seus pares acerca dos seus tópicos de pesquisa e dos recursos necessários para conduzir a investigação e de como localizar tais recursos. Cada grupo discutiu e experimentou diferentes recursos, depois relatou à turma as razões pelas quais eles achavam que esses recursos seriam úteis para a execução da pesquisa (WANG; BRUCE; HUGHES, 2011, p. 301).

Para participar destas práticas é necessário que os indivíduos tenham o domínio comunicativo, o que implica a aprendizagem da linguagem específica adotada no seio das comunidades de práticas e de discurso. Isto implica, ainda, que as pessoas devem desenvolver habilidades de uso de artefatos físicos e comunicação adequada que correspondam aos propósitos de uma prática. Isso inclui os artefatos que nos permitem localizar e usar a informação, tais como periódicos científicos, bases de dados, *websites* entre outros (LIMBERG; SUNDIN; TALJA, 2012).

A integração das ferramentas físicas e linguísticas é de particular interesse para os pesquisadores da Biblioteconomia e da CI que, muitas vezes, estudam as tecnologias, onde a linguagem e a materialidade caminham lado a lado.

3.3.2 Contribuição do *Framework* da ACRL

No campo dos estudos da competência informacional, a abordagem sociocultural vem sendo, implícita e explicitamente apropriada por vários autores e entidades que lidam com esta temática.

Segundo Hicks (2018), a transição feita pela ACRL dos *Standards* (documento *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*) para o *Framework* (documento *Framework for Information Literacy for Higher Education*) constitui, também, uma transição de uma abordagem cognitiva para uma perspectiva sociocultural, visto que a competência informacional deixa de ser tratada como uma lista “prescritiva” de habilidades e passa a ser uma abordagem conceitual.

Segundo a ACRL (2015, p. 2),

[...] o documento que foi, intencionalmente, designado por *framework* é baseado num conjunto integrado de conceitos interconectados, com opções de implementação flexíveis, contrariando os *Standards* que apresentam um conjunto de padrões ou resultados de aprendizagem e uma enumeração prescritiva de habilidades.

Outra evidência que mostra a inclusão de aspectos da abordagem sociocultural no *framework* é o seu foco disciplinar, em que as práticas de competência informacional seguem a lógica da análise de domínio, pois cada disciplina, em função das suas especificidades, configura uma comunidade discursiva. Por outro lado, a ACRL (2015) introduz na sua definição o conceito

de “comunidades de aprendizagem” (Quadro 12), que é uma noção que corporiza as discussões da filosofia sociocultural.

Quadro 13 – Comparação das definições da ACRL (2000 e 2015)

<i>Information Literacy Competency Standards for Higher Education (2000)</i>	<i>Framework for Information Literacy for Higher Education</i>
Competência informacional é um conjunto de habilidades necessárias para que o indivíduo reconheça quando é que a informação é necessária e desenvolva a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação.	Competência informacional é um conjunto integrado de habilidades que envolvem a descoberta reflexiva de informação, o entendimento de como a informação é produzida (a dimensão social e política da informação) e o seu valor e o uso da informação na criação de novo conhecimento e participando eticamente nas comunidades de aprendizagem e/ou de práticas (ACRL, 2015, p. 11).

Fonte: Elaboração própria

Esse entendimento de que a competência informacional é uma ação de aprendizagem que ocorre dentro de uma “comunidade de práticas”, significa, também, o reconhecimento da importância de práticas informacionais colaborativas e compartilhadas. Essas ideias contribuem para a mudança do foco da competência informacional como uma experiência individual (ideia patente nos *Standards* e noutros modelos com enfoque cognitivo) para a experiência coletiva.

Apesar dos significativos avanços trazidos pelo *framework*, por incorporar uma base teórica para a prática da competência informacional, este documento apresenta a limitação de propor uma definição única para este conceito. Ao proceder desta forma, não considera a diversidade de entendimentos que diferentes grupos têm sobre esse conceito. Por outro lado, este documento mantém os mesmos problemas patentes nos *Standards*, considerando que a competência informacional continua sendo tratada como um processo sequenciado com princípio, meio e fim (HICKS, 2018).

Quando se assume que existe uma única definição de competência informacional, significa que estamos impondo um entendimento de um grupo sobre o outro. Estas ideias negligenciam a riqueza e a variedade das práticas de competência informacional, recusando a diversidade linguística e cultural que estrutura as práticas sociais (LEE, 2015; HICKS, 2018).

Todas as abordagens têm suas vantagens e desvantagens, assim como a perspectiva sociocultural tem suas desvantagens, pois ela confia na construção social do conhecimento em uma comunidade de práticas. Ao mesmo tempo, é importante lembrar que uma perspectiva

sociocultural implica que as ferramentas também possuem limitações. Os motores de busca e as ferramentas de redes sociais influenciam as nossas possibilidades de ação oferecendo, simultaneamente, recursos e restrições (LIMBERG; SUNDIN; TALJA, 2012).

As autoras acima citadas pontuam que:

[...] enquanto requerentes de informação, estamos à mercê dos *rankings* individualizados do *Google*. Da mesma forma somos dependentes das funcionalidades oferecidas pelos Facebook ou Twitter. No mesmo grau, a linguagem das ferramentas disponíveis dentro de uma disciplina molda, até certo ponto, o que deve ser pensado, dito e escrito (LIMBERG; SUNDIN; TALJA, 2012, p. 105).

Não obstante tais limitações, importa frisar que a experiência dos membros da comunidade é bastante importante na construção e geração do conhecimento. Diferentes participantes em diferentes comunidades podem gerar diferentes conhecimentos e entendimentos sobre o mesmo assunto. Portanto, conforme Wang, Bruce e Hughes (2011), ao adotar esta abordagem é importante uma seleção apropriada dos participantes que se encaixam aos objetivos da pesquisa.

Na subseção que se segue discute-se a competência crítica em informação (do inglês *critical information literacy*), que é uma das abordagens que se insere na perspectiva cultural, trazendo elementos da teoria crítica para o aprofundamento teórico, metodológico e prático da competência informacional.

3.4 Competência crítica em informação

A competência informacional é um objeto de pesquisa complexo e multidimensional, considerando que a sua compreensão conceitual depende das lentes teóricas na base das quais os pesquisadores o abordam. Isso equivale a dizer que cada formulação teórica seja tradicional, sociocultural, fenomenográfica ou crítica, gera conceitos e práticas específicas da competência informacional.

Elmborg (2006) indica que a falta de precisão conceitual limita o julgamento crítico sobre a relevância da competência informacional dentro e fora do ambiente acadêmico. Desse modo, considera essencial um trabalho interdisciplinar que permita à CI integrar as teorias críticas da educação, em particular as que consideram “[...] a aprendizagem como um fenômeno

culturalmente situado, que se baseia na forma como as comunidades constroem os significados” (p. 193).

A origem da teoria crítica tem sido associada aos pensadores do *Institute of Social Research*, criado na década de 1920 na Universidade de Frankfurt, Alemanha. Devido ao local de sua origem, ela é também conhecida como Escola de Frankfurt.

A teoria crítica estuda a sociedade de forma dialética, analisando a economia política, a dominação, a exploração e as ideologias. Consiste em uma abordagem normativa que questiona as estruturas de poder, a dominação e a exploração em busca da justiça social. Baseia-se no pressuposto de que a dominação é um problema que afeta vários domínios, incluindo o campo científico (FUCHS, 2015).

Dentre os expoentes da Escola de Frankfurt e suas contribuições, destacam-se Thoedoro Adorno com sua abordagem de “Dialética negativa”, Herbert Marcuse com “Razão e Revolução”, entre outros. Durante a década de 1950, Jurgen Habermas trouxe a sua teoria de ação comunicativa, reorientando os postulados originais a teoria crítica, fazendo-a menos crítica, menos negativa, mais sistemática e mais coerente a partir do ponto de vista social (MOSQUEDA-DÍAZ et al., 2014).

Na Ciência da Informação,

[...] a teoria crítica é, muitas vezes, designada como ‘política e economia da informação’, começou a problematizar a desigual produção e acesso a fontes, serviços e sistemas de informação por parte dos diferentes países do mundo, e dentro dos países, por parte dos diferentes grupos ou classes sociais. De uma preocupação com o acesso físico à informação, tais estudos evoluíram para a compreensão das competências e capacitações envolvidas com a produção e uso da informação. Mais recentemente, passaram a destacar como os contextos econômicos, políticos, regulatórios sociais e culturais nos quais essas fontes e sistemas se inserem são coletivamente apropriados e usados para sustentar ou combater relações estruturais de poder [...] (ARAÚJO, 2014, p. 12).

No campo da competência informacional, a teoria crítica tem sido apontada para demonstrar vários tipos de contradições. A primeira contradição é referente aos padrões de competência informacional criados pela ACRL, de 2000, que, se por um lado, têm contribuído para a estruturação das práticas informacionais em bibliotecas, por outro lado, têm gerado um conjunto de críticas, pois assumem dimensões universalista, prescritiva e linear de aprendizagem (SIMMONS, 2005; ELMBORG, 2006; DRUBINSKI, 2014; TEWELL, 2015).

O discurso da competência crítica em informação inclui "[...] uma articulação com a ideologia, resistência significativa aos modos dominantes de pensamento e práticas" (BUSCHMAN, 2010, p. 96).

Bezerra, Schneider e Saldanha (2019) dirigem suas críticas à noção de competência informacional, sobretudo, a dos pioneiros, bem como a das principais entidade internacionais, tais como a ACRL, ALA, IFLA, por focalizarem no aprendizado individual e na acepção integrativa no sistema neoliberal. A racionalidade técnica e instrumental que subjaz a sociedade da informação faz com que a abordagem crítica permaneça na obscuridade dos objetivos instrumentais relacionados ao neoliberalismo da década de 1980.

Esses autores pontuam que:

A crítica proposta a ideia de ‘competência’ que subjaz o conceito de information literacy dirige-se sobretudo ao seu caráter eminentemente instrumental, que converte o aprendizado relacionado à aquisição da dita competência em algo maquínico, pouco reflexivo, muito operacional e, em última análise, subordinado ao mercado (BEZERRA, SCHNEIDER; SALDANHA, 2019, p. 14).

Essa abordagem se assemelha a dos autores pioneiros sobre a *critical information literacy*, que construíram os argumentos críticos a esta noção com embasamento na pedagogia crítica de Paulo Freire. A lógica que subjaz a sua crítica concerne ao reconhecimento da existência de estruturas de opressão, subjugação e dominação impostas pelo sistema neoliberal, que faz com modelos e padrões produzidos em contextos hegemônicos sejam replicados e reproduzidos de forma acrítica em outros contextos.

James Elmborg (2006) foi o primeiro pesquisador a apresentar os fundamentos teóricos da competência crítica em informação (*critical information literacy*), com os pressupostos assentes na visão marxista e nos princípios da pedagogia crítica, que define a educação como empoderamento e igualdade social.

Essa teoria consagra a aprendizagem como um processo complexo que não se resume à transferência de informação. É uma perspectiva que tem como missão potencializar a consciência crítica dos indivíduos por meio da leitura e interpretação do contexto cultural em que estão inseridos.

Ignorar a dimensão cultural e política da aprendizagem resvala no desenvolvimento de uma “educação bancária”, na qual o conhecimento é tratado como capital cultural e econômico.

Esse tipo de educação prepara as pessoas para que sejam consumidoras e receptoras passivas de informação, ao invés de serem, elas próprias, agentes ativos que moldam suas próprias vidas (FREIRE, 1998).

A alternativa à “educação bancária” seria a “educação problemática”, que requer que se abandone a ideia de olhar para os alunos como objetos ou repositórios de informação, para enxergá-los como sujeitos históricos envolvidos com outras pessoas em um movimento de construção da realidade.

Elmborg (2012) associa o modelo de aprendizagem contido nos padrões de competência informacional da ACRL ao conceito bancário de educação, na medida em que ao focalizar na informação como uma “coisa” tangível e a competência informacional como um conjunto de habilidades para adquirir tal coisa, emula-se o processo de transferência de informação e não o de construção colaborativa do conhecimento.

Para esse autor, quaisquer que sejam, os padrões são concebidos para responder a preocupações específicas de um determinado entorno, e quando transferidos para outros contextos podem assumir uma dimensão opressiva para os que deles se apropriam sem analisá-los criticamente.

Simmons (2005), também sugere que a competência informacional seja entendida para além dos padrões da ACRL, pois estes tendem a focalizar a aquisição de habilidades ao invés das práticas discursivas que envolvem a aprendizagem dentro de uma disciplina específica. Esse postulado introduz a dimensão situada e discursiva da competência informacional, considerando que as especificidades disciplinares dizem respeito às formas específicas de atuar nas comunidades discursivas e de práticas.

As críticas centram-se nos padrões da ACRL, porque eles são abstratos e colocados como universais, o que não lhes permite captar a natureza local, contextual e intersubjetiva que envolve o ensino-aprendizagem. A crítica aos padrões promete dar aos bibliotecários modelos teóricos e sugestões práticas para que resistam às estruturas de abstratas e globalmente definidas de resultados de aprendizagem (BUSCHMAN, 2010; DRABINSKI, 2013).

Embora a definição da ACRL seja útil para a condução de programas educacionais das bibliotecas, carece de alguns elementos críticos que envolvem a informação. Quando a competência informacional é explicada em termos de conjunto de habilidades, pode ser

facilmente reduzida a uma categoria tecnológica neutra que é vista como meramente funcional e performativa.

Apesar das críticas que são colocadas à forma como a ACRL (2000) se posicionou perante à competência informacional, há que ressaltar que este organismo não ignorou, totalmente, as questões sociais e econômicas de produção e consumo da informação. Num dos seus cinco *Standards* propõe atenção especial a estas questões filosóficas, quando pontua que: “*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*”.

Apesar desses elementos, a abordagem global desse documento sugere um embasamento baseado na epistemologia positivista que busca unificar a verdade sem considerar a dispersão e a descentralização do ambiente informacional pós-moderno (SIMMONS, 2005).

Pawley (2003) incluiu os padrões no que ele chama de “paradigma procrusto”, por usar um conjunto atomizado de requisitos mecânicos desconectados do sistema de práticas concretas de estudantes particulares, produzindo, buscando e usando informações específicas na vida acadêmica cotidiana. Tal paradigma resfria as definições dos termos informação e aprendizagem.

Estes questionamentos ecoaram nas mudanças feitas pela ACRL, que fez uma revisão completa do documento contendo padrões de competência informacional, introduzindo, em 2015, o *Framework*, que, dentre outros elementos, introduz a noção de que a aprendizagem da competência informacional só pode ser compreendida dentro de uma comunidade de práticas, que é um dos pressupostos da abordagem sociocultural.

Um dos aspectos críticos existentes na literatura da área reside no fato de a maioria se preocupar em definir o que é uma pessoa/estudante competente em informação. Optando por essa perspectiva, esses documentos adotam, implicitamente, o modelo autônomo de aprendizagem, que coloca toda a responsabilidade de aprendizagem da competência informacional no indivíduo, pois não questionam as formas pelas quais outros intervenientes (bibliotecários, professores, *staff* administrativo, entre outros) do sistema contribuem nesse processo (TEWELL, 2015).

Portanto, a competência crítica em informação tem como foco criar condições de aprendizagem que possam ajudar os alunos a examinar e a questionar os contextos social, econômico e político de produção e consumo da informação. Objetiva também fazer com que os alunos e/ou sujeitos entendam que eles podem ser participantes das negociações escolares e encorajá-los a pensar a pesquisa não como coleta de informação, mas como um processo de

construção de significados (SIMMONS, 2005; TEWELL, 2015, 2018; BEZERRA, SCHNEIDER; SALDANHA, 2019).

Tewell (2018) aponta que a competência crítica em informação tem como finalidade compreender de que formas as bibliotecas participam dos sistemas de opressão, de modo a encontrar as maneiras na base das quais os bibliotecários e os alunos possam atuar dentro desses sistemas.

Na luta contra a opressão, a competência crítica em informação procura reformular a atuação educacional das bibliotecas, enfatizando várias questões reflexivas, tais como: “quem possui e vende a informação? Quem acessa a informação? O que conta como informação ou conhecimento? Que vozes são ouvidas e/ou disseminadas? Ou que vozes são silenciadas pelas bibliotecas?”. Estas indagações criam condições para que aos estudantes e os demais intervenientes do processo educativo possam encarar a comunicação científica como um processo dialógico e político (TEWELL, 2018).

Praticar a competência informacional crítica significa que os bibliotecários devem procurar formas de envolver os alunos para que sejam atuantes no pensamento reflexivo sobre a realidade para que não sejam tidos como repositórios de informação. Ou seja, implica reconhecer que os sujeitos pensam e desenvolvem práticas informacionais em um contexto onde existem determinações sociais, políticas e relações de poder que condicionam e/ou favorecem o acesso e uso da informação a determinados grupos.

Esse bibliotecário crítico da competência informacional vê os alunos como seres humanos frágeis que negociam uma paisagem implacável e competitiva (ELMBORG, 2012).

Este bibliotecário terá se tornado "crítico" das formas como o capitalismo ocidental restringiu o significado de nossas vidas à obtenção e ao gasto. Este bibliotecário pensará que é “crítico” encontrar maneiras de estar no mundo e em nossa profissão que sejam mais recompensadoras e humanizantes (ELMBORG, 2012, p. 93, tradução nossa).

É verdade que os *Standards* de competência informacional criaram um movimento crítico com relação à excessiva padronização de sua aprendizagem. Porém, a competência crítica em informação não se resume a esse quesito, pois abarca outros aspectos fundamentais que contribuem para a formulação mais profunda da *critical information literacy*.

Por exemplo, Accardi (2013) criou um quadro teórico feminista para a instrução de competência informacional cujo cerne é a questão ética. Drabinski (2013) propõe uma abordagem

alternativa que designa de *Kairos theory*², que se baseia na necessidade de compreender os contextos locais e imediatos. *Kairos* demanda a compreensão do momento, e exige ação apropriada para aquele momento.

Para Kaptitzke (2003) e Swanson (2004) a competência crítica em informação refere-se à ambivalência entre o impresso e a cultura digital que tem desafiado as bibliotecas e as escolas de Biblioteconomia e da CI a desenharem novas proposições instrucionais relativas a este novo ecossistema informacional. Nesta dimensão, a competência informacional é crítica porque não se limita aos materiais impressos existentes na biblioteca, visto que envolve o processo de reconhecimento das dimensões experienciais, epistemológicas e ontológicas da informação, como ela é criada e onde se encontra armazenada.

O próximo capítulo discute a abordagem específica desta a investigação – a fenomenografia, onde serão apresentados seus fundamentos conceituais e teóricos, sua epistemologia, incluindo a relação com outras perspectivas de investigação típicas das ciências sociais e humanas.

²*Kairos theory* é uma antiga teoria da grega do tempo casado para medir, usada por Plato e pelos Sofistas para compreender a verdade dentro do contexto.

SEÇÃO IV

4 FENOMENOLOGIA: TEORIA, EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA

Após apresentação das várias abordagens da competência informacional (tradicional, cognitiva, sociocultural e crítica), neste capítulo apresentam-se os fundamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos da perspectiva fenomenográfica. Considerando que esta investigação tem embasamento na fenomenografia, é fundamental que se explorem os princípios que distinguem esta perspectiva de pesquisa das outras, identificando as suas potencialidades, limitações e seu enfoque.

O capítulo inicia com a apresentação dos aspectos conceituais, históricos e epistemológicos da fenomenografia, dando maior vigor à explicitação das suas características e especificidades. Na sequência, debruça-se em torno de sua aplicação no universo de pesquisas em CI, em particular nos estudos da competência informacional.

4.1 Fenomenografia: elementos históricos e conceituais

A fenomenografia tem uma relação intrínseca tanto com a abordagem de cognitiva, quanto com a sociocultural, considerando que valoriza, simultaneamente, os aspectos mentais e contextuais no processo de produção e construção do conhecimento.

Por essa razão, ela é considerada uma abordagem relacional de pesquisa, porque o objeto (fenômeno pesquisado) e os sujeitos da pesquisa (as pessoas que vivenciam o fenômeno) não são tratados de forma separada. Pelo contrário, ela explora as relações formadas entre os sujeitos e os objetos de pesquisa (MARTON, 1986; SVENSSON, 1997; RICHARDSON, 1999; YATES; PARTRIDGE; BRUCE, 2012).

A fenomenografia e sociocognitivismo (abordagem sociocultural) apresentam similaridades no que concerne ao seu enfoque na experiência coletiva, porém, existem diferenças e peculiaridades que caracterizam cada uma dessas abordagens, sobretudo, no que concerne aos objetivos, foco e métodos de pesquisa adotados em cada situação de investigação.

A fenomenografia teve origem na década de 1970, tendo sido utilizada, pela primeira vez, por pesquisadores do Departamento de Educação da Universidade de Gotemburgo, na Suécia, em cuja equipe constava nomes como Ference Marton, Roger Saljo, Lennart Svensson e Lars-Owe Dahlgren (MANN; DALL'ALBA; RADCLIFFE, 2007).

Analisando a literatura sobre a fenomenografia conclui-se que esses pesquisadores foram, também, artífices do desenvolvimento dos fundamentos teóricos e epistemológicos acerca desta perspectiva de investigação.

Esta abordagem surgiu no campo da Educação, e seu foco inicial centrava-se na investigação das formas de aprendizagem dos alunos do ensino superior. Na atualidade, a fenomenografia tem sido aplicada para responder a uma variedade de questões ligadas, ou não, ao campo educacional, em particular nos países anglo-saxônicos. Hoje, esta abordagem de pesquisa extrapolou os limites disciplinares, sendo utilizada em várias áreas, tais como Administração (AMARO, 2012; CHERMAN; ROCHA-PINTO, 2016), Economia, Física (BOWDEN, 2000; WALSH, 2000), Ciência da Informação (BRUCE, 1997; ANDRETTA, 2007).

Etimologicamente, o termo fenomenografia procede do grego “*phainomenon*” que significa “aparência” e “*graphein*” que significa “descrição”. Partindo dessa premissa, ela pode ser definida como uma descrição das coisas como elas nos aparecem (SVENSSON, 1998).

Uma das primeiras definições do termo é atribuída a Ference Marton, para quem “[...] fenomenografia é um método de pesquisa que visa mapear as diferentes formas qualitativas pelas quais as pessoas vivenciam, conceituam, percebem e compreendem os vários aspectos de um fenômeno e do mundo a sua volta” (MARTON, 1986, p.31, **tradução nossa**).

O objetivo da fenomenografia não consiste em classificar pessoas, comparar grupos, fazer previsões ou julgamentos sobre as pessoas. Visa descobrir e sistematizar as formas de pensamento por meio das quais as pessoas interpretam os aspectos da realidade tidos como socialmente significantes, e que é suposto que sejam compartilhados por membros de uma determinada sociedade (MARTON, 1981, p. 180, tradução nossa).

Esta abordagem de pesquisa complementa os outros tipos de investigação, e seu cerne está na descrição, análise e compreensão da experiência, isto é, uma investigação direcionada à descrição experiencial (MARTON, 1981). Porém, apresenta alguns traços distintivos com outras tradições de pesquisas qualitativas, visto que se preocupa em descrever as coisas como elas aparecem e como são vivenciadas pelas pessoas.

Quando a fenomenografia emergiu, os pesquisadores suecos estavam preocupados em saber por que alguns alunos aprendiam melhor que os outros, e seu foco consistia em investigar a variação entre os seus resultados de aprendizagem. O primeiro estudo realizado por estes pesquisadores formulou duas questões fundamentais: o que significa quando dizemos que um

indivíduo aprende melhor que as outras pessoas? E por que isso acontece? (MARTON, 1986; MARTON; BOOTH, 1997).

Para a primeira pergunta, a equipe de pesquisadores liderada por Ference Marton e Roger Säljö solicitou que os alunos lessem um texto acadêmico e, posteriormente, durante uma entrevista individual que descrevessem a sua experiência de modo a se determinar o seu grau de compreensão do texto (**conteúdo**) e verificar o processo utilizado por estes estudantes para cumprir com a tarefa (**ato de aprender**) (MARTON, 1981, 1986; ANDRETTA, 2007; LIMBERG; SUNDIN; TALJA, 2012).

A análise inicial das entrevistas produziu um número limitado de formas de compreensão do conteúdo (concepções), e estas foram sistematizadas em categorias de descrição que definem, detalhadamente, cada diferente forma de compreender o texto. Constatou-se que existia uma relação lógica e hierárquica entre essas categorias (ANDRETTA, 2007).

A diferença qualitativa nos resultados de aprendizagem foi, inicialmente, avaliada pela qualidade da compreensão do texto. No entanto, da análise mais aprofundada dos relatos dos alunos constatou-se que para compreenderem o texto, estes adotaram duas estratégias contrastantes: uma abordagem superficial (*surface-level processing*) e outra profunda (*deep-level processing*) (MARTON, 1986; SVENSSON, 1997; FERNANDES, 2005; ANDRETTA, 2007, 2014).

A identificação dessas duas abordagens contribuiu para responder o “porquê” de algumas pessoas serem melhores aprendizes do que os outros. Os estudantes que tentaram compreender o conteúdo do texto foram associados com a abordagem profunda e às categorias mais altas da aprendizagem. Aqueles que se limitaram, apenas, na tarefa tentando memorizar o texto foram associados à abordagem superficial e o seu entendimento do texto é, conseqüentemente, limitado (ANDRETTA, 2007).

Os resultados demonstraram que existe uma relação intrínseca entre a forma como as pessoas vivenciam a experiência de aprendizagem e o seu resultado da aprendizagem (SVENSSON, 1997; RICHARDSON, 1999; ANDRETTA, 2007). A implicação dessa afirmação é de que a aprendizagem a partir da perspectiva fenomenográfica envolve experimentar tanto o ato quanto o conteúdo, que consubstanciam o “*how*” e o “*what*” da aprendizagem.

4.1.1 Linhas de investigação fenomenográfica

Embora tenha surgido nos anos 70, somente nos finais da década de 1980 e início da década de 1990 é que foram explicitadas e explicadas as bases epistemológicas da fenomenografia. Nesse período surgiram duas linhas de investigação fenomenográfica: a **fenomenografia pura** (MARTON, 1986) e a **fenomenografia de desenvolvimento** (BOWDEN, 2000; DALL'ALBA, 2000).

Por fenomenografia pura, Marton (1986, p. 38) refere-se à “[...] descrição de como as pessoas concebem os vários aspectos da sua realidade, onde os conceitos em estudo são fenômenos confrontados pelos sujeitos com a vida cotidiana e não com o conteúdo didático ensinado na escola”.

Este tipo de investigação está ligado às primeiras correntes fenomenográficas que emergiram com os autores seminais sobre esta perspectiva de pesquisa (BOWDEN, 2000).

Contrariamente à fenomenografia pura, Bowden (2000) identifica a sua abordagem de pesquisa como fenomenografia de desenvolvimento (*developmental phenomenography*), que “[...] procura descobrir como as pessoas experienciam alguns fenômenos do seu mundo, e então, permitir que elas mudem a forma como seu mundo opera, e, geralmente, isso ocorre no ambiente educacional formal” (BOWDEN, 2000, p. 3, tradução nossa).

Na fenomenografia de desenvolvimento os resultados não são um objetivo em si, como sucede na fenomenografia pura, cujo objetivo é, apenas, mapear as concepções dos indivíduos. Para este autor, numa investigação fenomenográfica, o objetivo deve ser o de usar os resultados alcançados para transformar o contexto no qual vivemos e/ou operamos (BOWDEN, 2000).

Dall'Alba (2000) considera que fenomenografia de desenvolvimento permite testar os modelos de aprendizagem já existentes, visto que propicia que se explorem as percepções dos alunos sobre um determinado fenômeno e comparar os resultados com a forma como a literatura científica trata esse fenômeno.

A nossa pesquisa não se preocupa com estas distinções, pois apresenta tanto os aspectos da fenomenografia pura (mapeamento das concepções de competência informacional dos estudantes de BD de Moçambique), quanto da fenomenografia de desenvolvimento, que segundo Bowden (2000), os resultados desse tipo de pesquisa devem servir para transformar o ambiente em que foi realizada.

Seguindo as proposições de Bowden (2000), o objetivo nesta pesquisa é fornecer dados que, potencialmente, possam ser usados no ensino e aprendizagem da competência informacional nos cursos de BD e/ou em outros contextos de ensino e aprendizagem. Desse modo, por meio das concepções dos estudantes espera-se contribuir para a integração da competência informacional nos planos de estudo tendo em consideração a experiência dos sujeitos que a vivenciam em suas atividades acadêmicas e cotidianas.

Conforme foi referido no início do presente capítulo, a fenomenografia como abordagem de investigação ultrapassou os limites disciplinares das Ciências da Educação, sendo aplicada em vários contextos, incluindo a CI. Esses elementos levaram ao surgimento do que Marton (1988) e Bowden (2000) descrevem como as três linhas de investigação fenomenográfica.

A primeira linha de pesquisa diz respeito aos primeiros estudos fenomenográficos, que estavam relacionados aos aspectos gerais da aprendizagem, concentrando-se nas diferenças qualitativas dos resultados de aprendizagem dos alunos, com foco na educação formal (MARTON, 1988).

A segunda linha de investigação focaliza a aprendizagem no contexto disciplinar e nas concepções dos estudantes sobre um fenômeno. A terceira se preocupa com as formas pelas quais os indivíduos concebem os vários aspectos da vida não somente no contexto educacional, mas também na vida diária (DALL'ALBA, 2000).

As pesquisas recentes que adotam a perspectiva fenomenográfica tendem a ser conduzidas, principalmente, no contexto educacional, ou seja, são investigações que se enquadram na primeira e segunda linhas de investigação fenomenográfica (DALL'ALBA, 2000; BOWDEN, 2000).

Esta pesquisa se concentra na segunda linha de investigação, ligada às concepções de competência informacional dos estudantes no contexto disciplinar, no caso BD de Moçambique.

4.2 Ontologia e epistemologia da fenomenografia

A fenomenografia como uma abordagem de pesquisa emergente está em processo de estruturação de seus fundamentos epistemológicos. Suas discussões iniciais centraram-se nas tentativas de enquadrar esta perspectiva de pesquisa às ideias metafísicas sobre a natureza do conhecimento e da realidade. Mas segundo Svensson (1997), fenomenografia faz parte da

tradição empírica e hermenêutica que surgiu como alternativa aos princípios positivistas que dominavam as pesquisas científicas nos anos de 1970.

Diferente de outras abordagens de pesquisa, esta não possui um pressuposto ontológico específico (realismo/materialismo ou idealismo), pois a fenomenografia não é um sistema de pressupostos filosóficos e não é derivada e nem deduzida de tal sistema, sendo, apenas uma tradição de pesquisa empírica que vem construindo os seus próprios fundamentos ontológicos e epistemológicos (SVENSSON, 1997; YATES; PARTRIDGE; BRUCE, 2012).

A fenomenografia segue a linha epistemológica da tradição hermenêutica baseada no princípio filosófico da **intencionalidade** da consciência, que representa o direcionamento que a consciência tem em relação ao objeto, fenômeno ou realidade (ÅKERLIND, 2005a).

Toda a consciência é um ato intencional e sua essência é a intencionalidade, assim como a significação que é dada ao fenômeno ou à realidade é um correlato da intenção da consciência. Isto significa que não existe a pura consciência cartesiana separada do mundo. O mundo e a realidade existem apenas para um sujeito que é ele que lhes dá o significado (SILVA, 2009).

Esse processo intencional exige a suspensão das crenças, dos conceitos, das teorias, enfim, de toda a existência que nos é dada pela natureza – pelo mundo exterior –, porque deles não se pode extrair uma verdade apodítica (ASHWORTH; LUCAS, 1998).

Foi essa peculiaridade de os fenômenos aparecerem sempre a uma consciência que permitiu a Husserl romper com a dicotomia da atitude natural que afirmava a existência de um mundo exterior e de um mundo interior. Pois tudo o que existe está na relação entre os objetos e a minha consciência (SILVA, 2009, p. 47).

No paradigma positivista, as abordagens de pesquisa são, frequentemente, baseadas numa ontologia dualista, segundo a qual a pessoa e o mundo são tidos como entidades distintas (SVENSSON, 1997; YATES; PARTRIDGE; BRUCE, 2012). Essa dicotomia entre o sujeito e objeto está vincada nos discursos e práticas científicas que configuram as abordagens da Ciência Moderna, em particular no cartesianismo de Descartes (SANTOS 1988; SILVA, 2009). Essa dicotomia constitui uma das características que uma epistemologia dualista.

A fenomenografia, por sua vez, adota uma ontologia **não-dualista**, porque impossível analisar o indivíduo e o fenômeno de forma separada, isto é, ambos fazem parte do processo para a compreensão da realidade. Considera-se, portanto, que para a compreensão ontológica da

fenomenografia, se faz necessário apresentar as diferenças entre as abordagens de primeira-ordem e as de segunda-ordem.

4.2.1 Abordagens de primeira e segunda-ordem

No âmbito da Psicologia é comum que se levante o seguinte questionamento: *por que algumas crianças são bem-sucedidas na aprendizagem que as outras*. A resposta a questão será uma declaração acerca da realidade. Uma questão alternativa (no âmbito da fenomenografia) que tem sido discutida no universo educacional desde a década de 1970, seria: *o que as pessoas pensam sobre algumas crianças serem bem-sucedidas na escola em relação às outras*? Qualquer tentativa de resposta a este questionamento será uma declaração sobre as concepções das pessoas acerca da realidade (MARTON, 1981).

Essas duas maneiras de formular questões representam duas diferentes perspectivas de abordagem do problema.

A primeira, geralmente, a mais adotada, orienta-nos para o mundo e a fazermos declarações acerca dele. A segunda perspectiva orienta-nos para as ideias das pessoas acerca do mundo (ou sobre a sua experiência sobre ele) e fazemos declarações acerca das ideias das pessoas acerca desse mundo (MARTON, 1981, p. 81, **tradução nossa**).

Este autor considera a primeira formulação do problema como uma perspectiva de primeira-ordem e a última como uma perspectiva de segunda-ordem. Marton (1981) aponta que uma forma alternativa para captar as concepções dos indivíduos sobre uma realidade particular seria baseada na formulação de questões de segunda-ordem. Isto significa que:

[...] se estivermos interessados em perceber a maneira como as pessoas pensam sobre o sucesso escolar, então temos que investigar este problema, porque as respostas não derivam do que já sabemos acerca das propriedades gerais da mente humana, ou sobre o que sabemos do sistema escolar, ou da combinação do que sabemos sobre ambos (MARTON, 1981, p. 178, **tradução nossa**).

Importa frisar que as perspectivas de primeira-ordem estão presentes na abordagem cognitiva da aprendizagem, que também continuam presentes no campo da CI. De acordo com esta perspectiva, conhecimento é uma construção que se opera nas estruturas mentais e assume uma dimensão individual (BELKIN, 1980; DERVIN; NILAN, 1986).

Esta formulação sugere que a construção do conhecimento ocorre independentemente do contexto, assumindo, portanto, uma perspectiva dualista. Um dos mais completos e ricos

exemplos de desenvolvimento da mente humana à luz dessa perspectiva foi dado por Piaget (1967) na sua teoria de separação da forma e do conteúdo, por meio da qual visava mapear como as crianças, numa determinada sociedade, adquirem e constroem o conhecimento.

Não obstante, a perspectiva de segunda-ordem não é uma descoberta recente. Sempre existiram estudos em que foco fosse descobrir as diferentes formas pelas quais as pessoas concebem a realidade, mas, geralmente, nunca tinham sido explicitados (MARTON, 1981).

Marton (1981) assume que embora os trabalhos de Piaget sejam, atualmente, descritos no âmbito da ontologia dualista, esse autor teve uma grande contribuição para a construção dos princípios da fenomenografia. Grande parte do trabalho empírico de Piaget (em particular o seu primeiro trabalho empírico) se desenvolveu a partir da perspectiva da segunda-ordem, em que o objetivo era o de mapear as concepções das crianças sobre a realidade à sua volta. Nesse estudo, as crianças e a sua realidade não eram tratadas de forma separada, pois ambos constituíam unidade de análise.

Todavia, as influentes pesquisas de Piaget mudaram o foco e passaram a enfatizar a similaridades gerais (não as diferenças e a variação) entre os vários aspectos, considerando tais similaridades como entidades psicológicas reais. Com esta mudança, os estudos de Piaget têm na criança, não a sua realidade, como objeto de análise (MARTON, 1981; AMARO, 2012).

Piaget concebe uma estrutura formal das concepções baseadas nas similaridades, o que reflete uma posição ontológica baseada no realismo conceitual (MARTON, 1981).

A perspectiva piagetiana, que é fundamental para a compreensão do processo construtivista do conhecimento, constitui um dos exemplos mais significativos de abordagens de primeira-ordem. Os autores que advogam a favor da fenomenografia (MARTON, 1981, 1986; ASHWORTH; LUCAS, 1997; PANG; 2003; MARTON; PONG; 2005 entre outros), defendem a integração de abordagens de segunda-ordem em estudos experienciais, porque ambas não se excluem.

Marton (1981) aponta que a perspectiva de segunda-ordem (declarações acerca da realidade percebida) tem uma relação de complementaridade com a perspectiva de primeira-ordem (declarações sobre a realidade).

A segunda-ordem é um dos aspectos fundantes que distingue a fenomenografia dos demais métodos qualitativos (MARTON, 1986; RICHARDSON, 1999; FERNANDES, 2005; LIMBERG; SUNDIN; TALJA, 2014). Por meio desta perspectiva, o pesquisador é orientado a

descrever a maneira como as pessoas concebem, percebem e experienciam os vários aspectos do mundo à sua volta (YATES; PARTRIDGE; BRUCE, 2012). Ou seja, os fenômenos são investigados a partir da experiência dos participantes, ao invés da experiência do pesquisador.

Sendo a fenomenografia uma abordagem de “segunda-ordem”, ela não procura descrever o fenômeno como ele é (essência do fenômeno), o que seria uma abordagem de primeira-ordem. Como uma abordagem experiencial, procura descrever o fenômeno como ele é concebido pelos indivíduos – o significado do fenômeno para os sujeitos (MARTON, 1981, 1986; ANDRETTA, 2007), buscando a **variação**, não as similaridades do significado que atribuem a uma realidade particular.

