



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília

Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

Maria Elisa Valentim Pickler Nicolino

**Motivação e competência em informação no ensino superior:
a importância da parceria entre bibliotecários e docentes**

Marília
2023

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

Maria Elisa Valentim Pickler Nicolino

**Motivação e competência em informação no ensino superior:
a importância da parceria entre bibliotecários e docentes**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus de Marília, como requisito para obtenção do título de Doutora em Ciência da Informação.

Linha de pesquisa: Produção e Organização da Informação.

Orientadora: Profa. Dra. Helen de Castro Silva Casarin.

Co-Orientadora: Profa. Dra. Thaís Gimenez da Silva Augusto.

**Marília
2023**

N644m

Nicolino, Maria Elisa Valentim Pickler

Motivação e competência em informação no ensino superior : a importância da parceria entre bibliotecários e docentes / Maria Elisa Valentim Pickler Nicolino. -- Marília, 2023
163 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Dra. Helen de Castro Silva Casarin

Coorientadora: Dra. Thaís Gimenez da Silva Augusto

1. Competência em informação. 2. Motivação. 3. Formação de usuários. 4. Biblioteca Universitária. 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.

Impacto potencial desta pesquisa

Esta pesquisa ressalta a importância da parceria entre bibliotecários e docentes para a motivação dos estudantes na participação das atividades de formação de usuários para o desenvolvimento da competência em informação no âmbito do ensino superior. Assim, tem como impacto potencial a contribuição para a melhoria ou criação de atividades e programas de formação de usuários em bibliotecas universitárias para o desenvolvimento da competência em informação, que é considerada um direito humano básico para o aprendizado ao longo da vida, proporcionando a inclusão social e participação efetiva na atual Sociedade da Informação (IFLA, 2005; UNESCO, 2003). Nesse sentido, está em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU, sobretudo o objetivo “4. Educação de Qualidade” e, mais especificamente, a meta 4.4 “Brasil: Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham as competências necessárias, sobretudo técnicas e profissionais, para o emprego, trabalho decente e empreendedorismo” e o indicador “4.4.1 - Proporção de jovens e adultos com habilidades em tecnologias de informação e comunicação (TIC), por tipo de habilidade” (BRASIL, 2019). Por meio do desenvolvimento da competência em informação os sujeitos desenvolvem competências e habilidades para lidar com a informação em seus mais diversos contextos, melhorando todos os aspectos da sua vida em sociedade.

Potential impact of this research

This research underscores the importance of partnerships between librarians and professors to motivate students to participate in user training activities for the development of information literacy in higher education. Thus, it has the potential impact of contributing to the improvement or creation of activities and user training programs in university libraries for the development of information literacy, which is considered a basic human right for lifelong learning, providing inclusion social and effective participation in the current Information Society (IFLA, 2005; UNESCO, 2003). In this sense, it is in line with the Sustainable Development Goals of the UN 2030 Agenda, especially the objective “4. Quality Education” and, more specifically, target 4.4 “Brazil: By 2030, substantially increase the number of young people and adults who have the necessary skills, especially technical and professional, for employment, decent work and entrepreneurship” and the indicator “ 4.4.1 - Proportion of young people and adults with skills in information and communication technologies (ICT), by type of skill” (BRASIL, 2019). Through the development of competence in information, subjects develop skills and abilities to deal with information in its most diverse contexts, improving all aspects of their life in society.

MARIA ELISA VALENTIM PICKLER NICOLINO

Motivação e Competência em Informação no ensino superior: a importância da parceria entre bibliotecários e docentes

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus de Marília, como requisito para obtenção do título de Doutora em Ciência da Informação.

Banca de defesa:

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

Dr. Edberto Fereda (Membro Titular Interno)
Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Marília

Dra. Flávia Maria Bastos (Membro Titular Interno)
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Dra. Adriana Rosecler Alcará (Membro Titular Externo)
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Dra. Ana Paula Meneses Alves (Membro Titular Externo)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Local: Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Marília.

Data: 28 de abril de 2023.

*Dedico esta tese à pessoa que é meu maior exemplo de sabedoria,
generosidade e resiliência: Mariana, minha irmã.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me permitir chegar até aqui.

Só Ele sabe como foi difícil e quantas vezes eu pensei em desistir.

Agradeço à minha família pelo suporte emocional nos momentos de angústia, quando eu achava que não ia conseguir. Em especial aos meus filhos, Beatriz e Leonardo, e meu marido, Henrique, por compreenderem minhas ausências.

Agradeço às amigas que a Rede de Bibliotecas da Unesp me trouxe e que levo para a vida: Ângela, Ana Cristina, Cláudia, Eliana, Janaína, Luciane, Máisa, Maith e Laura Andrade. Foi trabalhando com vocês no grupo de 'Competências informacionais' que nasceu meu interesse pela temática. Também nasceram conosco diversos outros grupos de trabalho e de amizade.

Agradeço também a mais estas mulheres incríveis cuja amizade e apoio foram fundamentais para eu transitar neste árduo caminho: Mariana, Camila, Eloisa, Iolanda, Ana Carolina.

Agradeço aos meus queridos colegas de trabalho da Biblioteca da FFC por compreenderem as minhas insuficiências profissionais enquanto me dedicava a escrever esta tese: André, Elizabete, Guilherme, Janaína, Satie e, sobretudo à Telma, diretora da Biblioteca, cujo apoio e incentivo foram fundamentais para que eu pudesse fazer este doutorado.

Agradeço à minha orientadora, professora Helen, por não desistir de mim e me ajudar sempre, apesar das minhas dificuldades e limitações.

Aos professores membros da banca de defesa e à co-orientadora professora Thaís, pela generosidade e sabedoria na leitura e correção deste trabalho. É uma honra poder contar com suas contribuições.

Enfim, a todos os meus colegas e amigos, da Unesp e de fora dela, que me ajudaram de alguma forma, me ouvindo, me aconselhando, ou apenas estando ali para mim quando eu precisei.

Gratidão!

"Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes".
- *Marthin Luther King.*

RESUMO

A biblioteca universitária tem a função de subsidiar o ensino, a pesquisa e a extensão, disponibilizando acervo e serviços de informação, promovendo atividades para auxiliar seus usuários a desenvolverem habilidades e competências para buscar, acessar, selecionar informações, além de utilizar efetivamente, com ética e responsabilidade, as informações encontradas; ou seja, promovem ações visando o desenvolvimento da competência em informação. Dessa forma, é importante que a biblioteca universitária atraia e motive os estudantes para participar dessas ações. Esta pesquisa teve como tese que é de suma importância a parceria entre docentes e bibliotecários no ensino superior, na motivação dos estudantes para participação nas atividades de formação para o desenvolvimento da competência em informação. O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar a influência dos docentes na motivação dos estudantes para participar de atividades de formação promovidas pela biblioteca universitária de uma instituição de ensino superior estadual localizada no interior de São Paulo. Para realização da pesquisa procedeu-se uma pesquisa de natureza quali-quantitativa do tipo descritivo-exploratória cujo universo é a Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Para a coleta de dados foi realizada entrevista com cinco docentes líderes de grupo de pesquisa e com alto índice de orientações, além de um questionário enviado aos alunos de graduação da unidade, para o qual foram obtidas 108 respostas. Mediante os resultados apresentados e análises realizadas, considera-se confirmada a tese, considerando que os próprios docentes entrevistados demonstraram em suas palavras que os estudantes precisam do seu incentivo tanto para participar das atividades de formação que a Biblioteca oferece quanto para buscarem materiais de informação para subsidiar suas pesquisas acadêmicas. Com as estratégias do modelo ARCS, de Keller, apresentadas no decorrer do trabalho, somadas às informações obtidas e apresentadas, a Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp possui subsídios para pensar em formalizar e sistematizar um programa de competência em informação, fortalecendo os vínculos entre a comunidade acadêmica e atuando ativamente no processo de ensino e aprendizagem para formar cidadãos críticos, pensantes e competentes em informação.

Palavras-chave: Biblioteca universitária; competência em informação; motivação.

ABSTRACT

The academic library has the function of subsidizing teaching, research and extension, providing collection and information services, promoting activities to help its users to develop skills and competences to search, access, select information, in addition to using effectively, with ethics and responsibility, the information found; that is, they promote actions aimed at developing information literacy. Thus, it is important that the academic library attracts and motivates students to participate in these actions. This research had as a thesis that the partnership between professors and librarians in higher education is extremely important in motivating students to participate in training activities for the development of information literacy. The general objective of the research was to analyze the influence of teachers on students' motivation to participate in training activities promoted by the university library of a state higher education institution located in the interior of São Paulo. To carry out the research, a qualitative and quantitative research of the descriptive-exploratory type was carried out, whose universe is the Faculty of Philosophy and Sciences of the Universidade Estadual Paulista (UNESP). For data collection, an interview was conducted with five leading professors of the research group and with a high level of guidance, in addition to a questionnaire sent to the unit's undergraduate students, for which 108 responses were obtained. Based on all the results presented and the analyses, the thesis is considered confirmed, considering that the teachers interviewed themselves demonstrated in their words that students need their encouragement both to participate in the training activities that the Library offers and to look for materials of information to support their academic research. With Keller's ARCS model strategies, presented during the work, added to the information obtained and presented, the FFC Unesp Library has subsidies to think about formalizing and systematizing an information literacy program, strengthening the bonds between the academic community and actively acting in the teaching and learning process to form critical, thinking and information-competent citizens.

Keywords: Academic library; information literacy; motivation.

Lista de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Funções dos bibliotecários educadores | 37 |
| Figura 2 - “Information skills model”, proposto pela SCONUL em 1999 | 48 |
| Figura 3 - Projeto Super 8, da UFRGS | 66 |
| Figura 4 - TLC Model, de Montiel-Overall | 69 |
| Figura 5 - Ilustração do Modelo ARCS, de Keller | 80 |
| Figura 6 - Modelo de pesquisa de fatores motivacionais influenciando utilização recursos de informação em saúde da internet | 97 |

Lista de Gráficos

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Curso realizado pelos respondentes..... | 115 |
| Gráfico 2 - Idade dos respondentes | 116 |
| Gráfico 3 - Participação dos respondentes no treinamento “Conhecendo a Biblioteca” | 117 |
| Gráfico 4 - Materiais utilizados pelos respondentes para realização de trabalhos acadêmicos | 118 |
| Gráfico 5 - Incentivo ao uso da Biblioteca e seus serviços/recursos pelos docentes... | 119 |
| Gráfico 6 - Conhecimento sobre as atividades de capacitação oferecidas pela Biblioteca | 120 |
| Gráfico 7 - Formas de conhecimento sobre as oficinas e aulas oferecidas pela biblioteca | 120 |
| Gráfico 8 - Participação dos respondentes nas oficinas e aulas oferecidas pela biblioteca | 121 |
| Gráfico 9 - Se os professores recomendam aos alunos participar das atividades oferecidas pela Biblioteca | 124 |
| Gráfico 10 - Postura dos professores em relação às atividades oferecidas pela Biblioteca | 125 |
| Gráfico 11 - Preferência dos participantes quanto ao formato das atividades de formação oferecidas pela biblioteca | 126 |
| Gráfico 12 - Aspectos que poderiam motivar os alunos a participar das atividades de formação oferecidas pela Biblioteca | 127 |