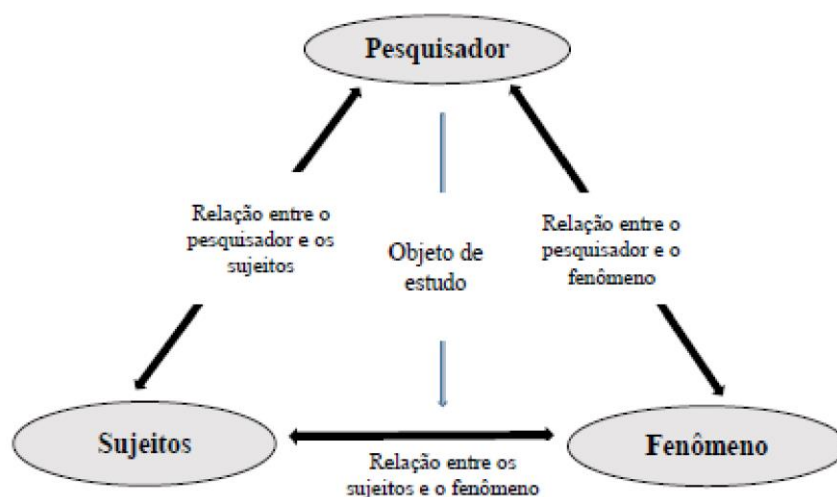
Partindo desses pressupostos (não-dualistas), a fenomenografia segue os princípios de uma abordagem **relacional** do mundo. Outras perspectivas, tais como o construtivismo individual (cognitivismo) e construtivismo social apresentam o que se chama de visão dualista, focalizando o mundo interno ou externo para a explicação dos fenômenos (BOWDEN, 2005).

O construtivismo individual vê os atos mentais internos como sendo uma explicação para atos e comportamentos externos. O inverso é, igualmente, verdadeiro para o construtivismo social (BOWDEN, 2005; HJØRLAND, 2007).

A fenomenografia está entre as abordagens de qualitativas que assume uma posição não-dualista, porque, segundo Bowden (2005, p. 12),

[...] não existe uma linha divisória entre o mundo interior e o exterior. O mundo não é apenas construído pelos indivíduos, nem é, totalmente, imposto pelos aspectos externos (contexto social), mas sim, é constituído pela relação interna entre ambos: mundo interior (cognição humana) e o externo (contexto social).

Daí deriva que o objeto da fenomenografia não é a discussão do fenômeno *per si*, mas a relação entre os sujeitos e o fenômeno, conforme indica a figura abaixo.

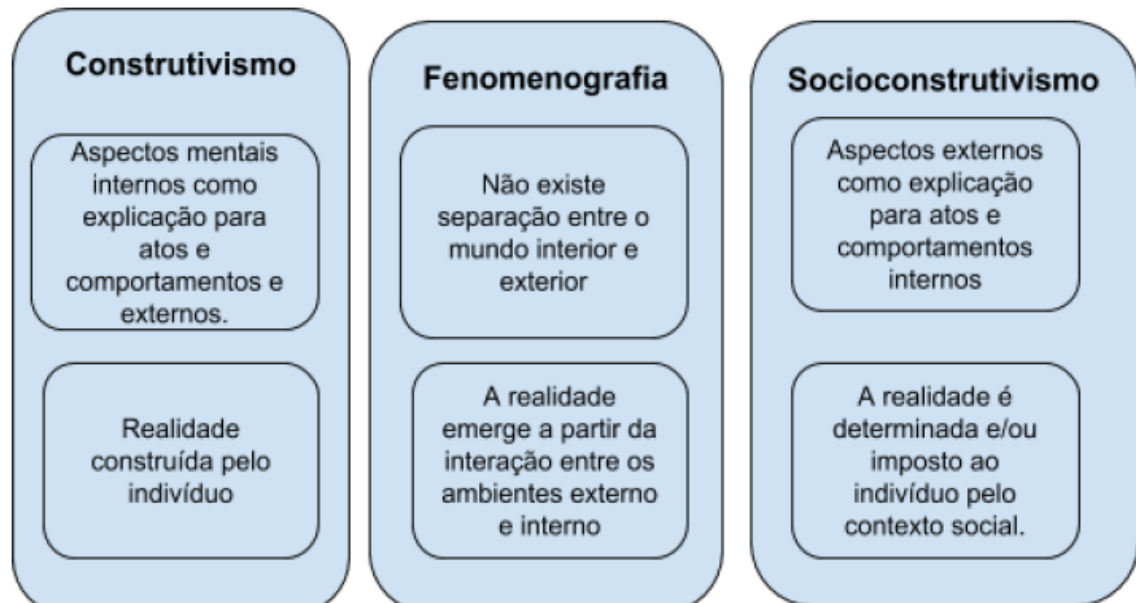
Figura 2 – Perspectiva relacional da fenomenografia

Fonte: Bowden (2005, p. 13).

Esta Figura mostra uma relação tripartida (pesquisador-fenômeno-sujeitos). Apesar de o pesquisador ser uma parte integrante dessa relação, por questões metodológicas, a sua intervenção deve ser resguardada para que se mantenha o foco de estudo, que é a relação entre os sujeitos e o fenômeno, ao invés da relação entre o pesquisador e o fenômeno. Esse relativo distanciamento do pesquisador é fundamental, na medida em que impede que este imponha a sua compreensão sobre o fenômeno na interpretação dos sujeitos (BOWDEN, 2005).

Esta posição difere das suposições positivistas de que o conhecimento é baseado em fatos. Também difere dos pressupostos racionalistas, mentalistas e construtivistas que limitam a construção do conhecimento às estruturas racionais ou mentais. A fenomenografia considera que o conhecimento é relacional, não apenas empírico ou racional, mas criado por meio do pensamento acerca da realidade externa (SVENSSON, 1997).

Esta discussão mostra que nos pressupostos fenomenográficos, o objeto não é oferecido pela realidade e nem é construído pelo indivíduo independente da realidade externa. As concepções sobre um fenômeno são resultado de uma perspectiva relacional que envolve o pensamento e o contexto ou realidade externa do indivíduo (Fig. 3).

Figura 3 – Abordagem não-dualista da fenomenografia

Fonte: Elaboração própria

Para finalizar, importa destacar os seis pressupostos da epistemologia fenomenográfica que foram sumarizados por Svensson (1997), a saber:

- ✓ O conhecimento tem a natureza relacional e holística;
- ✓ As concepções são a principal forma de conhecimento;
- ✓ O conhecimento científico acerca das concepções não é a verdade, mas incerto e mais ou menos frutífero;
- ✓ As descrições são fundamentais para o conhecimento científico acerca das concepções;
- ✓ O conhecimento científico acerca das concepções é baseado na exploração das delimitações e significados holísticos de objetos conceitualizados;
- ✓ O conhecimento científico acerca das concepções é baseado na diferenciação, abstração, redução e comparação do significado.

Em síntese, nesta seção da pesquisa foram apresentados vários aspectos que configuram a epistemologia da fenomenografia. O primeiro é a sua natureza empírica sem grandes preocupações com os pressupostos filosóficos; segundo, a adoção do princípio de intencionalidade, que exige do pesquisador a suspensão do conhecimento prévio sobre o fenômeno; terceiro, o fato de assumir uma perspectiva não-dualista, em que o sujeito e contexto

não são analisados de forma separada, sendo tratados como parte do mesmo fenômeno, o que gera um quarto aspecto, que é a sua natureza relacional.

Considerando as discussões contidas neste segmento, na próxima seção será discutida a relação entre a fenomenografia e as demais abordagens de investigação, com destaque para as similaridades e diferenças entre esta abordagem e a tradição de pesquisa fenomenológica.

2.3 Relação entre a fenomenografia e outras abordagens de pesquisa

A fenomenografia emergiu como uma abordagem alternativa à tradição de pesquisas positivistas, behavioristas e quantitativas que regiam a investigação nas diversas áreas do conhecimento (MARTON, 1981; RICHARDSON, 1999; LIMBERG; SUNDIN; TALJA, 2012). Seus pressupostos foram, inicialmente, questionados por alegada falta bases teórica e epistemológica claras (SVENSSON, 1997; ASHWORTH; LUCAS, 1998).

Por outro lado, esta perspectiva de investigação é, constantemente, associada a outras abordagens ligadas às pesquisas qualitativas, tais como a etnografia e a fenomenologia. Perante tais questionamentos, em um trabalho sobre os aspectos epistemológicos, teóricos e metodológicos da fenomenografia, Marton (1986) identificou as relações e as diferenças entre esta perspectiva de investigação e as demais pesquisas qualitativas que têm como foco revelar a experiência humana.

Por exemplo, apesar de algumas aproximações com a etnografia, Richardson (1999) destaca que existem diferenças substanciais entre as duas abordagens, sobretudo, no que concerne ao foco de interesse, à metodologia de coleta de dados e às teorias que as suportam.

O mesmo autor afirma que, enquanto a etnografia envolve uma análise dos processos sociais por meio do envolvimento na experiência diária da realidade que se estuda, a pesquisa fenomenográfica, por seu turno, não exige que os pesquisadores se adentrem e participem da realidade estudada. As informações são coletadas a partir de respondentes ou participantes intencionalmente selecionados para que seja assegurada a máxima variação da amostra.

Outro aspecto de debate na literatura diz respeito às fronteiras entre a fenomenografia e a fenomenologia, e se é ou não correto classificar a abordagem fenomenográfica como parte da tradição fenomenológica, considerando que ambas são experienciais e, geralmente, com métodos de coleta de dados qualitativos (MARTON, 1981; RICHARDSON, 1999; ANDRETTA, 2007).

Importa frisar que ambas as abordagens apresentam alguns pontos de interseção quanto ao foco e metodologia. A fenomenologia e a fenomenografia fazem parte de uma tradição interpretativista, baseada na noção de múltiplas realidades, isto é, que a realidade não é singular nem fixa, considerando que ela é construída a partir de interpretações feitas como consequência de interações no mundo (GREEN, 2005).

Outra similaridade é a natureza indutiva de ambas as abordagens de pesquisa. Os processos de indução são utilizados onde as interpretações e as “descobertas” são fundamentadas em dados brutos, o que configura um modo de investigação de “baixo-para-cima” (*Bottom up*).

Contrariamente à abordagem *top down*, em que se constroem e testam-se hipóteses, os processos indutivos têm como ponto de partida os dados coletados no campo e evoluem conceitualmente. Quer dizer “À medida que os dados são analisados e reexaminados, as ideias se formam e os resultados surgem dos processos de indução” (GREEN, 2005, p. 35).

Não obstante tais semelhanças entre ambas as abordagens, Marton (1981) identificou quatro aspectos fundamentais que distinguem a fenomenologia da fenomenografia. A **primeira** distinção situa-se no fato da fenomenologia adotar a perspectiva da primeira-ordem e a fenomenografia se enquadrar nas abordagens de segunda-ordem (MARTON, 1981; RICHARDSON, 1999).

As perspectivas de primeira-ordem têm como foco a descrição dos vários aspectos de um fenômeno, ou seja, a sua essência, e na segunda-ordem objetiva-se descrever a maneira como as pessoas concebem o fenômeno ou o mundo à sua volta (MARTON, 1981).

Tomando como exemplo uma investigação sobre a experiência das pessoas em torno do fenômeno competência informacional, o fenomenólogo teria como ponto de partida aprender acerca da competência informacional. Segundo Marton e Booth (1997), isto equivale a dizer que na fenomenologia, é a perspectiva do pesquisador que é examinada por meio da reflexão da sua experiência sobre o mundo ou fenômeno.

Por sua vez, um fenomenógrafo teria como ponto de partida aprender como as pessoas experienciam ou concebem a competência informacional em suas atividades práticas. Nesta abordagem de pesquisa é a perspectiva dos participantes que interessa para a construção das categorias de descrição.

A **segunda** distinção se relaciona com a noção de “essência” que é central para fenomenologia. Apesar de a sua interpretação variar, ao estudar a experiência das pessoas sobre

certo aspecto da realidade, a essência refere-se ao significado *comum* intersubjetivo desse aspecto (MARTON, 1981). Portanto, a essa abordagem filosófica tem como finalidade desenvolver uma teoria única sobre a experiência.

No contexto da investigação fenomenográfica, Marton (1981) alega que um fenômeno é interpretado de diferentes formas e o foco não é, necessariamente, a sua essência, mas o significado da experiência coletiva atribuído pelos sujeitos. Portanto, a fenomenografia busca a **variação** da experiência em relação a uma realidade ou fenômeno específico.

A **terceira** distinção é que a fenomenologia está orientada para o método e para a experiência individual, enquanto a fenomenografia para o conteúdo e no significado da experiência coletiva revelada em forma de categorias de descrição (MARTON, 1986; RICHARDSON, 1999).

Por exemplo, em uma pesquisa fenomenográfica sobre o fenômeno competência informacional, a preocupação é sobre tudo que possa ser dito acerca da compreensão, percepção e concepção dos participantes em relação ao fenômeno estudo.

Isso retoma a ideia de que não é a perspectiva do pesquisador que é examinada, mas a dos sujeitos de pesquisa, que é sistematizada em categorias de descrição e ordenada numa estrutura hierárquica que reflete a variação de suas concepções.

A **quarta** e última distinção apresentada por Marton (1981) diz respeito ao fato de que a investigação fenomenológica está direcionada ao nível **pré-reflexivo** da consciência, que lida com a dimensão conceitual sobre a experiência. Por sua vez, a fenomenografia lida com ambos os aspectos, conceituais e experienciais, assim como o que é pensado e o que é vivenciado (MARTON, 1981).

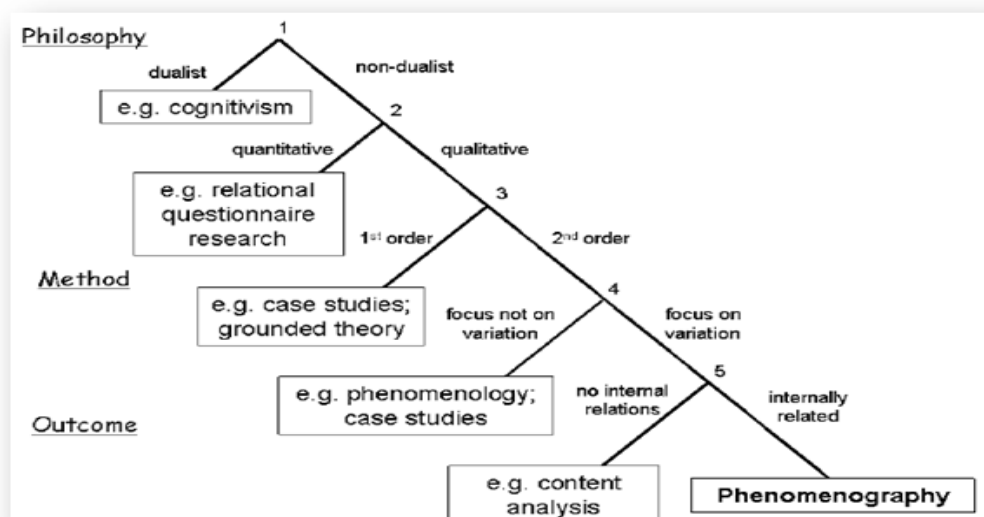
Quadro 14 – Similaridades e diferenças entre fenomenologia e fenomenografia

Fenomenologia	Fenomenografia
Revelar a experiência humana	Revelar a experiência humana
Abordagem filosófica	Abordagem empírica
Foco na essência do fenômeno	Foco no significado e conteúdo da experiência
Foco na experiência individual	Foco na experiência coletiva expressa em categoria de descrição hierárquicas
Identificar o resultado comum sobre a experiência	Identificar a variação do conteúdo da experiência
Orientado para o método	Orientada para o significado da experiência

Fonte: Elaborado pelo autor

No âmbito metodológico, a distinção entre a fenomenografia e as outras formas de pesquisa pode ser observada na Fig. 4. Esta árvore identifica o percurso teórico, metodológico e epistemológico que estabelece as fronteiras entre a fenomenografia e outras abordagens de pesquisa.

Figura 4 – Pontos de partida entre a fenomenografia e outras abordagens



Fonte: (MANN; RADCLIFFE; DALL'ALBA, 2007)

A figura anterior apresenta cinco aspectos de diferenciação que podem ser resumidos da seguinte forma:

1 - A fenomenografia é uma abordagem **não-dualista**, visto que a realidade é constituída a partir das relações entre indivíduos e o mundo. 2. É metodologicamente **qualitativa** (embora admita dados quantitativos, **grifo nosso**) e procura explorar e descrever um fenômeno em termos das relações entre as pessoas e o mundo. As **categorias de descrição** são obtidas a partir dos dados, e não procura adequar os dados às categorias pré-existentes. 3. A fenomenografia é uma abordagem de **segunda-ordem**, pois o que é investigado são as experiências sujeitos da pesquisa e não as do pesquisador. 5. Finalmente, os resultados da fenomenografia são organizados em um conjunto de categorias internamente relacionadas. O foco em descrever a **variação** e as relações entre as categorias de descrição é uma das principais diferenças entre a fenomenografia e outras abordagens de pesquisa (MANN; DALL'ALBA; RADCLIFFE, 2007, p. 8).

Os elementos distintivos acima descritos não isolam a fenomenografia das demais abordagens de pesquisa qualitativa, pois conforme diversos autores (MARTON, 1981, 1986;

SVENSSON, 1997; ASHWORTH; LUCAS, 1998), a fenomenografia estabelece uma relação de complementaridade com outras perspectivas de investigação.

A fenomenografia tem como objeto o estudo das concepções, então surgem os seguintes questionamentos: o que é uma concepção? Como ela se denota e se manifesta? Na subseção que segue serão discutidos esses aspectos ligados às concepções e a sua relação com os resultados de uma investigação fenomenográfica.

4.4 Fenomenografia: mapeando as concepções

Na investigação fenomenográfica existem conceitos fundamentais que favorecem a compreensão do funcionamento desta perspectiva de pesquisa. Um dos conceitos que merece maior explicitação é o de **concepção**.

A pesquisa aqui relatada tem como objetivo descrever as concepções dos estudantes de graduação em BD de Moçambique em relação ao fenómeno competência informacional. Desta forma, urge levantar alguns questionamentos: o que é uma concepção fenomenográfica? Como é que ela se denota?

A concepção é a unidade básica de descrição na investigação fenomenográfica e, em função de cada autor, ela tem sido designada por vários nomes, tais como: “formas de experimentar (*ways of experiencing*)”, “formas de conceitualizar (*ways of conceptualizing*)”, “formas de ver (*ways of seeing*)”, “formas de apreender (*ways of learning*)”, “formas de compreender (*ways of understanding*)”, “formas de perceber (*ways of perception*)” entre outros (SVENSSON, 1997; ASHWORTH; LUCAS, 1998; MARTON; PONG, 2005; YATES; PARTRIDGE; BRUCE, 2012).

Como foi anteriormente explicado, o objetivo da fenomenografia não é tanto estudar o fenómeno como ele é, mas antes, como parece a quem o vivencia (MARTON, 1986), ou seja, as concepções que os indivíduos têm acerca de um fenómeno ou realidade. Consequentemente, esta abordagem de investigação não faz julgamento do “certo ou errado” em relação à perspectiva do indivíduo, porque o que este descreve é o que pensa acerca do fenómeno em estudo.

Freire (2009, p. 13) afirma que “Sua descrição deve ser aceita no seu valor factual, visto que indica o conhecimento que o indivíduo tem, o significado que atribui e a forma como vivencia a aprendizagem”.

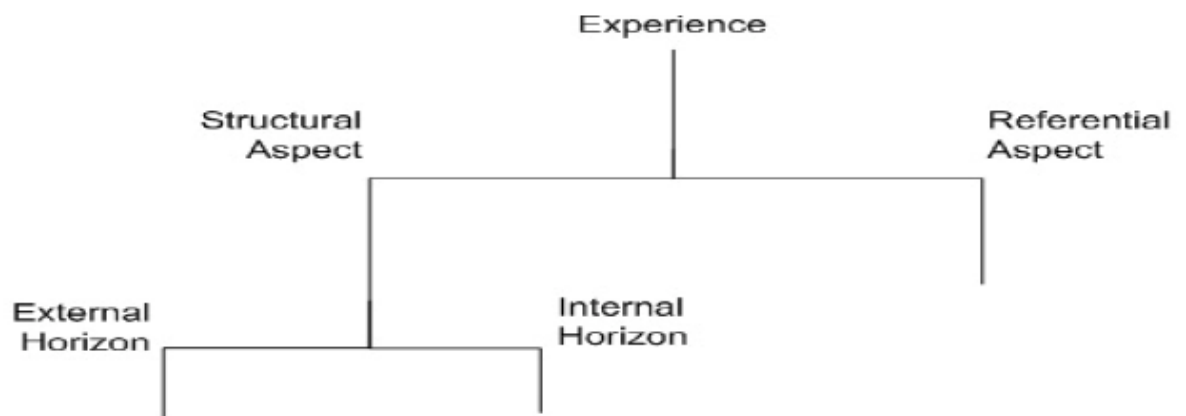
Resulta daí o postulado de Marton (1981) segundo o qual, as concepções fenomenográficas não classificam as pessoas, visto que o que está em pauta não é puramente a descrição, mas a descoberta das perspectivas pessoais sobre um determinado fenômeno.

A concepção tem dois aspectos, dialeticamente, relacionados: um **significado** (o aspecto referencial) e uma **estrutura** (o aspecto estrutural) (MARTON; PONG, 2005). O aspecto referencial diz respeito ao “*o quê*” do fenômeno em estudo, isto é, corresponde à dimensão conceitual e o aspecto estrutural refere-se ao “*como*” se efetiva a experiência sobre o fenômeno, e representa a estrutura lógica dessa experiência (FERNANDES, 2005; MARTON; BOOTH, 1997; ASHWORTH; LUCAS, 1998).

O aspecto estrutural da concepção é, igualmente, constituído por dois elementos interligados, a saber: uma estrutura interna e outra externa. A estrutura externa da concepção visa discernir o fenômeno a partir do seu contexto externo, o que se designa *horizonte externo*. Por sua vez, a estrutura interna da concepção discerne as partes desse fenômeno e como elas estão inter-relacionadas como um todo, que é chamado de *horizonte interno* (MARTON; PONG, 2005).

Vale ressaltar que o horizonte interno e o horizonte externo formam ambos, o aspecto estrutural da concepção, conforme ilustra a figura 5.

Figura 5 – Componentes de uma concepção



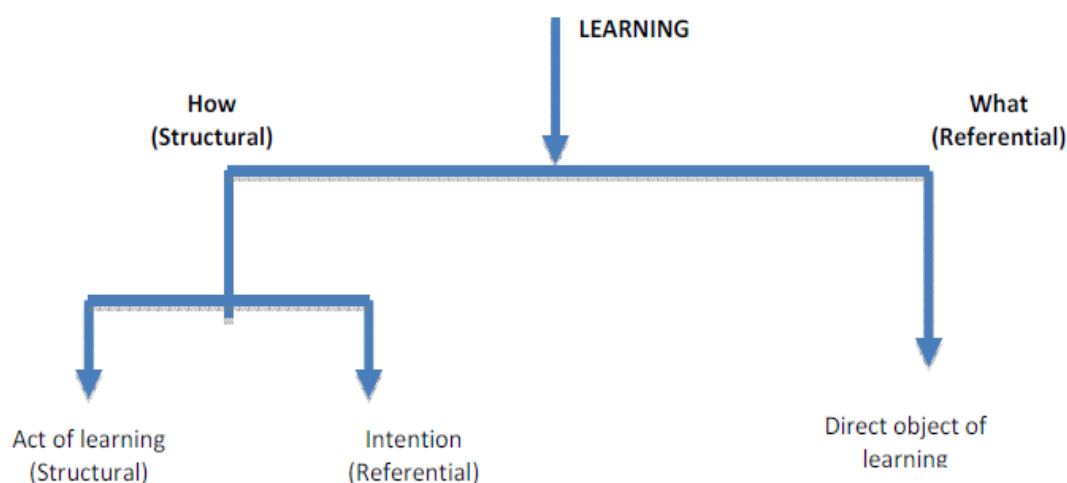
Fonte: KHAN (2014, p. 37)

Estes aspectos (referencial e estrutural), embora diferentes, não são divergentes, visto que atuam de forma interdependente e recíproca (MARTON; PONG, 2005), o que retoma a natureza relacional da fenomenografia, em que o indivíduo e a realidade ou fenômeno não são tratados de forma separada.

Em uma pesquisa educacional, Trigwell (2000) categorizou a experiência de aprendizagem dos alunos de duas maneiras: i) aspectos referenciais, por exemplo, o que os alunos pensam acerca da aprendizagem – a sua experiência ou compreensão da aprendizagem como um objeto direto e ii) aspectos estruturais, como os estudantes realizaram a sua aprendizagem – as estratégias adotadas (abordagem superficial ou profunda).

Os aspectos estruturais subdividem-se, igualmente, em estruturais (o ato de aprender, focalizando na estrutura) e referenciais (concentrando-se na intenção para o ato), conforme visualiza a Figura abaixo.

Figura 6 – Experiência de aprendizagem



Fonte: Khan (2014, p. 37).

Retomando ao trabalho seminal sobre a fenomenografia, desenvolvido pelos pesquisadores da Universidade de Gotemburgo, em que pretendiam saber o “porquê” de alguns alunos serem mais eficazes na aprendizagem do que os outros, a compreensão direta do texto condiz com o aspecto referencial (o quê). Por sua vez, o ato de aprendizagem que gerou duas formas de lidar com o texto (superficial e profunda) diz respeito ao aspecto estrutural (como foi realizada a tarefa).

Para a compreensão do conceito de “concepção”, tomou-se como exemplo uma pesquisa de Trigwell (2000), na qual pretendia perceber as concepções dos professores sobre ensino. Por meio da análise das entrevistas feitas aos professores de uma universidade foram identificadas seis concepções de ensino, assim descritas:

Concepção A: Ensino como transmissão de conceitos do plano de estudos

Os professores que adotam esta concepção concentram-se nos conceitos detalhados no programa e livros didáticos, mas encararam a sua função como de transmitir informação baseada nesses conceitos para os estudantes. O foco não está em como os componentes da informação estão relacionados uns com os outros, ou no conhecimento prévio do estudante.

Concepção B: Ensino como transmissão do conhecimento do professor

Com esta concepção de ensino, os professores focam, ainda, nas suas concepções, mas vêm o seu papel como o de transmitir informação baseado nessas concepções para os estudantes. Aqui também o foco não é como esses componentes estão inter-relacionados ou no conhecimento prévio do aluno.

Concepção C: Ensino como ajudar o aluno a adquirir os conceitos do plano de estudos

Com essa concepção de ensino, os professores focam os conceitos detalhados nos livros didáticos ou no programa, e se vêm ajudando seus alunos a adquirir esses conceitos e as relações entre eles. Ao contrário das concepções A e B, o conhecimento prévio dos alunos é visto como importante.

Concepção D: Ensinar como ajudar os alunos a adquirir o conhecimento do professor:

Os professores com esta concepção, mais do que concentrar-se nas concepções dos alunos sobre um objeto específico, concentram-se nas suas próprias concepções. Eles vêm o seu papel como o de ajudar os alunos a adquirir conceitos e as suas relações com base nas concepções do professor.

Concepção E: Ensinar como ajudar os alunos a desenvolver concepções

Os professores que detêm esta concepção de ensino concentram-se na visão do mundo do estudante ou nas suas concepções sobre um assunto, do que nas suas próprias concepções ou nos conceitos dos textos didáticos. Eles vêm o seu papel como o de ajudá-los a desenvolver suas concepções em termos de profundidade e extensão do conhecimento.

Concepção F: Ensino como ajudar os alunos a mudar concepções

Os professores que detêm esta concepção de ensino concentram-se na visão do mundo dos seus alunos do que nas suas concepções ou nos conceitos dos textos. Eles encaram o

ensino como ajudar os estudantes a mudar as suas concepções e suas visões sobre a realidade.

A partir deste exemplo, denota-se que a concepção, como unidade básica de descrição fenomenográfica, diz respeito às diferentes formas pelas quais os indivíduos compreendem o mesmo fenômeno. Ela representa a **variação** de significados atribuídos ao mesmo objeto pelos indivíduos, tendo em consideração a sua consciência focal.

Para ilustrar como se manifesta a variação das concepções, tomou-se como exemplo a pesquisa de Marton e Pong (2005) que mostra a variação de significados na noção de preço a partir das concepções dos alunos do ensino médio canadense. A pesquisa em alusão gerou quatro concepções que correspondem a quatro dimensões de variação conforme o Quadro abaixo:

Quadro 15 – Concepções de preço e suas variações

Concepção	Aspecto referencial (significado)	Aspecto estrutural (foco na variação)
A	Preço reflete o <i>valor</i> do objeto em questão	Foco nas <i>características</i> do objeto em questão
B	Preço está relacionado às condições de <i>demand</i> do mercado	Foco nas <i>pe</i> soas que <i>compram</i> tais objetos
C	Preço está relacionado às condições de <i>fornecimento</i> do mercado no qual o objeto está situado	Foco nas pessoas que vendem tais objetos, ou nos lugares onde eles são vendidos.
D	Preço está relacionado às condições opostas de <i>demand</i> e <i>fornecimento</i> do Mercado no qual o objeto está situado	Foco tanto nas <i>pe</i> soas que <i>compram</i> , quanto nas que <i>vendem</i> tais objetos

Fonte: Marton e Pong (2005, adaptado).

O Quadro acima identifica os significados atribuídos à noção de preço, ordenados a partir da concepção mais simples até a mais complexa. A última coluna da tabela identifica os aspectos estruturais, ou seja, as dimensões de análise adotadas pelos participantes para definirem a noção de preço.

Este exemplo serve de evidência para substantiar as diferenças entre a fenomenografia e a fenomenologia. Nos segmentos anteriores desta pesquisa destacou-se que a investigação fenomenológica procura a essência do fenômeno como resultado *comum intersubjetivo*. A

fenomenografia, por sua vez, busca a *variação* dos significados com base nas concepções dos sujeitos, conforme o exemplo em alusão.

Em resumo, esta seção teve como objetivo explorar a noção de concepção, que é a unidade básica de descrição fenomenográfica, seus componentes (referenciais e estruturais), incluindo o seu foco na variação do que nas similaridades dos significados. Foram apresentados estudos empíricos para ilustrar como se denota uma concepção (TRIGWELL, 2000) e outro para evidenciar a teoria de variação fenomenográfica (MARTON; PONG, 2005).

Portanto, a concepção fenomenográfica indica que, em função da consciência focal do sujeito, um fenômeno pode ser interpretado e compreendido de várias formas. Tais formas podem ser identificadas, descritas e ordenadas lógica e hierarquicamente conforme o grau de complexidade de cada concepção.

No próximo segmento, discute-se a ideia de resultados de investigação na fenomenografia, explorando dois conceitos principais, nomeadamente: categorias de descrição e espaço de resultados.

4.5 Resultados de uma investigação fenomenográfica

Um dos aspectos cruciais da fenomenografia reside na natureza do conhecimento ou dos resultados alcançados. Na fenomenografia (em particular a de desenvolvimento, em oposição à pura), a pesquisa é desenhada com a intenção explícita de que haverá resultados práticos (GREEN, 2005).

A tese que se defende é a de que os resultados de uma investigação fenomenográfica devem gerar implicações na aprendizagem, e a mesma deve ser conduzida com o fim último de informar e melhorar as práticas.

Na generalidade, independentemente da linha fenomenográfica (pura ou de desenvolvimento), os resultados de deste tipo investigação são formulados em forma de **categorias de descrição** e **espaço de resultados** ou mente coletiva (MARTON, 1981; BOWDEN, 2000; MANN; DALL'ALBA; RADCLIFFE, 2007)

É importante, primeiro, distinguir a unidade de descrição fenomenográfica – as concepções (*ways of seeing*) – e como se relaciona com as categorias de descrição. As concepções referem-se a todas as qualidades das relações entre o homem e o meio. Elas referem-se, também, às diferentes formas qualitativas pelas quais alguns fenômenos ou aspectos do

mundo são compreendidos. Quando tentamos caracterizar estas concepções utilizamos algumas categorias de descrição (MARTON, 1986; BOWDEN, 2000; YATES; PARTRIDGE; BRUCE, 2012).

Sandberg (2000) sugere que a primeira distinção entre as concepções e as categorias está no foco individual ou coletivo das formas de ver um fenômeno. Assim, enquanto as concepções se referem aos modos de as pessoas experimentarem um aspecto particular da realidade, as categorias de descrição representam concepções múltiplas ou coletivas.

Marton e Booth (1997, p. 80) explicam essa diferença afirmando que:

[...] quando falamos de formas de experimentar algo (concepções), referimo-nos nos termos da consciência individual, [...] e quando falamos de categorias de descrição referimo-nos às diferentes formas qualitativas em que um fenômeno pode aparecer para as pessoas de um tipo para o outro. Assim, as categorias de descrição referem-se à experiência coletiva.

As categorias de descrição são uma tentativa de clarificar as diferentes maneiras pelas quais um fenômeno tem sido experienciado por um grupo de pessoas (MARTON, 1981).

Essas categorias são criadas a partir dos dados brutos, e nunca descrevem com exatidão a completude do fenômeno, mas elas seriam completas apenas para um grupo de participantes em um determinado momento (MANN; DALL'ALBA; RADCLIFFE, 2007), visto que os indivíduos revelam as experiências tendo em conta a sua consciência focal.

Tomando o exemplo anterior sobre as concepções dos professores sobre o ensino (TRIGWELL, 2000), importa frisar que em cada descrição são apresentados os aspectos referencial e estrutural. A Tabela 2 expõe a estrutura hierárquica das categorias e os respectivos significados (aspecto referencial), que ajuda a relacionar as categorias umas com as outras.

Quadro 16 – Categorias de descrição das concepções de aprendizagem

Structural	Syllabus/text Concepts	Referential Teachers' Conceptions	Students' Conceptions
Teacher transmitting Information	A	B	
Teacher helping students Acquire Concepts	C	D	
Develop Conceptions			E
Change Conceptions			F

Fonte: Trigwell (2000, p. 77)

As concepções sobre ensino geraram cinco categorias de descrição, o que significa que as concepções A e B formaram a primeira categoria (a mais limitada em termos de complexidade), as concepções C e D geraram a segunda categoria e as últimas categorias foram geradas pelas concepções E e F. A última categoria reporta um grau de complexidade maior, porque integra as restantes categorias.

Retomando a noção da ontologia não-dualista, uma das premissas básicas da fenomenografia é a ideia de que as diferentes categorias de descrição ou formas de experienciar um fenômeno estão, logicamente, relacionadas umas com as outras. Essas relações geralmente apresentam uma estrutura hierárquica inclusiva, com algumas categorias sendo mais complexas do que as outras, mas que incluem alguns aspectos que representam os modos menos complexos de experimentar algo (ÅKERLIND, 2005a).

Segundo Åkerlind (2005a), o foco na estrutura dos resultados fenomenográficos é fundamental para visualizar a variação da experiência em relação ao fenômeno. O objetivo de descrever a variação da experiência é útil e significativa, na medida em que indica os elementos necessários para que os indivíduos melhorem as suas concepções, podendo, dessa forma, abandonar as formas mais simples para as mais complexas de experienciar o fenômeno em estudo.

De acordo com Marton (1981, 1986), existem quatro qualidades principais que fundamentam as categorias de descrição. Este autor descreve essas qualidades como relacionais (a relação sujeito-objeto que compreende a concepção); experienciais (baseadas nas experiências

dos participantes em estudo); orientadas para o conteúdo (foco no significado do fenômeno em investigação).

Em 1997, Marton e Booth apresentaram, pela primeira vez, os fundamentos teóricos, filosóficos e epistemológicos da fenomenografia. Nesse trabalho, autores identificaram três critérios para julgar a qualidade das categorias de descrição geradas a partir de uma investigação fenomenográfica, a saber:

- Cada categoria deveria revelar algo distinto acerca das formas de experimentar um fenômeno;
- Cada categoria deve estar logicamente relacionada com outras categorias;
- O número de categorias deve ser determinado pela extensão da variação sobre a compreensão do fenômeno em estudo.

Vale ressaltar que as categorias de descrição reportam à experiência coletiva dos participantes e não aos significados individuais da experiência sobre o fenômeno. Ademais, uma categoria não caracteriza o fenômeno, pelo contrário, é a junção de todas as categorias que forma o conteúdo holístico da experiência.

Consequentemente, de acordo com Åkerlind (2005a), para construir as categorias de descrição sobre um fenômeno particular, os fenomenógrafos devem enfatizar o significado e a estrutura lógica das concepções. Para esta autora, isto reflete na iteração fenomenográfica entre a clarificação das categorias de descrição (que tem como foco inicial no significado, ou mais precisamente, no aspecto referencial do significado) e clarificação da relação lógica entre as categorias (que se concentra na estrutura hierárquica, isto é, nos aspectos estruturais do significado).

O resultado final de uma investigação fenomenográfica envolve a representação estrutural e hierárquica das categorias de descrição em um “espaço de resultados” (*outcome space*), que, geralmente, pode ser ilustrado em forma de tabela, imagem ou diagrama e serve ao propósito de descrever como as categorias se relacionam entre si (BRUCE, 1997; YATES; PARTRIDGE; BRUCE, 2012). As categorias de descrição são organizadas a partir da menos complexa até a de nível mais complexa.

4.6 Síntese do capítulo

Neste capítulo foram discutidos os aspectos teóricos, filosóficos e epistemológicos da fenomenografia. As questões práticas e metodológicas serão descritas na seção destinada à metodologia.

Destacou-se a origem recente da fenomenografia enquanto abordagem de pesquisa, sendo que, inicialmente, estava enclausurada à investigação na área da educação. Hoje, a fenomenografia ultrapassou as fronteiras disciplinares, visto que tem sido aplicada em vários domínios de conhecimento, dentre os quais a CI.

Esta abordagem surgiu como alternativa ao paradigma positivista, orientado para a objetivação e quantificação dos resultados. Em sentido contrário, a fenomenografia assume uma postura interpretativista, cujo objetivo é o mapeamento das concepções dos indivíduos em relação a um fenômeno ou realidade particular.

Um dos aspectos destacados neste capítulo reside no fato de a fenomenografia adotar uma epistemologia não-dualista, o que significa o conhecimento não resulta, simplesmente, das estruturas mentais do sujeito, nem, tão somente, de fatores externos a ele. Pelo contrário, a construção do conhecimento resulta da relação dialética entre o sujeito e o objeto. Este fato distingue a fenomenografia das abordagens positivista e cognitiva.

Pelo fato de descrever a experiência de um fenômeno se baseando nos sujeitos que o vivenciam, a fenomenografia assume uma perspectiva de segunda-ordem, visto que não é a perspectiva do pesquisador que prevalece, mas a dos participantes da pesquisa.

Contrariamente a outras abordagens, a fenomenografia não parte de uma teoria, hipóteses ou modelo específico para explicar um fenômeno. As suas categorias de descrição são obtidas a partir dos dados obtidos na pesquisa, e elas constituem o primeiro e mais importante resultado da pesquisa em fenomenografia.

Dessa forma, exige, até certo grau, a suspensão da crença formada sobre o objeto, das teorias que o fundamentam e a influência dos modelos vigentes sobre o mesmo para reduzir os vieses na análise e construção das categorias baseadas nas concepções dos indivíduos. A suspensão do conhecimento prévio estrutura os aspectos éticos da fenomenografia, e constitui um dos aspectos que determina a fiabilidade dos resultados da investigação.

A seção seguinte desta pesquisa debruça-se em torno da abordagem fenomenográfica da competência informacional, onde serão descritos os trabalhos seminais, tendências de pesquisas e alguns *frameworks* construídos com base nesta perspectiva de investigação.

SEÇÃO V

5 FENOMENOLOGRAFIA E PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL

Este capítulo tem como objetivo discutir a competência informacional na perspectiva da fenomenografia, onde serão analisados os trabalhos seminais e as suas implicações na CI. Foram analisados dois modelos, nomeadamente, *Seven faces of information literacy* (BRUCE, 1997, 2003) e *Six frames for information literacy education* (BRUCE; EDWARDS; LUPTON, 2006).

O primeiro foi o modelo pioneiro de aprendizagem da competência informacional que utilizou a fenomenografia para mapear as concepções de competência informacional no ambiente universitário. O segundo, é um modelo de ensino e intervenção educacional que se baseia na fenomenografia para identificar as categorias de competência informacional e os seus níveis de integração no ensino superior.

Também foi feita a análise da produção científica sobre a abordagem fenomenográfica da competência informacional, considerando a natureza recente e incipiente destes estudos na CI. Para tal, procedeu-se a um levantamento bibliográfico nas bases de dados internacionais (LISA, *Web of Science*, SCOPUS e SCIENTEDIRECT) que são indexadores das principais revistas científicas da CI.

5.1 Fenomenografia e competência informacional

Nas últimas duas décadas, o campo de estudos da competência informacional foi caracterizado por um conjunto de aprofundamentos teóricos e metodológicos, que têm transformado as práticas e a missão educacional das bibliotecas. O impacto desses novos aportes incide, também, na formulação de projetos pedagógicos que incluem a competência informacional como disciplina transversal que define as práticas da aprendizagem continuada na sociedade contemporânea.

A fenomenografia é parte desses novos aportes integrados na CI e que estão transformando as práticas e as concepções tradicionais da competência informacional. Os estudos fenomenográficos da competência informacional surgiram como reação à proliferação de modelos instrucionais com características behavioristas e com critérios de avaliação, excessivamente, quantitativos (BRUCE, 1997; LIMBERG; SUNDIN; TALJA, 2012).

Alguns desses modelos apresentam etapas sequenciais de competência e comportamento informacional (KUHLTHAU, 1991), outros indicam um conjunto de habilidades, relativamente, prescritivas (ACRL, 2000), que se espera que qualquer aluno do ensino superior desenvolva independentemente do contexto.

Sobre este último aspecto, a ACRL (2015) fez a revisão dos seus *Standards* para incluir, dentre outros aspectos, a flexibilidade conceitual e a dimensão sociocultural da aprendizagem da competência informacional. De acordo com esse documento, a competência informacional consiste em um conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes que os indivíduos desenvolvem dentro de uma comunidade de aprendizagem.

Segundo Bruce (2013), os pesquisadores que abordam a competência informacional como um acúmulo de habilidades contribuem para o entendimento restrito dessa prática informacional, visto que tendem a reduzir o fenômeno aprendizagem a processos meramente quantitativos.

Esse tipo de interpretação só permite visualizar a competência informacional em uma perspectiva unidimensional, não permitindo observar a sua natureza complexa e multifacetada, bem como a variação da experiência de aprendizagem que a abordagem fenomenográfica oferece.

O ponto de partida para que se obtenha a profundidade de concepções sobre os fenômenos implica a imersão no universo da experiência dos sujeitos que vivenciam uma prática específica. Com base nesses pressupostos, Bruce (2013) associa a competência informacional a uma forma de aprendizagem baseada na experiência dos sujeitos, na qual intervêm, simultaneamente, os aspectos cognitivos e contextuais. Isso equivale a dizer que, no âmbito fenomenográfico, a competência informacional diz respeito às diferentes formas qualitativas na base das quais os sujeitos experimentam o uso da informação.

Essa autora considera que esta perspectiva de competência informacional, que integra a experiência das pessoas com a informação, tem um potencial emancipador e transformador, visto que o uso da informação deve incitar a aprendizagem e a produção de novos conhecimentos.

Forster (2015) fornece subsídios para justificar a contribuição desta abordagem de pesquisa na CI que, segundo ele, o seu valor consiste em “[...] informar o desenvolvimento de intervenções contextuais focalizadas, que ajudam na formulação de pedagogias mais apropriadas e relevantes de competência informacional dentro e fora do ambiente escolar” (FORSTER, 2015, p.2).

Para Andretta (2014), a fenomenografia reforça os pressupostos de uma aprendizagem informacional centrada nos indivíduos, contrariando a perspectiva tradicional focada no tutor (*tutor-centered view*) ou nos sistemas (*systems centered view*).

Enquanto a definição clássica de competência informacional da ALA (1989) está ligada à habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação; na abordagem relacional, “[...] a competência informacional é vista como a base para a aprendizagem que é experimentada e concebida pelos estudantes [...]” (ANDRETTA, 2014, p. 3, tradução nossa).

Quando se fala da utilização da perspectiva fenomenográfica no campo de estudo da competência informacional, é importante notar que existem dois eixos de abordagens: o primeiro está relacionado com as categorias relacionais de aprendizagem da competência informacional; e o segundo, ligado aos *Frameworks* e modelos relacionais de ensino de competência informacional em vários ambientes.

Sobre o primeiro eixo, pontifica o modelo criado de Christine Bruce, em 1997, que descreve as diferentes formas pelas quais os profissionais de ensino superior da Austrália concebem a competência informacional.

Essa pesquisa serviu de ponto de partida para uma série de estudos realizados, particularmente na última década, com fito de explorar as experiências e as concepções de competência informacional de sujeitos vinculados a vários domínios, seja no contexto acadêmico, assim como na vida profissional e diária dos indivíduos.

No âmbito desta pesquisa, fez-se um levantamento bibliográfico nas principais bases de dados internacionais com a finalidade de compreender a inserção desta abordagem de investigação no universo das pesquisas da CI.

Desse levantamento constatou-se que, até então, esta abordagem foi utilizada para explorar as concepções de competência informacional dos profissionais de *Web Design* (ABDI; PATRIDGE, 2013), a experiência de competência informacional de estudantes universitários e da área da saúde (ANDRETTA, 2007, 2014; DIEHM; LUPTON, 2012; FORSTER, 2013; MAYBEE *ET AL.*, 2013); concepções de competência informacional dos professores do ensino secundário (WILLIAM; WAVELL, 2006) e as concepções de competência informacional dos professores do ensino superior (BOON; JOHNSTON; WEBBER, 2007; MAYBEE, 2007).

No que tange ao segundo eixo destacam-se o modelo *Informed Learning* (BRUCE, 2008), que apresenta as implicações pedagógicas de uso da informação para aprendê-la, bem como o

modelo *Six frames of information literacy education* (BRUCE; EDWARDS; LUPTON, 2006), que é uma proposta de um quadro teórico e metodológico para inserção da competência informacional nos currículos acadêmicos e nos programas instrucionais das bibliotecas.

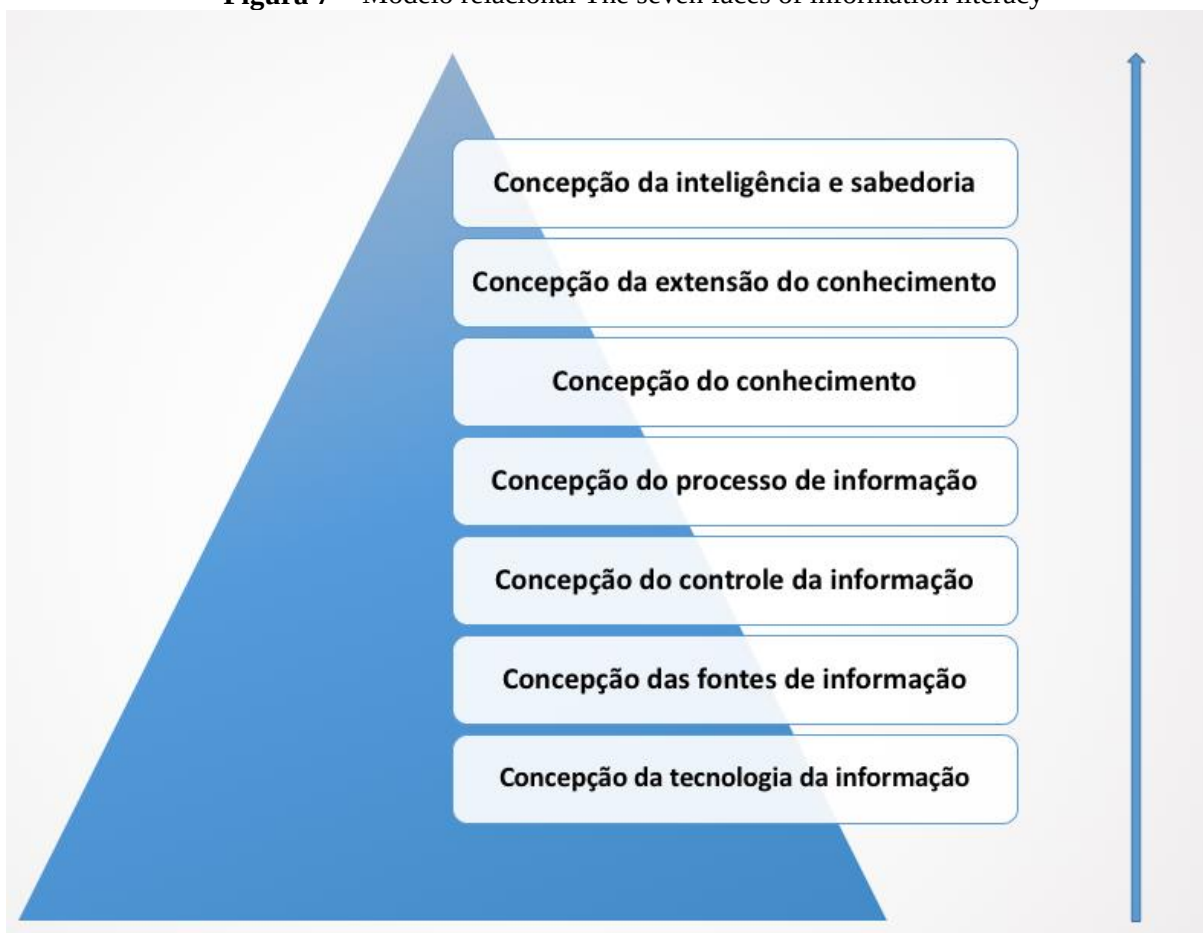
Nas subseções subsequentes, serão discutidos esses e outros modelos relacionais de ensino-aprendizagem de competência informacional, com destaque para o modelo fundante de Christine Bruce, que influenciou e continua influenciando pesquisas sobre esse tópico na CI.

5.2 Modelo “Seven faces of information literacy”

A fenomenografia, como abordagem de pesquisa, teve origem na década de 1980, mas a sua inserção na CI somente ocorreu nos anos de 1990, através da pesquisa de doutorado da pesquisadora australiana Christine Bruce. Na sua pesquisa com os profissionais de ensino superior da Austrália objetivava identificar e descrever as concepções de competência informacional dessa categoria de profissionais, nomeadamente, professores, bibliotecários e *staff* administrativo.

Essa pesquisa culminou com a construção de um modelo relacional de aprendizagem da competência informacional, designado “*Seven faces of information literacy*” (BRUCE, 1997, 2003, 2008). Esse modelo (Figura 15) identifica as sete categorias por meio das quais esses profissionais concebem a competência informacional, sendo que as primeiras refletem o entendimento superficial (*surface-level processing*) e, as últimas, as concepções mais profundas de aprendizagem da competência informacional (*deep-level processing*).

Figura 7 - Modelo relacional The seven faces of information literacy



Fonte: Adaptado: (BRUCE, 2003; ANDRETTA, 2007)

Esse modelo é de natureza relacional, porque consiste na soma, inclusiva e indissociável, das diferentes formas pelas quais os profissionais de ensino superior da Austrália concebem a competência informacional. Esse modelo é constituído por sete formas (facetas) diferentes pelas quais esses profissionais conceituam e concebem a competência informacional nas várias circunstâncias da vida, seja profissional ou na aprendizagem permanente.

Cada uma dessas facetas é composta por três elementos (Fig. 6), sendo que dois deles estão presentes em todas as categorias, nomeadamente: a tecnologia de informação e o uso da informação. O terceiro elemento muda em cada categoria, emprestando uma singularidade que torna essa categoria distintiva. O círculo central apresenta o aspecto focal ou singular da concepção e o círculo exterior, o elemento "marginal" (BRUCE; HUGHES, 2010).

Figura 8 – Composição de cada uma das facetas do modelo relacional de Bruce



Fonte: Adaptado de Bruce (1999).

No que concerne à **face 1**, a competência informacional é experienciada como uso das tecnologias de informação para a consciência informacional e comunicativa. Nesta categoria, a tecnologia de informação ajuda os usuários a estar informados e a comunicar com os colegas dentro de uma organização e com pessoas à esfera planetária (BRUCE, 1999, 2003; ANDRETTA, 2007). Estas características consubstanciam a experiência menos profunda que a pesquisa obteve na pesquisa com os profissionais do ensino superior.

Os fundamentos que sustentam esta categoria são relativos ao uso das TIC para promover a consciência informacional dos indivíduos, assim como para a comunicação da informação, sendo dependente de habilidades do uso das tecnologias para o rápido acesso e recuperação da informação.

O foco nas habilidades tecnológicas, no acesso e recuperação da informação configura o que Vitorino e Piantola (2011) designam por “dimensão técnica” da competência informacional.

Na **face 2**, a competência informacional é concebida como localização da informação em fontes apropriadas. Nesta categoria, é essencial o conhecimento das fontes de informação, sejam elas humanas, digitais ou as tradicionais fontes impressas. As pessoas priorizam as ferramentas que possibilitam a flexibilização dos processos de busca de informação.

Esta categoria tem como foco as fontes de informação, sejam elas bibliográficas, humanas e organizacionais, sendo fundamental a mediação e habilidades pessoais para que a busca de informação seja efetiva.

Na **face 3**, a competência informacional é entendida como execução de um processo. Esta categoria apresenta processos de informação. Está intrinsecamente ligada à experiência de resolução de problemas ou tomada de decisão. Os processos de informação em si não são diretos. Eles são considerados por alguns como uma arte criativa sendo implementados de maneira diferente por pessoas diferentes em contextos diferentes.

A informação como processo também diz respeito heurística, que consiste na indagação das fontes de informação, averiguar a relevância e a credibilidade das fontes de informação disponíveis para determinadas tarefas e/ou problemas.

Na **face 4**, a competência informacional é concebida como controle de informação. Nesta categoria as pessoas têm como foco trazer informação relevante à sua esfera de influência individual e gerenciam-na de tal forma que seja recuperável.

O enfoque dos indivíduos é o de fazer conexões entre a informação, os projetos e os indivíduos utilizando ferramentas diferenciadas, sejam tecnológicas ou humanas, para influenciar os projetos organizacionais (BRUCE, 1997, 1999, 2003).

As concepções descritas nesta categoria, dizem respeito à seleção da informação, que abarca o delineamento lógico das estratégias de busca, o gerenciamento e organização da informação que se ajusta às necessidades dos indivíduos. Nestas ações, a tecnologia torna-se fundamental no sentido de garantir o acesso rápido e universal da informação (BRUCE, 2003).

Na **face 5**, a competência informacional é concebida como construção de uma base pessoal de conhecimento em uma nova área ou domínio de interesse, com vista ao cumprimento de um propósito específico ou realização de tarefas.

Esta categoria envolve a construção do conhecimento, na atribuição de novos significados à informação, sendo, totalmente, dependente do análise e pensamento críticos. O foco de usar a informação para produzir conhecimentos, atribuindo-lhe valor, enfatiza a aprendizagem permanente.

Na **face 6**, a competência informacional é percebida como a extensão do conhecimento produzido, ou seja, busca trazer novos *insights* a partir do uso da informação. Esta sexta experiência é baseada em amplo conhecimento pessoal e experiência, juntamente com uma

capacidade de *insight* ou intuição criativa. Ele permanece misterioso para quem o experimenta, mas depende muito de *insights* para desenvolver novas formas de conhecimento, novas abordagens para tarefas ou novas soluções.

Esta é uma das categorias mais complexas da experiência de uso da informação, não só porque incorpora as anteriores, mas também porque introduz elementos profundos da competência informacional. O foco não é apenas no conhecimento e análise crítica da informação, mas no juízo intuitivo que articula o conhecimento individual e a experiência para desenvolver novas abordagens e/ou perspectivas ou soluções a partir do uso da informação.

Por fim, a **Face 7**: a competência informacional é concebida como uso inteligente da informação para o benefício próprio e coletivo. Esta categoria incorpora aspectos relativos aos valores e à ética incluindo a responsabilidade associada ao uso e compartilhamento da informação.

Esta concepção não focaliza a dimensão utilitária da informação, nem o uso da informação para uma tarefa específica. Nesta categoria, a competência informacional é abordada como fundamento para incrementar a qualidade de discernimento pessoal, combinando, simultaneamente, os valores e a ética com o conhecimento. O uso da informação tem como objetivo beneficiar o coletivo, assumindo a dimensão da cidadania associada ao uso da informação (BRUCE, 1997, 2003; ANDRETTA, 2014).

É importante não perder de vista que essas categorias são hierárquicas, uma vez que as categorias mais altas da experiência subsumem as mais baixas. Isso equivale a dizer que a segunda categoria incorpora à primeira; que a terceira integra as duas anteriores; que a quarta subsume as três anteriores; assim sucessivamente.

Essa hierárquica não pode ser confundida com a unidimensionalidade das categorias, porque elas não o são. Em fenomenografia, as categorias são hierárquicas, inclusivas, relacionais e indissociáveis umas das outras, devendo ser entendidas como “mente coletiva” sobre o fenômeno em análise.

Apesar de já passarem mais de duas décadas desde a construção desse modelo (*Seven faces of information literacy*), seus fundamentos e aportes continuam impactantes em várias pesquisas empíricas da CI. Muito recentemente, Santos, (2017) aplicou, em sua tese de doutoramento, as categorias desse modelo para analisar os processos de aprendizagem informacional dos alunos de Educação Profissional e Tecnológica de Marília, São Paulo.

Manhique e Casarin (2018b) realizaram uma pesquisa bibliográfica em bases de dados internacionais (*SCOPUS, na Web of Science e na Library and Information Science Abstracts - LISA e ProQuest*), tendo observado que este modelo tem sido utilizado como ponto de partida em grande parte das pesquisas que adotam a fenomenografia.

5.3 *Informed Learning* como pedagogia relacional de competência informacional

Após a publicação do modelo relacional “*Seven faces of information literacy*”, de Christine Bruce, houve uma proliferação de pesquisas que replicaram essa abordagem de pesquisa. Mas, também, seguiram-se questionamentos quanto às formas de integração dessas concepções no âmbito educativo. Bruce (2008) propôs a abordagem *informed learning* como pedagogia relacional de competência informacional, que envolve a experiência dos sujeitos, o uso da informação e o contexto.

A *informed learning* emergiu das pesquisas na *Queensland University of Technology*, em particular dos trabalhos fenomenográfico de Christine Bruce. Contextualmente, a *informed learning* se constrói sob o entendimento de que usar a informação para aprender é uma experiência complexa e variada. A sua teoria se alinha com o modelo relacional *Seven faces of information literacy* (BRUCE ET AL., 2017).

A *informed learning* é uma pedagogia de competência informacional que:

[...] focaliza as diversas experiências com a informação que são encontradas no processo de uso da informação para aprender, enfatizando o valor das interações com a informação e como elas facilitam a aprendizagem nas em vários contextos. O estudo da *informed learning* é fundamentado na abordagem de pesquisa fenomenográfica, que é, geralmente, utilizada nas Ciências Sociais para investigar as experiências dos sujeitos com as suas concepções sobre um fenômeno (DAWES, 2017, p. 4, tradução nossa).

Esse tipo de pesquisa, associada à abordagem sociocultural, tem maior inserção nos países nórdicos e anglo-saxônicos, com destaque para a Austrália, o Reino Unido, a Suécia, os Estados Unidos e em outros países. Essa linha de investigação desvelou o imperativo de que se distinga a competência informacional como uma série de habilidades a serem adquiridas para uma visão que encara a competência informacional como um engajamento com a informação em diferentes contextos de aprendizagem.

Como uma pedagogia de competência informacional, a *informed learning* consiste:

[...] no uso da informação de forma criativa e reflexiva com o intuito de aprender. É uma aprendizagem que baseia em diferentes formas pelas quais usamos a informação na vida acadêmica, profissional e na comunidade, e é o aprendizado que se baseia em entendimentos emergentes de nossas variadas experiências de uso da informação para aprender (BRUCE; HUGHES, 2010, p. 1, tradução nossa).

Como se pode depreender, a abordagem da *informed learning* diz respeito a dois elementos simultâneos, nomeadamente: o uso da informação e a aprendizagem. Ou seja, o uso da informação deve ter como finalidade gerar novas aprendizagens.

A pedagogia de *informed learning* é utilizada como forma de enquadrar a abordagem relacional de competência informacional para os educadores envolvidos nos contextos acadêmicos, local de trabalho e na comunidade. Ela traduz o modelo relacional da Bruce “*Seven faces of information literacy*” em prática de aprendizagem, oferecendo um *framework* pedagógico para habilitar os alunos a usar a informação para aprenderem, fomentando um engajamento crítico, criativo, ético e reflexivo (BRUCE; HUGHES, 2010; BRUCE ET AL., 2017).

Nesse modelo, a informação é entendida como qualquer coisa que informa em qualquer contexto, e que não há limites para o que pode ser experienciado como informação. Isso inclui, por exemplo, muitos aspectos da experiência pessoal e profissional, fatos, teoria, material de arquivo, elementos do mundo natural e virtual. Estando consciente do uso de informação no processo de aprendizagem, os sujeitos podem se tornar mais conscientes de como usar a informação em futuras situações de aprendizagem acadêmica, pessoal e/ou profissional (BRUCE ET AL., 2017, p. 6).

Bruce et al. (2017) afirmam que a *informed learning* promove abordagens pedagógicas que refletem doze características, a saber: é expansiva; fundamentada; ativa; reflexiva; criativa; eclética; equilibrada; contextualizada; inclusiva; socialmente responsável; colaborativa e transformativa.

Para além das características acima mencionadas, incorpora três princípios fundamentais, designadamente:

- Leva em consideração as experiências de *informed learning* dos alunos, usando a reflexão para aumentar a conscientização;
- Promove, simultaneamente, a aprendizagem acerca do conteúdo da disciplina e o processo de uso da informação;

- Traz mudanças na experiência dos alunos quanto ao uso da informação e ao assunto que está sendo aprendido.

Do ponto de vista teórico, os construtos da *informed learning* emergem, parcialmente dos princípios da abordagem fenomenográfica e da identificação dos significados desses conceitos na experiência do sujeito aprendente.

A descrição abaixo identifica os seis construtos teóricos da *informed learning*, sendo que os primeiros quatro têm fundamentação na fenomenografia, e os dois últimos focalizam o que constitui a informação e as práticas informacionais, sendo oriundos de investigações sobre experiência de uso da informação dos indivíduos. Segundo Bruce e Hughes (2010), tais construtos são:

1. **Perspectiva de segunda-ordem:** a segunda ordem é fundamental para a *informed learning*, e diz respeito à ideia de que é necessário enxergar o mundo a partir da visão dos indivíduos envolvidos com o fenômeno, e não a partir da visão do pesquisador. Em relação à *informed learning* incide na compreensão da experiência de uso da informação para aprender, a partir da perspectiva do aprendente.

Ao invés de prescrever formas de aprendizagem, os pesquisadores e professores exploram as formas como os indivíduos usam a informação para aprender, de modo a tornar explícita a sua experiência atual e se baseia na experiência dos alunos.

A adoção de uma perspectiva de segunda ordem é fundamental, porque permite que os *designers* de currículo e outros educadores com foco em informação e aprendizado focalizem no aluno e na disciplina, em vez de pressuposições educacionais centradas no bibliotecário ou na biblioteca (SOMERVILLE, HOWARD; MIRIJAMDOTTER, 2009)

2. **Simultaneidade:** refere-se à importância de focalizar em mais do que um aspecto do fenômeno ao mesmo tempo, sendo um dos aspectos centrais da teoria da variação. A simultaneidade da *informed learning* refere-se à atenção simultânea para o uso da informação e ao conteúdo da disciplina.
3. **Consciência:** na agenda da *informed learning*, a consciência diz respeito aos indivíduos estarem conscientes dos diferentes aspectos do uso da informação, ou seja, o indivíduo estar diferentemente consciente do mesmo aspecto de uso da informação para aprender.

4. **Relacionalidade:** a aprendizagem e o uso da informação são ambos relacionais. A aprendizagem é sobre estar consciente de alguma coisa em diferentes ou múltiplas formas. A informação é sobre alguma coisa, ou usada em relação a algum propósito.
Em relação à educação da competência informacional, a aprendizagem ocorreu não quando o indivíduo é capaz de descrever, definir ou buscar uma base de dados, mas quando ele interage, compreende e interpreta essa base de dados de diferentes formas.
5. **Natureza da informação:** na agenda de *informed learning*, a informação é compreendida a partir da perspectiva do usuário ou do aprendente, ou seja, o que constitui informação não é homogêneo, pois varia de indivíduo para indivíduo. Essencialmente, é que a informação é o que é informado e pode ser concebido como subjetivo, objetivo ou transformacional. A informação é proposicional e intencional. Não é passiva, ela tem um papel ativo a desempenhar nas relações sujeito-objeto, as quais constituem a experiência de uso efetivo da informação.
6. **Práticas informacionais:** na agenda da *informed learning*, as práticas informacionais são práticas acadêmicas, no local de trabalho, profissionais ou comunidades de práticas que formam um contexto para o uso da informação, tais como resolução de problemas, pesquisa, tomada de decisão, elaboração ou apresentação de um ensaio. Cada um destes três aspectos (prática informacional, interação ou uso da informação e o que está sendo aprendido) é vital para a *informed learning*.

Da análise desses construtos sobressai a ideia de que, por um lado, a *informed learning* é uma pedagogia de competência informacional que cujo enfoque se centra na experiência das pessoas no uso da informação para desenvolver uma aprendizagem em diferentes contextos.

Essa abordagem representa as formas de ensino da competência informacional que abraçam o pensamento complexo acerca da competência informacional e aprendizagem, e deriva, especialmente, da vertente experiencial e fenomenográfica (BRUCE, 2013).

Por outro lado, fica vincado que essa pedagogia está associada à abordagem sociocultural, considerando que aponta a indissociabilidade entre a competência informacional e o contexto (BRUCE, 2013). A isso acrescenta o ponto de vista relacional, segundo o qual a aprendizagem é sempre sobre alguma coisa. Então, a competência informacional envolve, simultaneamente, o uso da informação e a aprendizagem dentro de um determinado contexto.

5.4 Modelo relacional de ensino da competência informacional

Como foi explicado na subseção anterior, os princípios e fundamentos da fenomenografia vem transformando as formas de pensar a aprendizagem e o ensino de competência informacional. Nessa subseção foram identificadas as contribuições de Christine Bruce e de outros autores na construção e modelagem relacional de aprendizagem dos indivíduos.

Nesta subseção, discute-se de que formas a abordagem relacional ou fenomenográfica contribui para o ensino da competência informacional, pautando na identificação de subsídios para os programas educacionais das bibliotecas, assim como a sua inserção nos currículos acadêmicos.

O modelo “*Six Frames for Information Literacy Education*” de Bruce, Edwards e Lupton (2006) resulta do aprimoramento e adequação do modelo *Seven faces of information literacy* e sua adequação como proposição de um modelo de ensino competência informacional. A sua aplicação tem grande repercussão na educação de competência informacional no contexto dos países anglo-saxônicos.

Esse *framework* é constituído por seis *frames*, que foram desenvolvidos como uma ferramenta conceitual para ajudar a todos os intervenientes no ensino da competência informacional a analisar e a refletir sobre a variedade de influências teóricas implícitas ou explícitas que interferem na abordagem deste objeto (BRUCE; EDWARDS; LUPTON, 2006).

O Quadro abaixo descreve as características de cada um desses *frames*, destacando a sua orientação prática, seu foco, os critérios de avaliação dos resultados de aprendizagem e um exemplo prático para cada *frame*.

Quadro 17 – Aspectos característicos do modelo *Six Frames for Information Literacy Education* (Cont.)

Frames	Orientação	Foco	Avaliação	Exemplo para e educação da competência informacional
<i>Frame</i> do conteúdo	Neste frame os usuários adotam uma orientação disciplinar	Eles enfatizam (foco) o que os indivíduos deveriam aprender sobre a competência informacional.	A avaliação da competência informacional tipicamente quantifica quanto foi aprendido	Um exemplo típico em relação à educação da competência informacional é o seu ensino num assunto específico dentro de uma disciplina, através de palestras sobre um conjunto de ferramentas e técnicas de informação.
<i>Frame</i> da competência	Os usuários deste frame tendem a adotar uma orientação comportamental ou de desempenho	Perguntam o que os alunos seriam capazes de fazer e qual é o seu nível de competência. Geralmente segue-se um programa de instrução para aquisição das competências exigidas	A avaliação da competência informacional procura, tipicamente, que nível de habilidades foi alcançado.	Desenho de uma instrução sequenciada para ensinar o uso de um recurso eletrônico, complementado por um teste para determinar o nível de habilidades alcançado pelo indivíduo.
<i>Frame</i> do aprender a aprender	Os profissionais que usam este <i>frame</i> , geralmente, adotam uma orientação construtivista.	Pergunta-se o que o significa pensar como uma profissional competente em informação. Eles estão, também, interessados no que pode ajudar os indivíduos a construir o conhecimento de forma apropriada, e desenvolver processos de aprendizagem que fomentem padrões de pensamento profissional.	A avaliação da competência informacional procura determinar se os processos de uso de informação são baseados numa aprendizagem consciente ou como as pessoas abordam uma determinada questão.	Definição de um problema da vida real em que necessidade de acessar, avaliar e usar informações de uma variedade de fontes é essencial e, adequadamente, fundamentada.
<i>Frame</i> de relevância pessoal	Os que usam este <i>frame</i> adotam uma orientação experiencial	Em relação à educação da competência informacional, eles precisam que as pessoas desenvolvam o senso sobre o que a competência informacional pode fazer por eles. Eles se interessam pelos tipos de experiências necessárias para permitir que os alunos se envolvam com um assunto particular.	A avaliação é tipicamente baseada em portfólios e na autoavaliação dos alunos.	Participação num projeto comunitário que exige envolvimento com serviços e provedores de informação relevante e, subsequentemente, refletir sobre a experiência e o que foi aprendido acerca do assunto e do uso da informação nesse contexto.

Quadro 18 – Aspectos característicos do modelo *Six Frames for Information Literacy Education* (**Conclusão**)

<i>Frames</i>	Orientação	Foco	Avaliação	Exemplo para e educação da competência informacional
Frame do impacto social	Os que utilizam este <i>frame</i> geralmente adotam uma orientação de reforma social	O seu interesse concentra-se em como a competência informacional impacta a sociedade e em como ela pode ajudar as comunidades a resolver os seus problemas significativos.	Os alunos poderiam ser avaliados em termos da sua compreensão sobre como a competência informacional poderia influenciar os problemas sociais	Centrar a atenção dos alunos sobre várias questões e valores ligados à exclusão digital, propondo tarefas relacionadas às políticas, tecnologia e treinamento desenhado para ajudar a superar essa exclusão.
Frame relacional	Os que utilizam este <i>frame</i> se orientam para as formas pelas quais os alunos estão cientes da competência informacional ou de um fenômeno específico associado à competência informacional	Eles se interessam em projetar experiências que ajudam os alunos a discernir formas mais poderosas de conceber o fenômeno em questão.	A avaliação é projetada para identificar que concepções de competência informacional ou outro fenômeno relevante os estudantes aprenderam a discernir. A reflexão é uma estratégia para encorajar os alunos a discernir as formas mais complexas do fenômeno.	Ajudar os estudantes a aprender a fazer buscas na internet, projetando experiências que focalizem a sua atenção em aspectos previamente não discernidos do fenômeno em causa.

Fonte: Manhique e Casarin (2020)

Do Quadro 15 observa-se que os primeiros cinco *frames* não são, necessariamente, novos, considerando que podem ser encontrados em diversos documentos e pesquisas que se debruçam sobre a inserção da competência informacional no ensino superior (ANDRETTA, 2007).

As autoras desse modelo associam as primeiras duas categorias à influência de entidades externas, onde a informação é transmitida de uma pessoa para outra (*frame* do conteúdo e o *frame* da competência). Nessas categorias, a informação assume uma dimensão objetiva (ANDRETTA, 2007; BRUCE; EDWARDS; LUPTON, 2006).

De acordo com Andretta (2006), os dois primeiros *frames* têm dominado o cenário das práticas informacionais no ensino superior, baseado no fato de que o conteúdo e a competência enfatizam e avaliam tipos e níveis de habilidades desenvolvidos pelos alunos que se enquadram nas exigências de avaliação objetiva dos alunos para fins acadêmicos.

Em sentido contrário, os restantes quatro *frames* são totalmente reflexivos em torno do impacto da competência informacional sobre os alunos e sobre o ambiente circundante. Particularmente, esse *frames* promovem as características fundamentais da competência informacional, tais como aprender a aprender (*frame* 3), encoraja a autoavaliação e uma investigação personalizada de um assunto (*frame* 4), explora o impacto social e as soluções oferecidas pela abordagem da competência informacional (*frame* 5); e enfatiza o aspecto relacional de modo a envolver os alunos com os mais complexos elementos da experiência de competência informacional (*frame* 6) ((BRUCE; EDWARDS; LUPTON, 2006; ANDRETTA, 2006, 2007).

Como se pode notar, do terceiro ao quinto *frame*, a informação assume uma condição subjetiva (fatores internos), porque é aberta a múltiplas interpretações e reflexões, levando a sua internalização e apropriação pelo indivíduo .

Contudo, no *frame* relacional ou fenomenográfico (sexto *frame*), a informação traduz uma visão não-dualista, isto é, ela é, simultaneamente, objetiva e subjetiva (BRUCE; EDWARDS; LUPTON, 2006) e, “[...] as mudanças da primeira para a última fazem parte do processo de transformação cognitiva do indivíduo” (ANDRETTA, 2007, p. 161, tradução nossa).

Os indivíduos que se enquadram nesse *frame* se preocupam, simultaneamente, com o conteúdo (o fenômeno em si) e em como esse fenômeno é concebido ou experienciado (BRUCE; EDWARDS; LUPTON, 2006). Essa correlação corrobora com os fundamentos da abordagem fenomenográfica, na qual a descrição da experiência é feita em torno de duas dimensões: o quê (conteúdo da experiência) e o como (o ato de aprender).

Neste *frame* objetiva-se estimular os indivíduos a discernir os fenômenos nas suas formas mais complexas. Conforme foi exposto nas seções anteriores, a fenomenografia é uma abordagem de pesquisa que visa mapear as diferentes concepções que os indivíduos têm acerca de um fenômeno. Essa visão de aprendizagem foi classificada como teoria de variação (SVENSSON, 1997; MARTON; PONG, 2005).

Svensson (1997) reporta que existe uma relação intrínseca entre as formas como os professores concebem o ensino-aprendizagem e a maneira como eles abordam o ato de ensinar. A partir disto, pode se inferir que a nossa forma de ver a competência informacional e as nossas concepções de ensino e aprendizagem podem influenciar a nossa abordagem em relação ao ensino da competência informacional.

Apesar desses desdobramentos, essa abordagem de pesquisa continua incipiente nas práticas de competência informacional e nas pesquisas sobre esta temática na CI. As pesquisas com este enfoque metodológico continuam concentrados no contexto anglo-saxônico, particularmente na Austrália, Reino Unido e Suécia, que são os países de onde provêm os trabalhos seminais sobre a abordagem fenomenográfica na nossa área (MANHIQUE; CASARIN, 2018a).

A preocupação atual que os pesquisadores e entidades internacionais têm de abranger os aspectos contextuais e experienciais na promoção da competência informacional, reforça o potencial que a fenomenografia apresenta no fortalecimento de abordagens holísticas de uso da informação.

Forster (2013) pontua que a inclusão da experiência nos estudos da competência informacional é fundamental para a intervenção educacional, na medida em que se for conhecida a superficialidade e/ou profundidade com que os usuários abordam este fenômeno, pode se contribuir para a reformulação dos programas instrucionais e educacionais desenvolvidos pelas bibliotecas.

Similarmente, se forem conhecidas as categorias da experiência dos indivíduos acerca de desse fenômeno, poder-se-á reformular as formas de sua integração nos projetos pedagógicos e nos currículos acadêmicos. Ou seja, a fenomenografia tem o potencial de ajudar na reformulação das formas como se ensina e/ou se aprende a competência informacional nos diversos programas educacionais, sejam eles formais ou informais.