Lista de Quadros

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Diferenças entre a educação de usuários e a competência em informação..... | 31 |
| Quadro 2 - Resumo das características das dimensões da competência em informação | 51 |
| Quadro 3 - Estratégias de Atenção do modelo ARCS | 82 |
| Quadro 4 - Estratégias de Relevância do modelo ARCS | 83 |
| Quadro 5 - Estratégias de Confiança do modelo ARCS | 84 |
| Quadro 6 - Estratégias de Satisfação do modelo ARCS | 85 |
| Quadro 7 - Modelo ARCS de Keller, subcomponentes e questões do processo | 104 |
| Quadro 8 - Estratégias de instrução baseadas no modelo ARCS | 105 |
| Quadro 9 - Conhecimentos, habilidades e atitudes necessários aos alunos de graduação para realização de atividades acadêmicas e de pesquisa adequadamente apontados pelos docentes | 132 |
| Quadro 10 - Como os materiais para pesquisa são obtidos e trabalhados no grupo de pesquisa | 133 |
| Quadro 11 - Como o docente orienta a escolha de materiais de pesquisa | 134 |
| Quadro 12 - Como trabalha com a questão do uso ético da informação | 135 |
| Quadro 13 - Como a Biblioteca pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem | 136 |
| Quadro 14 - Se os orientandos costumam participar dos cursos oferecidos pela biblioteca | 137 |
| Quadro 15 - Aspectos que podem contribuir para motivar os alunos a participarem das atividades formativas da Biblioteca | 137 |
| Quadro 16 - Sugestões de conteúdos que poderiam ser abordados em cursos ou oficinas oferecidos pela Biblioteca | 138 |
| Quadro 17 - Possibilidades de parceria entre bibliotecários e docentes | 139 |
| Quadro 18 - Informações, experiências ou críticas à Biblioteca | 140 |

Lista de Tabelas

| | |
|--|------------|
| Tabela 1 - Motivo da não participação nas atividades de formação oferecidas pela biblioteca | 122 |
| Tabela 2 - Feedback dos participantes das atividades de formação oferecidas pela biblioteca | 123 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 16 |
| 2 BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DE USUÁRIOS | 23 |
| 2.1 Da educação de usuários à competência em informação | 26 |
| 2.2 O papel educativo do bibliotecário | 32 |
| 3 A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO | 43 |
| 3.1 Eventos, documentos e ações de referência sobre Competência em informação | 55 |
| 3.2 Parceria entre bibliotecários e docentes no ensino superior | 67 |
| 4 MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM | 73 |
| 4.1 Modelo ARCS (Atenção/ Relevância/ Confiança/ Satisfação), de John Keller | 78 |
| 4.2 Motivação e competência em informação | 86 |
| 5 PERCURSO METODOLÓGICO | 107 |
| 5.1 Universo e sujeitos da pesquisa | 108 |
| 5.1.1 A Biblioteca da FFC UNESP | 108 |
| 5.1.2 Sujeitos da pesquisa | 111 |
| 5.2 Procedimentos de coleta de dados e análise dos resultados | 112 |
| 5.2.1 Técnicas e instrumentos de coleta de dados | 112 |
| 5.2.2 Procedimentos para coleta de dados | 112 |
| 6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS | 115 |
| 6.1 Resultados referentes aos discentes | 115 |
| 6.2 Análise de conteúdo das entrevistas com os docentes | 131 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 141 |
| REFERÊNCIAS | 146 |
| APÊNDICE A - TCLE e Roteiro da entrevista com os docentes | 156 |
| APÊNDICE B - TCLE e Questionário para os alunos | 159 |

1 INTRODUÇÃO

A história da biblioteca consiste na história do registro da informação, sendo impossível separá-la até da história do homem, como afirma Milanesi (1983). Com o andamento da produção do registro da informação, o homem sempre buscou meios de não dispersá-la, organizando e preservando esses suportes de informação - os documentos. Dessa forma, quanto maior a produção de documentos, maior a exigência de organização, controle e preservação e mais os profissionais especializados buscam técnicas e instrumentos que nos permitam encontrar o que procuramos. Desse modo, as bibliotecas vêm cumprindo sua função de reunir, de forma organizada e sistematizada, a informação registrada em documentos, em diversos suportes, para preservação, acesso e disseminação da informação e construção do conhecimento.

No âmbito das universidades, a biblioteca tem a função de subsidiar o ensino, a pesquisa e a extensão, disponibilizando acervo e serviços de informação, além de ser um espaço de reflexão, interação e formação dos usuários. Milanesi (1983) afirma que a universidade e sua biblioteca se refletem, de forma que uma medida de qualidade de uma instituição de ensino superior é a excelência de sua biblioteca, sendo considerada, inclusive, como determinante de qualidade. “É impossível existir vitalidade nos laboratórios e nas salas de aula sem que a biblioteca, a grande memória, estimule todo o corpo”. (MILANESI, 1983, p. 72).

Corroborando com a ideia de que a biblioteca de uma universidade reflete seu grau de desenvolvimento e qualidade, Ferreira (1980, p.8) afirma que:

Na medida em que a universidade se afasta dos métodos e processos tradicionais ou superados de ensino, aproximando-se mais da pesquisa, preocupando-se em levar o aluno a fazer descobertas por si mesmo, a tirar conclusões pessoais, utilizando os métodos de seminário e discussões em grupo, ela dará maior valor à biblioteca, pois desta dependerá grande parte do seu trabalho efetivo.

Nota-se, assim, que a biblioteca universitária é considerada um aparato fundamental para subsidiar ensino e pesquisa no contexto acadêmico, além de sua função social e cultural, também destacada por Milanesi (1983).

A Biblioteca universitária atua na preservação e organização da informação mas, sendo parte de uma instituição de ensino superior, sua função vai além do trabalho técnico e aplicado de tratamento, organização e disponibilização de fontes de informação: também tem função formativa e educativa na busca de despertar no usuário o interesse em aprender constantemente, por diversos meios, com o uso de diversos recursos. Desse modo, a educação de usuários consiste em um trabalho tradicional na área da Biblioteconomia e atividade comum na maioria das bibliotecas universitárias, com ações de orientação sobre a biblioteca, seu espaço, seus serviços e recursos. Entretanto, a partir da década de 70 emerge um novo campo de estudo na Ciência da Informação e, conseqüentemente, um novo espaço de atuação do bibliotecário que atua em biblioteca universitária: a ***information literacy* ou competência em informação**.

Dudziak (2003, p. 28) apresenta a seguinte definição da expressão *information literacy*:

A partir da análise da evolução do conceito e seguindo a concepção de *information literacy* voltada ao aprendizado ao longo da vida, pode-se defini-la como 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*.

A autora caracteriza a *information literacy* como um “[...] processo de aprendizado contínuo que envolve informação, conhecimento e inteligência”. Destaca, ainda, a transdisciplinariedade da *information literacy* ao incorporar um “[...] conjunto integrado de habilidades, conhecimentos, valores pessoais e sociais; permeia qualquer fenômeno de criação, resolução de problemas e/ou tomada de decisões”. (DUDZIAK, 2003, p.29).

Vemos, assim, que a competência em informação vai além das instruções e orientações que os bibliotecários prestam a seus usuários no contexto das bibliotecas, abrangendo competências e habilidades para lidar com a informação de modo geral, em diversos contextos da vida cotidiana do indivíduo.

Desenvolver competência em informação é tornar-se autonomamente capaz de reconhecer uma necessidade informacional; conseguir determinar que tipo de informação pode suprir essa necessidade e onde, e como, procurá-la; é ter competência e habilidade para manusear dispositivos eletrônicos e utilizar recursos informacionais em busca de informação. Ser competente em informação é ver-se em meio a um turbilhão de informações e ser capaz de selecioná-las de acordo com a sua necessidade, escolhendo fontes confiáveis e utilizá-las citando corretamente suas fontes, elaborando referências, tomando cuidados com direitos autorais, fazendo uso da informação com ética e responsabilidade. (NICOLINO; CASARIN, 2021, p.2-3).

É comum as bibliotecas universitárias promoverem atividades, cursos, oficinas e palestras visando auxiliar seus usuários a desenvolverem habilidades e competências para buscar, acessar, selecionar informações, além de utilizar efetivamente, com ética e responsabilidade, as informações encontradas; ou seja, promovem ações visando o desenvolvimento da competência em informação. Dessa forma, é importante que a biblioteca universitária atraia e motive os estudantes para participar dessas ações. Tanto na literatura da área (BELLUZZO; MACEDO, 1990; FLIERL; MAYBEE; BONEM, 2021; JACOBSON; XU, 2004; PINTO, 2018; PINTO *et al.* 2021; PINTO; SALES; OSÓRIO, 2008) quanto na prática exercida por bibliotecários que atuam à frente das atividades de formação de usuários em instituições de ensino, é notável a influência dos docentes no comportamento informacional dos alunos. Desse modo, entende-se que é necessário conscientizar os docentes para que motivem esses estudantes para que participem ativamente das ações de formação e desenvolvimento da competência em informação promovidos pelas bibliotecas universitárias.

Sendo assim, trazemos aqui a hipótese de que quando os docentes incentivam seus alunos a buscar materiais, serviços e recursos na biblioteca para obter conteúdo de qualidade para subsidiar seus trabalhos acadêmicos, os alunos o fazem. Logo, assumimos a premissa de que a parceria dos docentes com a Biblioteca é fundamental para motivar e incentivar os alunos a buscar informações de qualidade, assim como fazer uso responsável e ético das informações obtidas.

A motivação pode ser entendida como o que leva o sujeito a se mover em direção a algo, como define Oliveira (2017, p.216):

O significado etimológico da palavra motivo – motivação – foi extraído do latim *movere*, *motum*, e significa aquilo que faz mover. Desta forma podemos relacionar motivar a modificar, mudar, impulsionar, estar em movimento, rumar para um objetivo a ser alcançado. Podemos assim compreender a motivação, de um modo geral, como aquilo que impele uma pessoa a ter determinado comportamento ou atitude e, no mesmo sentido, empreender uma ação diante de determinada situação ou circunstância. Por meio da motivação o indivíduo é estimulado a desenvolver determinada tarefa. Uma tarefa para a qual se tem um “motivo”, uma motivação em realizá-la, tem sua efetivação mais correta e desempenho diferenciado de uma tarefa realizada sem incentivo.

Dias e Pires (2004) destacam o papel da **motivação** no contexto da formação de usuários, afirmando que esse construto descreve certos aspectos do comportamento como a

direção da mente ou o objetivo do comportamento, além da energia relativa investida no comportamento. Para as autoras, a observação atenta dos comportamentos dos usuários (que são sempre motivados por algum tipo de variável interna ou externa) e daquilo que os motiva, controla, direciona e reforça, possibilita modificar esse comportamento, de forma que a biblioteca trabalhe sempre no sentido de dotar os usuários de liberdade no uso de serviços e recursos, utilizando-os de maneira eficiente, satisfatória e com autoconfiança.