SEÇÃO VI

6 PERCURSO METODOLÓGICO

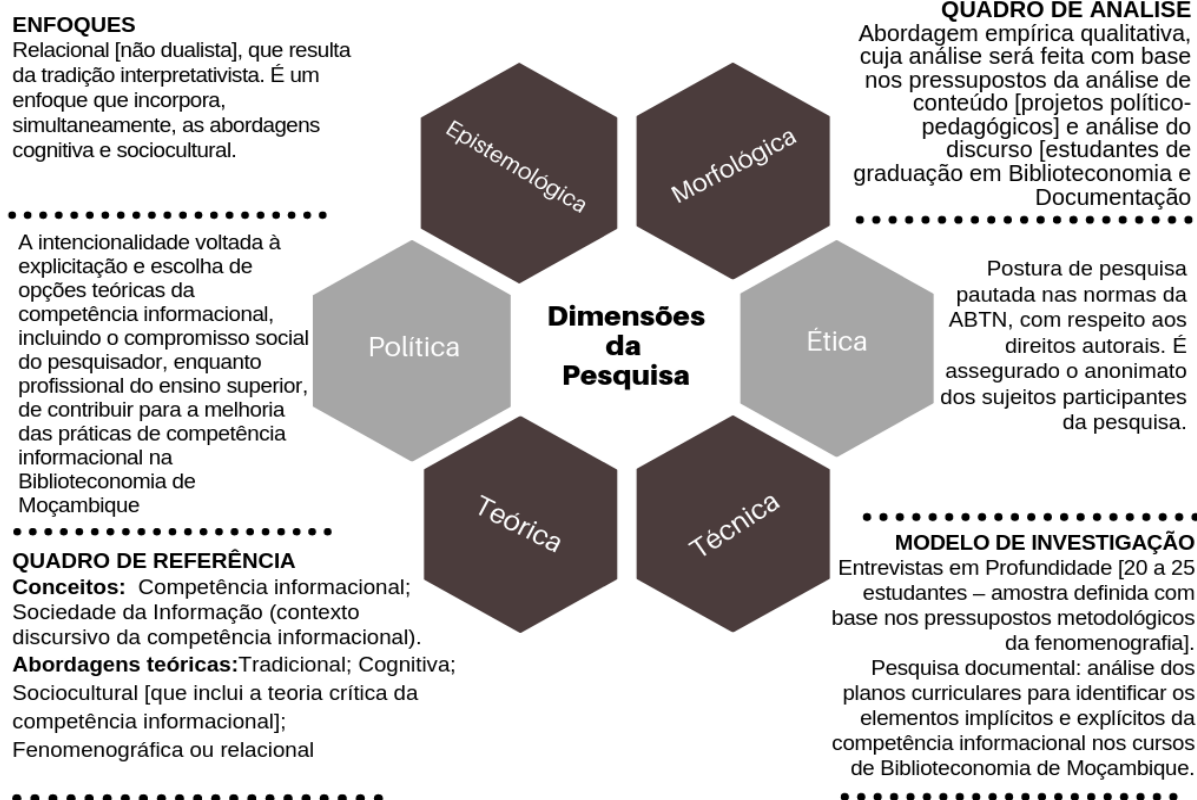
A pesquisa científica é um processo de produção de conhecimento que não se preocupa apenas com os resultados, mas também com as condições na base das quais esses resultados são obtidos. Isso exige a explicitação do conjunto de procedimentos, técnicas e métodos utilizados para resolver e/ou explicar um problema específico.

Nessa etapa – da metodologia – faz-se todo o delineamento da investigação, a definição dos métodos apropriados para responder ao problema proposto, a indicação das técnicas necessárias para a coleta de dados, os critérios de seleção dos atores, a descrição pormenorizada do quadro de análise, bem como os procedimentos éticos associados à pesquisa

O estruturação desta investigação tomou como base o princípio de que um objeto deve ser abordado de forma holística, considerando as suas múltiplas dimensões e/ou facetas. Para tal, utilizou-se o delineamento proposto por Bufrem (2013), que identificou seis dimensões que configuram as pesquisas na CI. Essas dimensões resultam da ampliação do “Método Quadripolar” de Bruyne, Herman e Schoutheete (1977) que reconhece quatro pólos de uma pesquisa científica, nomeadamente: o pólo epistemológico, o pólo teórico, o pólo técnico e o pólo morfológico.

A esses pólos – aqui designados por dimensões –, Bufrem (2013) incrementou dois aspectos: a dimensão ética e a dimensão política, por serem fundamentais em quase todo o processo de pesquisa. A Figura abaixo descreve como essas dimensões foram aplicadas na nesta investigação, incluindo as relações intrínsecas entres elas.

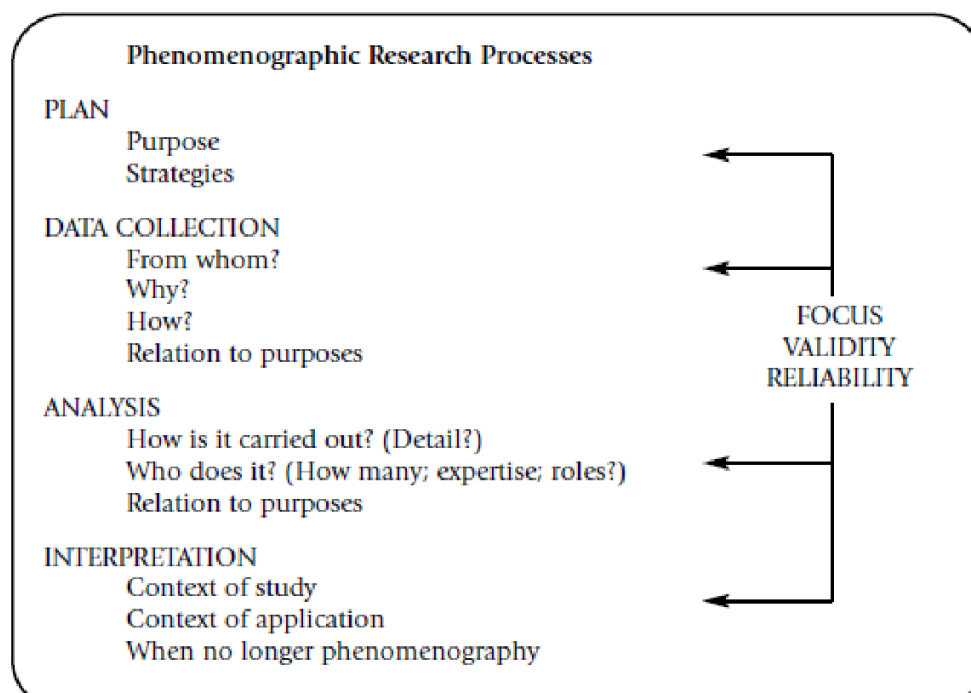
Figura 9 – Dimensões da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor

Esta pesquisa adota a abordagem fenomenográfica, que é um tipo de estudo que obedece a um protocolo rígido desde a fase de planeamento, passando pela coleta de dados até culminar com a análise de dados. Mais importante, a pesquisa deve ter um propósito claro e todos os esforços devem ser planejados à volta desse propósito (MANN; DALL'ALBA; RADCLIFFE, 2007).

Na Fig. 10 visualiza-se o planeamento de um estudo fenomenográfico, na qual está identificado todo o processo de investigação, desde a definição do problema até a etapa final da pesquisa.

Figura 10 – Planejamento de uma pesquisa fenomenográfica

Fonte: Bowden (2000, p. 13)

Quanto ao **método**, a fenomenografia adota uma perspectiva de segunda-ordem, visto que não se preocupa em descrever o fenômeno em si, mas na descrição das formas como ele é concebido pelas pessoas em determinados contextos (MARTON; 1981, 1986; BRUCE, 1997; RICHARDSON, 1999; LIMBERG, 2000; KHAN, 2014). Com base nesse pressuposto, a pesquisa aqui relatada objetiva identificar e descrever as concepções de competência informacional dos alunos de BD de Moçambique.

A fenomenografia é um tipo de investigação de natureza **indutiva** definida como *bottom up*. O processo de indução é utilizado onde as interpretações e as descobertas são fundamentadas a partir de dados brutos. Contrariamente à abordagem "*top-down*", na qual os pesquisadores definem e testam hipóteses (dedução), o processo indutivo começa pela coleta de dados e, só depois, evolui teórica e conceitualmente (GREEN, 2005).

Assim, a pesquisa fenomenográfica não se inicia com categorias pré-determinadas, nem se preocupa como “certo” ou “errado” das formas de ver o fenômeno. Por ser um tipo de abordagem que não parte de hipóteses ou de teorias prévias, a pesquisa fenomenográfica se assemelha a um ato de descoberta do que de verificação (PROSSER, 2000; GREEN, 2005; ÅKERLIND, 2005c).

Na primeira etapa de construção e definição do escopo da pesquisa, adotou-se a **pesquisa bibliográfica** como principal procedimento. Nessa fase foram definidos e

explicados os conceitos-chave, as teorias e as bases epistemológicas que sustentam este estudo. Foram discutidos os principais conceitos de competência informacional, suas bases teóricas e epistemológicas, bem como os aspectos estruturantes que fundamentam a abordagem fenomenográfica.

A pesquisa bibliográfica permitiu a imersão no conhecimento existente e disponível que se vincula ao problema de pesquisa. Seu potencial reside no fato de proporcionar uma visão que permite situar o nosso objeto dentro do campo do conhecimento em que está inserido, assim como conhecer as tendências de pesquisas e as novas descobertas num determinado campo científico (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2010).

Considerando que este estudo enfatiza as relações interdisciplinares que a CI estabelece com outros campos, para a construção teórica, foi consultada a literatura específica da CI e outra da Educação, visto que foi nessa área que a fenomenografia emergiu como abordagem de pesquisa. Essa literatura foi encontrada nas diversas bases de dados disponíveis no Portal de Periódicos da Coordenação de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), assim como em periódicos especializados de ambas as áreas.

Nessas bases de dados fez-se um levantamento da literatura nacional e internacional que focalizasse a competência informacional na perspectiva fenomenográfica, com a finalidade de delimitar a estrutura científica desse domínio de estudos e identificar os principais enfoques dessas pesquisas. Esse levantamento foi feito em duas bases nacionais (BDTD e BRAPCI) e em quatro internacionais (*Web of Science*, *ScienceDirect*, *Scopus* e *LISA*), por serem as bases que indexam os periódicos de referência da CI.

Esta pesquisa é de alcance **exploratório-descritivo**. O ponto de partida exploratório deriva do fato de esta abordagem da competência informacional ser, ainda, pouco explorada na CI internacional (MANHIQUE; CASARIN, 2018b). A pesquisa exploratória teve como ênfase o levantamento bibliográfico nas principais bases de dados de informação científica internacionais, com a finalidade de compreender o "estado da arte" deste domínio de pesquisa.

Os estudos exploratórios são realizados quando o objetivo é examinar um tema ou problema pouco estudado, do qual se tem muitas dúvidas ou não tenha sido abordado antes (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2010).

Assume, também, o alcance **descritivo**, visto que, por natureza, as pesquisas fenomenográficas objetivam descrever as relações entre um fenômeno e os sujeitos que o experimentam. Nos estudos de alcance descritivo, a meta do pesquisador consiste em descrever fenômenos, situações, contextos e eventos e detalhar como se manifestam. Esses estudos “[...] buscam especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas,

grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise” (SAMPIERI, COLLADO; LUCIO, 2010, p. 80, tradução nossa).

O foco desta pesquisa consiste em descrever as diferentes formas qualitativas na base das quais os estudantes de BD de Moçambique conceituam, concebem e experienciam a competência informacional nas suas atividades acadêmicas.

Assim como sucede com a maioria de estudos fenomenográficos, esta pesquisa é de natureza **qualitativa**, com o foco na análise dos discursos dos participantes com a finalidade de identificar as suas diferentes concepções de competência informacional.

O enfoque qualitativo utiliza dados sem medição numérica para descobrir ou refinar as perguntas de investigação em um processo de interpretação. As pesquisas deste tipo se conduzem em ambientes naturais e têm a pretensão de explorar a profundidade dos fenômenos, estabelecendo relações entre as variáveis. A investigação qualitativa se funda nos princípios da ciência pós-moderna de que o mundo social é relativo e só pode ser entendido a partir do ponto de vista dos atores estudados (JAPIASSU, 1975; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2010).

Contrariamente ao que sucede na maioria de pesquisas de enfoque quantitativo em que as perguntas de investigação e as hipóteses precedem a coleta e análise de dados, os estudos qualitativos podem desenvolver perguntas e hipóteses durante ou depois da coleta de dados.

No caso de uma investigação fenomenográfica, o estudo não define categorias *a priori*, visto que estas constituem o primeiro e o mais importante resultado desse tipo de pesquisa. As hipóteses e as categorias são geradas, diretamente, a partir dos dados brutos que refletem a experiência dos participantes com um fenômeno particular.

Não obstante o enfoque qualitativo de estudos fenomenográficos, a mesma não impede que surjam dados quantitativos. Os dados quantitativos desta pesquisa foram estruturados em gráficos e tabelas para mostrar o número de sujeitos que se identificaram cada uma das concepções de competência informacional obtidas na pesquisa.

6.1 Coleta e organização de dados

O processo de coleta de dados de uma pesquisa fenomenográfica apresenta características específicas que determinam o rigor e a fiabilidade dos resultados. Na generalidade, o desenvolvimento de uma pesquisa fenomenográfica exige que estejam presentes as seguintes condições: i) um fenômeno (no caso, a competência informacional; ii) sujeitos da pesquisa que se relacionam com o fenômeno; iii) instrumento de coleta de dados e, iv) o pesquisador que sistematiza as relações entre os sujeitos e o fenômeno.

Na maioria das pesquisas, a coleta de dados fenomenográficos é conduzida por meio de entrevistas em profundidade, cujo roteiro é constituído por perguntas abertas, em que os participantes são questionados acerca da sua concepção e/ou compreensão em torno de um fenômeno particular (ÅKERLIND, 2005a; MANN; DALL'ALBA; RADCLIFFE, 2007).

Essas concepções, percepções e compreensão dos participantes são, posteriormente, estruturadas em forma de categorias de descrição, que são organizadas em uma estrutura hierárquica que começa da concepção mais simples até a mais complexa (MARTON, 1981, 1986; BARNARD; McCOSKER; GERBER, 1999; ÅKERLIND, 2005a; WOOLLACOTT; BOOTH; CAMERON, 2013;).

Não obstante a entrevista ser a técnica mais utilizada, é importante referir que não existe um manual de técnicas do método fenomenográfico. À semelhança de outras pesquisas qualitativas, a fenomenografia admite uma diversidade de técnicas para a coleta de dados, que incluem a observação, os questionários (em menor escala), grupos focais e a pesquisa documental (LIMBERG, 2000).

Para essa autora, o aspecto central da coleta de dados de uma pesquisa fenomenográfica não depende da técnica aplicada, mas da forma como as questões são colocadas aos participantes. Ou seja, as questões devem pautar-se na perspectiva de “segunda-ordem”, focalizando o fenômeno como ele aparece nos sujeitos da pesquisa.

Pelo fato de a pesquisa fenomenográfica focalizar as percepções dos sujeitos da pesquisa (não as do pesquisador), é necessário que haja algum controle no âmbito da entrevista, de modo que os resultados reflitam a experiência desses indivíduos sobre o fenômeno em estudo.

O controle a que se refere diz respeito à necessidade de o pesquisador suspender as suas crenças, as teorias e as experiências prévias com fenômeno em causa, bem como evitar a introdução de dados novos que possam influenciar as respostas dos participantes (ASHWORTH; LUCAS, 1998; GREEN, 2005; BOWDEN, 2005).

Baseado nesta perspectiva, a pesquisa aqui relatada utilizou a **entrevista em profundidade** que foi aplicada aos estudantes do curso de BD das duas IES (ESJ e ECA-UEM) que oferecem esses cursos em Moçambique. O roteiro contemplava questões que levaram os participantes a refletirem sobre as suas concepções e práticas da competência informacional em suas atividades acadêmicas, bem como no seu cotidiano

As perguntas seguiram o protocolo de uma entrevista fenomenográfica, segundo o qual, as questões devem ser abertas, de modo a permitir que os indivíduos escolham as dimensões do fenômeno que desejam responder. As dimensões que eles escolhem são uma

importante fonte de dados porque revelam a sua estrutura de relevância do indivíduo e a consciência focal no momento.

A formulação das questões também seguiu as recomendações contidas na literatura sobre entrevistas fenomenográfica. Em conformidade com Bowden (2005), é possível formular questões do tipo – “o que é X?”, mas ele sugere uma forma alternativa de colocação de perguntas. Para este autor, o pesquisador pode pedir para que as pessoas descrevam a sua recente experiência em relação ao fenômeno em estudo. Por exemplo, pode se solicitar que os alunos descrevam as ações de competência informacional que desenvolvem nas suas atividades de pesquisa.

Embora as perguntas do tipo “o que é X?” sejam frequentes em pesquisas fenomenográficas, elas têm o inconveniente de os resultados tenderem a serem menos variados, mais estandardizados e expostos às teorias disponíveis na literatura. A entrevista fenomenográfica deve ser conduzida com o intuito de se obter maior profundidade de respostas, permitindo que o sujeito dê exemplos acerca da sua experiência. (BOWDEN, 2005).

Bowden (2005, p. 18) aponta que as questões de uma entrevista fenomenográfica devem ser de vários tipos:

- **Questões neutras** que visam levar o entrevistado a dizer mais. Exemplo: Poderia dizer mais acerca disso? Poderia explicar de novo usando outras palavras? Por que você diz isso?
- **Questões específicas** que visam buscar mais informações acerca de uma questão levantada pelo entrevistado durante a entrevista. Exemplo: Você falou de X e também de Y, mas o que significam X e Y? Por que falou de Y dessa forma?
- **Questões reflexivas ou de aprofundamento** que convidam os entrevistados a refletirem sobre algo que tenham dito. Exemplo: Você falou de A, e depois de B, como estas duas perspectivas se relacionam?

A quantidade de perguntas de uma entrevista está, diretamente, relacionada com a extensão do que se busca nas respostas (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2010). No entanto, em fenomenografia recomenda-se a inclusão de poucas questões, porque isso favorece que os sujeitos explorem a profundidade e as várias dimensões pelas quais interpretam o fenômeno (MARTON, 1986; ÅKERLIND, 2005b).

Para esta pesquisa, foram formuladas oito questões centrais (Quadro 16), que no processo da entrevista foram desdobradas em outras, conforme as respostas que iam sendo dadas pelos participantes. Essas questões foram baseadas nos fundamentos que orientam uma

entrevista fenomenográfica (TRIGWELL, 2000; ÅKERLIND, 2005a, 2005b), incluindo a adequação de questões de pesquisas já realizadas no contexto internacional sobre abordagem fenomenográfica da competência informacional.

Quadro 19 – Questões específicas aplicadas aos sujeitos da pesquisa

- Pode dizer em que circunstâncias aprendeu sobre a competência informacional?
- Com base na sua experiência, o que significa ser "competente em informação"?
- Durante o processo de pesquisa acadêmica, pode dizer-nos em que circunstâncias considera que usou a informação de forma efetiva?
- Poderia dar exemplos concretos de práticas de competência informacional durante as suas pesquisas acadêmicas?
- Pode dar exemplos concretos do que você faz para usar a informação de forma efetiva?
- Consegue lembrar-se de episódios em que não tenha usando a informação de forma efetiva?
- Como se manifesta a competência informacional nas suas atividades acadêmicas e cotidianas?
- Como futuro profissional de informação, que ações considera essenciais para que se promova a competência informacional em ambientes educacionais?

Fonte: Elaboração própria

O processo de coleta de dados foi antecedido pela realização de **entrevistas-piloto**, em que o objetivo era o de adequar o instrumento (validação interna) e ajustar as perguntas para evitar interpretações dúbias, o que poderia comprometer os resultados da pesquisa. Estas entrevistas também foram realizadas, porque a entrevista fenomenográfica exige certo grau de perícia e prática para que se mantenha o foco da pesquisa, em particular para os pesquisadores iniciantes em fenomenografia.

As entrevistas-piloto foram feitas com indivíduos que fazem parte do universo que compõem a amostra, mas os dados provenientes dessas entrevistas não foram utilizados como parte dos resultados da pesquisa. Foram selecionados intencionalmente dois estudantes da ESJ, um do primeiro ano e outro do quarto ano, e o mesmo número de estudantes da ECA/UEM, sendo um do segundo ano e outro do quarto ano.

Essas entrevistas foram lidas e transcritas literalmente, gerando um cumulativo de uma hora e vinte e sete minutos. Os resultados dessas entrevistas permitiram a redefinição do instrumento de coleta de dados, a reformulação da natureza da amostra e a incorporação de outros termos associados à *information literacy*, tais como alfabetização informacional e literacia informacional.

6.2 Seleção e coleta de dados dos participantes da pesquisa

A seleção dos participantes para uma investigação fenomenográfica é um processo **intencional**, pois parte do pressuposto de que só podem ser sujeitos da pesquisa os indivíduos que têm alguma experiência com o fenômeno dentro do contexto de estudo.

A fenomenografia, como abordagem de pesquisa, lida com a teoria de variação, isto é, ela busca mapear as diferentes concepções que os sujeitos têm sobre o mesmo fenômeno. De forma a maximizar a variação das concepções, é fundamental que entre os sujeitos selecionados se incluam homens e mulheres, pessoas de vários níveis de experiência, classe social, faixa etária (ÅKERLIND, 2005b; BOWDEN, 2005).

No Quadro abaixo foram sintetizadas as diretrizes e o protocolo de pesquisa fenomenográfica, no que concerne à constituição da amostra, seleção de participantes e formulação de questões.

Quadro 20 – Síntese do protocolo de pesquisa

Diretrizes	Descrição
A amostra foi retirada de pessoas que partilham experiências e traços comuns (ASHWORTH, LUCAS, 1998; PROSSER, 2000)	Os estudantes universitários incluídos na amostra fazem parte dos cursos de Biblioteconomia e Documentação de Moçambique, e vivenciam constantemente, cenários de uso da informação em suas atividades acadêmicas;
A amostra maximiza a variação (MARTON, 1986; ÅKERLIND, 2005a)	A amostra inclui a estudantes de vários níveis (terceiro e quarto anos), sendo assegurado o equilíbrio de gênero, incluindo pessoas de diversas faixas etárias para garantir a máxima variação da amostra.
A amostra contém um número adequado de entrevistados (TRIGWELL, 2000)	Participaram 22 estudantes de Biblioteconomia e Documentação de ambas as instituições que oferecem estes cursos em Moçambique. Este número permitiu coletar uma maior variação das experiências e, também, uma gestão apropriada da informação coletada.
Entrevistas-piloto feitas com pessoas que fazem parte do mesmo universo de onde foi extraída a amostra (BOWDEN, 2005; ÅKERLIND, 2005b).	Foram selecionados quatro estudantes dos cursos de Biblioteconomia para as entrevistas-piloto. Essa etapa teve dupla função: i) testar o instrumento para possível ajuste do protocolo de entrevista e ii) exercitar as formas mais adequadas de pôr em prática uma entrevista fenomenográfica.
Assegurar que as perguntas estejam relacionadas com o fenômeno em análise (PROSSER, 2000)	As perguntas foram definidas segundo aspectos da competência informacional ligados à atividade acadêmica. O foco era explorar a experiência dos estudantes em relação a este fenômeno.

Fonte: Elaboração própria

Uma das grandes discussões na investigação fenomenográfica reside na determinação do número ideal de pessoas que devem ser entrevistadas para garantir a variação da experiência, bem como a saturação teórica de dados. Observando a literatura (ÅKERLIND, 2005a, MARTON 1981, 1986; LIMBERG, 2000; BOWDEN, 2005), há um consenso de que não existe um quantitativo padrão de participantes para a constituição da amostra de uma

pesquisa fenomenográfica. A determinação da extensão da amostra é dependente da natureza do fenômeno em estudo e da profundidade de dados que se pretende com a pesquisa.

Não obstante essa indefinição, alguns autores sugerem o número mínimo e máximo de participantes que permitem a compreensão do fenômeno. Trigwell (2000) sugere que o tamanho da amostra seja constituído por 15 a 20 participantes. Ele argumenta que a variação significativa da experiência sobre o fenômeno pode ser alcançada com um mínimo de 10 a 15 participantes, enquanto a gestão efetiva dos dados só poderá ser alcançada com o um máximo de 20.

Contudo, existem outros pesquisadores que optaram por trabalhar com um número de sujeitos superior a 20 participantes, como por exemplo, a pesquisa de Christine Bruce (1997) sobre as concepções de competência informacional dos profissionais do ensino superior da Austrália que teve uma amostra de 50 indivíduos, bem como a pesquisa de Lorna Dawes (2017) sobre as concepções de ensino de competência informacional dos professores em universidades americanas, que teve 24 participantes.

Para esta pesquisa, fazem parte da amostra os estudantes matriculados no curso de BD da ESJ e os de Biblioteconomia da ECA/UEM, ambas as IES sediadas na Cidade de Maputo – capital do país. Estas IES foram selecionadas por serem as únicas que oferecem tais cursos em Moçambique.

A seleção dos participantes para o estudo teve como base os critérios acima definidos, dentre os quais, o pressuposto de que os participantes devem ser conhecedores da situação e/ou fenômeno em estudo, sexo, faixa etária, a livre participação dos atores da pesquisa. Esses elementos contribuíram para que obtivesse a máxima variação da amostra que um estudo fenomenográfico exige.

Com base nesses critérios foram selecionados intencionalmente 22 estudantes regularmente matriculados nos cursos de BD das instituições moçambicanas que oferecem tais cursos, cujas características demográficas foram compiladas no Quadro abaixo, no qual a identificação dos sujeitos de pesquisa foi codificada com a letra "P" acompanhada de um número que identifica cada participante.

Quadro 21 – Dados demográficos dos participantes da pesquisa

Participantes (P)	Faixa etária	Semestre	Sexo	Instituição	Duração da entrevista
P1	25 a 29 anos	Sexto	Masculino	ECA-UEM	31min 52 seg
P2	20 a 24 anos	Sétimo	Masculino	ECA-UEM	29 min 53 seg
P3	25 a 29 anos	Oitavo	Feminino	ECA-UEM	29 min 03 seg
P4	20 a 24 anos	Sexto	Masculino	ECA-UEM	26 min 22 seg
P5	20 a 24 anos	Oitavo	Feminino	ECA-UEM	26 min 11 seg
P6	20 a 24 anos	Sexto	Masculino	ECA-UEM	23 min 39 seg
P7	24 a 29 anos	Oitavo	Feminino	ECA-UEM	22 min 53 seg
P8	20 a 25 anos	Oitavo	Feminino	ECA-UEM	22 min 51 seg
P9	30 a 34 anos	Oitavo	Masculino	ECA-UEM	22 min 45 seg
P10	25 a 29 anos	Sexto	Feminino	ECA-UEM	22 min 04 seg
P11	20 a 24 anos	Oitavo	Feminino	ECA-UEM	21 min 11 seg
P12	24 a 29 anos	Oitavo	Masculino	ECA-UEM	19 min 56 seg
P13	35 a 40 anos	Oitavo	Feminino	ESJ – Maputo	22 min 38 seg
P14	25 a 29 anos	Quinto	Feminino	ESJ – Maputo	29 min 24 seg
P15	20 a 24 anos	Quinto	Masculino	ESJ – Maputo	27 min 31 seg
P16	20 a 24 anos	Sétimo	Masculino	ESJ - Maputo	23 min 58 seg
P17	20 a 24 anos	Sétimo	Masculino	ESJ - Maputo	21 min 18 seg
P18	25 a 29 anos	Oitavo	Masculino	ESJ - Maputo	21 min 08 seg
P19	20 a 24 anos	Quinto	Masculino	ESJ - Maputo	14 min 25 seg
P20	20 a 24 anos	Quinto	Feminino	ESJ - Maputo	15 min 14 seg
P21	20 a 24 anos	Quinto	Masculino	ESJ - Maputo	20 min 21 seg
P22	25 a 29 anos	Quinto	Masculino	ESJ – Maputo	20 min 10 seg

Fonte: elaborado pelo autor

A proposição inicial da pesquisa contemplava uma amostra de 20 a 25 participantes, considerando os fundamentos de Trigwell (2000) e Åkerlind (2005a), segundo os quais a saturação de dados ocorre nesse intervalo de entrevistas.

A saturação teórica de dados deste estudo ocorreu a partir da décima sétima entrevista, que foi o momento a partir do qual não foram introduzidos dados adicionais que permitissem alargar a compreensão do fenômeno. Para Nascimento et al. (2018, p. 244) “[...] considera-se saturada a coleta de dados quando nenhum novo elemento é encontrado e o acréscimo de novas informações deixa de ser necessário, pois não altera a compreensão do fenômeno estudado [...]”.

A coleta de dados foi realizada em dois momentos distintos. O primeiro consistiu em entrevistas individuais (presenciais) com os alunos de Biblioteconomia da ECA/UEM, no intervalo compreendido entre outubro de 2019 e janeiro de 2020. Nesse período foram realizadas 14 entrevistas com alunos de todos os níveis do curso, ou seja, entre os participantes constavam alunos do primeiro ao último ano.

A transcrição desses dados resultou na exclusão de todos os participantes dos primeiros dois anos do curso, uma vez que, em sua maioria, não detinham conhecimentos e/ou

noções sobre o fenômeno em estudo. As suas concepções eram totalmente díspares do que se considera teoria ou prática da competência informacional.

Por conta dessas constatações, foram excluídas duas entrevistas, sobrando um total de 12 participantes da primeira etapa. Os restantes entrevistados frequentavam o terceiro e quarto anos, ou seja, sexto e sétimo semestres do curso.

Na segunda etapa, que teve início em fevereiro de 2020, foram aplicadas entrevistas com 10 alunos de BD da ESJ. Nessa instituição, também foram selecionados intencionalmente os alunos que frequentavam o terceiro e quarto (quinto a sétimo semestres do curso) anos respectivamente.

Essa etapa acabou ocorrendo com intermitência, porque durante esse período decretou-se a “Situação de Estado de Emergência”, devido à pandemia do coronavírus. Essa etapa decorreu até o mês de maio de 2020, sendo que a coleta foi feita, forma presencial, continuamente até o mês de julho de 2020.

Finalizado o processo de coleta de dados, as entrevistas foram transcritas manualmente começando do primeiro participante até o último. As transcrições geraram um cumulativo de 8 horas e 35 minutos de material brutos, conforme os dados contidos no Quadro 18. A duração de cada entrevista foi em função da quantidade, profundidade e complexidade de dados que cada participante ia fornecendo.

Durante as entrevistas, os participantes foram instigados a refletir sobre as suas concepções de competência informacional. Cada entrevistado foi levado a discutir a competência informacional do ponto de vista prático (exemplo: como eles usam a competência informacional nas suas pesquisas acadêmicas), assim como do ponto de vista teórico, ou referencial (exemplo: como definem uma pessoa competente em informação). Os aspectos teóricos configuram o que em fenomenografia se chama “aspecto referencial” ou o “o quê” da experiência. A dimensão prática, diz respeito ao “aspecto estrutural” ou “o como” da experiência de uso da informação.

6.3 Procedimento de análise de dados

Depois da coleta de dados, o maior desafio das pesquisas qualitativas está na análise das transcrições das entrevistas. A análise fenomenográfica é um processo hermenêutico que tem como finalidade a construção de categorias de descrição baseadas nas concepções e experiências dos indivíduos em relação a um determinado fenômeno. Por isso, a análise de dados de um estudo fenomenográfico objetiva descobrir a variação ou as diferentes experiências qualitativas pelas quais os sujeitos interpretam o mesmo fenômeno.

Não obstante o rigor metodológico que caracteriza esta abordagem de pesquisa, ela não contempla uma técnica ou um processo prescrito de análise de dados (YATES; PARTRIDGE; BRUCE, 2012; FORSTER, 2013).

Embora não existam algoritmos metodológicos ou um protocolo axiomático de análise de dados em pesquisas fenomenográficas, existem princípios comuns que têm sido utilizados em estudos que se baseiam nesta abordagem de investigação. No Quadro a seguir foram aglutinados alguns desses fundamentos que têm sido aplicados por vários pesquisadores e que têm trazido contribuições significativas à abordagem fenomenográfica.

Quadro 22 – Etapas de um processo de análise de dados em pesquisas fenomenográfica

Autores	Caracterização do processo de análise de dados de um estudo fenomenográfico
Åkerlind (2005c)	● A transcrição textual das respostas obtidas nas entrevistas; ● Evitar qualquer visualização predeterminada ou tirar conclusões muito apressadas sobre a natureza das categorias de descrição. ● Assegurar que as categorias de descrição provêm da análise da totalidade das transcrições para apreender a experiência coletiva (não individual). ● Identificar as categorias de descrição baseadas nos dados transcritos; ● Criar o espaço de resultados (<i>outcome space</i>), que consiste na construção de um diagrama hierárquico das categorias de descrição.
Marton, Carlsson e Halasz (1992)	● Identificação de dados relevantes como grupos de significado; ● Classificar os dados em "grupo de significados" com base na semelhança e sem referência a participantes individuais (significados coletivos); ● Identificar grupos contrastantes de dados semelhantes e escrevendo uma categoria de descrição para cada um; ● Finalmente, criar o espaço de resultados (<i>outcome space</i>), que consiste na construção de um diagrama hierárquico das categorias de descrição.
González-Ugalde (2010)	● Etapa de familiarização: as transcrições são várias vezes lidas de modo a ganhar familiaridade com o conteúdo. Nesta etapa corrige-se alguns erros nas transcrições. ● Etapa de compilação: exige maior foco na leitura, de modo a deduzir as similaridades e diferenças das transcrições. O objetivo central desta etapa consiste em compilar as respostas dos participantes a determinadas questões colocadas; ● Etapa de Condensação: nesta etapa selecionam-se os extratos que parecem ser relevantes e significativos para o estudo. ● Etapa de agrupamento preliminar: nesta etapa o foco consiste em localizar e classificar as respostas similares em grupos preliminares. Os grupos preliminares são constantemente revisados para verificar se não existe outro grupo que apresenta o mesmo significado. Assim, a análise apresenta a lista inicial de categorias de descrição. ● Comparação preliminar das categorias de descrição: esta etapa envolve a revisão da lista inicial de categorias. ● Nomear as categorias: após a confirmação das categorias, a etapa seguinte consiste na atribuição de nomes às categorias para enfatizar a sua essência baseada nos atributos internos dos grupos ● Espaço de resultado final (<i>final outcome space</i>): que apresenta a hierarquia das categorias, começando da mais simples até a mais complexa.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Estes estágios foram utilizados de forma mesclada para fundamentar a análise de dados da presente pesquisa. Desse modo, a análise de dados foi conduzida em forma de um processo iterativo de revisão de todo o conjunto de transcrições para discernir a variação das concepções de competência informacional dos participantes da pesquisa.

As transcrições foram lidas diversas vezes para que os dados fossem vistos em várias perspectivas pelas quais o fenômeno competência informacional é concebido pelos participantes. A partir desse processo foram agrupadas as entrevistas que tinham similaridades até que fossem construídas as cinco formas qualitativas pelas quais os participantes concebem e experienciam a competência informacional, que em fenomenografia são designadas por “concepções”. Dessas concepções emergiram as categorias de descrição que foram, posteriormente, organizadas hierarquicamente em um diagrama para formar o “espaço de resultados” (*outcome space*).

Foram identificadas concepções que foram transfiguradas em categorias de descrição. Para cada uma das concepções foi identificado o foco que os participantes atribuem ao fenômeno competência informacional e as dimensões de variação de uma concepção em relação às outras. As principais dimensões de variação são:

- Dimensão **contextual**: contexto particular no qual a competência informacional foi percebida. Por exemplo, se na concepção os participantes limitaram seu entendimento de competência informacional ao contexto acadêmico ou se expandiram sua consciência focal para além desse contexto.
- Dimensão **temporal**: o período ou circunstância em que os participantes perceberam que era necessária a competência informacional. Por exemplo, se a concepção dos participantes se limitou a um período particular de estudo ou se encaram como sendo uma aprendizagem necessária para todas as circunstâncias da vida.
- Dimensão **do suporte**: o tipo particular de suporte ou formato de informação que os participantes associam a competência informacional. Por exemplo, se restringem a competência informacional a um tipo particular de fontes (recursos impressos) ou se é entendida como estando associada a todo tipo de recursos informacionais disponíveis na contemporaneidade.

Esses resultados foram comparados com os *frameworks* e modelos já existentes, nomeadamente com os padrões da ACRL (2000), com os *frameworks* da SCONUL, do Reino Unido, e de Bundy (2004) da Austrália e Nova Zelândia.

Estes modelos foram escolhidos porque, desde a sua publicação, têm influenciado a concepção de programas de competência informacional em vários países do mundo. No caso

dos padrões da ACRL, sua relevância também deriva do fato de ser o modelo mais utilizado nos países africanos para a concepção e avaliação das práticas de competência informacional no ensino superior, em particular nas bibliotecas universitárias.

Os resultados obtidos no estudo foram, igualmente, comparados com as categorias do modelo relacional de Christine Bruce (1997) denominado “*Seven faces of information literacy*”, por ser o trabalho pioneiro que adotou a fenomenografia em estudos de competência informacional, e dele derivam vários estudos posteriores.

6.4 Credibilidade e limitações

Na investigação fenomenográfica, a credibilidade dos resultados é justificada considerando todo o processo de pesquisa, desde seu delineamento até à apresentação dos resultados. Os resultados fenomenográficos são validados justificando a confiabilidade da interpretação (*trustworthiness*) (ABDI; PARTRIDGE; BRUCE, 2016). Isto equivale a dizer que a fenomenografia é baseada na consciência interpretativa que tem sido utilizada como critério alternativo de demonstração da validade dos resultados fenomenográficos.

Bowden e Walsh (2005), em sua corrente da fenomenografia de desenvolvimento, que é rigidamente estruturada, asseveram que a validade e confiabilidade das categorias de descrição são assegurados por meio de um questionamento constante dos achados feito pelos pares. Já a fenomenografia pura de Marton é mais flexível, já que se fundamenta na capacidade interpretativa do pesquisador, podendo ser conjugado com outros métodos (CHERMAN; ROCHA-PINTO, 2016).

A triangulação não é uma forma ou estratégia de validação, é uma alternativa à validação. A combinação de diferentes perspectivas metodológicas, diversos materiais empíricos e a participação de vários investigadores em um só estudo devem ser vistos como uma estratégia para acrescentar rigor, amplitude, complexidade, riqueza e profundidade a qualquer investigação (DENZIN; LINCOLN, 2000³, p. 5 *apud* CHERMAN; ROCHA-PINTO, 2016, p. 638).

Desse modo, para uma compreensão holística do fenômeno, utilizou-se a análise documental, como forma de verificar se as concepções de participantes sobre a competência informacional estavam relacionadas com a maneira em que este tópico é ensinado nesses cursos no país. Daí que a análise dos projetos pedagógicos e dos programas curriculares de

³DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2000

ambas as instituições forneceu dados essenciais para a compreensão e validação externa das categorias obtidas neste estudo.

Nesse segmento da pesquisa foram analisados os dados relativos ao terceiro objetivo específico da pesquisa [identificar os aspectos explícitos e implícitos de competência informacional nos planos curriculares dos cursos de BD de Moçambique]. Esses dados foram obtidos pela combinação de duas técnicas de coleta de dados, nomeadamente: i) a análise documental, que consistiu na análise dos planos curriculares de ambas as IES que oferecem cursos de BD em Moçambique e, ii) dados obtidos das entrevistas com os alunos desses cursos, que indicaram as várias disciplinas em que o termo competência informacional é abordado, bem como o enfoque dado em cada uma delas.

Para verificar se os cursos de Biblioteconomia de Moçambique incluem a componente competência informacional, tivemos como base os fundamentos acima descritos (WANG, 2007; JOHNSTON, 2007; MATA, 2014; MATA; CASARIN, 2018) de que este conteúdo pode ser integrado como disciplina independente ou como tópico específico dentro de várias disciplinas.

A primeira etapa consistiu na busca de informações nos *websites* das duas IES que oferecem esses cursos em Moçambique, nomeadamente, a ESJ e a ECA/UEM. Em ambos os *sites* não foram localizadas informações relativas à composição, funcionamento e estrutura curricular desses cursos.

Nos *websites* dessas IES buscava-se documentos como: o projeto político-pedagógico, disciplinas do curso e planos curriculares, com a finalidade de verificar a existência ou não de disciplinas específicas de competência informacional e outras correlatas que, em teoria, contribuem para potencializar o uso crítico e sistemático de uso da informação.

Diante do cenário de ausência de informação das plataformas digitais dessas instituições, as informações sobre os projetos político-pedagógicos e planos curriculares foram obtidas em formato impresso e eletrônico nas coordenações pedagógicas dessas instituições.

Nos planos curriculares buscou-se disciplinas com a nomenclatura “competência informacional”, bem como outras variantes que têm sido utilizadas na CI como derivações do termo original *information literacy*, tais como: letramento informacional, alfabetização informacional, competência em informação, literacia informacional.

Esses dados foram analisados por meio da análise conteúdo, seguindo os pressupostos de análise categorial de Bardin (2010). As subcategorias dessa seção tiveram como foco os seguintes aspectos: identificação de disciplinas de com nomenclatura “competência

informacional” ou outras derivações de *information literacy*, bem como a busca de evidência implícita de ensino dessa temática nos planos curriculares e nas entrevistas com os participantes.

6.5 Procedimentos éticos

A coleta de dados foi precedida pela formulação, por escrito, do pedido de realização de pesquisa científica nas duas IES que constituíram o cenário de estudo. As duas instituições responderam positivamente, sendo a que ESJ forneceu uma resposta documentada, na qual se comprometia a dar todo o suporte necessário para a execução da pesquisa.

Na ECA/UEM, o contato foi feito através da Repartição Acadêmica de Biblioteconomia que, embora que não tenha respondido por escrito, foi favorável à realização do estudo, tendo, inclusive, auxiliado na seleção de voluntários para participarem da pesquisa.

No que concerne à coleta de dados, propriamente dita, foi formulado um termo de consentimento (Apêndice 1), no qual os sujeitos selecionados declaram a aceitação de participação voluntária na pesquisa. No mesmo termo de consentimento, o pesquisador comprometeu-se a usar os dados somente para efeitos da pesquisa, e por questões éticas, nenhum participante teria sua identidade exposta.

Partindo desses pressupostos, no processo de análise, os dados dos participantes foram codificados (letra P acompanhada por um número de identificação de cada participante), sendo impossível associar as falas e o código a um indivíduo específico.

Abaixo, a Fig. 11 sistematiza o processo metodológico da pesquisa, o método, as técnicas de coleta de dados, a epistemologia que norteia os estudos fenomenográficos, a seleção dos participantes, bem como os procedimentos de análise de dados.

Pesquisa qualitativa

Figura 11 – Síntese do processo de pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor

SEÇÃO VII

7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise de dados teve como objetivo responder à pergunta central desta pesquisa: Que concepções de competência informacional os alunos de BD de Moçambique desenvolvem em suas atividades acadêmicas? Em se tratando de uma pesquisa fenomenográfica, as categorias que respondem a essa indagação foram obtidas a partir dos dados brutos da pesquisa. Todo o processo de análise foi estruturado considerando o alinhamento dos objetivos específicos e à lógica inerente ao problema da pesquisa.

Desse modo, foram criadas as seguintes subseções do processo de análise de dados: 1) identificação das concepções de competência informacional dos alunos de BD das duas IES que oferecem esse cursos em Moçambique (dados obtidos a partir das entrevistas com os alunos de graduação dessas instituições); 2) comparação das categorias obtidas na pesquisa com os padrões, *Framework* e modelos de competência informacional existentes na literatura internacional; 3) identificar os elementos implícitos e explícitos de competência informacional nos planos de curriculares desses cursos (dados obtidos a partir da pesquisa documental, que consistiu na análise dos projetos político-pedagógicos de ambas as instituições, complementados por dados de entrevistas com os alunos desses cursos).

7.1 Concepções de competência informacional dos alunos de BD – Moçambique

O produto de uma investigação fenomenográfica envolve a criação de um conjunto de categorias de descrição e um mapa de resultados que refletem as diferentes formas qualitativas pelas quais os entrevistados concebem um fenômeno particular, que no caso desta pesquisa foi a competência informacional. Tais categorias envolvem parte das transcrições das entrevistas que fundamentam cada uma das concepções obtidas.

Da análise feita aos dados da pesquisa, foi elaborado o Quadro 20 que sumariza das concepções de competência informacional dos estudantes de BD de Moçambique, onde são identificados os enfoques, as dimensões de variação em cada uma das concepções.

Quadro 23 – Sumarização das concepções obtidas nas entrevistas os graduandos de BD de Moçambique

Competência informacional como...	Foco contextual	Foco temporal	Tipo de suporte
Concepção 1: Acesso e recuperação da informação textual em ambientes tradicionais	Pesquisa particular (elaboração de trabalhos acadêmicos).	Necessidade imediata	Recursos tradicionais (geralmente, impressos). Restringe-se às habilidades de uso da biblioteca.
Concepção 2: uso da tecnologia de informação e comunicação para o acesso e recuperação da informação	Necessidade para uma trabalho específico (elaboração de trabalhos acadêmicos)	Necessidade imediata	Recursos informacionais eletrônicos, digitais e outros não tradicionais. As TIC são tidas como fator que determina todos os processos de busca e uso da informação.
Concepção 3: Seleção e filtragem da informação	Necessidades acadêmicas e outras da vida diária.	Necessidades importantes ao longo curso. Perspectiva de longa duração.	Tradicionais e digitais, ou seja, uso de recursos híbridos. A tecnologias de informação e as fontes de informação não são o fim em si. Elas são o meio para a tomada de decisão.
Concepção 4: Competência informacional como construção do conhecimento	Competência informacional para todas as circunstâncias da vida.	Necessidade ao longo da vida.	Todo o tipo de informação, ou seja, uso de recursos híbridos (tradicionais e não tradicionais). Nesta concepção, a tecnologia é apenas uma ferramenta necessária que flexibiliza os processos de busca e uso crítico da informação.
Concepção 5: Competência informacional como ética e responsabilidade no uso da informação.	Necessidade de informação para todas as circunstâncias da vida.	Necessidade para aprendizagem permanente e promoção do bem comum.	Todo o tipo de informação, ou seja, uso de recursos híbridos (tradicionais e não tradicionais). A tecnologia aparece com função meramente instrumental.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa.

Essas concepções estão organizadas de forma hierárquica, em que as categorias mais complexas da experiência subsumem as categorias mais simples de competência informacional. Isto equivale a dizer que a segunda categoria subsume a primeira, a terceira subsume as duas anteriores, quarta subsume as três anteriores e última subsume todas precedentes. Isso justifica o enfoque relacional e inclusivo das categorias fenomenográfica, conforme foi discutido nos capítulos precedentes.

A conclusão aparente que se denota do Quadro 20 é de que todos os participantes externaram concepções que os levam a pensar e praticar a competência informacional nas cinco formas qualitativas obtidas na pesquisa. Nada mais equivocado, uma vez que essas

concepções dizem respeito à “mente coletiva” (totalidade) dos participantes, visto que nem todos os participantes expressaram todas essas formas de ver a competência informacional.

No Quadro 21 apresenta-se o panorama geral das concepções, identificando os sujeitos que as expressaram, incluindo a consciência focal que cada participante revelou para descrever a competência informacional. Na primeira coluna consta o participante codificado pela letra P, seguida do número de identificação, na segunda indicam-se as concepções reveladas por cada um dos participantes e na terceira a síntese dos aspectos abordados por cada sujeito da pesquisa.

Quadro 24 – Concepções de competência informacional reveladas por cada participante (Cont.)

Participantes (P)	Concepções (C)	Foco
P1	C1; C4; C5.	Foco na busca e acesso à informação, tradução da informação em conhecimento e na responsabilidade social de uso da informação.
P2	C2;C3;C4;C5	Foco no uso das ferramentas tecnológicas para a busca de informação; na filtragem, credibilidade e relevância da informação; na análise e avaliação crítica da informação; e nas questões éticas ligadas à pesquisa científica
P3	C2; C3; C4; C5	Foco no domínio de ferramentas e plataformas tecnológicas; na credibilidade, fidedignidade e veracidade da informação; filtragem e definição de estratégias adequadas de busca de informação; no uso ético e responsável da informação para a promoção do bem comum (conhecer as implicações societárias das Fake News).
P4	C3;C4;C5	Foco na busca, filtragem e definição correta de estratégias de busca; na veracidade, estruturação de um raciocínio lógico e tradução da informação em conhecimento autônomo; na crítica e avaliação da informação seja no meio acadêmico ou na vida diária, em particular nas redes sociais, e na ética de pesquisa.
P5	C1; C2; C3; C4; C5	Foco nas fontes de informação tradicionais e digitais; na análise crítica e no uso efetivo da informação para o benefício próprio ou da sociedade; capacidade de utilizar recursos informacionais tecnológicos; no bom uso da informação com enfoque na filtragem e veracidade da informação; no valor atribuído à informação para a produção de conhecimento; no impacto social da informacional e na transversalidade e transdisciplinaridade da com competência informacional enquanto prática informacional.
P6	C1; C2; C3; C4; C5	Foco no uso da biblioteca e suas fontes de informação, sejam impressas ou digitais; na análise e seleção de fontes adequadas à necessidade de informação; na avaliação e credibilidade da informação buscada e compartilhada; na produção e comunicação eficaz do conhecimento e na ética de pesquisa científica, através da citação das fontes.
P7	C1; C2; C3; C5	Foco nas utilização de fontes de informação e digitais); na definição de mecanismos de filtragem e seleção da informação; na citação das fontes utilizadas (ética de pesquisa científica) e no conhecimento das implicações positivas e negativas de uso e compartilhamento de certas informações.
P8	C4	Foco na satisfação das necessidade informacionais dos indivíduos, e no uso da informação para a produção de conhecimento útil ao indivíduo.
P9	C3; C5	Foco na transmissão eficaz da informação, onde a linguagem desempenha um papel essencial; no processo de pesquisa científica e na credibilidades das fontes de informação obtidas e utilizadas; no plágio e fraudes acadêmicos.
P10	C1; C2; C3; C4; C5	Foco nos recursos da biblioteca e na educação de usuários; no uso de informação disponível em variados suportes e formatos; nos critérios de seleção de informação; no reconhecimento das fontes credíveis, fidedignas e fiáveis de informação; no uso da informação para a tomada de decisão e resolução de problemas, e nos aspectos éticos relativos à pesquisa científica (citação e plágio).

Quadro 21 – Concepções de competência informacional reveladas por cada participante (Cont.)

Participantes (P)	Concepções (C)	Foco
P11	C1; C2; C3; C4; C5	Foco na busca de informação em vários suportes e fontes de informação; na filtragem e seleção da informação; na definição de estratégias apropriadas de busca de informação; no uso da informação para a construção de um argumento científico e na obtenção do conhecimento ou para o crescimento individual; no plágio e compartilhamento responsável da informação; na fiabilidade da informação que se transmite e na importância da informação na sociedade contemporânea.
P12	C1; C2; C3; C4; C5	Foco no domínio das fontes de informação; na análise crítica da informação e sua conformação com a necessidade; no domínio das ferramentas tecnológicas de busca de informação; no uso da informação de forma ética, respeitando os direitos autorais e os procedimentos de citação e referência das fontes; na veracidade e responsabilidade de uso e compartilhamento de informação; no senso crítico associado à construção do conhecimento e no caráter transversal e interdisciplinar da competência informacional.
P13	C1; C3; C4; C5	Foco nas habilidades de pesquisa; na relevância da informação contexto atual; no conhecimento do acervo da biblioteca; na busca e uso da informação; na seleção da informação; na transformação da informação em conhecimento; e na ética de pesquisa acadêmica.
P14	C2; C3; C4; C5	Foco na análise e transformação da informação em conhecimento, no espírito crítico e na capacidade de filtrar a informação para o uso pessoal e para orientar os outros; na veracidade e credibilidade das informações compartilhadas; domínio das fontes credíveis de informação científica; nos critérios de seleção de informação; na ética de pesquisa científica em contraposição ao plágio; e no uso da informação para a cidadania.
P15	C1; C2; C3; C4	Foco na capacidade de transformar a informação em conhecimento; na leitura crítica da informação; na aprendizagem permanente; na seleção criteriosa das fontes informação; na veracidade, utilidade e credibilidade da informação; na exploração efetiva da informação existente nas bibliotecas, centros de documentação e na internet; na capacidade de transposição da informação produzida para outras vivências, sejam acadêmicas, profissionais ou sociais;
P16	C2; C3; C4	Foco do domínio das TIC para o acesso à informação; na análise crítica e no bom uso da informação; no valor da informação para a produção do conhecimento; nos critérios de seleção da informação científica; na veracidade e credibilidade da informação que se usa e se transmite.
P17	C1; C2; C3; C4; C5	Foco na necessidade de informacional; na localização da informação; na autonomia de busca de busca, uso e atribuição de significados à informação; na utilidade e importância da informação na sociedade atual; no uso dos recursos impressos e digitais; no domínio das fontes adequadas de informação científica; no domínio das TIC para o acesso à informação; na credibilidade da informação; na transformação da informação em conhecimento; na ética de pesquisa, envolvendo os direitos autorais, a citação e referência das fontes; na fiabilidade da informação que é compartilhada e apropriada.

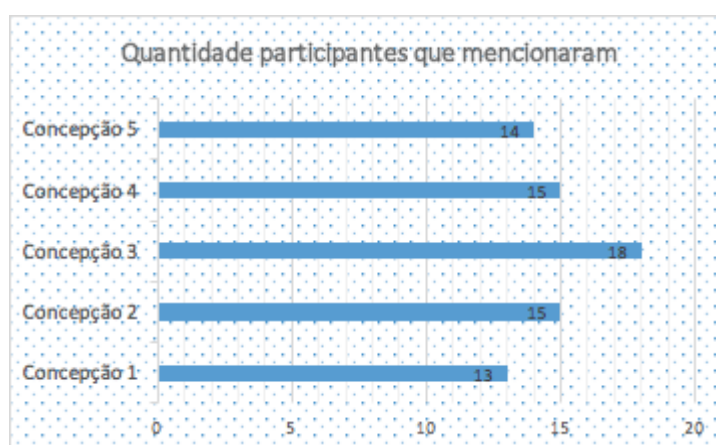
Quadro 21 – Concepções de competência informacional reveladas por cada participante (**Conclusão**)

Participantes (P)	Concepções (C)	Foco
P18	C1; C2; C3; C4; C5	Foco na necessidade de informação; na importância da informação como insumo dominante na sociedade atual; no domínio das TIC e ferramentas de busca de informação; na avaliação da veracidade e relevância da informação; na seleção da informação que se conforma com a necessidade; na dimensão ética da pesquisa, citando e referenciando as fontes; na responsabilidade social associada ao uso da informação; na apropriação da informação para a geração de novo conhecimento; e na aprendizagem permanente.
P19	CI; C2; C3	Foco no uso adequado da informação; nas habilidades de uso da biblioteca e das TIC; na resolução de problemas; na filtragem e credibilidade das fontes de informação.
P20	C1; C2; C3; C4.	Foco na análise crítica da informação; no uso das fontes adequadas e assertivas de informação; nos critérios de seleção da informação; na produção do conhecimento; na aprendizagem permanente; e na ética associada ao uso e compartilhamento da informação nas redes sociais.
P21	C2; C3; C4;	Foco na leitura crítica dos livros; no cruzamento de informações para a construção de um raciocínio lógico e coerente; na seleção de fontes fidedignas; no pensamento crítico e criatividade; na competência investigativa para gerar novos conhecimentos; no desafios de uso da informação na sociedade da informação; e no domínio das ferramentas tecnológicas de busca de informação.
P22	C1; C2; C3; C4;C5	Foco no bom uso da informação; na busca de informações impressas e digitais; na filtragem, análise e seleção de fontes credíveis; no reconhecimento da autoridade científica dos autores do campo disciplinar; no uso da informação para o benefício da sociedade; no acesso à informação que garanta a justiça social.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

Esse Quadro mostra que, embora tenham sido desveladas cinco concepções, as mesmas não se manifestam de forma linear nem homogênea em todos os participantes. Por exemplo, o P8 expressou apenas uma concepção de competência informacional (C4), enquanto o P9 externou duas concepções (C3 e C4) sendo uma intermédia e outra profunda. Outros exemplos são de participantes que externaram três ou quatro concepções, e outros que expressaram as cinco concepções obtidas na pesquisa. O Gráfico abaixo identifica os aspectos quantitativos da pesquisa, na base dos quais se indica o número de participantes que, implícita ou explicitamente, expressaram cada uma das concepções obtidas no estudo.

Gráfico 1 – Quantidade de menções por concepção



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

Por meio dos dados expostos nessa figura, observa-se que nem todos os 22 participantes da pesquisa externaram as cinco concepções da pesquisa, sendo a terceira (competência informacional como filtragem e seleção da informação) a que teve maior quantitativo de menções e a primeira (competência informacional como acesso e recuperação de informação textual em ambientes tradicionais) foi a que teve menos menções por parte dos participantes.

Essa constatação revela um dos aspectos fundamentais da fenomenografia relativos à teoria de variação, ou seja, que existem várias formas qualitativas pelas quais os indivíduos concebem, percebem e apreendem um fenômeno particular. Dito de outra forma, essa variação de concepções revela as diferentes formas pelas quais o fenômeno competência informacional é concebido pelos alunos de BD de Moçambique no âmbito acadêmico, assim como em vários aspectos da vida diária.

As subseções subsequentes se dedicam a descrever, minuciosamente, cada uma das categorias acima mencionadas, que correspondem às diferentes formas qualitativas pelas quais os alunos de BD concebem a competência informacional. Essa descrição será

acompanhada de algumas transcrições de entrevistas, que servem de fundamento analítico para cada uma das categorias.

7.1.1 Acesso e recuperação da informação textual em ambientes tradicionais

O enfoque de competência informacional dos participantes que fazem parte desta concepção diz respeito ao uso da biblioteca para o acesso à informação científica para a realização de trabalhos acadêmicos. Para esses participantes, a competência informacional diz respeito ao uso da informação das fontes de informação tradicionais, onde as tecnologias de informação não desempenham papel importante nesse processo.

Ao caracterizar a competência informacional como habilidade de uso da biblioteca, os estudantes privilegiam o acesso à informação disponível nos meios tradicionais, como por exemplo, os impressos disponíveis nos acervos das bibliotecas.

Como aspecto referencial, os participantes que se enquadram nesta concepção foram questionados sobre o conceito de competência informacional, e apresentaram respostas distintas, mas o enfoque manteve-se na questão do acesso e recuperação da informação.

A evidência para essa constatação pode ser encontrada em algumas respostas dadas pelos entrevistados, quando foram questionados sobre o que entendiam por competência informacional. Dos 22 participantes do estudo, esta categoria foi mencionada implícita e explicitamente por 13 sujeitos da pesquisa, que corresponde a aproximadamente 60% dos entrevistados. No Quadro abaixo foram mapeadas as citações que mencionaram, de forma explícita, aspectos relativos a esta categoria de descrição.

Quadro 25 – Definições que relacionam a competência informacional como habilidade de uso da biblioteca e seus recursos

[...] a competência informacional se refere à capacidade de localizarmos a informação que precisamos numa biblioteca, onde temos vários livros organizados por meio de códigos... cotas. Portanto, a competência informacional consiste, também, em sabermos decodificar esses códigos para fácil recuperação da informação [...] (P8).

Falar de competência, é falar de aptidão para o cumprimento de determinada tarefa. Então, falar de competência informacional, particularmente na área da biblioteconomia é falar de conhecer o acervo da biblioteca e ser capaz de treinar o usuário no uso dos recursos informacionais (P13).

Olhando para o dia-a-dia do Profissional de Informação há uma certa exigência de que esteja dotada dessas competências, que envolve ele conhecer o acervo e estarmos preparados para usar a biblioteca, porque há situações em que vamos à biblioteca, e não sabemos o que procuramos, como se usa uma determinada obra, e acabamos usando mal os recursos informacionais existentes na biblioteca (P13).

Como estudante, é necessário que desenvolva essas habilidades, porque não se tiver a competência informacional, dificilmente saberei usar os recursos na biblioteca. Se eu não consigo desenvolver essa competência informacional, vou continuar a usar a biblioteca de forma errada (P13).

Dizemos que alguém é competente em informação quando chega a uma biblioteca e consegue acessar a informação que precisa para um certo propósito acadêmico [...] (P21)

Quadro 22 – Definições que relacionam a competência informacional como habilidade de uso da biblioteca e seus recursos

Para mim, [a competência informacional] seria todo aquele processo que vai ditar a mediação da informação. É tudo o que vai fazer com que o usuário saia satisfeito de uma unidade de informação ou seja tenha a resposta daquilo que pretende [...] (P10).
A competência informacional é o conjunto de técnicas que eu vou adotar para, após a mediação do professor, puder chegar a uma biblioteca pesquisar de forma autônoma para obter a informação (P1).
[...] quando preciso responder a uma inquietação e vou buscar informação na biblioteca, tenho a obrigação de analisar a informação que está dentro dessa obra (P17).

Fonte: Dados coletados das entrevistas com alunos de Biblioteconomia e Documentação da ESJ e ECA/UEM.

A ideia que reduz a competência informacional como simples uso da biblioteca pode ser associada à noção de “educação de usuários”, que é uma disciplina da Biblioteconomia que lida com a formação de usuários para o uso da biblioteca e seus recursos. No entanto, vários autores da área (CAREGNATO, 2000; CAMPELLO, 2003; DUDZIAK, 2003; URIBETIRADO, 2012) indicam que, apesar dessa relação, a educação de usuários é apenas um dos antecedentes da competência informacional.

Na verdade, nem todos os participantes da pesquisa consideram ambos os conceitos sinônimos, na medida em que alguns deles colocam a competência informacional em uma categoria superior, da qual emergem os conhecimentos e habilidades necessários para que se conceba um programa de educação de usuários.

Questionado sobre que ações desenvolveria, enquanto futuro bibliotecário ou profissional de informação, para estimular a competência informacional, um dos interlocutores respondeu nos seguintes termos:

[...] através das habilidades e técnicas que um bibliotecário deve ter, eu poderia instruir ou educar os usuários a saber usar a informação ou a saber fazer as pesquisas adequadas. Ou seja, saber pesquisar ou buscar a informação desejada de uma forma correta (P10).

O mesmo foi perguntado se há alguma relação entre a educação de usuários e a competência informacional, tendo respondido nos seguintes termos: “Sim, tem uma relação, porque é através da competência informacional ou da alfabetização informacional que poderei criar um programa que visa instruir o usuário a saber lidar com a informação”.

Questionado sobre o seu propósito ao desenvolver a competência informacional, a respondente manteve sua consciência focal, respondendo nos seguintes termos: “[...] a finalidade da competência informacional é para eu saber usar melhor a biblioteca e os recursos disponíveis”.

Este resultado coincide com as constatações encontradas na pesquisa realizada por Boon, Johnston e Webber (2007) que identificaram o acesso e recuperação da informação textual como a mais simples categoria de competência informacional. O foco reside na capacidade de o indivíduo acessar e recuperar rápida e facilmente a informação que, geralmente, se encontra exclusivamente em formato impresso, seja em livros, magazines, jornais, etc. O uso e a manipulação da informação são, muitas vezes, destinados a fins acadêmicos.

Isso demonstra um entendimento ainda limitado do significado profundo de competência informacional, incluindo as suas potencialidades para se lidar com a diversidade de ambientes informacionais que caracterizam o contexto atual da sociedade da informação.

A redução da competência informacional como simples utilização da biblioteca, identifica o que em fenomenografia se designa de abordagem superficial (*Surface approach*) do fenômeno, o que favorece a implementação de novas estratégias didáticas e pedagógicas para a elevação da consciência focal que os indivíduos têm sobre um fenômeno.

Baseado em Marton (1986), uma investigação fenomenográfica permite que os professores, os bibliotecários e outros agentes educacionais operem mudanças estruturantes nos currículos e nos projetos pedagógicos. Tais mudanças só podem ser efetuadas se forem conhecidas as concepções que os alunos têm de sua aprendizagem, dando maior ênfase aos que apresentam um entendimento menos profundo sobre o fenômeno.

Portanto, apesar da natureza superficial da primeira concepção encontrada nesta pesquisa, ela é fundamental, porque estimula a melhoria das práticas pedagógicas e didáticas, assim como pode contribuir para mostrar os caminhos de uma integração da competência informacional baseada em evidências nos cursos de BD em Moçambique.

Isso vai ao encontro da contribuição de Andretta (2014), que utilizou os resultados de sua pesquisa sobre a competência informacional para propor um modelo curricular de ensino deste tópico nos cursos de Gestão de Informação no Reino Unido.

Importa frisar que os participantes que mencionaram esta concepção, ao longo da entrevista, acrescentaram outras formas mais profundas de experienciar a competência informacional. Somente dois deles limitaram o seu entendimento de competência informacional como simples uso da biblioteca.

Análise feita conclui que é necessário um programa de ensino de competência informacional que estimule aos alunos a expandirem a sua consciência focal, de modo que consigam discernir, tanto os aspectos simples, quanto os complexos ligados às práticas informacionais em ambientes tradicionais e digitais.

7.1.2 Uso das tecnologias de informação para o acesso e recuperação da informação

Uma das características da fenomenografia é o aspecto relacional e inclusivo de suas categorias de descrição. Embora esta categoria se relacione dialeticamente com a anterior, a mesma relata novos elementos que traduzem a competência informacional.

Se na concepção anterior a competência informacional foi tratada como habilidade de uso da biblioteca, aqui ela assume outras peculiaridades, visto que introduz a noção de TIC como elemento estruturante e determinante para a busca e recuperação da informação, bem como as suas potencialidades para o acesso rápido e universal da informação.

O aspecto referencial desse prisma foi revelado por 15 entrevistados, correspondente a pouco mais de 68% do total da amostra. No Quadro abaixo estão algumas das transcrições que associam a competência informacional ao domínio e manuseio das TIC.

Quadro 26 –Transcrições que revelam a competência informacional como uso das TIC

[...] a competência informacional diz respeito a um gestor de informação que sabe usar as tecnologias de informação para poder disponibilizar a informação correta à sociedade em que ele estará servindo (P16).
[...] nessas disciplinas falávamos da necessidade do profissional de informação dominar as tecnologias de informação para poder disseminar a informação de modo que ela supra as necessidades dos usuários ou dos utentes (P16)
Com as tecnologias de informação e comunicação já temos formas sofisticadas de armazenamento da informação. Então, temos acesso às bibliotecas digitais que nos permitem buscar a informação à distância. Também existem plataformas na internet que fornecem informação credível, ou seja, aquela que passou por um processo de avaliação, que é o caso de artigos, das revistas que publicam seus artigos. Eu como estudante devo recorrer a essas plataformas porque oferecem informação credível (P17).
Temos que saber lidar com essa informação e com as tecnologias que caracterizam essa sociedade da informação. Uma das coisas que impedem o uso efetivo da informação é a deficiência de uso desses aparelhos eletrônicos e digitais, porque não somos ensinados desde a base como buscar e usar a informação, sobretudo na internet (P3).

Fonte: Dados coletados das entrevistas com alunos de Biblioteconomia e Documentação da ESJ e ECA/UEM.

Esse Quadro evidencia que nesta concepção o foco consiste no desenvolvimento de habilidade de uso das TIC para o acesso e recuperação da informação de forma rápida e efetiva. Assim como na concepção anterior, a ênfase está no acesso e recuperação da informação, mas desta vez a informação é obtida através do uso de ferramentas tecnológicas.

Diferentemente da concepção anterior em que a informação é textual e obtida nas tradicionais bibliotecas, aqui a informação localiza-se em ambientes não tradicionais, tais como material online, *websites*, bases de dados de periódicos científicos, repositórios institucionais, entre outras plataformas disponíveis no ambiente virtual e digital.

As habilidades desenvolvidas nesta categoria se assemelham ao que Vitorino e Piantola (2011) descrevem como sendo a dimensão técnica da competência informacional, que está ligada à ideia de que o indivíduo com competência informacional é aquele que é capaz de acessar com sucesso e dominar as novas tecnologias de informação.

Essas habilidades se enquadram em um nível ainda instrumental da competência informacional, na medida em que a preocupação é apenas com o domínio das TIC para o acesso à informação e, não necessariamente, com seus aspectos semânticos ou significativos.

Dudziak (2003, p. 30) considera que:

[...] a ênfase na tecnologia da informação prioriza a abordagem do ponto de vista dos sistemas, com o aprendizado de mecanismos de busca e uso de informação em ambientes eletrônicos. Limitado ao simples aprendizado de habilidades e conhecimentos instrumentais, praticamente mecânicos, tem como foco o acesso à informação (DUDZIAK, 2003, p. 30).

Essa perspectiva pode ser encontrada em estudos realizados na base fenomenográfica, cujo objetivo era o mapear as concepções de competência informacional de alunos e profissionais ligados ao ensino superior. O modelo relacional de Bruce (1997), definiu a primeira categoria de competência informacional como “concepção da tecnologia de informação”, considerando que o foco atribuído centra-se no domínio das ferramentas tecnológicas que garantem o acesso e recuperação da informação.

Por sua vez, Diehm e Lupton (2014), ao estudarem a experiência de competência informacional de estudantes de graduação e pós-graduação da Austrália, constataram que nas primeiras categorias da experiência, os alunos conceituam a competência informacional como a capacidade ou habilidade para localizar a informação, que inclui o conhecimento das fontes de informação e o uso da TIC para o acesso e recuperação da informação.

O fato de estes alunos abordarem a competência informacional na perspectiva de acesso à informação e domínio das TIC, significa que associam a competência informacional à ideia de inclusão digital, em seu primeiro nível, considerando que o acesso às tecnologias é apenas o primeiro passo dessa inclusão (RONDELLI, 2014).

Essa formulação pode estar relacionada à forma como os documentos do Estado moçambicano concebem a questão da Sociedade da Informação. O principal documento que trata da inserção do país na “Sociedade Global de Informação”, foi designado de “Política de Informática”, publicado no ano 2000, e destacou a ideia de construção de uma rede tecnológica e de telecomunicações que fosse acessível à maioria do povo. Implicitamente expõe a ideia de um determinismo tecnológico, na medida em que não mostra de que forma

esse aporte tecnológico contribuiria para o desenvolvimento de competências mais amplas que incluem o pensamento crítico e reflexivo.

Toda a concepção de competência informacional que focaliza a tecnologia de informação assume a “dimensão técnica”, pois considera apenas a informação como “coisa” (BUCKLAND, 1991), sem observar os aspectos semânticos, lógicos e relacionais que envolvem o processo informacional.

Essa concepção pode ser associada às primeiras abordagens da CI, cujo fundamento foi a teoria matemática da informação de Shannon e Weaver (1948), cuja preocupação era a eficácia dos sistemas de informação na transmissão de mensagens (informação).

7.1.3 Seleção e filtragem da informação

Na concepção anterior, os alunos atribuíram um enfoque instrumental à competência informacional, limitando-a ao uso e domínio das tecnologias de informação para busca e recuperação da informação. Quer dizer, o foco está no acesso à informação e na capacidade que as pessoas têm de manusear as plataformas e dispositivos de disponibilização da informação.

Porém, os participantes que demonstraram uma consciência focal mais ampla sobre o fenômeno competência informacional mostram que a complexidade que caracteriza o ambiente informacional digital exige, para além da competência tecnológica, a capacidade de os indivíduos saberem desenvolver mecanismos de filtragem e seleção de informação relevante às suas necessidades.

Esta é a concepção que teve maior quantidade de menções por parte dos participantes. Dos 22 sujeitos da pesquisa, 18 deles definiram a competência informacional como capacidade e habilidade de filtrar, avaliar e selecionar a informação em vários ambientes informacionais, sejam eles tradicionais ou tecnológicos.

As respostas dadas pelos entrevistados revelaram duas estratégias de seleção da informação (superficial e complexa), que serão descritas ao longo desta seção. No que tange à primeira estratégia (superficial), os participantes evidenciaram simplismos e algumas lacunas concernentes à identificação de uma informação científica na internet. Os fundamentos que representam essa superficialidade podem encontradas em alguns extratos das citações obtidas das transcrições das entrevistas feitas com os alunos. O Quadro a seguir agrega tais citações quando os alunos respondiam à pergunta relacionada aos critérios que eles (alunos) adotam para a seleção de informação na internet.

Quadro 27 - Citações que demonstram a abordagem superficial de seleção da informação na internet.

Quando pesquiso na internet procuro, sempre, artigos que estão em PDF, porque esses são mais confiáveis [...] descarto a Wikipédia, porque não traz informação relevante [...] (P6).
Para os estudantes é aconselhável que no processo de pesquisa de informação utilizem textos que estão em PDF, aí temos informação fidedigna (P16).
Muitas das vezes, quando é para fazer um trabalho de uma disciplina, procuro informação que aparece em PDF, porque dá mais credibilidade, porque alguns documentos que encontramos em PDF, lá já vem o nome do autor, que nos permite citá-lo na realização de um trabalho [...]. Outras páginas que não estejam em PDF, não aparecem esses elementos, daí sempre duvido se tal informação é fidedigna [...], mas quando é uma pesquisa pessoal, não de caráter acadêmico procuro em qualquer site, pois a finalidade é apenas informativa (P7).
Partindo do princípio de que existem informações fidedignas e também aquelas que podem ser corrompidas, eu busco acessar aqueles documentos em PDF, que para mim são fidedignos (P10).
Geralmente vejo textos que estejam em PDF – para mim isso já demonstra que é um texto científico (P3).
Para além da biblioteca, também pode se buscar a informação na internet e, geralmente busco informação que esteja em PDF, por ser a mais credível (P13).

Fonte: Citações extraídas das transcrições das entrevistas feitas com os alunos de BD de Moçambique.

As afirmações contidas no Quadro acima demonstram dois indícios: primeiro, que os alunos reconhecem que para ser competente em informação é necessário que se explore o universo informacional disponível nas plataformas digitais. Segundo, ao indicarem que selecionam a informação que esteja em formato PDF porque consideram mais fiável, exibem dificuldades de discernir os aspectos mais profundos de seleção de informação em ambientes informacionais tão complexos e difusos quanto o digital.

Sobre esse aspecto, Gasque (2011) pontua que a simplificação dos procedimentos de busca e seleção da informação configura o nível básico da competência informacional, que precisa ser aprofundando por meio de ações efetivas de letramento informacional.

No que concerne à segunda estratégia (complexa), os alunos demonstraram formas de filtragem para a seleção de informação com certo grau de complexidade, nas quais eles discernem aspectos profundos de busca, seleção e uso da informação. Segundo Maybee (2017), alunos com esse tipo de abordagem desenvolvem um pensamento reflexivo, definem estratégias sistemáticas de busca de informação, conhecem as fontes adequadas de informação e sabem lidar com o excesso informacional existente na internet.

No Quadro 25, foram transcritas as citações que servem de evidência sobre a profundidade com que alguns alunos lidam com a informação, particularmente, no que tange à sua filtragem e seleção.

Quadro 28 – Citações que demonstram uma abordagem profunda de busca e seleção da informação

Normalmente tenho usado o Google, usando as palavras-chave do conceito que quero pesquisar. Descarto Wikipédia e vou para sites formais. Como por exemplo, a informação disponível em repositórios institucionais de universidades, em bases de dados internacionais de acesso aberto. Depois da pesquisa, faço os downloads de tudo o que preciso e faço o processo de análise para descartar os artigos que não me interessam. Vejo se o artigo se relaciona ao tema da minha pesquisa, mas também presto atenção se o artigo tem elementos para ser referenciado, tais como autor, ano de publicação, nome da revista onde foi publicado e outros dados da ficha técnica. Como critério de seleção, costumo ler o resumo, vejo as palavras-chave, a área em que se encontra, mas também vejo o sumário para ver se o autor aborda o tema que estou pesquisando (P6).
Quando se trata de pesquisa científica, descarto a Wikipédia. Tento usar sites oficiais [...] tais como o Google Acadêmico (P5).
Na disciplina de metodologia aprendemos que devemos saber usar as fontes de informação. Primeiro, devemos saber identificar as fontes necessárias para nossa pesquisa e aí foi-nos indicado a pesquisar em bases de dados de acesso aberto, porque lá encontramos informação científica publicada em revistas científicas (P21).
Uma pessoa competente em informação busca a informação de forma correta, em sítios corretos, em repositórios científicos, em fontes de informação credíveis. Buscamos a informação também na internet, e a internet é um lugar com enorme quantidade de informação. Então tem lugares que tem informação teórica credível. Particularmente, busco a informação opto por algumas bases de dados, tais como a Scielo, o Google Scholar, a BRAPCI, os repositórios de teses de dissertações de vários países, livros eletrônicos; Selecciona a informação que melhor responde a sua necessidade; avalia se realmente a informação é credível ou não (P18).
Por exemplo, há muita informação que recebemos sobre métodos de prevenção do Covid-19, os seus sintomas que não tem nada a ver. Logo, é necessário sabermos questionar as fontes de informação, saber analisar a informação, saber onde buscar a informação verdadeira para pudermos fazer o bom uso da informação (P17).
Na situação atual estamos perante a pandemia do Covid-19, e quando a pessoa não está informada não vai saber selecionar informações adequadas para a prevenção ou seguir medidas corretas definidas pelos órgãos competentes (P19). Sabemos que na Internet existe muita informação disponível, então, não é qualquer informação que devemos coletar, temos que identificar os sites credíveis, porque somente esses nos darão informações credíveis (P19).
Posso dar o exemplo do cenário em que vivemos agora, que é o da pandemia do coronavírus (Covid-19). Conseguimos observar que existem várias informações que são disponibilizadas abordando este mesmo assunto. Mas a maior parte dessas informações são problemáticas. Por exemplo, temos que saber quais são as fontes que nos trazem informações credíveis, sob o risco de nos trazer consequências negativas, como a desinformação (P14).
Outro exemplo é das redes sociais, onde circulam várias informações, e indivíduos que não conseguem fazer uma análise crítica acreditam em tudo o que recebem nos WhatsApp e começam a compartilhar sem a preocupação de saber se isso corresponde ou não a verdade (P14).