Nesse sentido, apresenta-se a questão norteadora da pesquisa: “Qual é a postura dos docentes e discentes em relação às atividades de formação oferecidas pela biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp?”.

Mediante o contexto apresentado, o **objetivo geral** da presente pesquisa consiste em analisar a influência dos docentes na motivação dos estudantes para participar de atividades de formação promovidas pela biblioteca universitária.

Para nortear a condução da pesquisa, foram delineados os seguintes **objetivos específicos**:

- identificar, na literatura, como a questão da motivação vem sendo abordada nos estudos relacionados à formação de usuários no contexto do ensino superior;
- descobrir se os alunos de graduação utilizam recursos e serviços da Biblioteca para desenvolver seus trabalhos acadêmicos;
- investigar se os alunos de graduação costumam participar das aulas e atividades de formação oferecidas pela Biblioteca e quais os motivos que os levam a participar ou não dessas atividades;
- verificar se os professores incentivam os alunos a participarem das atividades propostas pela Biblioteca;
- examinar a postura dos professores-orientadores em relação à incorporação e ao uso da competência em informação em atividades de estudo e pesquisa pelos estudantes;
- elaborar estratégias sobre como trabalhar a motivação dos alunos buscando maior e melhor participação nas atividades formativas para o desenvolvimento da competência em informação em parceria com os docentes.

Para atingir os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa de natureza **quali-quantitativa** do tipo **descritivo-exploratória** cujo universo é a Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus de Marília. Para coleta de dados

optou-se pela entrevista, aplicada a docentes orientadores de projetos de Iniciação científica de uma instituição de ensino superior estadual, além de um questionário enviado para todos os alunos de graduação da mesma instituição.

Este estudo justifica-se pela contribuição para a literatura da ciência da informação e biblioteconomia, sobretudo a de formação de usuários em bibliotecas universitárias, por empregar uma abordagem interdisciplinar para olhar para a competência em informação sob a lente da motivação. Dessa forma, as implicações desta pesquisa pretendem beneficiar não apenas os usuários de bibliotecas universitárias, mas os bibliotecários que nela atuam e também o corpo docente com quem eles colaboram, abrangendo toda a comunidade acadêmica de forma mais ampla, promovendo ações e discussões sobre a responsabilidade compartilhada em apoiar o sucesso do aluno na universidade. Entende-se que que empregar técnicas e modelos da área da psicologia da educação, especialmente da motivação, é de suma importância para o trabalho realizado por bibliotecários que atuam no ensino superior, de forma que seus usuários se sintam motivados a participar das atividades de formação para o desenvolvimento da competência em informação. Sendo assim, este estudo traz contribuições tanto para o campo científico quanto para a prática profissional do bibliotecário. No contexto do universo de pesquisa onde foi aplicado, este estudo aponta importantes abordagens para que a instituição continue avançando no sentido de desenvolver um programa de Competência em informação em âmbito institucional.

Esta tese está estruturada em sete seções.

A **primeira seção**, “*Introdução*”, busca contextualizar a temática da pesquisa, assim como sua importância para a literatura acadêmica e científica da Ciência da Informação. Apresenta os objetivos, a problematização, a justificativa e a tese de pesquisa.

A **segunda seção**, intitulada “*Biblioteca universitária e formação de usuários*” apresenta a temática da biblioteca universitária, foco desta pesquisa, com as suas características e o trabalho de formação de usuários que bibliotecários realizam. A primeira subseção “*Da educação de usuários à competência em informação*” apresenta um breve histórico e descrição do trabalho de educação de usuários realizado por bibliotecários no decorrer do tempo, abordando atividades caracterizadas como treinamentos, orientações e também ações para o desenvolvimento da competência em informação. A segunda subseção, “*O papel educativo do bibliotecário*”, discorre sobre o papel do bibliotecário atuando como

educador, favorecendo o desenvolvimento da competência em informação e contribuindo ativamente para o processo de ensino e aprendizagem que ocorre no contexto acadêmico.

Nesse sentido, a **terceira seção**, denominada “*A competência em informação*” traz definições, características e breve histórico da temática, assim como enfatiza a sua importância não apenas no contexto do ensino superior mas como uma competência para a vida em sociedade. Na subseção “*Eventos, documentos e ações de referência sobre Competência em informação*” foram relatados alguns eventos nos quais foram elaborados documentos de referência sobre a Competência em Informação. Também foram apresentadas algumas ações de destaque, como a criação do Grupo de Trabalho da FEBAB sobre a temática e, ainda, dois programas de competência em informação realizados por instituições de ensino superior brasileiras. Na segunda subseção, “*Parceria entre bibliotecários e docentes no ensino superior*”, procurou-se enfatizar a importância da parceria entre bibliotecários e docentes, destacando a escassez desses estudos no cenário nacional e, assim, demonstrando que a presente pesquisa tem muito a contribuir nesse sentido.

A **quarta seção** trata de “*Motivação e aprendizagem*”, buscando literatura da área de psicologia da educação para embasar a pesquisa e os objetivos propostos. Na subseção “*Modelo ARCS (Atenção/ Relevância/ Confiança/ Satisfação), de John Keller*” apresenta-se um modelo de motivação criado por John Keller, um especialista em psicologia da educação e sistemas instrucionais. O modelo ARCS de Keller é bastante utilizado em programas de competência em informação no contexto educacional internacional, como foi possível verificar na literatura. A subseção “*Motivação e competência em informação*” apresenta artigos da literatura internacional que relatam ações para motivação de estudantes em atividades ou programas de formação em competência em informação, incluindo estratégias para atrair e manter a motivação dos estudantes baseadas no modelo ARCS.

Na **quinta seção**, “*Percurso metodológico*” são descritos os passos seguidos durante a execução da pesquisa, assim como sua caracterização. Apresenta, como subseções “*Universo e sujeitos da pesquisa*” onde se caracterizou a instituição na qual a pesquisa foi realizada e “*Procedimento da coleta de dados e análise dos resultados*”, na qual são descritas as etapas da pesquisa, assim como as técnicas e instrumentos para coleta de dados.

A **sexta seção** contempla “*Apresentação e análise dos resultados*”, subdividida nas duas subseções: “*Resultados referentes aos discentes*” e “*Análise de conteúdo das entrevistas com os docentes*”.

Na sétima e última seção, temos as “Considerações finais”, concluindo o trabalho e discorrendo sobre suas limitações, assim como as sugestões de trabalhos futuros.

2 BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DE USUÁRIOS

Pinto, Sales e Osório (2008) afirmam que ao longo da história as bibliotecas foram criando suas estruturas e definindo seus objetivos em torno das necessidades de seus usuários, em constante transformação. Atualmente, o modelo das bibliotecas é definido pelas autoras como biblioteca híbrida, compreendendo elementos e ferramentas tradicionais (como acervo impresso, por exemplo) e incorporando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para cumprir seus objetivos, dispondo, por exemplo, de publicações eletrônicas, sistemas integrados de informação, entre outros.

A biblioteca, como instituição que fornece suporte informacional ao tripé “ensino, pesquisa e extensão”, tem mudado significativamente ao longo do tempo. Do tempo em que a biblioteca era um lugar de silêncio, de organização, com prioridade de salvaguardar o conhecimento humano registrado preservando seus suportes, para um ambiente dinâmico, com foco no usuário e nas suas necessidades e anseios por informação. Um espaço de aprendizado, cooperação e construção de conhecimento. (NICOLINO; CASARIN, 2021, p. 430).

Os bibliotecários atuantes nessas instituições realizam orientações, elaboram tutoriais e ministram treinamentos para apresentar todos os serviços que a biblioteca oferece aos seus usuários e à sua comunidade, tornando-os aptos ao uso do espaço e recursos. Assim, os bibliotecários exercem um trabalho educativo, cuidadosamente planejado para contribuir com a formação da comunidade acadêmica. Essa formação promovida pela biblioteca universitária ajuda os alunos a aprender a lidar com a informação não apenas no ambiente acadêmico, mas em todos os aspectos da sua vida em sociedade, disponibilizando um conjunto de serviços e atividades para promover junto aos usuários as condições necessárias para o desenvolvimento da competência em informação.

A formação de usuários consiste em atividade comum e indispensável na biblioteca universitária para que os usuários se tornem aptos a usar a biblioteca, os serviços e recursos disponíveis, para serem capazes de buscar e encontrar informação de qualidade para a realização de suas atividades acadêmicas. A área de formação de usuários tem mudado com o tempo, ampliando seus métodos e conteúdos, de forma que atualmente não basta que os usuários saibam como usar os espaços e acervos das bibliotecas, mas também é necessário possuir estratégias e habilidades para se informar, agregar conhecimento ao seu repertório e

usar a informação em contextos que mudam constantemente, desenvolvendo competência em informação.

Para Pinto, Sales e Osório (2008) a formação oferecida pelas bibliotecas universitárias sempre foi e continua sendo inestimável, estabelecendo diferentes tipos de atividades como recepção e orientação, com o objetivo de divulgar por meio de visitas guiadas ou virtuais as coleções da biblioteca e os serviços disponibilizados, e atividades de formação específicas, onde se ensina como utilizar ferramentas de busca de informação de todos os níveis (bases de dados, motores de busca, estratégias de busca, etc.). Assim, essas atividades são consideradas, pelas autoras, como essenciais para que posteriormente os usuários, sejam eles alunos, professores ou funcionários, sejam capazes de realizar suas atividades de autoformação e de adaptar-se aos novos avanços, resolvendo e sanando suas necessidades de informação e, o que consideram mais importante, adquirindo com solidez um método de trabalho científico sério e responsável.

Pinto, Sales e Osório (2008) evidenciam, ainda, que o aumento do conhecimento tecnológico, comunicacional e de informação tem gerado mudanças no processo de educação das pessoas, pois o aumento dos conhecimentos que são considerados necessários para realizar diversas atividades tem produzido a necessidade de uma educação permanente. Destacam que a tradicional capacitação de usuários para a busca da informação não é mais suficiente. Os usuários precisam de habilidades e conhecimentos para se beneficiar da grande quantidade de informação disponível, esteja ela em qualquer formato ou suporte. E é por meio da competência em informação que o sujeito se torna um aprendiz autônomo e independente ao longo de toda a sua vida.

Dado esse contexto, é notável o papel fundamental das bibliotecas universitárias na promoção e desenvolvimento da competência em informação dos seus usuários. Na biblioteca os alunos têm acesso ao acervo físico, composto de livros, monografias, periódicos e outros materiais impressos para consulta, leitura e estudo, de uso livre para subsidiar sua vida intelectual e acadêmica. Além do rico acervo impresso, as bibliotecas universitárias passaram a oferecer, nos últimos anos, acesso a uma grande e crescente quantidade de conteúdo digital, como artigos em periódicos científicos e livros digitais organizados e disponibilizados em plataformas e bases de dados nacionais e internacionais, multidisciplinares e especializadas; além de teses, dissertações, resenhas, artigos de conferências, normas e outras fontes de informações essenciais à vida acadêmica. Com essa grande quantidade de informações e

recursos disponíveis, se torna cada dia mais necessário que os usuários das bibliotecas recebam formação adequada para desenvolver habilidades e competências para lidar com esse universo informacional. O bibliotecário, assim, deve exercer um papel de educador que atua em colaboração com o corpo docente para contribuir com seus conhecimentos enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem na comunidade acadêmica em que atua.