Fonte: Citações extraídas das transcrições das entrevistas feitas com os alunos de BD de Moçambique

Essas transcrições evidenciam vários aspectos: i) a avaliação da informação e as respectivas fontes; ii) a necessidade de utilização de fontes credíveis de informação, como é o caso do recurso às bases de dados, aos periódicos científicos e a repositórios institucionais; iii) a ideia de que é fundamental definir estratégias de busca como forma de filtragem da informação, como por exemplo, a leitura de partes do texto (título, resumo e palavras chaves).

Para além dos critérios acima mencionados, sobressai outra forma de seleção de informação, que é relativa à autoridade dos autores em um determinado campo ou domínio de

estudos. Os participantes que se enquadram nessa perspectiva trazem como argumento a ideia de que o uso efetivo da informação envolve o conhecimento prévio dos autores selecionados para a pesquisa, sua relação com o tema, bem como seu impacto científico na comunidade acadêmica.

A seguir são expostos alguns extratos que validam essas constatações:

Enquanto estudantes, temos que conhecer os critérios, por exemplo, sabermos quem é o autor dessa informação, se ele é especialista naquela área ou não. Penso que são alguns dos critérios que devemos usar para selecionar a informação, porque se ele não é muito citado nalgum momento temos que desconfiar (P16).

[uma pessoa é competente em informação] Quando sabe fazer uma análise crítica da informação, quando sabe recorrer a fontes corretas ou assertivas para a resolver um determinado problema, ou seja, informações fidedignas cujos autores são reconhecidos, com reputação na área (P20).

Essa formulação de competência informação foi mencionada por dois alunos que frequentam o último ano do curso, o que pode servir de justificativa para tais concepções complexas de como buscar e usar efetivamente a informação, visto que em sua maioria estão envolvidos na realização de trabalhos de final de curso (TFC).

Essa concepção se assemelha às constatações obtidas por Andretta (2014) que conclui que alunos que estejam fases adiantadas de estudos ou com experiência prévia de produção de trabalhos acadêmicos desenvolvem concepções mais complexas e profundas de competência informacional, considerando que esse é um exercício que exige leitura e releituras constantes da informação disponível. Há que considerar que os conhecimentos teóricos e práticos que esse grupo de participantes foi adquirindo ao longo da formação, que os distingue de outros que estejam em fases iniciais do processo de formação.

Para além da sistemática de busca de informação, esta categoria abarca a tomada de decisão como prática constitutiva de uma aprendizagem informacional. Essa vertente foi tratada no modelo relacional de Bruce (1997) “*Seven faces of information literacy*”, tendo sido incorporada na concepção de “processo de informação”, que abrange a heurística para a seleção da informação.

Partindo desses dados, emerge a pressuposição teórica de que uma prática da competência informacional envolve, para além da busca da informação, a habilidade que os indivíduos devem ter de identificar a relevância e a fidedignidade da informação. No campo científico, isso implica conhecer as fontes e os recursos de informação, ou seja, onde e como buscar a informação. Implica, também, saber discernir o caráter científico da informação e a sua relevância para uma determinada necessidade.

7.1.4 Competência informacional como construção do conhecimento

Um dos processos culminares de práticas de competência informacional é o aprendizado (DUDZIAK, 2003; BRUCE, 2004, 2008) e a produção do conhecimento (BRUCE, 1997; LUPTON, 2008). Isso envolve uma correlação de fatores, sendo um dos mais significativos o raciocínio lógico exercido pelos indivíduos para atribuir significância à informação.

Na primeira e segunda concepções o foco atribuído à competência informacional cingia-se no acesso e recuperação da informação nas diversas fontes, sejam elas tradicionais ou digitais. Embora a terceira categoria subsuma as duas anteriores, por trazer elementos analíticos de busca e seleção da informação, ambas centralizam a atenção nas fontes de informação, não propriamente na ação cognitiva dos sujeitos.

Na hierarquia das categorias experienciais, a concepção do conhecimento estabelece uma relação com as categorias⁴ precedentes. Ou seja, para além de realçar o acesso às fontes, aos recursos e às ferramentas de recuperação da informação, a concepção do conhecimento desloca a ênfase da competência informacional da dimensão técnica (objetiva) para os sujeitos (subjetividade) nas suas interações com a informação em um determinado contexto.

Esta concepção de competência informacional foi declarada por 15 dos 22 participantes da pesquisa, o que perfaz pouco mais de 68% do total da amostra. Isso demonstra que a maioria dos participantes expandiu a consciência focal ao longo da entrevista, passando das concepções mais simples até as mais complexas.

O primeiro aspecto que traduz esta categoria concerne à relação dialética entre a leitura, análise da informação e a construção do conhecimento. A ideia subjacente é de que todo o processo de apropriação da informação e atribuição de significados é precedido de uma leitura crítica da informação. No Quadro 26, foram agrupadas as transcrições que explicitam essa concepção.

⁴Isso é coerente com abordagem fenomenográfica, também considerada relacional, porque as suas categorias de descrição, embora hierárquicas, estabelecem relações intrínsecas umas das outras. Essas categorias têm um caráter integrativo, ou seja, as categorias mais altas na experiência incorporam as categorias antecedentes.

Quadro 29 – Transcrições que definem a competência informacional como construção do conhecimento a partir do uso crítico da informação

[...] não basta só disponibilizar uma determinada informação, como também devemos letrar os nossos usuários, aprenderem como usar a informação, como fazer [usar] da leitura e da escrita para conseguirmos gerar um certo conhecimento (P1).
A pessoa em competente é informação quando a pessoa consegue analisar a informação que existe ao seu redor e, posteriormente, usar essa informação para transformá-la em conhecimento e fazer o uso, seja na área acadêmica ou social (P14).
[...] a competência informacional exige que as pessoas desenvolvam habilidades críticas de uso da informação. Procurar analisar profundamente essa informação, cruzamento da informação para construir o conhecimento (P4).
Competência informacional refere-se às capacidades que cada um deve desenvolver de transformar a informação em conhecimento através da análise, da leitura e crítica da informação (P15).
Um dos ganhos por desenvolver a competência informacional é não gastar tempo à toa, ir direto ao conteúdo necessário, saber aproveitar o conteúdo, saber selecionar a informação, saber fazer a análise crítica da informação, saber relacionar uma informação com outras já existentes; transportar o conhecimento produzido para outras áreas da vida, seja, acadêmica ou profissional (P15).
Hoje produz-se muita informação, e quando temos uma determinada informação temos que capacidade de fazer uma análise crítica. [...] como estudante, procuro sempre usar os canais corretos no processo de pesquisa da informação. A informação que vou pesquisar deve trazer algo de novo, deve acrescentar valor, mudar algo em mim (P16).
A competência informacional ajuda-nos a crescer como pessoas, ajuda-nos a adquirir novos conhecimentos (P20).
[...] se nós não tivermos essa capacidade de fazer crítica às informações que recebemos, de cruzar todas as informações que recebemos para decidirmos compartilhar ou usar não seremos competentes informacionalmente (P20).

Fonte: Citações extraídas das transcrições das entrevistas feitas com os alunos de BD de Moçambique

O Quadro acima traz apontamentos que dão conta da existência de uma relação dialética entre a leitura crítica da informação e o processo de atribuição de significados à mesma informação. Bruce (1999) estabelece que tal relação abarca um conjunto de pressupostos, que vão desde a experiência prévia do indivíduo, ao cruzamento das fontes de informação até a heurística de busca e seleção da informação necessária para determinados propósitos.

Abordagem similar aparece no trabalho de Boon, Johnston e Webber (2007), para quem a análise crítica da informação é considerada uma das etapas mais significativas de uso da informação, na medida em que é nela onde se faz o cotejo das informações, verifica-se a relevância da mesma e relaciona-se com outras informações existentes.

A segunda constatação patente nesta categoria identifica a competência informacional como um processo de pesquisa científica que envolve todas as etapas de busca, uso e apropriação da informação para a produção do conhecimento científico. A ideia dominante é de que para usar efetivamente a informação é necessário que os indivíduos conheçam a lógica e as etapas de um processo de busca de informação, reconheçam as fontes credíveis e adequadas para a compreensão de um fenômeno específico.

Assim, a competência informacional é concebida como um processo de produção de conhecimento científico por meio do uso crítico e lógico da informação, conforme indicam as transcrições do Quadro abaixo.

Quadro 30 – Transcrições que definem a competência informacional como construção do conhecimento científico a partir do raciocínio lógico e pensamento reflexivo

[...] é sabido que a nossa sociedade está em torno de uma era digital em que temos a Internet, e nós não sabemos como usar a internet, como buscar de forma correta a informação. A nossa preocupação é encontrar de forma imediata a informação, sem antes ler os dados disponíveis, ou seja, sem questionar a informação que encontramos [recuperamos], se é relevante para a produção do conhecimento (P3).
Considero uma pessoa competente em informação quando alguém é capaz de produzir conhecimento que lhe possa ajudar em determinadas situações, em particular na elaboração de trabalhos acadêmicos (P8).
Competência informacional é um processo de pesquisa, porque envolve todas as etapas que corporizam uma investigação científica. Isso equivale a dizer, que a competência informacional envolve não apenas o conhecimento das fontes de informação, mas a elaboração de um pensamento e a apropria da informação para dele gerar um novo conhecimento (P18).
[...] quando preciso responder a uma inquietação e vou buscar informação na biblioteca, tenho a obrigação de analisar a informação que está dentro dessa obra. Não é só copiar e passar. Tenho que ver se essa informação vai satisfazer plenamente a minha necessidade de informação ou não, até que ponto essa informação está relacionada com a minha inquietação. Só a partir daí vou usar essa informação, e fazer com ela se torne em conhecimento. Não basta eu pegar aquela informação só para mim. Tenho que transformá-la conhecimento (P17).
[...] quando cito um autor é uma forma de dizer que qualquer pesquisa deve se basear no que já foi produzido. É uma forma de reconhecer que só conhecendo o que já foi produzido é que posso construir um novo conhecimento [...] (P17).
Quando faço um trabalho e faço uma citação. Isso ocorre principalmente quando estou apresentando um trabalho, onde menciono que citei ou usei este ou aquele autor para sustentar aquela teoria que mencionei no trabalho. Aí a segurança é maior, porque sei que fazendo o bom uso da informação (P11).

Fonte: Dados coletados das entrevistas com alunos de BD da ESJ e ECA/UEM.

Nesse Quadro observa-se que os participantes trazem, também, a ideia de que o processo de aquisição e produção do conhecimento envolve a dimensão ética, por meio da citação das fontes utilizadas. No entanto, nesta categoria, a citação não foi tratada como fundamento ético da pesquisa, mas como forma de construção de um argumento científico.

A concepção de competência informacional como forma de argumentação é semelhante a uma das constatações de Lupton (2008) em um estudo sobre a experiência de uso da informação dos estudantes de pós-graduação em CI da *Queensland Institute of Technology*, na Austrália. Segundo suas conclusões, argumentar implica conhecer o universo informacional existente, seus significados e proposições teóricas que os autores trazem sobre um objeto ou fenômeno particular.

Por conta disso, esta autora situa a argumentação como um processo de construção de conhecimentos que deve ser tratado como uma das formas mais significativas e complexas de

competência informacional, visto que envolve a leitura e releitura permanentes de códigos, símbolos e da realidade.

Ainda nesta concepção, os participantes desta pesquisa relacionam a competência informacional como valor atribuído à informação para a geração de novos conhecimentos. Isso significa que eles reconhecem que a informação, por si só, não é um conhecimento, mas sim um potencial por meio do qual os indivíduos constroem significados.

Nessa dimensão, a competência informacional é tratada como uma aprendizagem informacional (BRUCE, 2008) da qual o processo de construção de signos envolve determinações subjetivas e uma ética coletiva de uso da informação para um aprendizado permanente.

O Quadro 28 traz algumas transcrições que ilustram como os participantes desta pesquisa estabelecem a relação entre o valor da informação e a competência informação no processo de produção de conhecimentos.

Quadro 31 – Transcrições que definem a competência informacional como valor atribuído à informação para a produção de novos conhecimentos

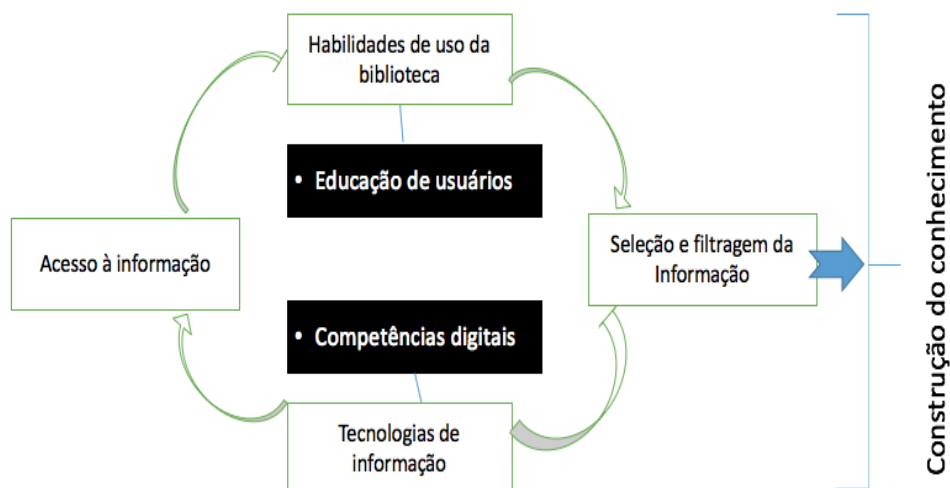
Após a busca faço a leitura dos documentos para traduzir essa informação em conhecimento (P5).
[...] na área científica as pessoas não procuram apenas saber o que já foi produzido, mas procura se inspirar ou ter como base o que já existe para produzir um novo conhecimento. Então, quando a pessoa é capaz de produzir um novo conhecimento ou um conhecimento próprio, tendo em conta as bases já existentes, acredito que a pessoa estará usando a informação de forma efetiva, porque o objetivo da busca da informação é transformar essa mesma informação em conhecimento (P14)..
Considero que usei efetivamente a informação, se tiver explorado vários tipos e fontes de informação, se tiver confrontado várias ideias sobre o tópico da minha pesquisa, se tiver a aplicado a informação existente para a construir um novo conhecimento (P15).
A competência informacional envolve a leitura crítica da informação. Com essas habilidades [ligadas à competência informacional, grifo nosso], espero alcançar o conhecimento, ou seja, traduzir a informação encontrada em conhecimento [...]. Aliás, considero a produção do conhecimento como a essência de uma prática de competência informacional (P22).
Procuro transformar as ideias encontradas no documento analisado em conhecimento que responde à minha necessidade (P13).
Para mim pessoa competente em informação é aquela que tem capacidade para buscar e usar a informação por forma a obter conhecimento para resolver um determinado problema (P4).

Fonte: Dados coletados das entrevistas com alunos de Biblioteconomia e Documentação da ESJ e ECA/UEM.

Os indivíduos que se enquadram nesta concepção desenvolvem formas profundas de competência informacional, na medida em que o seu entendimento não se limita ao domínio das TIC e do uso das fontes de informação. Esta concepção incorpora as anteriores, mas o enfoque está voltado às consequências práticas do uso da Informação que, segundo Boon, Johnston e Webber (2007), é a construção de um conhecimento útil ao indivíduo e ao coletivo.

Na Figura 12 esquematiza-se a relação inclusiva desta categoria com as anteriores. Nela evidencia-se que a construção do conhecimento, enquanto categoria emergente, subsume as anteriores e se encontra no topo da hierarquia em relação às categorias precedentes. Embora distintas, essas categorias não se excluem, pois na fenomenografia, as categorias e/ou concepções são inclusivas e relacionais (BOWDEN, 2000; PANG, 2003, AKERLIND, 2005a, 2018).

Figura 12 – Aspectos relacionais que mostram o processo de construção de conhecimento a partir do uso da Informação



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

Desta Figura percebe-se que o processo de construção de signos não é linear nem isolado, visto que envolve uma gama de fatores que estruturam o senso crítico, o pensamento reflexivo e o raciocínio lógico dos indivíduos no uso da informação.

Boon, Johnston e Webber (2007) também posicionam a construção do conhecimento como uma das formulações mais complexas de competência informacional. Considerando que seu enfoque se centra no crescimento e desenvolvimento pessoal e na aquisição de uma ordem superior de habilidades que tornam o indivíduo em um aprendiz autônomo e pensador crítico.

O destaque, nesta categoria, é atribuído ao pensamento crítico, ao questionamento dos processos, à avaliação dos resultados, ao desenvolvimento da compreensão e à autoconsciência sobre a autorrealização. Esta formulação indica que a construção do conhecimento é uma das consequências práticas do uso da informação. Isso corrobora com a visão da pesquisadora Ângela Barreto (2005) que conceitua informação como estruturas

significantes com competência de gerar conhecimento no indivíduo em seu grupo ou sociedade.

O indivíduo que se enquadra nesta concepção levanta as seguintes questões:

- O que é informação (ele conhece as dimensões subjetivas e objetivas do fenômeno informação);
- Onde buscar a informação? (Ele tem a noção das fontes de informação);
- Como buscar a informação? (Desenvolvem várias estratégias de busca da informação)
- Por que usar determinadas fontes de informação em detrimento de outras? (ele faz análise crítica de toda a informação que busca);
- O que significa esta informação? (Ele desenvolve um pensamento reflexivo que traduz a informação em conhecimento).
- Qual é a utilidade dessa informação? (Tem implicações sociais que podem advir do uso dessa informação).

O número elevado de participantes que mencionaram esta concepção demonstra que a maioria deles foi expandindo a consciência focal e as suas concepções de competência informacional durante a entrevista. Ou seja, mostraram vários elementos quantitativos e qualitativos que referenciam este fenômeno, que vão desde a perspectiva técnica (domínio das ferramentas tecnológicas) até a subjetiva (tradução da informação em conhecimento).

Isto corrobora a visão de Pang (2003), segundo a qual a expansão da consciência focal para níveis que exigem a complexidade do raciocínio e de discernimento fenomenal caracteriza indivíduos que desenvolvem formas profundas de aprendizagem.

Os indivíduos que apresentam concepções mais elaboradas sobre fenômeno tendem a expandir a sua consciência focal sobre esse fenômeno, o que favorece o incremento de uma aprendizagem significativa. Na ordem inversa, os que demonstram concepções simples, tendem a externar um entendimento localizado sobre o fenômeno, o que exige um processo de intervenção pedagógica que os ajude a alargar seu horizonte focal sobre o mesmo fenômeno.

7.1.5 Ética e responsabilidade de uso da informação

Na concepção anterior, os alunos tornaram saliente a ideia de que a competência informacional faz parte de um processo de construção de significados a partir do uso da informação. Conforme visto, esse transcurso compreende a análise crítica da informação, o senso crítico e o pensamento reflexivo dos indivíduos.

No entanto, a ética surge como um elemento macro que ladeia todas as práticas de uso da informação que, também, envolvem a construção do conhecimento. Esta concepção foi citada por 14 dos 22 participantes, perfazendo pouco mais de 63% do total da amostra.

Nesta concepção, os alunos destacam a ética envolvente na pesquisa científica como fundamento para a construção do conhecimento. Mas também abarcam a responsabilidade que se exige no uso da informação, o que pressupõe que consideram que para ser competente em informação é necessário que o indivíduo tenha noção das implicações positivas e/ou negativas que podem advir do uso e/ou compartilhamento da informação. Aqui podem ser incluídos os impactos éticos e legais de acesso e uso da informação.

Baseado nessas constatações, esta categoria foi subdividida em duas dimensões, nomeadamente: i) ética de pesquisa e ii) a dimensão social de uso da informação.

7.1.5.1 Ética de pesquisa

Os participantes incluídos nesta concepção relataram pormenores éticos ligados à pesquisa científica, com enfoque na utilidade da citação e referência das fontes de informação utilizadas na elaboração de trabalhos acadêmicos.

Nesta subcategoria, a competência informacional assume a perspectiva de ética de pesquisa. Como fundamento para essas constatações, o Quadro abaixo agrupa as transcrições que traduzem essa prática informacional como ética de pesquisa acadêmica.

Quadro 32 – Agrupamento de citações que ilustram a competência informacional como ética de pesquisa acadêmica (**Cont.**)

[...] penso que seria, após restringir as buscas e usar a informação, vou citar a fonte daquela informação. Não será simplesmente buscar aquela informação e colar no meu trabalho e já está, porque não gostava que no momento em que eu publicasse minha informação o outrem fizesse o mesmo. Por isso vejo a necessidade referenciar qualquer site ou qualquer busca que eu for a fazer (P2).
Um dos aspectos que me chama atenção no uso da informação é que depois de buscar a informação, tem que avaliar, criticar, sobretudo dar os devidos créditos a pessoa que produziu tal informação, ou seja referenciar e citar a informação que gente usou (P4).
[...] me lembro que no início do curso tinha o hábito de não citar as fontes, colocava a informação que encontrava como se tivesse sido produzida por mim. Isso era um plágio, porque usava ideias, conhecimentos e teorias de autores sem citá-los. Isso envolve a questão ética da pesquisa (P4).
Após a busca faço a leitura dos documentos para traduzir essa informação em conhecimento. Nisso é importante não esquecer de citar e referenciar para não cometer o plágio (P5).
Não adianta fazer uma transcrição sem citar nem referenciar. Só o fato de eu fazer isso sinto que fiz um uso adequado da informação (P6).
[...] ao fazermos um trabalho de pesquisa temos que citar os autores de onde extraímos a informação que usamos. Fazer citações de informações que não são nossas, para a entender ao leitor de que a informação ali patente não foi por nós produzida, mas sim por outro autor. É aí onde entra a ética informacional (P7).

Quadro 29 – Agrupamento de citações que ilustram a competência informacional como ética de pesquisa acadêmica (**Conclusão**)

Quando, por exemplo, faço pesquisa sobre um tema, no momento em que vou construir o meu texto tenho que seguir os princípios que ditam a ética de pesquisa, que é o dever que tenho de fazer as citações, usar corretamente as fontes de informação para evitar o plágio (P10).
Quando faço um trabalho e faço uma citação. Isso se efetiva mais quando estou apresentando um trabalho e volto a mencionar que citei ou usei este ou aquele autor para sustentar aquela teoria que mencionei no trabalho. Aí a segurança é maior, porque sei que fazendo o bom uso da informação, respeitando todos os valores éticos (P11).
Eu considero o uso efetivo e adequado da informação quando sigo as regras, como havia dito de citar e referenciar (P12).
Considero que usei efetivamente a partir do momento em que eu não faço <i>Copy & Paste</i> de uma determinada informação [...]. Procuro transformar as ideias encontradas no documento analisado em conhecimento que responde à minha necessidade. Mas tenho que citar as fontes consultadas para evitar o plágio (P13).
Vou citar os autores e as fontes que vou usando, ou seja, sou obrigado a informar que são os autores de toda a informação que usei que não seja da minha autoria (P14).
Mas também tem outra vertente do bom uso da informação, porque não baste eu encontrar uma determinada obra e me apropriar da informação. Tem aquilo que chamamos de direitos autorais, porque toda a informação que encontro na biblioteca não é minha informação. É informação de alguém que a produziu, então é importante citar aquela pessoa. É importante dizer de quem é a autoria da informação ou pensamento que estou usando (P17).
Há um tempo eu fazia o <i>Copy & Paste</i> , não respeitava a autoridade do autor, usava a informação sem respeitar a ética. Como estudante, agora, quando vou em busca de uma informação procuro sempre citar como forma de respeitar a autoria e evitar possíveis plágios. Toda a vez que retiro informação de uma fonte procuro sempre citar o autor, seja de forma direta ou indireta, porque é uma forma de respeita as fontes de informação (P18).

Fonte: Informações extraídas das transcrições das entrevistas aplicadas aos estudantes de BD de Moçambique.

O Quadro acima expõe um dos elementos fundamentais da pesquisa científica, que diz respeito à citação dos autores utilizados na investigação acadêmica. O imperativo ético que sobressai das falas dos estudantes diz respeito à necessária responsabilidade que se requer de qualquer indivíduo quando usa a informação produzida por outras pessoas. Nessas transcrições notabiliza-se a relação dialética entre a citação das fontes e o plágio.

Na literatura da CI sobre a competência informacional, a ética tem sido abordada de diferentes formas e, muitas vezes, extrapolando os âmbitos científicos e acadêmicos. O seu *Framework* de competência informacional, da ACRL (2015) incluiu a ética de pesquisa no *Frame 4* (Informação tem valor), onde ressalta o crédito que se deve atribuir às ideias de outras pessoas através da citação, bem como o entendimento de que a propriedade intelectual é variável de acordo com a cultura.

Nesse documento, a ética tem um alcance macro e transversal, porque impõe que um indivíduo competente em informação compreenda, igualmente, as questões legais, econômicas e sociais ligadas ao acesso e uso da informação.

No estudo de Bruce (1997), a dimensão ética foi incorporada na categoria mais profunda da competência informacional, que é a concepção que diz respeito à sabedoria e ao impacto social da informação. A autora reconhece que a ética é base de valores que condiciona todas as etapas que precedem a construção do conhecimento.

7.1.5.2 Dimensão social de uso da informação

Nesta subcategoria, a consciência focal dos estudantes converge na ideia de que um indivíduo com competência informacional usa a informação de forma ética e responsável em todos os domínios da vida, sejam eles sociais, acadêmicos, entre outros. Nesta, o uso responsável da informação significa que o indivíduo tem noção das implicações que o uso, a difusão e o compartilhamento de determinadas informações podem trazer à sociedade.

No Quadro 30 foi agrupada a consciência coletiva dos participantes, da qual emerge a concepção de que competência informacional envolve saber usar a informação de forma ética e responsável para o bem coletivo.

Quadro 33 – Agrupamento de transcrições que traduzem a competência informacional como uso responsável da informação (**Cont.**)

Nos últimos tempos me apercebi que não repasso informação, mesmo de boatos, fofocas ou <i>fake news</i> . Sempre procuro saber a veracidade da informação, e se não encontro a resposta para o que me é dito prefiro não espalhar (P11).
[...] a partir do momento em que tenho essa informação, devo saber para que fins devo usar aquela informação. Se busco a informação e não sei censurá-la [filtrá-la] e não usá-la de boas maneiras, aí estaria desviando o propósito de uma prática de competência informacional. Temos aquela situação em que tenho informação da qual não tenho certeza se ela é verídica ou não, antes de disseminá-la, devo analisá-la. Isso acontece muito nas redes sociais em que repassamos a informação sem avaliar os impactos que a mesma terá. Então, para mim isso não é usar a informação de boas maneiras (P5)
Posso dar o exemplo das redes sociais, pois nos últimos tempos tem sido difícil ser competente em informação, porque exige que as pessoas saibam distinguir o que é útil do que não é. Isso requer muitas análises. Então, o essencial é eu saber o que vou disponibilizar para os outros, que seja verídico, que tenha a utilidade para as pessoas de acordo com as necessidades das pessoas (P22).
Como bibliotecário procuraria garantir o acesso à informação utilitária para a comunidade, onde as pessoas possam se informar sobre tudo, como política, economia, cultura de modo a estimular a cidadania e o espírito crítico sobre a democracia e governação do país (P14).
É importante porque, primeiro, a informação é um valor, e sendo um valor, nós não podemos produzir informação sem valor. Sendo estudante de CI, espera-se que eu tenha competência informacional, porque sendo mal-usada, pode denegrir a imagem de pessoas e instituições. [...] ao darmos uma informação que seja relevante, temos que ter certeza de que essa informação é verdadeira ou não, para evitarmos propagar as fofocas [<i>fake news</i>]. Através dessa informação a pessoa adquire um espírito de crítica e capacidade de censurar a informação, o que favorece o desenvolvimento pessoal seja na vida profissional assim como no dia-a-dia (P3).

Quadro 30 – Agrupamento de transcrições que traduzem a competência informacional como uso responsável da informação (**Conclusão**)

Para mim, uma pessoa competente em informação é alguém que sabe usar a informação de forma ética [...]. Não usar a informação de forma que a mesma prejudique outras pessoas. A ética tem a ver com a responsabilidade (P7).
Vou dar um exemplo da atualidade, em que convivemos com a pandemia do coronavírus. Há muita informação sendo divulgada e nós procuramos ler tudo o que nos chega a partir das redes sociais, da internet, etc., mas não conseguimos filtrar. Um mau uso dessa informação ou de fontes de informação suspeitas pode gerar a desinformação (P18).
A competência informacional permite que a pessoa oriente a si mesmo e as pessoas ao seu redor para que saibam usar a informação. A competência informacional permite que a pessoa oriente a si mesmo e as pessoas ao seu redor para que saibam usar a informação
[...] o bom uso seria fazer chegar a informação para aquelas pessoas que dela necessitam. A partir do momento que omito essa informação não estarei fazendo bom uso da informação. Então, o mau uso seria não fazer chegar a informação para os que dela precisam (P1).

Fonte: Informações extraídas das transcrições das entrevistas aplicadas aos estudantes de BD de Moçambique

O Quadro acima apresenta vários elementos da competência informacional que articulam a ética e o uso responsável da informação. Da análise feita, agrupam-se citações que destacam a compromisso social de uso da informação, que se traduz no fundamento de que é necessário que os indivíduos conheçam as consequências sociais que podem advir do uso e compartilhamento de informações cuja veracidade e credibilidade não tenham sido verificadas.

Os exemplos significativos sobre essa conclusão dizem respeito ao impacto das redes sociais na disseminação da informação, que mal-usadas podem trazer consequências significativas à sociedade, tais foram os exemplos dados pelos alunos sobre a pandemia do coronavírus.

A partir dessas constatações emergiu a percepção de que a competência informacional envolve o bom uso da informação para o desenvolvimento individual e para a promoção do bem comum, onde as pessoas agem de forma ética em todas as etapas que envolvem a construção do conhecimento e no relacionamento com os outros. O uso responsável da informação significa, também, que os participantes desta pesquisa reconhecem o valor intrínseco da informação e as implicações que podem provir do seu uso inapropriado.

Uma das implicações apontadas neste estudo diz respeito à desinformação e às *fake news*, que podem abalar negativamente pessoas e instituições. Ao procederem dessa forma, os alunos de BD assumem que no contexto do uso da informação fazem a distinção entre o bom e o mau, o que traduz na relação dialética, sempre presente, entre a ética e a moral.

As discussões sobre o uso responsável da informação estão presentes nas primeiras discussões epistemológicas e ontológicas da CI. Em 1975, Wersig e Neveling publicaram um

artigo intitulado “*The phenomena of interest to information science*”, no qual discutem a história da CI, suas relações interdisciplinares e razão da sua existência enquanto campo científico. Esses autores afirmaram que garantir o acesso à informação para os que dela necessitam constitui responsabilidade social e a razão de existência da CI. Mas esse acesso deve ser precedido da checagem da relevância, veracidade e credibilidade dessa informação para o crescimento individual e coletivo.

Bruce (1999) postula que o uso responsável da informação vai para além do uso das tecnologias de informação, do acesso às fontes, da construção do conhecimento. Para esta autora, usar a informação de forma responsável combina a ética e o conhecimento como valores essenciais ligados ao uso da informação. No seu modelo relacional (*Seven faces of information literacy*), essa dimensão social foi colocada na categoria mais alta de experiência de uso da informação, que é a concepção da sabedoria.

No *Framework*, a ACRL (2015) reforçou que a ética informacional não pode ser limitante à pesquisa acadêmica. Ela deve ser vista como parte constitutiva das várias dimensões que envolvem a informação como valor. Ou seja, a dimensão ética implica que os indivíduos reconhecem que a informação tem várias dimensões de valor, seja como mercadoria, como meio de educação ou como meio de negociação ou compreensão do mundo.

Em todas essas dimensões é fundamental que se compreenda a existência diversos interesses legais e socioeconômicos que interferem no uso, produção e disseminação da informação. No *Frame 4 (Information has valor)* da ACRL (2015), uma das disposições de uma pessoa competente em informação consiste na ideia que ele reconhece, não só, as ideias dos outros, mas também as questões ligadas ao acesso ou falta de acesso às fontes de informação, bem como reconhece os seus próprios privilégios de informação. Então, a ética é entendida como um valor, que envolve as noções de inclusão/exclusão e bem comum.

Nesta concepção, os participantes relacionaram, também, a competência informacional ao exercício da cidadania, que é um dos fatores essenciais de participação democrática nas discussões da esfera pública. Isso corrobora com a ideia de que a competência informacional não é uma aprendizagem a ser enclausurada em ambientes formais de ensino. Ela constitui um fenômeno transversal, cujas consequências práticas se manifestam tanto na esfera acadêmica, profissional, quanto na vida diária dos cidadãos.

Essa visão corrobora com os principais estudos da década de 1980 (KUHNLTHAU, 1987; ALA, 1989) que construíram a noção de competência informacional vinculada à ideia de cidadania e participação na sociedade democrática.

Um dos aspectos diferenciais que surgiram nesta pesquisa é a relação que os participantes estabeleceram entre a competência informacional e a linguagem para a comunicação eficaz da informação, conforme as transcrições abaixo.

Pela minha experiência, percebo que a competência informacional é usada em várias vertentes do dia-a-dia. Posso dar exemplo de um médico, que ao atender um paciente deve saber fazer chegar a informação ao paciente. Não basta usar a linguagem técnica, porque a Medicina usa linguagem muito difícil. Tem que saber simplificar a linguagem para que seja compreensível ao paciente. Aí também está presente a competência informacional (P7).

Acredito que uma pessoa competente em informação é aquela que consegue transmitir a informação, porque a nossa área lida com o que chamamos de linguagem técnica, que os usuários têm dificuldades de perceber. Então, enquanto futuro profissional de informação, serei competente em informação se um puder traduzir isso em linguagem simples (P9).

Essa transcrição traz no seu bojo a ideia de que o uso da informação deve promover a inclusão e a responsabilidade social para o alcance do bem social. A pesquisa de Bruce (1997) incorpora a comunicação da informação como parte categorias mais altas que envolvem a criação de uma nova base de conhecimento e, sobretudo, a ética e responsabilidade de uso da informação. Porém, essa pesquisa não faz menção explícita de como a decodificação da linguagem pode interferir no uso efetivo da informação.

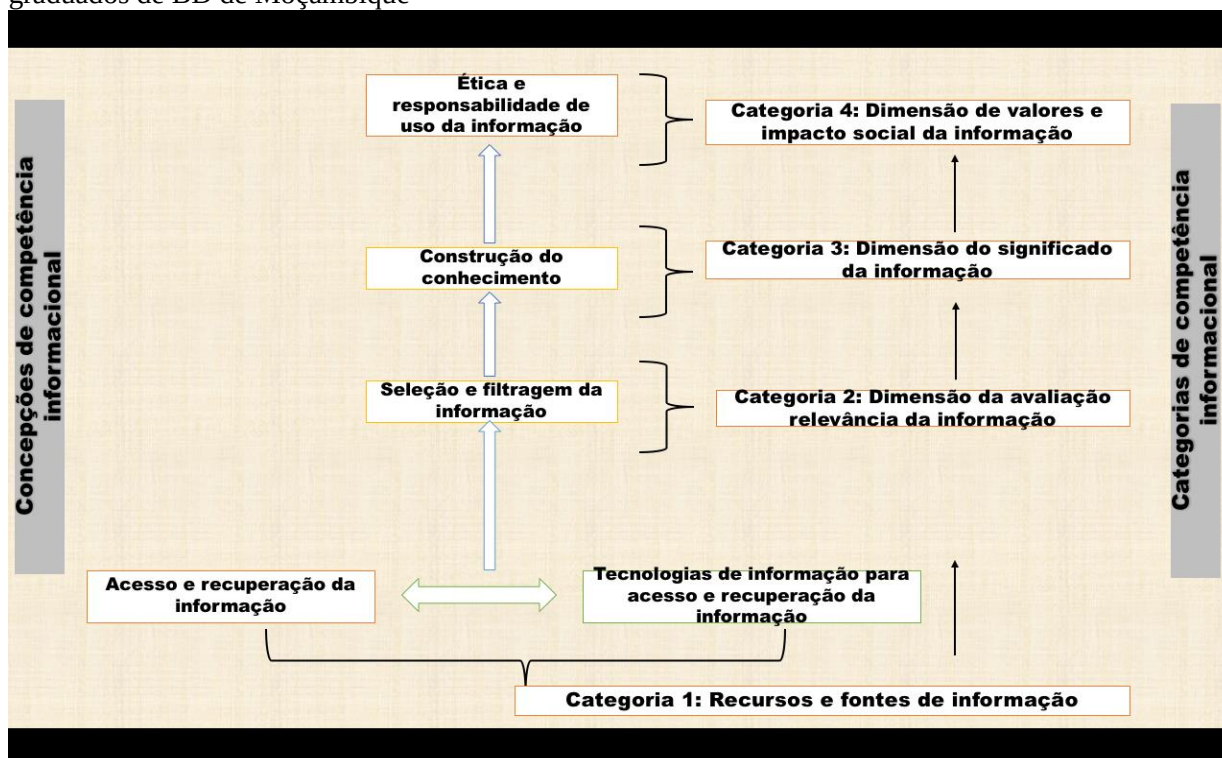
7.2 Mapa de resultados: diagrama hierárquico das categorias de descrição

Conforme foi explicado nas seções de revisão da literatura, os resultados de uma investigação fenomenográfica são apresentados em forma de categorias de descrição que são, posteriormente, organizadas em uma estrutura hierárquica designada “Mapa de Resultados”.

Tal estrutura é organizada em forma de diagrama ou figura que visualiza a hierarquia inclusiva e relacional das categorias de descrição (MARTON, 1986; SVENSSON, 1997; RICHARDSON, 1999; PANG, 2005; BRUCE, 2008).

A Figura 18 mostra a estrutura hierárquica das categorias de competência informacional obtidas na pesquisa com os graduandos de BD de Moçambique, sendo que na base estão as categorias que representam as concepções menos profundas e no topo as mais profundas e complexas. De salientar que essas categorias não são independentes, elas são inclusivas e relacionais.

Figura 13 – Mapa de resultados constituídos pelas categorias de descrição obtidas na pesquisa com os graduados de BD de Moçambique



Fonte: Criado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

Olhando para as concepções que emergiram desta pesquisa, observa-se que as que estão base da hierarquia são aquelas cujo foco centra-se nas tecnologias de informação e nas fontes de informação. Essas concepções geraram a primeira categoria de descrição. Nessa categoria, a consciência focal dos alunos está somente no acesso à informação e nos recursos disponíveis que garantem a recuperação da mesma. Por se limitarem no “instrumental” e nos aspectos quantitativos da informação, podem ser associadas à abordagem superficial (SVENSSON, 1997; BOWDEN, 2000; AKERLIND, 2005) ou à dimensão técnica (VITORINO; PIANTOLA, 2011).