Santos, Gomes e Duarte (2014) observam que a biblioteca universitária deve estar preparada não somente para suprir as necessidades informacionais imediatas apresentadas pelos seus usuários, mas também para ajudá-los a desenvolver a **competência em informação** por meio de atividades de incentivo à leitura proficiente, produção escrita e a pesquisa, promovendo oficinas, seminários, debates e palestras, entre outras atividades. “Assim, a biblioteca universitária atuará como um dispositivo informacional que poderá suprir as necessidades de informação e apoiar a formação dos usuários como sujeitos ativos que também possam atuar na inclusão social”. (SANTOS; GOMES; DUARTE, 2014, p. 2).

Nesse sentido, nota-se que a quantidade de informação registrada e disponibilizada pelas bibliotecas é expressiva mas, para que os usuários consigam fazer um bom uso desses materiais, serviços e recursos é necessário o desenvolvimento de um trabalho educativo e formativo para o desenvolvimento da competência em informação.

A competência em informação é necessária para que um indivíduo consiga identificar em si uma necessidade de informação e seja capaz de buscar, selecionar e utilizar informação para sanar essa necessidade, de forma a ser protagonista de seu próprio aprendizado, pensando de forma crítica em todo o processo, consciente da importância do aprender a aprender. Embora o ideal seja que os indivíduos sejam dotados dessas competências desde a infância, geralmente é no ensino superior que ações voltadas para o desenvolvimento destas habilidades e competências são mais comuns. (NICOLINO; CASARIN, 2021, p. 16, grifo nosso).

Desse modo, fica evidente que as bibliotecas universitárias devem atuar buscando desvelar o universo informacional que a atual sociedade do conhecimento e do aprendizado proporciona, despertando nos sujeitos o interesse de aprender a aprender e seguir aprendendo constantemente, desenvolvendo competência em informação para sua vida em sociedade. Da mesma forma, as atribuições primordiais do bibliotecário na implantação de ações de competência em informação

[...] iniciam-se com a atitude do profissional bibliotecário de adotar como própria a causa da competência em informação, incorporando no seu dia-a-dia a necessidade de atualização constante e o desejo de aprender

continuamente, em diferentes ambientes e com pessoas diversas. O bibliotecário deve privilegiar as atitudes de pesquisa e buscas criativas. Além disso, ele deve ser um facilitador, com postura flexível, coadjuvante do processo cognitivo do usuário e do uso dos recursos intelectuais de cada envolvido, mas com postura ativa e altiva de um agente educacional e informacional. (ALVES, 2015, p. 46).

Desse modo, fica evidente a importância da atuação do bibliotecário no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do ensino superior, como um facilitador do aprendizado.

Na seção seguinte é apresentado um breve histórico da função do bibliotecário na biblioteca universitária, com sua atuação junto aos usuários, desde a educação de usuários até a competência em informação.

2.1 Da educação de usuários à competência em informação

O bibliotecário atua nas bibliotecas universitárias buscando a formação dos seus usuários há décadas. Essas atividades e suas respectivas nomenclaturas foram mudando com o tempo, de forma que nesta seção apresentamos algumas dessas definições e diferenciações que constam na literatura da área.

Com a finalidade de diferenciar termos como instrução, orientação e educação de usuários, Belluzzo e Macedo traçam a seguinte definição de **educação do usuário**:

A "Educação do Usuário" deve ser entendida como o processo pelo qual o usuário interioriza comportamentos adequados com relação ao uso da biblioteca e desenvolve habilidades de interação permanente com as unidades de informação. Logo, é importante salientar que a ação educadora na biblioteca deverá deslocar o seu interesse do conteúdo do simples uso da informação para a formação de atitudes de valorização da mesma. Ao invés de instilar informações apenas sobre "como fazer uma pesquisa bibliográfica", ou simplesmente aprimorar as "técnicas de elaboração de um trabalho científico", os bibliotecários precisam se conscientizar de que devem promover a educação da vontade do usuário, mediante o desenvolvimento orientado de sua inteligência para novas formas de pensar, agir e sentir em relação à biblioteca. Isso inclui não apenas cursos e palestras, mas também a ambientação física adequada, acervos formados e desenvolvidos de acordo com as necessidades dos usuários e o oferecimento de serviços e produtos, com qualidade e eficiência desejados, por pessoal qualificado e treinado devidamente para tanto. (BELLUZZO; MACEDO, 1990, p. 86, grifo nosso).

Quanto à **formação de usuários**, as autoras definem:

A "Formação de Usuários" compreende a transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento de atitudes e habilidades voltados para os diferentes tipos de usuários de bibliotecas. Tal situação é decorrente do desejo dos bibliotecários de que os usuários apreendam certas idéias, dominem técnicas e estruturam atitudes frente à biblioteca e ao uso da informação. Acha-se estreitamente ligada ao **esforço educativo** deliberado e consciente que vem sendo traduzido em "cursos de orientação bibliográfica", e nos quais propiciam um conjunto de experiências de modo sistemático. (BELLUZZO; MACEDO, 1990, p. 87, grifo nosso).

As autoras destacam, nesse contexto, a necessidade do conhecimento de natureza pedagógica do bibliotecário que trabalha com a formação dos usuários. Vemos, assim, que a visão do bibliotecário como educador não é recente, é uma demanda recorrente, embora os cursos de graduação não ofereçam formação pedagógica para os estudantes de biblioteconomia, fazendo com que os profissionais que atuam na formação de usuários precisem buscar por si mesmos uma formação complementar. Santos e Crivellari (2019) mencionam o perfil de educador do bibliotecário de referência, com destaque para a necessidade de formação continuada desse profissional para atender às demandas de seus usuários.

Por sua vez, as ações de **instrução** e de **orientação** realizadas em bibliotecas, são assim definidas e diferenciadas pelas autoras:

Convém notar que, em geral, a "**Instrução do Usuário**" é efetuada sob modalidades de cursos e palestras, e a "**orientação**" poderá ser realizada através de visitas orientadas, folhetos e, até mesmo, de sinalização adequada ao uso e circuito dentro e fora da biblioteca. Ressalte-se, ainda, que tanto a "instrução" como a "orientação" podem estar integradas a um programa em níveis de treinamento ou de educação, dependendo do interesse e das necessidades dos usuários, voltados respectivamente para o simples aprendizado de uma atividade específica e momentânea ou para a interação permanente com unidade de informação. (BELLUZZO; MACEDO, 1990, p. 88, grifo nosso).

Quanto ao serviço de **orientação ao usuário**, as autoras supracitadas afirmam que esta possui um sentido mais abrangente que a **instrução**, e tem como principal objetivo a capacitação do usuário para que este conheça o espaço e organização da biblioteca, assim como seu regulamento, os serviços oferecidos e os recursos que disponibiliza.

O usuário é um elemento essencial e fundamental na concepção, na avaliação, no enriquecimento, na adaptação, no estímulo e no funcionamento da biblioteca, apresentando, na contemporaneidade, diferentes necessidades e adotando novos comportamentos frente aos modernos recursos para obtenção da informação. Para conhecer as

necessidades informacionais e atender às novas demandas, é necessário que a biblioteca estabeleça um canal permanente de comunicação com o usuário. Nesse sentido, é primordial que a biblioteca organize, planeje e desenvolva ações que visem à interação e à capacitação de seus usuários para o devido uso das ferramentas e/ou recursos disponibilizados. (SANTIAGO; AZEVEDO NETTO, 2012, p. 247).

Quanto ao conceito de **treinamento de usuários**, Belluzzo e Macedo (1990) destacam que este se refere às ações de natureza repetitiva, com o objetivo de ajudar o usuário a adquirir habilidades técnicas e específicas para o uso da biblioteca e de seus recursos.

Que fique claro, portanto, que a palavra "treinamento" está ligada à idéia de formação para o desenvolvimento de habilidades específicas, enquanto que a **"educação" refere-se às mudanças no acervo de conhecimentos e atividades dos usuários no sentido mais amplo, em busca de um processo contínuo de interação com a biblioteca e a informação.** (BELLUZZO; MACEDO, 1990, p. 89, grifo nosso).

Nesse sentido, o trabalho educativo feito com os usuários proporciona uma mudança de comportamento na busca e acesso à informação, tornando-os independentes, efetivos e críticos.

Dias e Pires (2004, p. 38) apresentam semelhante definição: *“Educação de usuário: processo pelo qual o usuário interioriza comportamentos adequados em relação ao uso da biblioteca e desenvolve habilidades de interação permanente com sistemas de informação”*. Para as autoras, o processo de educação do usuário deve ter como objetivo tornar o usuário capaz de acessar a informação desejada, se comunicar e gerar novas informações. Para isso, deve estar habilitado “[...] a reconhecer as fontes de informação adequadas ao preenchimento de suas necessidades informacionais; a utilizar as fontes com coerência; e a ter conhecimento básico para preparar, redigir e apresentar documentos técnicos e científicos para o conhecimento público”.

Nesse contexto de atividades educativas e formativas promovidas por bibliotecários, Mata e Alcará (2016) realizaram um estudo com o objetivo de analisar as práticas educacionais realizadas em bibliotecas universitárias com enfoque na educação de usuários e na competência em informação, destacando que:

As atividades de formação de usuários desenvolvidas nas bibliotecas universitárias contribuem no processo ensino-aprendizado dos estudantes, desenvolvendo habilidades, atitudes e conhecimentos acerca do universo informacional e de seus processos, de forma a aplicá-los para a realização

dos trabalhos acadêmicos, projetos de pesquisas e, posteriormente, em sua vida profissional, social e pessoal. (MATA; ALCARÁ, 2016, p. 18).

As autoras supracitadas salientam, assim, a importância de se identificar as práticas de formação de usuários que estão sendo realizadas por bibliotecários e outros profissionais por meio de eventos voltados para os profissionais da área, onde há a divulgação de relatos de experiências que vêm sendo implementadas nas bibliotecas, o que permite um diagnóstico das atividades de formação de usuários que possuem integração com os currículos dos cursos de graduação e de pós-graduação, sejam elas esporádicas ou sistematizadas. As atividades identificadas pelas autoras são variadas e incluem disciplinas, cursos presenciais e à distância, programas, projetos, oficinas, treinamentos e também visitas guiadas.

Mata e Alcará (2016) também observaram que a nomenclatura utilizada para denominar essas atividades também é diversificada, tais como: “capacitação de usuários, orientação aos usuários, treinamento de usuários e educação de usuários”. Entretanto, afirmam que outros termos refletem melhor as condições sociais atuais, trazendo um novo olhar para a formação de usuários em um contexto com constantes transformações, como “*competência em informação, competência informacional, letramento informacional e alfabetização em informação*”. (MATA; ALCARÁ, 2016, p. 18).

Desse modo, cabe destacar que a mudança na nomenclatura abrange uma transformação complexa, contemplando uma mudança de postura do bibliotecário na sua atuação, de forma que este não mais apenas treine o usuário que frequenta a biblioteca, mas passando a participar mais ativamente do processo de formação do usuário em diversos aspectos no que concerne à lidar com a informação para produção do conhecimento.

Mata, Casarin e Marzal (2016b) afirmam que, em geral, o surgimento das atividades educativas nas bibliotecas foi influenciado pela falta de preparação dos usuários para o uso dos recursos para a execução das suas pesquisas científicas e atividades acadêmicas. Assim, os bibliotecários foram desenvolvendo os programas e ações educativas visando contribuir com a aprendizagem dos alunos de forma mais ativa.

Nesse contexto, **a educação de usuários é considerada a precursora da competência informacional**, pois possuem alguns pontos em comum, ainda que no primeiro caso as atividades se restringissem ao ambiente da biblioteca e às atividades desenvolvidas não visassem ao desenvolvimento de tarefas complexas. (MATA; CASARIN; MARZAL, 2016b, p. 284, grifo nosso).

Entretanto, Marzal (2009) observa que, embora a competência em informação tenha sido originada na educação de usuários, não é sinônimo desta, e que houve certo equívoco de alguns profissionais da área em entender a competência em informação apenas como uma nova nomenclatura para o trabalho que já era desenvolvido. A competência em informação “aborda aspectos mais amplos que a tradicional educação de usuários oferecida anteriormente pelas bibliotecas”, conforme observam Mata, Casarin e Marzal (2016b, p. 285). Os autores elaboraram um quadro para explicitar essas diferenças, conforme pode-se ver no Quadro 1.

Quadro 1 – Diferenças entre a educação de usuários e a competência em informação

| Educação de usuários | Competência informacional |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Estudo necessidades da comunidade usuária e identificação dos seus interesses; • Programas de educação de usuários (finalidade, objetivos, atividades educacionais e avaliação); • Integração entre docentes e bibliotecários • Conteúdos voltados para o sistema de funcionamento da biblioteca, seus recursos e serviços; | <ul style="list-style-type: none"> • Estudo do comportamento informacional de determinados grupos para identificar interesses, necessidades e dificuldades quanto ao uso da informação; • Programas de competência informacional: missão, objetivos do programa e de aprendizagem dos alunos; recursos humanos, recursos físicos e financeiros; avaliação do programa no todo e da aprendizagem dos alunos; • Uso de diretrizes que orientam as atividades dos bibliotecários em relação aos programas, como, por exemplo, a ACRL (2000); • Currículo integrado com conteúdos de competência informacional; • Integração entre docentes, bibliotecários e demais setores da instituição; |
| <ul style="list-style-type: none"> • Atividades relacionadas às pesquisas escolares/acadêmicas/científicas; • Desenvolvimento de habilidades para interação com o ambiente, de busca e de localização de fontes de informação. | <ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos de aprendizagem acerca do complexo sistema de organização de informações em variados tipos de fontes e ambientes (a biblioteca é considerada mais uma das alternativas); • Atividades com níveis de dificuldade progressivos, com tarefas complexas, de habilidades cognitivas e éticas; • Aprender a selecionar, buscar, avaliar recursos, compreender, utilizar e comunicar a informação; • Desenvolvimento de escrita e leitura digital; • Seguir preceitos visando o aprender a aprender. |

Fonte: Mata, Casarin e Marzal (2016b, p. 285-286).

Mata, Casarin e Marzal (2016a) destacam, ainda, que, para que o bibliotecário possa ajudar no desenvolvimento da competência em informação dos seus usuários, ele mesmo, como profissional, deve desenvolver suas próprias competências, além de ser capaz de planejar, preparar e ministrar os conteúdos, de acordo com o público-alvo a ser atingido e utilizando diversos recursos. As autoras observam que nem todas as instituições oferecem cursos ou atividade de competência em informação, então atendem às necessidades informacionais dos alunos da maneira possível para a realidade delas.

Nesta seção apresentou-se um breve histórico da atuação do bibliotecário na formação de usuários no ensino superior, enfatizando sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, nota-se que o bibliotecário exerce papel de educador quando promove e desenvolve ações de formação e competência em informação oferecendo, nas bibliotecas, atividades, cursos, oficinas e palestras visando auxiliar os usuários a desenvolverem habilidades e competências para buscar, acessar, selecionar informações, além de utilizar efetivamente, com ética e responsabilidade, as informações encontradas.

Consoante com essa visão de que o bibliotecário exerce função de educador na comunidade em que atua, favorecendo o desenvolvimento da competência em informação, na seção seguinte discorre-se mais demoradamente sobre esse importante papel do bibliotecário na sociedade do conhecimento.

2.2 O papel educativo do bibliotecário

Em sua dissertação de mestrado “Presença de elementos pedagógicos nos serviços biblioteconômicos”, Barros (1987) destacou diversas falas de bibliotecários que ilustravam as práticas que estes exerciam em suas funções, alertando para as características necessárias ao bibliotecário que ainda se aplicam nos dias de hoje como, por exemplo, os elementos e ações pedagógicas realizadas nas atividades corriqueiras das, destacando a importância do bibliotecário de referência:

Por isso, não se pode admitir acervo ocioso na(s) biblioteca(s), por inanição do(s) bibliotecário(s), ou por deficiência pedagógica dos serviços (que não perderão em técnica ao receberem a acentuação pedagógica). Mas, é **preciso, também, que o planejamento e a organização da biblioteca deem suporte compatível com a atuação pedagógica nela e por ela exercida**, proporcionando serviços abertos, equilibrados, flexíveis, personalizados dentro do limite do possível, embora criem situações abrangentes. **Dentre os serviços, consideramos o de referência como sendo o de capital**

importância na biblioteca, o serviço-chave, onde deve estar o melhor profissional, o mais capacitado, o mais preparado em termos de conhecimento e de relacionamento humano, aquele que lá exerce a relação pedagógica em sua plenitude. (BARROS, 1987, p. 190-191, grifos nossos).

Em posterior obra, Barros (2003) resgata os papéis do bibliotecário como agente disseminador de informação, e destaca:

Até aqui, pôde-se verificar que a relação de atribuições dos bibliotecários envolveu, no passado, a procura por livros, o fomento à leitura e a formação do leitor, a filtragem/a seleção de textos. Mais recentemente, incorporaram-se o conhecimento sobre o usuário e a educação dele para o uso da unidade e o melhor aproveitamento da informação. (BARROS, 2003, p. 28).

A autora observa que, face às transformações que vêm ocorrendo nas atribuições do profissional bibliotecário, *informar* continua sendo a sua função básica, mudando apenas a maneira como ele assume (ou não) esse papel, qualificando-o pela formação continuada, pela postura profissional, pelo posicionamento social e estratégias adotadas. Outrossim, a chamada “roda-viva” gerada pelas novas tecnologias no contexto das bibliotecas veio reforçar e, ao mesmo tempo, colocar em xeque o papel de mediador da informação característico do profissional bibliotecário.

Todavia, como a informação se digitalizou e se revestiu de uma virtualidade antes unsuspeitada, esse papel de mediador, de longa data atribuído ao bibliotecário, está em **educar o usuário** (inclusive o usuário operacional) também para tirar o melhor proveito e obter autonomia no processo de busca da informação processada por meios eletrônicos ou disponível em rede. (BARROS, 2003, p.32, grifo nosso).

Em 1990, Belluzzo e Macedo também já discorriam sobre a função educativa do bibliotecário de referência para auxiliar os alunos de ensino superior na busca de informações para seus trabalhos acadêmicos:

O problema da falta de orientação aos escolares (que continua até hoje) tem gerado a necessidade premente de se instaurar nas escolas superiores, tanto em nível de graduação como de pós-graduação, esse tipo de orientação aos estudantes. Além de situar o alunado no complexo universo bibliográfico que vai fazer pesquisa e, necessariamente, se servir da biblioteca, cabe aos bibliotecários que atuam no setor de Referência essa tarefa de orientação. Na verdade, **pequena parte dos docentes de ensino superior se preocupam com esse tipo de instrumentalização, e até desconhecem fontes de informação básicas para pesquisa bibliográfica de sua área de especialização.** Ao verem-se estudantes abaratinados, na biblioteca, no momento de preparação dos seus papers semestrais, o bibliotecário, no decorrer dos tempos, tem prestado assistência até na preparação das

monografias científicas, mas principalmente no que se refere ao aparato bibliográfico das mesmas. (BELLUZZO; MACEDO, 1990, p. 70, grifo nosso).

No contexto da obra acima citada, a educação de usuários ainda estava em vias de estudo e incorporação experimental em disciplinas do curso de Biblioteconomia, e ainda era vista como uma novidade nos serviços de bibliotecas. Vemos, assim, que a preocupação com a educação do usuário é constante na área, assim como a visão da necessidade da participação dos docentes nesse processo de aquisição de habilidades informacionais por parte dos alunos.

Dudziak (2007) salienta a mudança na atuação do bibliotecário “De intermediário da informação, passando a gestor de conhecimento, mediador informacional e pedagógico, aos poucos o bibliotecário incorpora uma nova posição, atuando como líder e agente educacional de transformação.” A autora ainda destaca a importância da relação entre ciência, tecnologia, inovação e o desenvolvimento sustentável, sempre tendo como foco a competência em informação e o aprendizado ao longo da vida. (DUDZIAK, 2007, p.90). Conforme a autora, “Inegavelmente, a competência informacional apareceu no escopo da atividade bibliotecária ligada ao processo de **proficiência investigativa, pensamento crítico** e aprendizado independente. Permeia qualquer processo de criação, resolução de problemas e **tomada de decisão.**” (DUDZIAK, 2007, p.93, grifos nossos).

Dudziak (2007, p. 94) identificou diferentes níveis de complexidade do conceito de competência em informação na literatura da época de sua pesquisa, conforme seguem:

- **Nível da informação e da tecnologia: competência como habilidade** = relação com o uso de dispositivos eletrônicos, computadores e internet, tem relação com a alfabetização digital. Nesse contexto, a biblioteca é vista como local tradicional de estudo, acesso a livros e computadores, assim como o bibliotecário é tido como o “o organizador, localizador, e intermediário entre o usuário de biblioteca, o computador e a informação”. p 94.
- **Nível do conhecimento: competência como reflexão** = nesse nível a competência em informação “é concebida como processo cognitivo, incorporando habilidades e conhecimentos construídos pela reflexão.” Assim os sujeitos usam as tecnologias, computadores e internet para acessar a informação transformá-la em novos conhecimentos. Aqui a biblioteca é tida como uma organização eficiente, onde se aprende e se compartilha informação

e conhecimento e o bibliotecário é visto como gestor do conhecimento ou mediador de atividades de pesquisas. “Atuando como mediador informacional, incorpora novos níveis de abstração e sua interação com os indivíduos/clientes tende a aumentar. Assume novas atividades e procura atualizar-se sempre.” p.94.

- **Nível complexo: competência como emancipação** = nesse nível a competência em informação é definida como um processo contínuo de aprendizado que engloba habilidades, conhecimentos, acrescidos da noção de valores. Destaca-se a responsabilidade social e a atitude de aprender a aprender. A biblioteca, nesse ínterim, é concebida como “espaço de expressão e como organização que aprende”. A competência em informação passa a ser percebida como um “processo construtivo de significados a partir da informação, do conhecimento e do aprendizado”.