Na hierarquia das concepções existe uma categoria intermediária [seleção e filtragem da informação] que, embora o foco sejam as fontes de informação, nela sobressai o pensamento crítico, a sistemática de busca e os critérios adotados pelos alunos para a seleção da informação para determinadas tarefas ou tomada de decisão.

Esta concepção tem relação com as duas anteriores, mas assume uma posição superior na estrutura do mapa de resultados, porque nela a tecnologias é apenas um meio para a busca efetiva da informação. Dessa concepção emerge a categoria da **relevância** da informação.

No topo da hierarquia se encontram duas concepções que subsumem as anteriores [concepção do conhecimento e a concepção ética]. A concepção do conhecimento diz respeito

às consequências práticas do uso da informação, o que significa que ela envolve a busca da informação, o uso instrumental das ferramentas tecnológicas e a seleção criteriosa da informação. Dessa concepção surge a categoria relativa ao **significado** da informação.

Na estrutura das categorias o senso crítico e a construção do conhecimento posicionam-se nas abordagens profundas da competência informacional. Somente a perspectiva ética e social se sobrepõe a essa concepção, visto que a ética perpassa por todas as etapas de busca e uso da informação, inclui a noção de valor da informação, o respeito pela propriedade intelectual e direitos autorais e a responsabilidade social que envolve o uso da informação. Essa concepção introduz a categoria relativa à **valores e impacto social da informação**.

Perante estas constatações, que ação de aprendizagem os participantes desenvolvem em cada uma das categorias? Que conceito de informação está associado a cada uma dessas concepções? Que tipo de aprendizagem (qualitativa ou quantitativa) os sujeitos desenvolvem cada uma dessas categorias? Esses elementos estão sistematizados no Quadro abaixo, que inclui a caracterização sistemática de cada uma das categorias que emergiram dos dados desta pesquisa.

Quadro 34 – Caracterização do tipo de aprendizagem que os participantes da pesquisa desenvolvem durante o uso da informação

Aprendizagem da competência informacional é...	Ação	Aprendizagem é...	Informação é...
Categoria 1: aprender a acessar, localizar a informação.	Localizar	Quantitativa: acúmulo de habilidade de uso recursos informacionais disponíveis em ambientes tradicionais.	Algo exógeno e objetivo.
Categoria 2: aprender a usar as TIC para acessar e recuperar a informação.	Acessar	Quantitativa: acúmulo de conhecimentos de habilidades que permitem trafegar no ambiente informacional	Algo exógeno e objetivo.
Categoria 3: Aprender a selecionar e filtrar a informação.	Desenvolver mecanismos e estratégias.	Quantitativa: desenvolver uma série de etapas ou atividades que constituem o processo de uso da informação.	Algo exógeno e objetivo.
Categoria 4: Construção do conhecimento	Criar uma base de conhecimento	Qualitativa: criar um produto ou conhecimento usando o pensamento crítico e reflexivo.	Algo endógeno e subjetivo
Categoria 5: aprender a usar eticamente e de forma responsável a informação.	Contribuir para o desenvolvimento pessoal e coletivo.	Qualitativa: usar a informação para beneficiar a si mesmo e aos outros – responsabilidade social.	Algo endógeno, subjetivo, transformacional para o indivíduo e para o coletivo em que se encontra inserido.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

No Quadro acima observa-se que nas primeiras três categorias os alunos desenvolvem uma aprendizagem quantitativa, considerando que o foco está no acúmulo de habilidades que favorecem o domínio do ambiente informacional, assim no conhecimento das etapas que sequenciam o processo de pesquisa. Nessas concepções, o fenômeno “informação” é tratado como algo objetivo e externo ao indivíduo.

Olhando para os postulados da fenomenografia, essa forma de aprender a lidar com o fenômeno coincide que a abordagem superficial ou *surface level approach* (MARTON, 1986; SVENSSON, 1997; FERNANDES, 2005; AKERLIND, 2018).

A partir da quarta categoria, observa-se que os participantes desta investigação começaram a externar formas de aprendizagem qualitativas, focadas no desenvolvimento do senso crítico e do pensamento reflexivo no uso da informação. A ênfase deixa de centrar-se nas fontes de informação, mas na criação de uma nova base de conhecimentos, que contribuam para a satisfação individual e coletiva.

A noção de informação assume uma perspectiva interna e subjetiva, visto que ela é resultado da ação cognitiva dos sujeitos. Na fenomenografia, essa forma de aprendizagem coincide com o que se designa de aprendizagem profunda ou *deep level approach* (MARTON, 1986; SVENSSON, 1997; FERNANDES, 2005; AKERLIND, 2018).

7.3 Relação com *Standards e Framework de competência informacional*

O propósito desta seção é responder a um dos objetivos específicos do estudo, que consiste em comparar as categorias obtidas neste estudo com os padrões da ACRL (2000) “*Information Literacy Competency Standards for Higher Education; Frameworks*” da SCONUL (1999, 2011) “*SCONUL’s 7 pilares of information literacy*” e de Bundy (2004) “*The Australian and New Zealand information literacy Framework*”, incluindo o modelo experiencial de Bruce (1997) “*Seven faces of information literacy*”. Estes modelos e *Framework* foram selecionados porque tem influenciado o *design* de programas de competência informacional em vários quadrantes do mundo.

Nas seções anteriores foi discutida a importância que a competência informacional vem tendo no contexto atual, devido ao aumento da produção e disponibilização de dados e de informação no ambiente digital.

Desse modo, aprender a usar efetivamente a informação tornou-se uma das aprendizagens e competências indispensáveis no século XXI. Esse contexto tem desafiado instituições e acadêmicos a criarem programas, modelos, padrões e *Frameworks* que facilitam o desenvolvimento dessas habilidades informacionais no ensino superior.

7.3.1: Comparação com os padrões da ACRL

Os padrões da ACRL constituem uma das primeiras contribuições norte-americanas para a promoção da competência informacional no ensino superior. Esses parâmetros foram, imediatamente, apropriados por várias entidades internacionais que o adotaram como base para a avaliação da competência informacional de alunos de ensino superior, sobretudo em bibliotecas universitárias.

O Quadro 32 mostra a correlação e as diferenças entre os resultados desta pesquisa e os padrões de competência informacional da ACRL (2000). Importa frisar que, embora esse documento tenha sido sucedido pelos *Frameworks* pela própria ACRL, ele foi incluído nesta análise pois continua sendo utilizado por pesquisadores e instituições acadêmicas africanas para a promoção da competência informacional em ambientes educacionais. O Quadro 32 mostra a correlação e as diferenças entre os resultados desta pesquisa e os padrões de competência informacional da ACRL (2000).

Quadro 35 – Comparação entre os resultados desta pesquisa com os padrões da ACRL (Cont.)

Concepções obtidas no estudo	<i>Information Literacy Competency Standards for Higher Education (ACRL, 2000)</i>	Constatações
Acesso e recuperação da informação textual em ambientes tradicionais	Standard 2: Estudante competente em informação seleciona os métodos mais apropriados de investigação ou sistemas de recuperação da informação para acessar a informação que necessita.	Apesar desse <i>Standard</i> destacar a informação disponível em meios digitais, abre espaço para que essas habilidades de acesso e recuperação da informação se operem para conteúdos impressos.
Uso das TIC para acesso e recuperação da informação	Standard 2: Estudante competente em informação seleciona os métodos mais apropriados de investigação ou sistemas de recuperação da informação para acessar a informação que necessita. Standard 3: Estudante competente em informação avalia criticamente a informação e suas fontes, incorpora a informação selecionada à sua base de conhecimento de sistema de valor.	À semelhança dos resultados aqui relatados, este padrão tem como foco domínio das ferramentas de acesso e recuperação da informação, uso de sistemas de recuperação da informação (tecnológicos ou tradicionais) e a seleção de tecnologias apropriadas para de extração da informação.
Seleção e filtragem da informação	Standard 3: Estudante competente em informação avalia criticamente a informação e suas fontes, incorpora a informação selecionada à sua base de conhecimento de sistema de valor.	Os resultados desta pesquisa coincidem com as proposições deste standard no que diz respeito à avaliação crítica da informação, sob ponto de vista de confiabilidade, validade, efetividade, autoridade.

Quadro 32 – Comparação entre os resultados desta pesquisa com os padrões da ACRL (Conclusão)

Concepções obtidas no estudo	<i>Information Literacy Competency Standards for Higher Education (ACRL, 2000)</i>	Constatações
Construção do conhecimento	Standard 3: Estudante competente em informação avalia criticamente a informação e suas fontes, incorpora a informação selecionada à sua base de conhecimento de sistema de valor Standard 4: Estudante competente em informação, como individualmente ou como membro de um grupo usa a informação efetivamente para o cumprimento de um propósito específico.	Foco na comunicação efetiva da informação, construção do conhecimento e avaliação e uso crítico da informação para a tomada de decisão ou resolução de problemas. Incorpora a ideia de que a informação é um potencial para construir significados.
Uso ético e responsável da informação	Standard 5: Pessoa competente em informação compreende as questões económicas, legais e sociais que envolvem o uso da informação e o uso ético e legal da informação.	Os resultados desta pesquisa coincidem com este standard no que respeita ao domínio ético de uso da informação no campo científico, propriedade intelectual e direitos autorais. Acresce-se a isso as ideias ligadas à privacidade e segurança na busca e uso da informação em ambos ambientes: tradicional e digital.

Fonte: Elaborado pelo autor

O Quadro anterior demonstra alguma relação entre as formas como os alunos concebem a competência informacional e a sequência das habilidades dos padrões da ACRL, considerando que, com os devidos ajustes, as concepções que os participantes expressaram podem ser associadas a cada um dos padrões.

A diferença fundamental reside no fato de nas categorias deste estudo não terem mencionado “o reconhecimento da necessidade de informação”, como uma das etapas que envolvem o uso da informação, como aparece nos padrões da ACRL. Essa constatação já orienta os caminhos que os fazedores do currículo e professores podem seguir no processo de integração da competência informacional nos currículos académicos dos cursos de BD do país.

7.3.2 Comparação os pilares da SCONUL

Os pilares de competência informacional da SCONUL traduzem as práticas de competência informacional em sete formas, que diferente dos padrões da ACRL, foram concebidos para todos os ambientes de aprendizagem. Enquanto os padrões se preocupam em

definir “aluno competente em informação”, esses pilares buscam discutir o que significa “uma pessoa competente em informação”.

Esse documento foi utilizado porque permite compreender o caráter multifacetado na competência informacional, concebendo-a como uma prática transversal necessária em todas as circunstâncias da vida das pessoas.

O Quadro 33 descreve as formas pelas quais a visão dos alunos de BD se reflete nesses pilares. Na primeira coluna constam as concepções obtidas neste estudo, na segunda coluna o pilar correspondente e na terceira as principais constatações observadas.

Quadro 36 – Comparação entre os resultados desta pesquisa com os 7 pilares de competência informacional da SCONUL

Concepções de competência informacional de graduandos de BD Moçambique	<i>SCONUL's 7 pilares of information literacy (SCONUL, 1999, 2011)</i>	Constatações
Acesso e recuperação da informação textual em ambientes tradicionais	Pilar 1: Pessoa competente em informação pode localizar e acessar a informação e dados que ele necessita.	Dentre várias coisas, este pilar trata da acessibilidade e dos tipos de informação disponíveis e os respectivos formatos (impresso ou digital).
Uso das TIC para acesso e recuperação da informação	Pilar 4: Pessoa competente em informação pode localizar e acessar a informação e dados que ele necessita.	As TIC foram mencionadas na maioria dos pilares de competência informacional para referir-se às ferramentas de acesso à informação, ao uso de softwares adequados de gerenciamento de dados e de informação, ao compartilhamento e disseminação da informação em comunidades virtuais.
Seleção e filtragem da informação	Pilar 3: Pessoa competente em informação pode construir estratégias para localizar a informação e dados Pilar 5: Pessoa competente em informação pode rever os processos de pesquisa e comparar e avaliar a informação e dados.	Nos Pilares da SCONUL esta categoria focaliza a definição de estratégias de busca, a avaliação da informação do ponto de vista de credibilidade, relevância, efetividade e qualidade das fontes de informação.
Construção do conhecimento	Pilar 7: Pessoa competente em informação pode aplicar o conhecimento obtido, apresentando os resultados da sua pesquisa, sintetizando informações e dados novos e antigos para criar novo conhecimento e disseminá-lo de várias maneiras. Pilar 5: Pessoa competente em informação pode rever os processos de pesquisa e comparar e avaliar a informação e dados.	À semelhança desta pesquisa, este pilar trata a construção do conhecimento do ponto de vista da análise crítica, capacidade de síntese e de agregar valor à informação existente.

Quadro 33 – Comparação entre os resultados desta pesquisa com os 7 pilares de competência informacional da SCONUL(Cont.)

Concepções de competência informacional de graduandos de BD Moçambique	SCONUL's 7 pilares of information literacy (SCONUL, 1999, 2011)	Constatações
Uso ético e responsável da informação	Pilar 6: Pessoa competente em informação pode organizar a informação do ponto de vista profissional e ético.	Nos Pilares da SCONUL a ética é trata como “ética de pesquisa”, que é descrita como integridade para evitar o plágio, respeito pelos direitos autorais e revisão dos processos de pesquisa.

Fonte: elaborado pelo autor

Os resultados desta pesquisa revelam que a visão dos alunos de BD também têm correspondência com a proposta dos sete pilares de competência informacional da SCONUL, com exceção do primeiro pilar [Pessoa competente em informação é aquela que é capaz de identificar a necessidade de informação] que não foi mencionado pelos participantes desta pesquisa.

Importa frisar que a relação aqui estabelecida foi feita por aproximação, uma vez que reconhece-se que cada um desses pilares traduz uma variedade de elementos que não foram mencionados pelos participantes desta pesquisa. Por exemplo, na pesquisa aqui relatada, o uso da TIC aparece como categoria independente (dimensão técnica), mas no documento da SCONUL a tecnologia ultrapassa a dimensão instrumental, sendo tratada como elemento transversal que perpassa por todos os estágios de um processo de busca e utilização da informação.

7.3.3 Semelhanças e diferenças com o *framework* da Austrália e Nova Zelândia (BUNDY, 2004)

A Austrália é um dos países com contribuições significativas na modelagem da competência informacional. Um dos documentos mais conhecidos da autoria de Alan Bundy (2004) “*The Australian and New Zealand information literacy Framework*”, que orientou o design de programas e projetos de competência informacional na Austrália e Nova Zelândia.

Na sequência, o Quadro 15 esquematiza o enquadramento as concepções obtidas neste trabalho com as proposições (padrões) estabelecidas nesse documento.

Quadro 35 - Comparação entre os resultados desta pesquisa com os padrões de competência informacional de Bundy (2004).

Concepções de competência informacional de graduandos de BD Moçambique	<i>The Australian and New Zealand information literacy framework</i> (Bundy, 2004)	Constatações
Acesso e recuperação da informação textual em ambientes tradicionais.	Nesse documento não se menciona de forma explícita a questão do acesso à informação textual em ambientes tradicionais.	
Uso das TIC para acesso e recuperação da informação	Standard 2: Pessoa competente em informação localiza a informação necessária de forma efetiva e eficaz.	Nesse padrão o foco está nas habilidades de acesso à informação usando as TIC.
Seleção e filtragem da informação	Standard 3: Pessoa competente em informação avalia criticamente a informação e o processo de busca da informação.	À semelhança dos resultados desta pesquisa, o foco nesse Standard reside na identificação da relevância e avaliação da informação e das fontes, na definição e revisão de estratégias de busca.
Construção do conhecimento	Standard 5: Pessoa competente aplica o conhecimento prévio e atual para construir novo conhecimento ou para criar novos entendimentos.	Nesse <i>Standard</i> o foco está no valor atribuído à informação para a construção do conhecimento, incluindo a ideia de comunicação eficaz do conhecimento.
Uso ético e responsável da informação	Standard 6: Pessoa competente usa a informação com o entendimento e conhecimento das questões culturais, éticas, económicas, legais e sociais que envolvem o uso da informação.	Esse <i>Standard</i> vai para além das questões ligadas ao plágio e à ética de pesquisa. Inclui noções de crenças e valores que envolvem o uso da informação, a privacidade e segurança em ambos os ambientes, tradicional e digital.

Fonte: elaborado pelo autor

A análise feita no Quadro acima mostra algumas similaridades entre os resultados desta pesquisa e os padrões apresentados por Bundy (2004). Apesar das semelhanças, nesta pesquisa não foi mencionada nenhuma concepção de competência informacional relacionada aos padrões 1 e 4.

O padrão 1 diz que “Pessoa competente em informação é aquela que é capaz de reconhecer a necessidade de informação e determina a natureza e a extensão da informação necessária”. O padrão 4 faz menção ao gerenciamento da informação como uma das categorias de competência informacional. Segundo esse padrão, “[...] pessoa competente em informação é aquela que é capaz de gerenciar a informação coletada e gerada”, e diz respeito ao registo da informação e suas fontes e à organização (ordenação, classificação e armazenamento) da informação.

A análise global demonstra que as concepções de competência informacional obtidas no estudo expressam habilidades e resultados similares com os três *frameworks* e/ou *standards*, independentemente do número e da ordenação de dessas concepções. O uso das TIC, a habilidade de localizar e acessar a informação e a capacidade de pensar criticamente acerca da informação são alguns aspectos comuns em todos esses modelos.

A diferença fundamental entre os resultados desta pesquisa e os modelos acima descritos, é que nesta investigação não foi identificada uma concepção que aborda o conceito de “reconhecimento da necessidade de informação”, que nesses *frameworks* e *standards* têm sido apontado como sendo a marco inicial de todo o processo de busca e uso da informação.

7.3.4 Comparação com o modelo relacional “*Seven faces of information literacy*”

A comparação com este modelo justifica-se por ter sido o trabalho seminal sobre a competência informacional que adotou a fenomenografia como abordagem de pesquisa. Trabalhos subsequentes se orientaram nesse modelo, porque criou as bases para a inserção da perspectiva fenomenográfica na CI.

Antes de apontar as semelhanças, é fundamental destacar diferenças e aproximações metodológicas tangíveis entre nosso estudo e o de Bruce (1997) expressas no seguinte Quadro:

Quadro 35 – Diferenças e semelhanças metodológicas

Aspectos metodológicos	Bruce (1997) “ <i>seven faces of information literacy</i> ”	Nossa pesquisa: “concepções de competência informacional dos alunos de graduação de BD de Moçambique”
Universo	Professores; bibliotecários e pessoal administrativo da Queensland Institute of Technology (Austrália)	Alunos de Biblioteconomia e Documentação de Moçambique (duas instituições que oferecem esses cursos: ESJ e ECA-UEM)
Amostra	75 participantes	22 participantes
Técnica de coleta de dados	Entrevista em profundidade	Entrevista em profundidade

Fonte: Elaborado pelo autor

No que concerne às diferenças, esse Quadro mostra que, enquanto Christine Bruce optou por uma amostra mais ampla e com universo diversificado (professores, pessoal administrativo e bibliotecários), a pesquisa aqui relatada optou por uma amostra reduzida e

representada por sujeitos que representam um único domínio: alunos de um curso específico (Biblioteconomia e Documentação).

A única semelhança metodológica diz respeito à forma como os dados foram coletados, visto que ambos os estudos utilizaram a entrevista em profundidade, que é uma técnica costumeira em estudos fenomenográficos.

Quanto aos resultados da pesquisa, também existem aproximações e diferenças entre ambos os estudos. Esses dados foram incorporados no Quadro abaixo, onde se faz a comparação entre as concepções ou categorias de ambos os estudos.

Quadro 36 – Comparação dos resultados da pesquisa com modelo relacional “The seven faces of information literacy

Concepções do estudo	Categoria de Bruce (1997)
A. Busca de informação textual em ambientes tradicional	Concepção das fontes de informação (Concepção 2) Concepção do processo (concepção 3)
B. Tecnologia de informação para o acesso e uso da informação	Concepção da tecnologia (Concepção 1)
C. Filtragem e seleção da informação	Concepção do processo da informação (concepção 3) Concepção do controle da informação (concepção 4)
D. Construção do conhecimento	Concepção do conhecimento (Concepção 5) Concepção da extensão do conhecimento (concepção 6)
E. Ética e responsabilidade de uso da informação	Concepção da inteligência e sabedoria (concepção 7)

Fonte: Elaborado pelo autor

Nota-se que a concepção 1 (acesso e recuperação de informação textual) coincide com a concepção das fontes e do processo de informação do estudo de Bruce, considerando que em ambos os estudos o foco está na localização da informação para determinadas tarefas.

A diferença fundamental, é que os alunos de BD de Moçambique focalizaram o ambiente tradicional, em particular as bibliotecas, enquanto os profissionais australianos não mencionaram essa diferenciação de ambiente informacional.

Outra semelhança diz respeito à concepção da tecnologia de informação que coincide em ambos os estudos. Não obstante as semelhanças, há diferenças no enfoque dado por cada grupo de participantes. Enquanto no estudo de Bruce o uso da tecnologia de informação visa a comunicação de um propósito, nesta pesquisa, os alunos apontaram a tecnologia como elemento estruturante e instrumental que assegura o acesso e recuperação rápida da informação.

Há também semelhanças entre a concepção do conhecimento e as concepções 5 e 6 de Bruce. Em ambos os estudos os participantes focalizaram a transformação da informação em

conhecimento e a valor da informação para fundamentar a experiência prévia dos indivíduos, focalizando a intuição, a consciência e análise crítica da informação e o discernimento lógico associado ao uso da informação.

Por fim, a concepção 5 (uso ético e responsável da informação) coincide com a concepção da inteligência e sabedoria de Bruce. Em ambos os estudos se aponta a necessidade de uso da informação para a promoção do bem comum. Porém, neste estudo os alunos destacaram, também, a questão da ética da pesquisa, que também é comum em pesquisas de competência informacional cujos sujeitos são alunos.

É verdade que o conjunto das categorias geradas deste estudo coincidem com os padrões, pilares e *Frameworks* de competência informacional estabelecidos em documentos e literatura da área. Porém, é necessário não cair nessa visão reducionista, visto que nem todos os participantes contemplam todas essas concepções, tampouco suas experiências de uso da informação abarcam a multidimensionalidade patente nesses documentos.

7.4 Competência informacional nos currículos de BD de Moçambique

Neste segmento da pesquisa são analisados os dados relativos ao objetivo específico 3 [identificar os aspectos explícitos e implícitos de competência informacional nos planos curriculares dos cursos de BD de Moçambique]. Esses dados foram obtidos pela combinação de duas técnicas de coleta de dados, nomeadamente: i) a análise documental, que consistiu na análise dos planos curriculares de ambas as IES que oferecem cursos de BD em Moçambique e, ii) dados obtidos das entrevistas com os alunos desses cursos, que indicaram as várias disciplinas em que o termo competência informacional é abordado, bem como o enfoque dado em cada uma delas.

Nos planos curriculares buscou-se disciplinas com a nomenclatura “competência informacional”, bem como outras variantes que têm sido utilizadas na CI como derivações do termo original *information literacy*, tais como: letramento informacional, alfabetização informacional, competência em informação, literacia informacional.

Desse levantamento, constatou-se que ambas as instituições não oferecem disciplinas específicas com a nomenclatura “competência informacional”, apesar de ambas as instituições terem ajustado os seus currículos nos últimos três anos. Essa constatação contradiz as dinâmicas contemporâneas da Biblioteconomia e da CI, que abraça a competência informacional como um dos tópicos fundamentais de formação de profissionais de informação, considerando o cenário atual caracterizado pela produção e disponibilização exponencial de dados e de informação que requerem tratamento sistemático e crítico.

No contexto anglo-saxônico, as discussões que envolvem a competência informacional traduzem o argumento de sua integração explícita nos currículos acadêmicos, devido ao seu potencial para promover o uso ético e significativo da informação.

Nesse âmbito destacam-se as contribuições de organismos como ACRL, SCONUL e ALA que nos seus padrões e *framework* de competência informacional olham este tópico como uma metaliteracia imprescindível para o ensino superior e aprendizagem permanente dos alunos.

No Brasil, esse processo está em processo de consolidação, considerando que vários cursos de graduação contemplam a competência informacional, ou suas derivações, como disciplina específica ou como conteúdo programático de outras disciplinas do curso (MATA, 2014; MATA; CASARIN, 2018).

É fundamental destacar que os contextos acima mencionados têm uma longa tradição de ensino de Biblioteconomia e da CI, seja nos níveis de graduação assim como na pós-graduação. Isso contrasta com o cenário de Moçambique em que a Biblioteconomia e a CI, enquanto campos de estudo, ainda estão em processo de institucionalização, tanto que o primeiro curso acadêmico de graduação em Biblioteconomia surgiu apenas em 2010, sob a égide da ESJ.

Importa frisar que a ausência de disciplinas com a nomenclatura específica não é suficiente para que se conclua que determinado curso e/ou instituição não promove a competência informacional. Pautado em Mata (2014), há que considerar outras disciplinas da Biblioteconomia e CI que, tradicionalmente, têm a missão de capacitar as pessoas para o uso de recursos e fontes de informação. Essas disciplinas podem ser:

- Educação de Usuários – que é uma disciplina que, tradicionalmente promove práticas de uso da biblioteca e seus recursos informacionais. Como prática é considerada um dos antecedentes da competência informacional
- Estudo de Usuários – disciplina que deu origem às formulações teóricas do comportamento informacional, e o foco é conhecer os usuários e sua atitude perante as fontes e canais de informação;
- Fontes de informação – disciplina que lida com tipologia e classificação das fontes de informação, bem como a estruturação de um processo de busca de informação em vários tipos fontes de informação, sejam, impressas, digitais, bases de dados, etc.
- Serviço de Referência e Informação – que é uma disciplina que lida com o planejamento das atividades de formação de usuários, assim como as ações de

mediação desenvolvidas pelos bibliotecários e outros profissionais informação para satisfazer as necessidades informacionais dos usuários.

No caso das duas instituições em estudo, constatou-se que nem todas essas disciplinas constam dos respectivos planos de curriculares. Essas disciplinas e as respectivas ementas estão contidas no Quadro 17.

Quadro 37 – Disciplinas com conteúdos de competência informacional

Disciplinas	Ementa	Instituições
Fontes de Informação	● Identificar e distinguir as fontes de informação gerais e especializadas; ● Avaliar e selecionar as fontes de informação de acordo com os diferentes públicos; ● Identificar as instituições nacionais e internacionais provedoras de fontes de informação; ● Recuperar informações através de pesquisa em fontes impressas e electrónicas	ESJ
Fontes de Informação	● Fontes de Informação Gerais ● Fontes de Informação Especializadas ● Fontes de Informação no Contexto das Unidades de Informação	ECA/UEM
Estudos de usuário e comunidade	● Aspectos teóricos de estudo de usuários e de comunidades ● Metodologias de estudos de usuários e de comunidades ● Métodos, técnicas e instrumentos aplicados aos estudos de usuários e de comunidades ● Elaboração de projeto de estudo de usuários e de comunidade	ESJ
Ética e informação	● Ética, moral e deontologia; ● Problema e crise da ética na sociedade contemporânea; ● Questões éticas na produção, gerenciamento e transferência da informação; ● Normas e princípios deontológicos m Moçambique e em outros países.	ECA/UEM
Serviço de Referência e Informação	● Processos de referência ● Utilização de fontes de informação ● Técnicas de pesquisas, recuperação e disseminação da informação ● Produtos informacionais de referência ● Perfil e funções do profissional de serviço de referência	ESJ
Serviços de Referência em Unidades de Informação	● Processo de referência; ● Técnicas de pesquisa, recuperação e disseminação da informação; ● Produtos informacionais de referência; ● Perfil e funções do profissional de referência.	ECA/UEM

Fonte: Dados da pesquisa

Em ambas as instituições, os planos curriculares não contemplam a disciplina de “Educação de usuários”, e esse conteúdo não consta, explicitamente, em nenhuma disciplina do curso.

Na ESJ, a expressão “educação de usuários” aparece no Projeto Pedagógico como uma das competências e habilidades a serem promovidas no curso, com a finalidade de garantir a conservação dos acervos das bibliotecas, conforme a seguinte transcrição: *“Promover educação de usuários da informação para garantir a integridade dos documentos, implantando políticas de conservação preventiva para acervos históricos, nos diversos suportes, originados no decorrer da história”* (ESJ, 2016, p. 10).

Ou seja, a educação de usuários aqui referida não é aquela que objetiva capacitar as pessoas a saberem usar os materiais existentes na biblioteca, muito menos aquela que fomenta e potencializa a leitura crítica e analítica da informação. É uma educação de usuários no sentido instruir os usuários a saberem como preservar o acervo da biblioteca.

Além dessa disciplina, o plano curricular do curso de Biblioteconomia da ECA não contempla a disciplina de “Estudo de Usuários”, que é essencial para os estudos de comunidades e para a compreensão do comportamento informacional dos usuários.

Não obstante essas constatações, nesses planos curriculares existem disciplinas com outra nomenclatura, cujos conteúdos e temáticas estão, implicitamente, relacionados às habilidades informacionais, bem como ao uso ético da informação.

Uma das constatações que se podem extrair dos dados contidos no Quadro 36 é de que os conteúdos temáticos lecionadas nessas disciplinas não traduzem a concretude de práticas de competência informacional.

Não obstante a existência de tais disciplinas, que potencialmente promovem práticas e conhecimentos de competência e habilidades informacionais, os respectivos planos curriculares são bastante lacônicos quanto a tópicos que versam sobre esse conteúdo. Da análise feita, não foi encontrada nenhuma evidência de conteúdos específicos sobre competência informacional, seja como processo de uso crítico de informação, nem como programa de capacitação de usuários.

Apenas se pode fazer uma associação de vários tópicos que, com ou sem intencionalidade, retratam aspectos relacionados à competência informacional. Por exemplo, as disciplinas ligadas às fontes de informação são bastante lacônicas quanto a esse aspecto, com exceção da ideia de avaliação das fontes de informação e definição de estratégias de busca de informação.

As disciplinas ligadas ao Serviço de Referência não apresentam aspectos inferenciais relacionados à competência informacional, exceto a noção de fomentar **“Técnicas de pesquisa, recuperação e disseminação da informação”**. Ou seja, o foco prevalece no nível primário da competência informacional, relativo ao acesso à informação.

A disciplina de “Ética e Informação” focaliza dos aspectos filosóficos da ética, bem como as diretrizes normativas e deontológicas ligadas aos profissionais de informação como um todo. Porém, sobressai em uma das unidades temáticas o conteúdo relacionado a **“Questões éticas na produção, gerenciamento e disseminação da informação”**. Esse conteúdo indicia aspectos ligados à ética de pesquisa, bem como a responsabilidade que se exige no compartilhamento das informações.

Na generalidade, a estrutura curricular de ambos os cursos é constituída por dois eixos: disciplinas nucleares e complementares. O quadro das nucleares é composto por disciplinas específicas da Biblioteconomia e da CI, com destaque para aquelas que habilitam os alunos em fundamentos teóricos e práticos da área. As complementares são constituídas por disciplinas das área da comunicação e outras da Filosofia, das Letras e das Ciências Sociais, o que evidencia o caráter interdisciplinar que envolve a formação de bibliotecários em Moçambique.

Considerando a competência informacional como um dos aprofundamentos da função educacional das bibliotecas, era fundamental que os planos curriculares incluíssem disciplinas ligadas ao campo educacional. Da análise feita aos planos curriculares de ambas as instituições, constatou-se a inexistência de disciplinas ligadas à Educação e Pedagogia, que são as áreas que têm o potencial de contribuir para o desenvolvimento psicopedagógico dos alunos enquanto futuros profissionais de informação.

Daí que corroboramos com Mata (2014), quando afirma que para que o bibliotecário possa atuar na concepção e implementação de programas de competência informacional, é fundamental que ele adquira habilidades didáticas e pedagógicas, que, geralmente, devem ser fomentadas nos cursos de Biblioteconomia, através de disciplinas ligadas à área da Pedagogia.

Devido às lacunas observadas nos planos curriculares desses cursos, a análise documental foi complementada com os dados obtidos das entrevistas que foram aplicadas aos alunos de BD das duas IES que constituem cenário de estudo. Os dados dessa coleta indicam que, para além das disciplinas acima mencionadas, a competência informacional é um tópico abordado de forma implícita em outras disciplinas dos cursos de BD no país.

Aos participantes desta investigação foi-lhes questionado das circunstâncias e/ou do contexto em que aprenderam ou ouviram falar da competência informacional ou de outro termo associado, cuja derivação seja *information literacy*.

As respostas fornecidas permitiram a construção do Quadro abaixo, que identifica outras disciplinas, o enfoque e as circunstâncias em que o termo tenha sido mencionado.

Quadro 38 – Disciplinas nas quais os alunos aprenderam sobre a competência informacional nas duas IES em análise

Disciplina	Enfoque
Serviço de referência	A disciplina foi mencionada por 15 participantes de ambas as instituições. Nela tratou-se das competências informacionais que o profissional de informação deve ter para garantir o acesso à informação aos usuários.
Métodos de Estudo	Mencionado por 5 participantes. O enfoque da competência informacional é na ética da pesquisa, focalizando a necessidade de atribuir créditos às ideias reproduzidas de outros autores.
Bibliotecas Públicas e Escolares	Mencionado por 17 participantes da pesquisa de ambas as instituições. Nela tratou-se das habilidades dos profissionais de informação, assim como a necessidade de as bibliotecas escolares criarem e promoverem programas de competência informação para a formação de usuários. Os entrevistados mencionaram as diretrizes da IFLA/UNESCO para as bibliotecas escolares como fundamento a necessidade programas instrucionais nessas unidades de informação.
Ética da informação	Mencionado por 7 participantes da ECA. Focada nos aspectos éticos relacionados ao uso da informação. Nela competência informacional foi tratada como uso ético e responsável da informação. Foram mencionados aspectos ligados ao plágio, direitos autorais e propriedade intelectual.
Metodologia de pesquisa	Mencionado por 9 participantes de ambas as instituições. Nela a competência informacional foi mencionada como processo de pesquisa, com destaque para a busca e uso ético da informação.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas com os alunos de BD de Moçambique.

Não obstante a ausência de disciplinas com designação “competência informacional” ou com outro termo associado, o Quadro 37 demonstra que esse conteúdo é lecionado de forma transversal em diversas disciplinas dos cursos de BD em Moçambique.

Conforme esses dados, a competência informacional tem sido abordada de três formas: i) como habilidades informacionais imprescindíveis para os bibliotecários e outros profissionais de informação; ii) como programas que potencializam o uso da informação em bibliotecas (escolares) e iii) como processo de pesquisa e uso ético e responsável da informação.

Não obstante esses esforços, considera-se que seja necessário um plano estruturado que integre a competência informacional, não apenas como tópico transversal e, por vezes, esporádico. Mas como disciplina ou conteúdo específico a ser lecionado no curso, porque só assim será possível a sua explicitação teórica e prática, bem como a compreensão da sua profundidade como habilidades e competências imprescindíveis para que os indivíduos explorem de forma efetiva, ética e transparente o ambiente informacional digital.

Consideramos que seja necessário que haja explicitação dessa temática, por forma a contribuir para a conscientização da sua relevância nos processos de aprendizagem na

sociedade contemporânea. A explicitação aqui referida diz respeito à proposição de que esta temática seja incorporada nos planos curriculares como disciplina específica do curso.

Entende-se que isso pode contribuir para o aprofundamento das metodologias e teorias que envolvem os discursos e práticas da competência informacional, bem como as possibilidades de estimular os vários agentes e entidades que atuam em ambientes informacionais a criarem grupos e/ou movimentos que visam a promover a competência informacional.

A explicitação da competência informacional como disciplina com a indicação de conteúdos programáticos, pedagogias e didáticas permitem a avaliação objetiva dos resultados de aprendizagem dos alunos. Para além disso, pode estimular práticas colaborativas entre os vários segmentos institucionais que lidam com o processo de ensino-aprendizagem, com particular destaque para a articulação entre os professores e os bibliotecários.

A ação pedagógica para corrigir essas distorções demanda uma abordagem da complexidade, que implica uma integração sistêmica e multidimensional da competência informacional no currículo desses cursos. Por integração sistemática refere-se à utilização dos resultados desta pesquisa como parte de um diagnóstico que criará as bases para que elementos mais profundos de competência informacional sejam incorporados.

Desse modo, é fundamental trazer a ideia de inter-retroatividade (Morin, 2000), que contempla uma ação dialógica e caráter multidimensional que caracteriza a competência informacional. Desse modo, é necessário pensar em um currículo que observe essa variação de experiências, os níveis de compreensão do fenômeno informacional dos alunos em cada nível, a cultura informacional dos sujeitos em seus contextos e a influência dos currículos vigentes na forma como esses alunos pensam e praticam a competência informacional, os recursos e tecnologias de informação que eles têm acesso.

SEÇÃO VIII

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios relativos à aprendizagem no século XXI trazem novas configurações, devido, em parte, às tecnologias de informação, que propiciaram o aumento explosivo da informação. Nesse cenário, a CI para além de garantir o acesso à informação para os que dela necessitam, é desafiada a ampliar o âmbito do seu objeto e da sua responsabilidade social, de modo que promova ações de aprendizagem que possibilitem o uso efetivo da informação disponível nos diversos ambientes informacionais.

Foi com base nessa lógica, que a presente pesquisa se preocupou em trazer as discussões em torno das funções educacionais da CI, sobretudo, através da promoção da competência informacional nos currículos dos cursos de Biblioteconomia e Documentação de Moçambique. A competência informacional foi abordada a partir das concepções dos alunos desses cursos, utilizando o método fenomenográfico, que, como abordagem de pesquisa, favorece a intervenção educacional.

A pesquisa teve como ponto de partida o seguinte questionamento: Quais são as diferentes formas qualitativas na base das quais os alunos de BD de Moçambique concebem a competência informacional em suas atividades acadêmicas? Ou seja, a pesquisa visava mapear e descrever as concepções de competência informacional dos alunos de BD em suas atividades acadêmicas.

No que aos resultados diz respeito, o estudo identificou cinco concepções que refletem as diferentes formas qualitativas pelas quais esses indivíduos concebem e experienciam a competência informacional.

A primeira concepção, a mais simples de todas, relaciona a competência informacional ao uso dos sistemas e recursos de informação tradicionais. Os participantes que expressaram essa concepção limitam o seu entendimento ao uso de fontes de informação impressas, e a competência se confunde com a educação de usuários, que é uma prática educacional, tradicionalmente, exercida pelas bibliotecas.

A segunda concepção relaciona a competência informacional como o uso das tecnologias de informação, reduzindo essa prática a uma categoria tecnológica neutra, na qual os aspectos semânticos relativos à informação têm função periférica.

A primeira e a segunda concepção formam a primeira categoria de descrição, porque apesar de se referirem a elementos distintos, ambas têm como foco as fontes de informação,

ou seja, o acesso e recuperação da informação. Nesta categoria, os elementos significativos relacionados à informação não são tidos em consideração.

A terceira concepção diz respeito à avaliação da informação, mecanismos de filtragem e critérios de seleção de informação para responder determinadas necessidades. Nessa categoria, os alunos se preocupam com a fiabilidade, credibilidade e relevância da informação nos processos de tomada de decisão ou na resolução de problemas específicos.

As duas últimas concepções são relativas à associação entre a competência informacional e a produção do conhecimento. Isso significa que os alunos consideram alguém competente em informação quando atribui valor à informação ou quando traduz a informação em conhecimento. O foco desloca-se das fontes para os significados da informação, em um cenário em que sobressaem as subjetividades dos alunos.

A última categoria diz respeito ao domínio ético e social de uso da Informação, que serve de *umbrella* para todo o processo de construção de signos. Ou seja, significa que é competente em informação todo o indivíduo que reconhece os direitos autorais e a propriedade intelectual, usa a informação para promover o bem comum e tem noção das implicações societárias que podem advir do bom ou mau uso da informação.

Estas concepções indiciam a profundidade das concepções dos alunos, o que pode dar a ideia de que a competência informacional está devidamente integrada nos currículos e nas práticas educacionais desses cursos no país. No entanto, é importante frisar que nem todos os participantes expressaram todas essas concepções.

Se é verdade que existem alunos que expressaram concepções que denotam conhecimentos profundos de uso da informação, também não deixa de ser verdade que há entre os participantes aqueles que não expandiram profundamente a sua consciência focal, limitando a competência informacional a simples ações performativas ligadas à dimensão tecnológica.

Por outro, uma das principais constatações da pesquisa evidenciou que as concepções mais profundas foram, maioritariamente, externadas por alunos que estão em estágios adiantados de sua formação, particularmente, aqueles que se encontram no último ano do curso e que estão realizando seus trabalhos de culminação de estudos.

Aliado a isso, após o pré-teste, foram excluídos todos os participantes dos primeiros dois anos do curso, visto que suas concepções denotavam desconhecimento conceitual e prático do fenômeno em estudo. Esses aspectos possibilitam a relativização dessas concepções e traçam caminhos para um processo de intervenção educacional baseado em evidências.

Acreditamos que isso se associa ao fato de que a grade curricular dos cursos Biblioteconomia no país não contempla disciplinas específicas de competência informacional. Os termos competência informacional, literacia informacional, alfabetização informacional ou letramento informacional são mencionados de forma esporádica em diversas disciplinas, focalizando o perfil e competências informacionais dos profissionais de informacional, sua responsabilidade na concepção desses programas em bibliotecas e os aspectos éticos relativos à pesquisa científica.

Porém, esta implicitude não é suficiente para argumentar que os cursos de BD de Moçambique integram a competência informacional como conteúdo fundamental para o curso. Os elementos implícitos referidos não demonstram a intencionalidade que se faz necessária quando se pretende fomentar determinadas práticas de aprendizagem.

Desse modo, argumenta-se que seja necessária uma nova forma de inserir a competência informacional nos currículos de BD, que teriam como ponto de partida a intencionalidade de incorporar o tópico no curso. Tal intencionalidade seria agregadora, na medida em que explicitaria vários aspectos (conceituais, teóricos e práticos) ligados à competência informacional, podendo contribuir para gerar a consciência sobre a importância dessa prática informacional no processo educacional do século XXI.

Partindo das constatações de estudo, pode-se questionar, então, qual é a relevância dessas concepções? Qual é a função dessas concepções? Que contribuição para o ensino de biblioteconomia no país? De que forma podem ser utilizados para promover a aprendizagem significativa dos alunos?

A fenomenografia é uma abordagem de pesquisa cujo foco não apenas identificar as concepções dos participantes, mas acima de tudo, usar seus resultados para melhorar as práticas. Essa é uma vertente fenomenográfica, designada fenomenografia de desenvolvimento, que se preocupa com as consequências práticas da pesquisa.

As concepções obtidas neste estudo, indicam a necessidade de uma abordagem holística que contemple a competência informacional que prática informacional imprescindível na formação de bibliotecários, na medida em que estes serão futuros profissionais de informação responsáveis por desenhar programas de formação de usuários, bem como para estimular o uso ético e efetivo da informação.

Do ponto de vista proposicional, essa abordagem pode assumir três vertentes: i) introdução de disciplinas específicas com nomenclatura "competência informacional" (explicitação); ou ii) introdução de conteúdos em várias disciplinas com eixo temático relacionado à competência informacional (abordagem transversal); iii) colaboração

permanente entre professores e bibliotecários em matérias condizentes à competência informacional (este aspecto não foi objeto de análise neste estudo, podendo ser explorado em pesquisas futuras).

Em suma, os resultados obtidos na pesquisa mostram a integração ainda incipiente e não institucionalizada da competência informacional nos cursos de BD. Sem pretensiosismo e presunção, acreditamos que há espaço para que estes resultados sejam utilizados para a melhoria das práticas pedagógicas relativas à competência informacional, que podem incluir a reformulação dos projetos político-pedagógicos, planos curriculares e/ou programas temáticos desses cursos em Moçambique.

Considerando que o curso envolve vários segmentos e intervenientes, esta pesquisa é apenas um marco inicial para estudos mais holísticos sobre a competência informacional. Novos estudos envolvendo a experiência de competência informacional de professores, bibliotecários e de outros intervenientes na formação de bibliotecários no país são necessários, para que a integração desse tópico nos currículos reflita a experiência coletiva de todos os implicados na aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ABDI, Elham Sayyad; PARTRIDGE, Helen; BRUCE, Christine. Web designers and developers experiences of information literacy: A phenomenographic study. **Library & Information Science Research**, v. 38, n. 4, 2016. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0740818816303310>> . Acesso em: 31 ago. 2020.

ABDI, Elham Sayyad; PATRIDGE, Helen. Web designers: How do they experience information literacy. **Australian Library Journal**, v. 62, n.1, p. 44–42, 2013.

ACCARDI, Maria. **Feminist pedagogy for library instruction**. Sacramento: library Juice Press, 2013.

ÅKERLIND, Gerlese. What Future for Phenomenographic Research? On Continuity and Development in the Phenomenography and Variation Theory Research Tradition. *Scandinavian Journal of Educational Research*, v. 62, n. 6, p. 949-958, 2018. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313831.2017.1324899>>. Acesso em: 15 set. 2020.

ÅKERLIND, Gerlese. Learning about phenomenography: Interviewing, data analysis and the qualitative research paradigm. In: BOWDEN, John A.; GREEN, Pam (Orgs.). **Doing developmental phenomenography**. Melbourne: Rmit University, 2005b. p. 103-127.

ÅKERLIND, Gerlese. Phenomenographic methods: a case illustration. In: BOWDEN, John A.; GREEN, Pam (Orgs.). **Doing developmental phenomenography**. Melbourne: Rmit University, 2005a. p. 63-73.

ÅKERLIND, Gerlese. Ways of experiencing being a university Researcher. In: BOWDEN, John A.; GREEN, Pam (Orgs.). **Doing developmental phenomenography**. Melbourne: Rmit University, 2005c. p. 145-155.

AMARO, Rubens de Araújo; BRUNSTEIN, Janette. As contribuições da fenomenografia para os estudos da competência profissional. **Revista Alcance**, v. 21, n. 4, p. 585-611, 2014.

AMARO, Rubens de Araújo. **Concepções de empreendedor e desenvolvimento da competência empreendedora: um estudo à luz da fenomenografia**. 2012. 237 f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) - Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. Presidential Committee on Information Literacy. Final report. Chicago, 1989.

ANDRETTA, Suse. Phenomenography: a conceptual framework for information literacy education. **Aslib Proceedings**, v.59, n.2, p. 152-168, 2007.

ANDRETTA, Susie. **Ways of Experiencing Information Literacy: Making the case for a relational approach**. Oxford: Chandos, 2014. 220p.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. O que é Ciência da Informação? **Informação & Informação**, v. 19, n. 1, p. 01, 2013.

ASHWORTH, Peter; LUCAS, Ursula. What is the World's Phenomenography? **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 42, n.4, p. 415-431, 1998. Disponível em: <doi=10.1080/0031383980420407>. Acesso em: 14 maio 2019.

ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH ASSOCIATION. Framework for Information Literacy for Higher Education. American Library Association, February 9, 2015.

ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH LIBRARIES. Information Literacy Competency Standards for Higher Education. American Library Association, 2000.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. Características de los programas de alfabetización en información que sirven como ejemplo de las mejores prácticas. **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios**, n. 70, 2003, p. 67-72.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. Characteristics of programs^[1] of information literacy that illustrate best practices: A guideline. **C&RL News**, jun. p. 355-359, 2012. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/standards/characteristics>>. Acesso em: 27 jan. 2021

AUSUBEL, David Paul. **Educational psychology: a cognitive view**. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BARNARD, Alan.; McCOSKER, Heather; GERBER, Rod. Phenomenography: qualitative research for exploring understanding in health care. **Qualitative Health Research**, v. 9, n. 2, p. 212-226, 1999.

BARRETO, Ângela Maria. Informação e conhecimento da era digital. **Transinformação**, v. 17, n. 2, Campinas Mai/ago., p. 111-122, 2005.

BAWDEN, David. Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. **Anales de Documentación**, n. 5, p. 361-408, 2002.

BELKIN, Nikolas. Anomalous states of knowledge as a basis for information retrieval. **The Canadian Journal of Information Science**, n. 5, p. 133-143, 1980.

BELL, Daniel. **O Advento da Sociedade Pós-Industrial**. São Paulo. Cultrix. 1973.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Competências na era digital: desafios tangíveis para bibliotecários e educadores. **ETD –Educação Temática Digital**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 30-50, jun. 2005.

BOON, Stuart; JOHNSTON, Bill; WEBBER, Sheila. A phenomenographic study of English faculty's conceptions of information literacy. **Journal of Documentation**, v. 63, n. 2, p. 204–228, 2007.

BOOTH, Shirley. On phenomenography, learning and teaching. **Higher Education Research & Development**, v.16, n.2, p.135-158, 1997. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0729436970160203>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

BOWDEN, John. The nature of phenomenographic research. In: BOWDEN, John A.; WALSH, Eleonor (Eds.). **Phenomenography**, Melbourne: RMIT University Press, 2000. p. 1-18.

BOWDEN, John. Reflections on the phenomenographic team research process. In: BOWDEN, John; GREEN, Pam. **Doing developmental phenomenography**. Melbourne: RMIT University Press, 2005. p. 11-32.

BREIVIK, Patricia. 21st Century and information literacy. **Change: The Magazine of Higher Learning**, abr./maio, p. 20-29, 2005.

BRUCE, Christine; HUGHES, Hilary. Informed learning : A pedagogical construct attending simultaneously to information use and learning. **Library and Information Science Research**, v. 32, n. 4, p. A2–A8, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.lisr.2010.07.013>>. Acesso 02 set. 2020.

BRUCE, Christine. **Informed Learning**. Chicago, IL: Association of College & Research Libraries, 2008.

BRUCE, Christine. **Seven faces of information literacy**. Adelaide: AUSLIB Press, 1997.

BRUCE, Christine *et al.* Information literacy and informed learning: conceptual innovations for IL research and practice futures. **Journal of Information Literacy**, [s.l.], v. 11, n. 1, p. 4-22, 2017.

BRUCE, Christine; EDWARDS, Sylvia; LUPTON, Mandy. Six Frames for Information Literacy Education: A conceptual framework for interpreting the relationships between theory and practice. **Innovations in Teaching and Learning Information and Computer Science**, v. 5, n. 1, 2006.

BRUCE, Christine. Information Literacy as a Catalyst for Educational Change. A Background Paper. In Danaher, Patrick Alan, Eds. **Proceedings** “Lifelong Learning: Whose responsibility and what is your contribution?”, the 3rd International Lifelong Learning Conference, pages pp. 8-19, Yeppoon, Queensland, 2004.

BRUCE, Christine. Information literacy research and practice: An experiential perspective. In: KURBANOGU, S.; GRASSIAN, E.; MIZRACHI, D.; CATTS, R.; AKÇA, S.; SPIRANEC, S. (Eds.) **Worldwide commonalities and challenges in information literacy research and practice**. Istanbul: Springer Turkey, p. 11-30, , 2013.

BRUCE, Christine. Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior. **Anales de Documentación**, n.6, p. 289-294, 2003.

BRUYNE, P. de; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. de. Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais: os pólos da prática metodológica. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

BUCKLAND, Michael. Information as a thing. **Journal of the American Society of Information Science** 42(5):351-360, 1991.

BUFREM, Leilah. Configurações da pesquisa em ciência da informação. **DataGramaZero - Revista de Informação**, v.14 n.6 dez., 2013.

BUNDY, Alan. **Australian and New Zealand Information Literacy Framework principles, standards and practice**. 2. Ed. Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, 2004. 52p.

BUSCHMAN, John. Information literacy, ‘new’ literacies, and literacy. **Library Quarterly**, v. 79, n. 95–118, 2010. Disponível em:

https://scholarship.shu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1064&context=lib_pub. Acesso em: 02 nov. 2020.

CAMPELLO, Bernadete. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003. Disponível em: <

<http://bogliolo.eci.ufmg.br/downloads/CAMPELO%20Competencia%20Informacional.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2019.

CAPURRO, Rafael. Epistemologia e ciência da informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - ENANCIB, 5., 2003. Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2003.

CAPURRO, Rafael. Epistemología y ciencia de la información. **Enlace: Revista Venezolana de Información, tecnología y conocimiento**, v.4, n.1, 2007, p. 11-29.

CAPURRO, Rafael. Pasado, presente y futuro de la noción de información. In: ENCUESTO INTERNACIONAL DE EXPERTOS EN TEORÍAS DE LA INFORMACIÓN: UN ENFOQUE INTERDISCIPLINAR, 1., 2008, León. [Anais...]. León: Proyecto: BITrum, 2008.

CAREGNATO, Sônia Elisa. O desenvolvimento de habilidades informacionais: papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. **Revista de Biblioteconomia & Comunicação**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 47-55, jan./dez. 2000.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2000.

CHERMAN, Andréa; ROCHA-PINTO, Sandra Regina da. Valoração do conhecimento nas organizações e sua incorporação nas práticas e rotinas organizacionais. **Rev. bras. gest. neg.**, v.18, n.61, p. 416-435, 2016. Disponível: http://www.scielo.br/scielo. Php?Pid=S1806-48922016000300416&script=sci_abstract tlng=pt. Acesso em: 25 jun. 2019.

CHARTERED INSTITUTE OF LIBRARY AND INFORMATION PROFESSIONALS. Information literacy definition, 2018. Disponível em: <https://infolit.org.uk/ILdefinitionCILIP2018.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2020.

DALL'ALBA, Gloria. Reflections on some faces of phenomenography. In: J. Bowden & E. Walsh (Eds.). **Phenomenography**, Melbourne: RMIT University Press, 2000, p.83-101.

DAWES, Lorna. Faculty perceptions of teaching information literacy to first-year students : A phenomenographic study information literacy to first-year students : A phenomenographic study. **Faculty Publications, UNL Libraries**. v. 350. 2017. Disponível em: <<http://digitalcommons.unl.edu/libraryscience/350>>. Acesso em: 08 set. 2020.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

DERVIN, Brenda; NILAN, Michael. Information needs and uses. **Annual Review of Information Science and Technology**. NY: Knowledge industry publications, v.21, p. 03-33, 1986.

DERVIN, Brenda. An overview of sensemaking research: concepts, methods and results to date. In: ANNUAL MEETING OF THE INTERNATIONAL COMMUNICATION ASSOCIATION, 1983. **Anais...** Dallas: International Communication Association, 1983.

DIEHM, Rae-Anne; LUPTON, Mandy. Approaches to learning information literacy: A phenomenographic study. **Journal of Academic Librarianship**, v. 38, n. 4, p. 217–225, 2012.

DIEHM, Rae-Anne; LUPTON, Mandy. Learning information literacy. **Information research**, v.19, n.1, mar., 2014. Disponível em: <<https://eprints.qut.edu.au/68639/1/68639.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

DOYLE, Christina. **Information Literacy in an Information Society: A Concept for the Information Age**. Syracuse, New York: Syracuse University, 1994.

DRABINSKI, Emily. Queering the catalog: queer theory and politics of correction. **Library Quarterly: information community, policy**, v. 88, n. 2, p. 94-111, 2013.

DRABINSKI, Emily. Toward a Kairos of Library Instruction. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 40, n. 5, September 2014, p. 480-485, 2014. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S009913331400086X>>. Acesso em: 11 out. 2019.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information Literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v.32, n.1, p.23-35, jan./abr., 2003.

ELMBORG, James. Critical information literacy: definitions and challenges. **School Library and Information Science Publications**. Iowa, 2012.

ELMBORG, James. Critical Information Literacy: Implications for Instructional Practice. **The Journal of Academic Librarianship**, v.32, n.2, p.192–199, 2006. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0099133305001898>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

ESCOLA SUPERIOR DE JORNALISMO – MOÇAMBIQUE. **Projecto Pedagógico**. ESJ: Direcção Científico-Pedagógica, 2016.

FERNANDES, Manuel. Introdução à fenomenografia: potencialidade de aplicação à investigação em saúde e enfermagem. **Revista investigação em enfermagem**, n.12, p.3-10, 2005. Disponível em: <<https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8655/1/Introdu%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20Fenomenografia.pdf>>. Acesso em: 02 de jul. 2018.

FORSTER, Marc. Data-analysis issues in a phenomenographic investigation of information literacy in nursing. **Nurse Researcher**, v.21, n.2, p. 30-34, 2013.

FORSTER, Marc. Phenomenography: A methodology for information literacy research. **Journal of Librarianship and Information Science**, v. 48, n. 4. p. 353-362, 2015.

FREIRE, Luiz Gustavo Lima. Teoria fenomenográfica e concepções de aprendizagem. **Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ**, v. 11, n. 22, p. 9-36, Jan./Jun. 2009. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/371>>. Acesso em: 13 maio 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FUCHS, CHRISTIAN. Critical Theory. **The International Encyclopedia of Political Communication**, First Edition, 2015. Disponível em:

<<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9781118541555.wbiepc001>>. Acesso em: 08 set. 2020.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Pesquisas na pós-graduação: o uso do pensamento reflexivo no letramento informacional. **Ci. Inf.**, Brasília, DF, v. 40,n. 1, p. 22-37, jan./abr., 2011.

GONZÁLEZ-UGALDE, Carlos. Investigación fenomenográfica. **magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 7, n. 14, p. 141-158, 2014. Disponível em: <<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/11862>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

GREEN, Pam. A rigorous journey into phenomenography: From a naturalistic inquirer viewpoint. . In: BOWDEN, John; GREEN, Pam. **Doing developmental phenomenography**. Melbourne: RMIT University Press, 2005. p. 32-46.

GUIMARÃES, José Augusto Chaves. Análise de domínio como perspectiva metodológica em organização da informação. **Ci. Inf.**, Brasília, DF, v. 41 n. 1, p.13-21, jan./abr., 2014. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1415/1593>>. Acesso em: 13 maio 2019.

GUPTA, Sushma; GUPTA, Davendra K. Development of Library and Information Science Education in Africa. **The International Information & Library Review**, v. 29, n.1, p.95-107, 1997. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1057231797900333>>. Acesso em: 05 out. 2018.

HICKS, Alison. "Making the Case for a Sociocultural Perspective on Information Literacy". In: NICHOLSON, K.; SEALE, M. (eds.). **The Politics of Theory and the Practice of Critical Librarianship**. Sacramento: Library Juice Press: 2018, p. 69-85.

HJØRLAND, B; ALBRECHTSEN,H. Toward a New Horizon in Information Science: Domain-Analysis. **J Am Soc Inf Sci.**, v. 46, n. 6, p. 400–425, 1995.

HJØRLAND, Birger. Domain analysis in information science: eleven approaches-traditional as well as innovative. **Journal of Documentation**, v.58, n.4, p.422-462, 2002. Disponível em: <<https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/00220410210431136>>. Acesso em: 30 set. 2017.

HJØRLAND, Birger. Domain Analysis: A Socio-Cognitive Orientation for Information Science Research. **Bulletin of the American Society for Information Science and Technology**, 2007. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/bult.312>>. Acesso em: 28 set. 2018.

HJØRLAND, Birger. Domain Analysis: A Socio-Cognitive Orientation for Information Science Research. **Bulletin of the American Society for Information Science and Technology**, [s.l], 2004.

INGWERSEN, Peter. Cognitive perspectives of information retrieval. **Journal of Documentation**, v. 52, n. 1, p. 3-50, 1996.

JOHNSTON , Bill; WEBBER, Sheila. Como podríamos pensar: alfabetización informacional como una de la era de la información. **Anales de documentación**, Murcia, n. 10, p. 491-504, 2007.

KAPITZKE, Cushla. Information literacy : a review and poststructural critique. **Australian Journal of Language and Literacy**, v. 26, n. 1, p. 53-66, 2003. Disponível em: <<https://eprints.qut.edu.au/8867/>>. Acesso 13 maio 2019.

KHAN, Shahadat Hossain Phenomenography: a qualitative research methodology in bangladesh. **International Journal on New Trends in Education and Their Implications**, v. 5, n. 2, April 2014.

KUHLTHAU, Carol Collier. From Information to Meaning: Confronting Challenges of the Twenty-first Century. **Libri**, v. 58, pp. 66–73, 2008.

KUHLTHAU, Carol Collier. **Information skills for an information society: A review of research**. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information Resources, 1987.

KUHLTHAU, Carol Collier. Inside the search process: information seeking from the user's perspective. **Journal of the American Society for Information Science**, v. 42, n. 5, p. 361-371, 1991.

LAÚ, Jesús. **Guidelines on Information Literacy for lifelong learning**. Universidad Veracruzana, Unidad de Servicios Bibliotecarios y de Información, 2006. Boca del Río, Veracruz, México Reviewed, 2006. Disponível em: <<http://www.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf>>. Acesso em: 20 Março. 2013.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991.

LEE, Wan-Chen. Culture and classification: an introduction to thinking about ethical issues of adopting global classification standards to local environments. **Knowledge Organization**, v. 45, n. 5, p. 302-307, 2015.

LÉVY, Pierre. **A Cibercultura**. São Paulo: Editora. 34, 1999.

LIMBERG, Louise; SUNDIN, Olof; TALJA, Sanna. Three theoretical perspectives on information literacy. **Human It**, v.11, n.2, p. 93-130, 2012.

LIMBERG, Louise. Phenomenography: a relational approach to research on information needs, seeking and use. **New Review of Information Behaviour Research**, v. 1, p. 51-67, 2000. Disponível em: <<http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A870934&dswid=7837>>. Acesso em: 13 maio 2019.

LLOYD, Annemaree. Learning to put out the red stuff: becoming information literate through discursive practice. **Library Quarterly**, v. 77, n. 2, p. 181-198, 2007.

LUKE, Allan; KAPITZKE, Cushla. Literacies and libraries - Archives and cybraries. **Pedagogy, Culture and Society**, v.7, n.3, p. 467-491, 1999.

LUPTON, Mandy. **The Learning Connection. Information Literacy and the Student Experience**. Adelaide: Auslib Press, 2004.

LUPTON, Mendy. **Information Literacy and Learning**. Queensland University of Technology, 2008.

LYON, David. **A Sociedade da informação**. Oeiras: Celta, 1992.

MANHIQUE, Ilídio Lobato E.; CASARIN, Helen de Castro S. Contribuições da fenomenografia para o ensino e a aprendizagem da competência informacional. **Em Questão**. v. 26, n.1, p. 113-131, 2020. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/89851>>. Acesso em: 23 out. 2020.

MANHIQUE, Ilídio Lobato Ernesto. Competência informacional e a missão em bibliotecas universitárias: níveis de integração em bibliotecas universitárias de Moçambique. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, n. 1, v. 7 No 1, p. 17-31, 2014b. Disponível em: <<https://www.periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/1842/1621>>. Acesso em: 23 out. 2020.

MANHIQUE, Ilídio Lobato Ernesto; CASARIN, Helen Castro Silva. Competência informacional na Biblioteca Central da Universidade Eduardo Mondlane – Moçambique. **Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação**, XVIII ENANCIB, 2017. Disponível em: <http://enancib.marilia.unesp.br/index.php/XVIII_ENANCIB/ENANCIB/paper/view/33>. Acesso em: 23 out. 2020.

MANHIQUE, Ilídio Lobato E.; CASARIN, Helen de Castro S. Dimensões teóricas e epistemológicas da competência informacional na África Subsaariana. **Informação & Sociedade: Estudos**. v. 29, n. 2, p. 161-180, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/44000>>. Acesso em: 23 out. 2020.

MANHIQUE, Ilídio Lobato E. **Competência informacional e o desafio das bibliotecas universitárias: caso da Biblioteca Central Brazão Mazula da Universidade Eduardo Mondlane**. 2014a. 152 f. Dissertação. (Mestrado em Ciência da Informação) - Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014a. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18376>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MANHIQUE, Ilídio Lobato E.; CASARIN, Helen de Castro Silva. Abordagem fenomenográfica da competência em informação: análise da literatura. In: XIX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO – ENANCIB 2018, Londrina. Anais. Londrina, ANCIB, 2018b.

MANHIQUE, Ilídio Lobato E.; CASARIN, Helen de Castro Silva. Estrutura intelectual dos estudos da competência informacional na perspectiva fenomenográfica: uma análise por meio da citação e cocitação. **Revista Ibero-americana de Ciência da Informação (RICI)**, v.11, n.3, p. 751-768, 2018a.

MANN, L; DALL’ALBA, G; RADCLIFFE, G. Using phenomenography to investigate different ways of experiencing sustainable design. In: AMERICAN SOCIETY FOR ENGINEERING EDUCATION ANNUAL CONFERENCE, 2007, Hawaii. **Anais**. Hawaii: ASEE, 2007.

MARCUM, James W. Rethinking Information Literacy. **The Library Quarterly**, v. 72, n. 1, p. 1-26, Jan., 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1086/603335>>. Acesso em: 13 maio 2019.

MARTON, F. Describing and improving learning. In R. Schmeck (ed.), **Learning strategies and learning styles**. New York: Plenum, 1988.

MARTON, F.; BOOTH, S. **Learning and Awareness**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1997.

MARTON, Ference.; CARLSSON, Maj; HALÁSZ, László. Differences in understanding and the use of reflective variation in Reading. **British Journal of Educational Psychology**, v. 62, p. 1-16, 1992.

MARTON, Ference; PONG, Wing Yan. On the unit of description in phenomenography. **Higher Education Research & Development**, v.24, n.4, p. 335–348, 2005.

MARTON, Ference. Phenomenography - describing conception world around us. **Instructional Science**, v.10, 1981, p. 177-200.

MARTON, Ference. Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. **Journal of Thought**, v.21, n.3, p. 28-49, Fall 1986.

MASON, Mark. Critical Thinking and Learning. **Educational Philosophy and Theory banner**, v. 39, n. 4, p. 339-349, August 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00343.x>>. Acesso em: 13 maio 2019.

MATA, Marta Leandro. **A inserção da competência informacional nos currículos dos cursos de Biblioteconomia no Brasil e nos cursos de Informação e Documentação na Espanha**. 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

MATA, Marta Leandro; CASARIN, Helen de Castro Silva. Inserção de disciplinas sobre competência informacional nos cursos de Biblioteconomia do Brasil. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 23, n. 51, p. 1- 16, jan./abr., 2018.

MAYBEE, Clarence. Learning to use information: Informed learning in the undergraduate classroom. **Library & Information Science Research**, v. 35, n. 3, p. 200–206, 2013.

Maybee, Clarence. Understanding our student learners: A phenomenographic study revealing the ways that undergraduate women at Mills College understand using information. **Reference Services Review**, v. 35: p. 452-462, 2007.

MILANI, Suellen Oliveira;GUIMARÃES, José A. C. Biases of knowledge representation: an analysis of the feminine domain in Brazilian indexing languages. In: SMIRAGLIA, Richards (editor). Proceedings from North American Symposium on **Knowledge Organization**, v. 3, Toronto, Canada, p. 94-104, 2013.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Tradução de Maria 8ª.ed. D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória.- 8" ed. -Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necess á rios à educa çã o do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOSQUEDA-DÍAZ et al. Critical theory and its contribution to the nursing discipline. **Enferm**, v. 2, n. 2, Medellin, may/aug., p. 356-363, 2014.

MUTULA, Stephen. IT diffusion in Sub-Saharan Africa: implications for developing and managing digital libraries. **New Library World**, v. 105, n. 1202/1203, p. 281-289, 2004.

NASCIMENTO, Luciana de Cassia Nunes et al. Saturação teórica em pesquisa qualitativa: relato de experiência na entrevista com escolares. **Rev Bras Enferm [Internet]**, v. 71, n. 1, p. 243–251, 2018.

OLSON, Hope. **The power of name: locating the limits of subject representation in the library**. Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 2002.

PANG, Ming Fai. Two Faces of Variation: On continuity in the phenomenographic movement. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v.47, n.2, p.145-156, 2003. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313830308612>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

PAWLEY, Christine. Information literacy: contradictory coupling. **Library Quarterly**, v. 73, n. 4, p. 422-452, 2003.

PIAGET, Jean. "Development and learning". In R. E. Ripple; V. N. Rockcastle. **Piaget rediscovered**. 1967, p.7-20.

PROSSER, Michael. "Using phenomenographic research methodology in the context of research in teaching and learning". In: BOWDEN, John A.; WALSH, Eleonor (Eds.). **Phenomenography**, Melbourne: RMIT University Press, 2000. p. 36-46

RADER, Hannelore B. Information literacy: a revolution in the library. **RQ**. V. 31, n. 1, Fall 1991. Disponível em: <<https://go.galegroup.com/ps/anonymouse?id=GALE%7CA11490963&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&iissn=00337072&p=AONE&sw=w>>. Acesso em: 13 maio 2019.

RENDÓN GIRALDO, Nora Elena; NARANJO VÉLEZ, Edilma. **Modelo de formación de usuarios de la información – MOFUS**. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, Escuela Interamericana de Bibliotecología, 2008.

RICHARDSON, John. The Concepts and methods of phenomenographic research. **Review of Educational Research**, v.69, 1999, p.53-82. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543069001053>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

RONDELLI, E. **Quatro passos para a inclusão digital**. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em: 08 ago. 2019.

SÄLJÖ, Roger. Minding action - conceiving of the world versus participation in cultural practices. "Reflections on phenomenography". In: DALL'ALBA, G.; HASSELGREN, B. Eds. **Toward a methodology**. Goteborg, Acta Universitatis Gothoburgensi, 1996, p. 19-33.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodología de la investigación**. 5ª ed. México, McGraw-Hill/Interamericana Editores, 2010.

SANDBERG, Jorgen. Understanding human competence at work: An interpretative approach. **Academy of Management Journal**, v. 43, n.1, p. 9-25, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 2,n. 2, Aug. 1988. Disponível em:

SANTOS, Camila. **Competência em Informação na formação básica dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica**. 2017 Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

SARACEVIC, Tefko. Ciência da Informação: origem, evolução e relações. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 41-62, jan./jun., 1996.

SCONUL. Working Group on Information Literacy. *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy: Core Model For Higher Education*, 2011. Disponível em:

SHANNON, Claude; WEAVER, Warren. **The mathematical theory of communication**. Urbana: University of Illinois Press, 1949.

SILVA, Maria Lourdes. A intencionalidade da consciência. **Argumentos: Revista de Filosofia**, v. 1, n. 1, p. 45-53, 2009.

SIMMONS, Michelle. Librarians as Disciplinary Discourse Mediators: Using genre theory to move toward critical information literacy. **Portal: Libraries & the Academy**, p. 297-311, 2005.

SMIRAGLIA Richard. **Domain analysis for knowledge organization: tools for ontology extraction**. Amsterdam: Chandos Publishing, 2015.

SOMERVILLE, Mary, HOWARD, Zaana, MIRJAMSDOTTER, Anita. "Workplace information literacy: Cultivation strategies for 'working smarter' in 21st Century libraries". Association of College and Research Libraries (ACRL), United States of In: MUELLER, D (Ed.) **Pushing the edge: explore, engage, extend : Proceedings of the 14th National Conference of the Association of College and Research Libraries**. America, p. P. 119-126, 2009.

STRECKEISEN, Peter. Knowledge society - or contemporary capitalism's Fanciest Dress. **Analyse & Kritik**, p. 181-197, 2009. Disponível em: <<https://www.degruyter.com/view/journals/auk/31/1/article-p181.xml?language=en>>. Acesso em: 08 set. 2020.

SVENSSON, Lennart. Theoretical foundations of phenomenography. **Higher Education Research & Development**, v.16, n.2, p.159-171, 1997. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0729436970160204>>. Acesso em: 28 maio. 2018.

SWANSON, Troy. Radical Step: Implementing a Critical Information Literacy Model. **Portal: Libraries and the Academy**, v. 4, n. 2, April 2004, p. 259-273. Disponível em: <<https://muse.jhu.edu/article/54742/pdf>> Acesso em: 11 out. 2019.

TEWELL, Eamon. A decade of critical information literacy: a review of the literature. **Communications in Information Literacy**, v.9, n.1, p. 24-43, 2015.

TEWELL, Eamon. The Practice and Promise of Critical Information Literacy: Academic Librarians' Involvement in Critical Library Instruction. **In the Library with the Lead Pipe**, 2018. Disponível em: <<https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/viewFile/16616/18062>>. Acesso em: 11 out. 2019.

TOFFLER, Alvin. **A Terceira Onda**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.

TRIGWELL, Keith. A phenomenographic interview on phenomenography. In: BOWDEN, J. A.; WALSH, E. **Phenomenography**. Melbourne: RMIT University Press, 2000, p.

URIBE TIRADO, Alejandro. La alfabetización informacional en la universidad: Descripción y categorización según los niveles de integración de ALFIN - Caso Universidad de Antioquia. **Rev. Interam. Bibliot.** Medellín (Colombia) Vol. 33, No. 1 enero-junio de 2010.

VITORINO, Elizete Vieira, Daniela. Piantola. Dimensões da competência informacional. **Ci. Inf.**, Brasília, DF, v. 40 n. 1, p.99-110, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v40n1/a08v40n1.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

VITORINO, Elizete Vieira. Competência informacional do profissional da informação bibliotecário: construção social da realidade. **Enc.Bibli: r. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf.**, Florianópolis, n. 24, p. 59- 71, 2º sem.2007.

VYGOTSKY, Lev. "Interaction between learning and development". In **Mind and Society**. Cambridge: Harvard University Press, 1978. P.79-91.

WALSH, Eleanor. Phenomenographic Analysis Of Interview Transcripts. . In: BOWDEN, John A.; WALSH, Eleonor (Eds.). **Phenomenography**, Melbourne: RMIT University Press, 2000. p. 19-33.

WANG, Li. Sociocultural Learning Theories and Information literacy teaching Activities in Higher Education. **Reference & User services Quarterly**, v. 47, n.2, p. 149-158, 2007.

WANG, Li ; BRUCE, Christine; HUGHES, Hilary . Sociocultural Theories and their Application in Information Literacy Research and Education. **Australian Academic & Research Libraries**, v. 42, n. 4, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/00048623.2011.10722242>>. Acesso em: 13 maio 2019.

WERSIG, Gernot., NEVELING, Ulrich. The phenomena of interest to information science. *Information Scientist*, v.9, p. 127-140, 1975. Disponível em: <https://sigir.org/files/museum/pub-13/18.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2019.

WERSIG, Gernot. Information science: the study of postmodern knowledge usage. **Information Processing & Management**, v. 29, n. 2, p. 229-239, 1993.

WILLIAMS, Dorothy; WAVELLL, Caroline. **Information Literacy in the Classroom: Secondary School Teachers' Conceptions Final report on research funded by Society For Educational Studies**. Aberdeen: Robert Gordon University, 2006. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/4894/ca0a6d35d254e2ea86f41fc7447e9c90e240.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2020.

WILSON, Thomas. On user studies and information needs. **Journal of Documentation**, v. 37, n. 1, p. 3-15, 1981.

WOOLLACOTT, Laurie, BOOTH, Shirley, CAMERON, Ann. Knowing your students in large diverse classes: a phenomenographic case study. **Springer Science+Business Media**, v. 3 September 2013.

YATES, Christine; PARTRIDGE, Helen; BRUCE, Christine. Exploring information experiences through phenomenography. **Library and Information Research**, v.36, n.112, p.96-112, 2012. Disponível em: <<http://www.lirjournal.org.uk/lir/ojs/index.php/lir/article/view/496>>. Acesso em: 28 maio. 2018.

ZURKOWSKI, Paul. **The Information Service Environment Relationships and Priorities:** report 5. Washington, D.C., National Commission on Libraries and Information Science, Nov 1974. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED100391>. Acesso em: 26 jun. 2019.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O presente instrumento visa coletar dados para a pesquisa de Doutorado em Ciência da Informação, de Ilídio Lobato Ernesto Manhique, orientado pela Profa. Dra. Helen de Castro Silva Casarin, inserida no Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Estadual Paulista (PPGCI – UNESP/Marília), cujo objetivo é o de identificar e descrever as concepções de competência informacional dos graduandos dos cursos de Biblioteconomia e Documentação de Moçambique. A participação é voluntária e consentida, sendo que os dados serão apenas utilizados para fins de pesquisa. Conforme os princípios éticos voltados à pesquisa científica, asseguramos a omissão de todos os dados que possam, implícita ou explicitamente, identificar os participantes desta pesquisa.

Aceito ()

Não aceito ()

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados pessoais

Instituição ()

Idade ()

Sexo ()

Ano de ingresso ao curso ()

Concepções de competência informação

- Pode dizer em que circunstâncias aprendeu sobre a competência informacional?
- Com base na sua experiência, o que significa ser "competente em informação"?
- Durante o processo de pesquisa acadêmica, pode dizer-nos em que circunstâncias considera que usou a informação de forma efetiva?

- Poderia dar exemplos concretos de práticas de competência informacional durante as suas pesquisas acadêmicas?
- Pode dar exemplos concretos do que você faz para usar a informação de forma efetiva?
- Consegue lembrar-se de episódios em que não tenhas usando a informação de forma efetiva?
- Como se manifesta a competência informacional nas suas atividades acadêmicas e quotidianas?
- Como futuro profissional de informação, que ações considera essenciais para que se promova a competência informacional em ambientes educacionais?