A autora evidencia a competência em informação como um elemento fundamental para o desenvolvimento sustentável e, mais especificamente, à sustentabilidade social, em seu sentido mais completo. Desse modo, o foco das ações de competência em informação tende a mudar: “[...] de tecnológico funcionalista para o reconhecimento de uma preocupação que engloba o indivíduo como um todo (abordagem holística), incluindo os aspectos políticos, sociais e ambientais”, de forma a constituir uma abordagem mais complexa da realidade e destacando as ações de cidadania. De acordo com essa visão, o bibliotecário pode atuar tanto como mediador pedagógico como agente educacional de transformação no âmbito da biblioteca, das instituições educacionais ou quaisquer espaços de informação e aprendizado.” (DUDZIAK, 2007, p. 95).

Por conseguinte, exercendo o papel de educador, o bibliotecário segue renovando sua própria competência em informação, disseminando práticas transformadoras na comunidade em que atua: ensina e pratica o ato de aprender a aprender, difunde a ciência e a tecnologia com suas implicações, versa sobre política e responsabilidade social e ambiental, destacando sua atuação como líder e cidadão e elevando o nível de abstração e complexidade do seu trabalho. “Como líder, possui uma atitude pró-ativa, valoriza o diálogo com a comunidade, busca continuamente a democratização do acesso, intelectual e físico, à informação, coopera

com pares e outros profissionais. **Como mediador pedagógico, o bibliotecário torna-se educador**". (DUDZIAK, 2007, p.95, grifo nosso).

A ACRL (2017) também enfatiza o papel de educador do bibliotecário. Em 2014 houve um empenho na revisão dos Padrões de Proficiência para Bibliotecários e Coordenadores Instrucionais de acordo com as recomendações publicadas no relatório dos Padrões de Proficiência para Bibliotecários e Coordenadores Instrucionais, com recomendações de que o novo documento deveria adotar uma abordagem contextual e holística englobando as funções do bibliotecário educador no contexto acadêmico. Nessa revisão houve mudança de linguagem como, por exemplo, o termo "proficiências" foi alterado para "funções" e "bibliotecário de instrução" passou a ser denominado "bibliotecário educador". Também houve uma mudança estrutural de uma lista para um modelo conceitual, com o foco alterado das habilidades para os pontos fortes necessários para prosperar em cada uma das funções mencionadas. Nesse novo documento o "bibliotecário docente" ou bibliotecário educador, é descrito como um profissional que leciona em vários contextos e para o qual o ensino pode ser total ou parte de suas responsabilidades no trabalho. Essa mudança de foco é considerada mais ampla e participativa do que "instrução", evidenciando a importância do ensino e os objetivos educacionais mais amplos na atuação dos bibliotecários.

Desse modo, no documento foram listadas sete funções ou papéis dos bibliotecários educadores (ou docentes), conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 - Funções dos bibliotecários educadores



Fonte: ACRL, 2017.

O objetivo das funções mencionadas é conceituar e descrever a ampla natureza e variedade do trabalho que os bibliotecários docentes/educadores realizam, bem como as características relacionadas que permitem aos bibliotecários prosperar dentro dessas funções. Essas sete funções, que podem se sobrepor e se sobrepõem, destinam-se a ajudar os bibliotecários a situar nossas experiências de trabalho individuais dentro do trabalho mais amplo das bibliotecas acadêmicas e das comunidades acadêmicas, bem como sugerir novas áreas criativas para expansão. (ACRL, 2017).

A seguir, seguem as funções mais detalhadas, conforme o documento da ACRL (2017):

- **ADVOCACY/DEFENSOR** - A defesa pelo bibliotecário docente pode envolver persuasão, ativismo, encorajamento e apoio de várias formas. Defende o papel da biblioteca na aprendizagem e desenvolvimento do aluno em todo o currículo. Faz parceria com o corpo docente para incentivar a competência em informação nos cursos e no currículo. Defende a competência em informação em relação ao sucesso do aluno no contexto das metas institucionais de aprendizagem ou resultados de aprendizagem. Comunica o valor da competência em informação aos colegas da biblioteca do campus.

- **COORDENADOR** - Um coordenador lidera, desenvolve e mantém o programa de competência em informação de uma biblioteca e/ou instituição. Essa função requer habilidades organizacionais e de comunicação altamente eficazes no gerenciamento de vários projetos, eventos, recursos, avaliações, relatórios estatísticos simultâneos e coordenação com administradores e departamentos acadêmicos. Colabora de forma efetiva e diplomática, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura acolhedora de excelência inclusiva no ensino, aprendizagem e sucesso do aluno. Incentiva, lidera e capacita outros bibliotecários de ensino em seu desenvolvimento profissional e gerenciamento de carga de trabalho. Usa inteligência emocional e perspicácia política com habilidades de comunicação inclusivas e altamente desenvolvidas para navegar em situações complexas e delicadas.
- **DESIGNER INSTRUCIONAL** - O bibliotecário educador como designer instrucional cria experiências educacionais através da concepção de materiais instrucionais e desenvolvimento de resultados de aprendizagem, ferramentas de avaliação e objetos de aprendizagem em diversos ambientes de aprendizagem. O designer instrucional faz escolhas pedagógicas adequadas ao ambiente educacional, levando em consideração as dimensões de público, cultura e acessibilidade. A comunicação e a capacidade de trabalhar de forma colaborativa também são essenciais para essa função, para projetar experiências de aprendizagem que integrem a competência em informação e melhorem a instrução. Identifica as necessidades de aprendizagem dos alunos e aborda de forma criativa as necessidades identificadas em vários contextos, com base em um repertório de ferramentas, métodos e teorias. Define metas e resultados para experiências de aprendizagem. Cria aulas inovadoras e atraentes com materiais instrucionais de apoio alinhados e apoiando os resultados de aprendizagem. Avalia o sucesso e o impacto das experiências de aprendizado e faz os ajustes apropriados para melhorar o envolvimento e o aprendizado do aluno.
- **ETERNO APRENDIZ** - O bibliotecário educador como aprendiz vitalício é curioso, aberto e flexível, buscando novas oportunidades de aprendizado contínuo. Os aprendizes ao longo da vida são auto-motivados em sua busca por novos conhecimentos, ideias e experiências. Mantém a atualidade tanto na pedagogia quanto na competência em informação em todas as disciplinas. Demonstra abertura para implementar novas ideias e novas práticas pedagógicas e para explorar novas tecnologias instrucionais.

Aqui vemos mais uma vez a intersecção entre a pedagogia e a competência em informação, de forma que o bibliotecário busque despertar, também nos seus usuários, essa motivação para o aprendizado constante.

- **LÍDER** - O bibliotecário docente demonstra liderança tanto ao liderar pelo exemplo quanto ao liderar nos contextos do campus. Liderar pelo exemplo inclui trabalhar para criar e manter um ambiente de trabalho saudável, incentivando novas ideias no ensino e aprendizagem e apoiando esforços instrucionais de colegas bibliotecários. Os líderes bibliotecários modelam as melhores práticas de ensino, bem como o aprendizado e o crescimento contínuos, facilitam o compartilhamento de ideias e experiências pedagógicas e apoiam os esforços de ensino e aprendizado em todas as disciplinas e áreas extracurriculares. **Os bibliotecários educadores lideram ao lado do corpo docente e da equipe acadêmica, trabalhando com diversos parceiros no campus.** Usando uma perspectiva única e centralizada moldada por relacionamentos com alunos, professores e funcionários, o líder é inclusivo e diplomático. Cria um ambiente de aprendizado positivo, confiança e reflexão, abordando conflitos pedagógicos ou relacionados à instrução e incentivando o desenvolvimento da confiança no ensino.
- **EDUCADOR** - Esse papel enfatiza a atividade na sala de aula ou em outros ambientes instrucionais onde o bibliotecário interage diretamente com os alunos. O bibliotecário que atua como educador emprega as melhores práticas de ensino e aprendizagem para integrar a competência em informação ao ensino superior; se envolve com os alunos, **faz parceria com os professores e administradores e motiva o aprendizado** com relação à importância da competência em informação em contextos disciplinares, baseados em assuntos e aplicados. O bibliotecário professor/educador emprega uma abordagem centrada no aluno, incentivando os alunos a serem agentes em seu próprio aprendizado; analisa as necessidades de cada cenário, ambiente ou grupo de ensino/aprendizagem e emprega técnicas pedagógicas apropriadas para atender a essas necessidades, articulando metas e resultados de aprendizagem para o desenvolvimento da competência em informação em um ambiente de aprendizado positivo e interativo. Envolve-se na avaliação para garantir que a instrução esteja atendendo aos resultados de aprendizagem definidos e demonstra entusiasmo para ensinar e aprender, além de um compromisso com o desenvolvimento profissional, com a aprendizagem ao longo da vida e com a prática reflexiva.

- **PARCEIRO DOCENTE** - Os bibliotecários educadores têm muitas oportunidades de **colaborar** em diferentes ambientes de ensino com professores, outros bibliotecários e outros colegas do campus. Estas relações pretendem ser **parcerias** em vez de serviços de apoio. Ser um parceiro de ensino exige que o bibliotecário educador tenha confiança nos pontos fortes que eles trazem para relacionamentos colaborativos com os colegas. Essa experiência pode incluir perspectivas mais amplas sobre a competência em informação, educação formal sobre como as informações são organizadas e classificadas, experiência em habilidades de pesquisa e conhecimento de modelos e processos de comunicação acadêmica. Nas melhores parcerias de ensino, as contribuições de cada pessoa são valorizadas igualmente, de forma que se possa estabelecer o nível de envolvimento de cada parceiro e explorar possibilidades criativas para colaboração futura. Assim, **o bibliotecário procura e envolve parceiros de ensino, mantendo-se aberto a várias formas de colaboração**, construindo respeito mútuo, confiança e compreensão com os colaboradores. (ACRL, 2017).

Nesse contexto, fica notável a importância da atuação do bibliotecário como educador que age ativamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, em colaboração com o corpo docente da instituição em que atua. Para isso, o profissional deve ter consciência dessa responsabilidade e buscar qualificação necessária para desempenhar bem as suas funções.

Okada e Alcará (2021, p. 793) afirmam que o bibliotecário precisa se atualizar, desenvolver habilidades e explorar as que já existem, mas que há urgência em identificar potencialidades nos usuários, de forma a “[...] transformar o aprendizado em uma linha de contribuição mútua, onde ambos sejam beneficiados, tanto o aprendiz quanto o educador.”

Desse modo, o bibliotecário precisa identificar deficiências inerentes às causas e processos, buscando soluções para questões relativas à competência em informação nesse contexto, consciente de que o processo de ensino e aprendizagem requer interação, escuta ativa e relacionamento, exercendo, assim, o papel de multiplicador de habilidades que serão convertidas e novas multiplicações. **“Ser educador, saber liderar, defender a profissão e elucidar suas práticas, coordenar ações e projetos e ser um eterno aprendiz, buscando constante aprendizado, são suas características mais fortes.”** (OKADA; ALCARÁ, 2021, p. 804, grifo nosso). Percebe-se que as importantes funções dos bibliotecários listadas pelos autores

estão em consonância com as citadas anteriormente, constantes no documento da ACRL (2017). Desse modo, os autores afirmam, ainda, que:

Ao bibliotecário educador e multiplicador cabe orientar, instruir e motivar seus usuários, independente do contexto político e social, exercendo também o papel que “educa” para a vida. Ele precisa se apropriar de sua posição transformadora dentro da sociedade e multiplicar habilidades informacionais para que as pessoas possam minimamente exercer seus direitos ante a todo o desfavorecimento que as acompanham. Esse é o maior impacto que pode ser evidenciado quando se trata da multiplicação de habilidades em outros sujeitos, a transformação social que os mesmos podem representar no meio em que convivem. (OKADA; ALCARÁ, 2021, p. 805, grifo nosso).

Vê-se, com a afirmação acima, o grande potencial que o bibliotecário educador tem de transformar a vida das pessoas, atuando ativamente como mediador da informação na promoção e desenvolvimento da competência em informação, formando os usuários e capacitando-os para lidar com a informação em todos os contextos, dentro e fora da universidade. Para isso, é importante que o bibliotecário busque colaboração e parceria no seu local de trabalho, para ganhar força e conseguir mostrar o seu potencial. A parceria com os docentes, no caso de instituições de ensino superior, também é fundamental que o bibliotecário consiga atingir o propósito de atuar ativamente na formação dos estudantes no que concerne ao desenvolvimento da competência em informação.

Elmborg (2002) também discorre sobre o papel educador do bibliotecário, especialmente em sua atuação do serviço de referência das bibliotecas em que atuam. O autor propõe o uso da teoria de aprendizagem construtivista para se desenvolver uma pedagogia para o atendimento de referência. Segundo o autor, nessa abordagem a referência é vista como uma forma de ensino e, portanto, para maximizar sua eficácia educacional, os bibliotecários precisam realizar as transações de referência como conferências acadêmicas onde o ensino e a aprendizagem acontecem. O autor enfatiza que o bibliotecário pode fazer o papel de educador ainda na “mesa de trabalho”, ou seja, no espaço da biblioteca e do serviço de referência, argumentando que essa pode ser uma poderosa estação de ensino e aprendizagem, talvez até mais do que a sala de aula, já que o ensino tem sido considerado um dos principais objetivos do serviço de referência. Segundo Emborg (2002), talvez a parte mais difícil de aprender a ensinar seja aprender a fazer perguntas em vez de apenas fornecer respostas, pois, como bibliotecários, costumamos aprender que nosso trabalho é justamente

responder a perguntas dos usuários. Em vez disso, os bibliotecários devem passar a ver como sua função, ajudar o usuário a responder suas próprias perguntas, de forma que ele assuma o controle do seu projeto.

Elmborg (2008) ressalta a necessidade de as bibliotecas serem capazes de mostrar a sua importância para além da preservação de documentos. Questiona, inclusive, a função de mediador da informação que o bibliotecário exerce, uma vez que com as transformações experimentadas com as novas tecnologias da informação é, justamente, que os usuários da informação já não precisam ou não desejam um mediador.

Em um mundo onde a rede está em toda parte, as bibliotecas não podem sustentar uma função mediadora, nem deveriam tentar. Precisamos olhar realisticamente para as maneiras pelas quais a tecnologia está remodelando nossos padrões sociais. De onde estamos hoje, podemos ver que o relacionamento com os usuários da biblioteca será cada vez mais colaborativo no futuro. **Não poderemos mais gerenciar bibliotecas para usuários sem o envolvimento deles.** Precisamos trabalhar com eles para trazê-los para a reinvenção da biblioteca como instituição. O serviço como uma ética é fundamental para o que fazemos e suspeito que isso não mudará. No entanto, em uma era desintermediada, as pessoas podem não estar ansiosas para serem “servidas”. Será importante imaginar um tipo diferente de relacionamento com aqueles a quem servimos, baseado no **desenvolvimento de competências em vez de implantação de serviços.** (ELMBORG, 2008, p. 502, grifo nosso).

Nesse sentido, o autor observa que, como educadores, os bibliotecários precisam entender o seu papel de maneira diferente, trabalhando com os alunos no contexto de seus próprios esforços de crescer e desenvolver, em um relacionamento cada vez mais **colaborativo**. Ainda que continuemos a valorizar a biblioteca como lugar, é necessário olhar criticamente para as formas como esse espaço pode (e deve) ser usado a serviço do desenvolvimento de competências.

Tendo explicitado, na presente seção, a importância da atuação do bibliotecário como educador, na seção seguinte tratamos especificamente da competência em informação, suas origens e implicações, buscando demonstrar a sua importância no contexto acadêmico e social.

3 A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

A expressão *information literacy* surgiu na literatura em 1974, quando o bibliotecário americano Paul Zurkowski escreveu o relatório *The information service environment relationships and priorities*, no qual são discutidas as relações do Programa Nacional de Bibliotecas e Serviços de Informação com a competência em informação e a indústria da informação. No texto são descritas as relações tradicionais das bibliotecas e são dados exemplos de situações nas quais os papéis tradicionais das bibliotecas e as atividades de informação do setor privado estão em transição. “Sugere-se que a principal prioridade da Comissão Nacional de Bibliotecas e Ciência da Informação seja direcionada para o estabelecimento de um grande programa nacional para alcançar a alfabetização universal da informação até 1984” (ZURKOWSKI, 1974, p. 1, tradução nossa).

Zurkowski (1974) menciona, no relatório, a superabundância de informações que ocorre quando as informações disponíveis excedem nossa capacidade de avaliá-las, apontando três razões para esta condição universal:

- (1) Os procedimentos de busca de informações dos indivíduos são diferentes em diferentes momentos para diferentes propósitos.
- (2) Surgiu uma multiplicidade de vias e fontes de acesso em resposta a esta abordagem caleidoscópica que as pessoas tomam para satisfazer as suas necessidades de informação. Estes são mal compreendidos e amplamente subutilizados.
- (3) Cada vez mais eventos e artefatos da existência humana estão sendo tratados em equivalentes de informação, exigindo retreinamento de toda a população. (ZURKOWSKI, 1974, p. 4, tradução nossa).

Assim, a *‘information literacy’* passou a ser um novo campo de estudo no contexto das atividades educacionais desenvolvidas e realizadas pelas bibliotecas, embora no seu nascimento a expressão tenha sido usada mais no contexto mercadológico, sendo o uso da informação voltado às necessidades da indústria naquele momento.

Originada no contexto instrumental da educação de usuários das bibliotecas norte-americanas, nos anos de 1970, a chamada *information literacy* atualmente se insere como um dispositivo promotor de autonomia na conjuntura emergencial da era do conhecimento. Sua construção teórico-científica tem sido intensificada no decorrer desses 50 anos e a trajetória de estudos incorpora sua definição e conceito, seguida da proposição de modelos, padrões, indicadores, diretrizes, dimensões e vertentes, além das declarações e manifestos que enfatizam a sua importância e a sua visibilidade. (GARDIN; ALCARÁ, 2022, p. 8-9).

No Brasil, as pesquisadoras precursoras que escreveram sobre *'information literacy'* na Ciência da Informação foram Sônia Elisa Caregnato, Elisabeth Adriana Dudziak, Maria Helena de Lima Hatsbach, Bernardete Campello e Regina Célia Baptista Belluzzo. Vê-se, assim, que a área de pesquisa é predominantemente feminina no Brasil, como apontam Farias et al. (2021).

No ano de 1998 Campello já trabalhava com Carol Kuhlthau, que é uma das pesquisadoras expoentes na área de competência em informação no cenário internacional e a trouxe para participação em um evento na UFMG: o "I Seminário Biblioteca Escolar: espaço de ação pedagógica" (GEBE, 1998). No seminário, Kuhlthau suscitou a discussão sobre "O papel da biblioteca escolar no processo de aprendizagem", mencionando a competência no uso da informação:

O que é competência no uso da informação? O que significa ser competente na sociedade da informação? Hoje os estudantes precisam aprender a aprender no ambiente tecnológico, o que envolve:

- habilidade de aprender em situações dinâmicas, onde a informação está em constante mudança;
- habilidade de gerenciar grande quantidade de informação, quando a determinação do que significa informação suficiente é tão importante quanto localizar e selecionar informação relevante;
- e, mais importante, habilidade de encontrar significado através da produção de sentido em mensagens diversas e numerosas que geralmente não se acham organizadas previamente em textos;
- finalmente, habilidade de construir um entendimento próprio a partir de informação incompatível e inconsistente. (KUHALTHAU, 1998, p. 10).

No ano 2000, Caregnato mencionou pela primeira vez a expressão 'alfabetização informacional' como tradução de *information literacy*. No ano de 2002, Campello traduziu o termo como *competência informacional*, no contexto de bibliotecas escolares, evidenciando o potencial desse conceito no incentivo às mudanças do papel da biblioteca perante as exigências da educação no século XXI (CAMPELLO, 2003).

Encontramos na literatura diversas expressões para traduzir e/ou se referir à *information literacy*: letramento informacional, alfabetização informacional, habilidades informacionais, competência informacional, além da **competência em informação**, termo atualmente utilizado como tradução recomendada para "*information literacy*".

Embora as diferentes expressões em português refiram-se à *information literacy*, Gasque (2013) faz uma distinção entre eles, afirmando que o *Letramento informacional* é um processo de aprendizagem, iniciado pela *alfabetização informacional*, com os primeiros contatos do indivíduos com o universo informacional (obras de referência, bibliotecas e sua

organização, uso de computador e recursos tecnológicos, etc.). Assim, durante o processo os aprendizes desenvolvem *habilidades informacionais* específicas e, quando esse conhecimento obtido se torna funcional e aplicável para resolver problemas e tomar decisões, esse aprendiz desenvolveu/adquiriu *competências informacionais*. Desse modo, a autora define:

Competência informacional: refere-se à capacidade do aprendiz de mobilizar o próprio conhecimento que o ajuda a agir em determinada situação. Ao longo do processo de letramento informacional, os aprendizes desenvolvem competências para identificar a necessidade de informação, avaliá-la, buscá-la e usá-la eficaz e eficientemente, considerando os aspectos éticos, legais e econômicos. (GASQUE, 2013, p.5-6).

Dudziak (2003, p. 24, grifo nosso), por sua vez, explica a preferência pela adoção do termo competência em informação como tradução de *information literacy* para o português:

A utilização da expressão **competência em informação** parece ser a mais adequada em função de sua definição voltar-se a um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor, direcionados à informação e seu vasto universo.

A Association of College and Research Libraries - ACRL (2000), definiu a competência em informação (*information literacy*) como um conjunto de habilidades que permite aos indivíduos perceber quando uma informação é necessária e que os torna capazes de localizar, avaliar e usar efetivamente as informações obtidas nesse processo. Destarte, a competência em informação é considerada a essência da aprendizagem ao longo da vida, pois permite que os sujeitos dominem o conteúdo, ampliem suas pesquisas, tornem-se mais autodirecionados e tenham autonomia no controle do seu próprio aprendizado.

Segundo a ACRL (2000), indivíduos competentes em informação são capazes de:

- Determinar qual a extensão da informação que necessitam;
- Acessar, de forma eficaz e eficiente, essas informações;
- Avaliar criticamente as informações e suas fontes;
- Incorporar informações selecionadas à sua base de conhecimentos;
- Usar informações com eficácia para realizar um propósito específico;
- Compreender as questões econômicas, jurídicas e sociais que cercam o uso da informação, além de acessar e usar as informações de maneira ética e legal.

A ACRL publicou, no ano 2000, os “*Information Literacy Competency Standards for Higher Education*”, que consistem em cinco padrões e vinte e dois indicadores de desempenho para a avaliação da competência em informação de indivíduos no âmbito do ensino superior. Esses padrões evidenciam as necessidades dos alunos do ensino superior e elencam uma série de aspectos pelos quais é possível avaliar o progresso dos alunos em relação à competência em informação (ACRL, 2000).

Posteriormente, buscando atualizar as concepções de avaliação da competência em informação de forma mais complexa e flexível, a ACRL disponibilizou o “*Framework for Information Literacy for Higher Education*”, que consiste em um quadro com seis aspectos baseados em um conjunto de conceitos centrais interconectados, e que oferecem, ainda, opções de implementação flexíveis. Esses conceitos (ACRL, 2015, tradução nossa) explicitam que:

- A autoridade é construída e depende de um contexto;
- A informação é criada como um processo;
- Informação tem seu valor;
- Pesquisa como uma investigação;
- O conhecimento deve ser construído como um diálogo;
- Pesquisa como Exploração Estratégica.

Esse *framework* proposto pela ACRL em 2015 considera a competência em informação como uma extensão do arco da aprendizagem convergindo com outras metas de aprendizagem acadêmica e social. Isto posto, foi proposta uma definição ampliada da competência em informação que saliente o dinamismo, a flexibilidade, o crescimento individual e o aprendizado da comunidade:

A competência em informação é o conjunto de habilidades integradas que englobam a descoberta reflexiva da informação, o entendimento de como a informação é produzida e valorizada e o uso da informação na criação de novos conhecimentos e na participação ética nas comunidades de aprendizagem. (ACRL, 2015, tradução nossa).

Para Hess (2015), essa nova estrutura da competência em informação da ACRL representa melhor as habilidades, o conhecimento e a **motivação** em torno da competência em informação. Segundo a autora, com o *Framework*, o comitê observa a crescente atenção

dada ao papel do afeto como um motor do pensamento crítico. Assim, há referências à motivação em vários dos quadros propostos como, por exemplo, a ACRL observou que a motivação para a maneira como as fontes de informação são formatadas e disseminadas pode ter base financeira, de reputação, social ou cívica. Além disso, no tópico da autoridade como um fator contextual, a ACRL observa que os alunos devem "motivar-se para encontrar fontes autorizadas, reconhecendo que a autoridade pode ser conferida ou manifestada de maneiras inesperadas" (HESS, 2015, p. 4). Para a autora, isso ilustra a importância contínua da **motivação como um componente da competência em informação** e também nos comportamentos de busca de informações dos indivíduos.

Em 1999 o Grupo de trabalho sobre competência em informação da SCOUNL (Reino Unido) publicou o documento "Information skills in higher education: a SCOUNL position paper", em que institui sete pilares necessários para a competência em informação.

As sete habilidades ou pilares propostos pela SCOUNL (1999, p.6, tradução nossa) são:

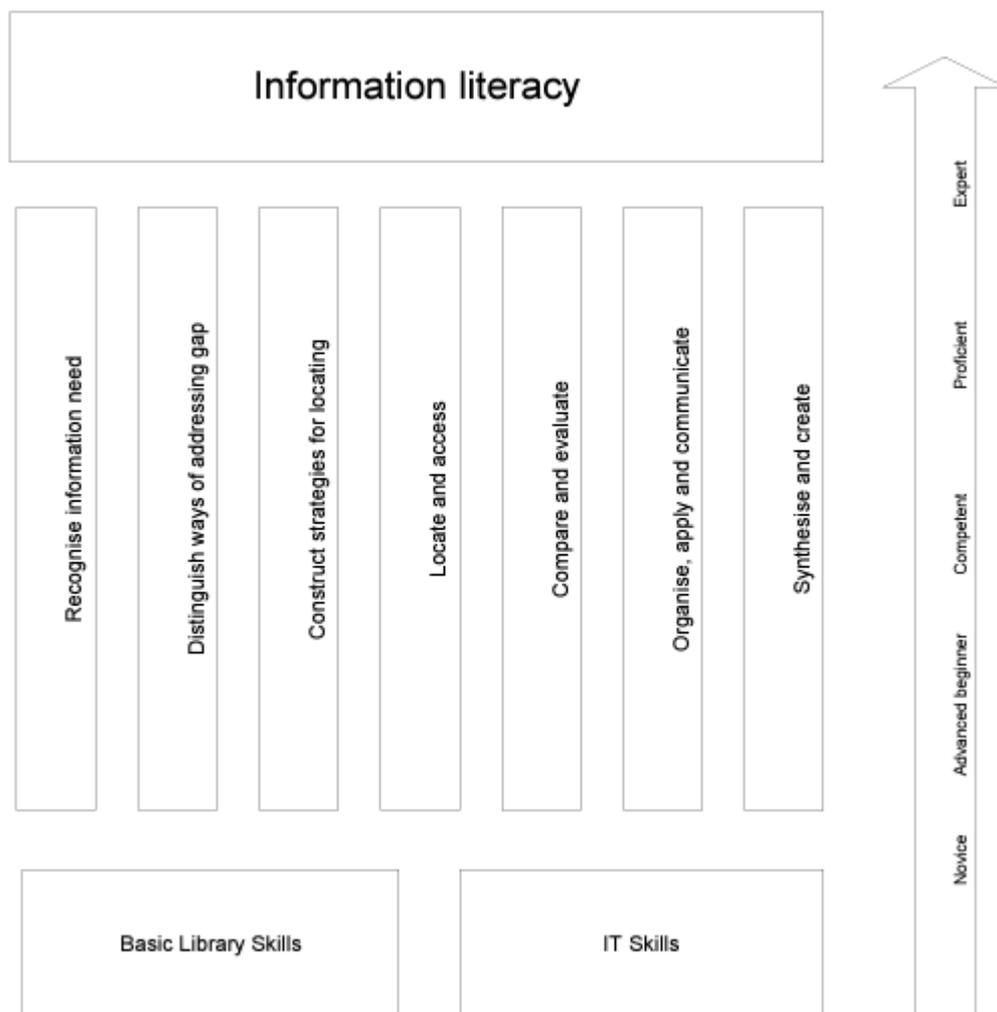
1. **A habilidade de reconhecer uma necessidade de informação**
2. **A habilidade de distinguir maneiras pelas quais a 'lacuna' de informações pode ser abordada** - conhecimento de tipos apropriados de recursos, seleção de recursos com 'melhor ajuste' para a tarefa em questão, a capacidade de entender os problemas que afetam a acessibilidade das fontes.
3. **A habilidade de construir estratégias para localizar informações** - para articular a necessidade de informações para corresponder aos recursos, desenvolver um método sistemático apropriado para a necessidade, para entender os princípios de construção e geração de bancos de dados.
4. **A habilidade de localizar e acessar informações** - para desenvolver técnicas de pesquisa apropriadas, usar tecnologias de comunicação e informação, usar serviços de indexação e resumo apropriados, índices de citações e bancos de dados, usar métodos de conscientização atuais para manter-se atualizado
5. **A habilidade de comparar e avaliar informações obtidas de diferentes fontes** - consciência de questões de preconceito e autoridade, consciência do processo de revisão por pares de publicações acadêmicas, extração apropriada de informações correspondentes à necessidade de informações
6. **A habilidade de organizar, aplicar e comunicar informações a outras pessoas de maneira apropriada à situação** - citar referências bibliográficas em

relatórios de projetos e teses, construir um sistema bibliográfico pessoal, para aplicar informações ao problema em questão, para se comunicar de forma eficaz usando o meio apropriado, para entender questões de direitos autorais e plágio.

7. **A habilidade de sintetizar e construir sobre a informação existente, contribuindo para a criação de novos conhecimentos.**

A Figura 2 ilustra a forma como os pilares foram pensados para basear a competência em informação.

Figura 2 - “Information skills model”, proposto pela SCOUNL em 1999



Fonte: SCOUNL, 1999.

Segundo a SCOUNL, “Competência em informação é um termo abrangente que abrange conceitos como alfabetização digital, visual e midiática, alfabetização acadêmica,

manipulação de informações, habilidades de informação, curadoria de dados e gerenciamento de dados.”

Para Pinto et al. (2021), esses padrões do início do século (ACRL, 2000; SCONUL, 1999) tinham como base uma série de competências nas quais todos os alunos do ensino superior deveriam ser proficientes, enquanto as interpretações recentes da competência em informação como uma estrutura conceitual trazem uma perspectiva mais aberta, dinâmica e contextual para complementar a primeira abordagem. Os autores argumentam que a Competência em informação não é apenas uma condição que os alunos devem adquirir por meio de uma série de competências mas, também, uma atividade que envolve o **pensamento crítico** em um contexto específico.

Nesse sentido, Uribe Tirado (2013) conceitua a **competência em informação** de forma mais ampla e complexa:

O processo de ensino-aprendizagem que busca que um indivíduo e um grupo, graças ao acompanhamento profissional e de uma instituição educacional ou bibliotecária, utilizando diferentes estratégias didáticas e ambientes de aprendizagem (presencial, "virtual" ou modalidade mista - blended learning-), alcancem Competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) em informática, comunicação e informação, que lhes permitam, após identificação de suas necessidades de informação, e utilizando diferentes formatos, suportes e recursos físicos, eletrônicos ou digitais, serem capazes de localizar, selecionar, recuperar, organizar, avaliar, produzir, compartilhar e disseminar (Comportamento Informacional) de forma adequada e eficiente essa informação, com uma postura crítica e ética baseada nas suas potencialidades (cognitivas, práticas e afetivas) e conhecimentos prévios e complementares (outras literacias-Multiliteracia/Alfabetizações), e alcançar uma InterAção adequada com outros indivíduos e grupos (prática cultural-inclusão social), de acordo com os diferentes papéis e contextos assumidos (níveis de ensino, pesquisa, trabalho ou atuação profissional), para enfim, com todo esse processo, alcançar e compartilhar novos conhecimentos e ter as bases do aprendizado permanente (lifelong learning) para benefício pessoal, organizacional, comunitário e social (evitando a lacuna digital e informacional) em vista das demandas da atual sociedade da informação. (URIBE TIRADO, 2013, p. 12-13, tradução nossa).

O autor destaca que assumir essa definição de competência em informação implica compreendê-la como um processo holístico, que integra comportamentos e outras competências como, por exemplo, as *metacompetências* ou *transcompetências*, como também assinala Alves (2016). A autora descreve a **competência em informação**, em linhas gerais, como:

[...] um processo de ensino-aprendizagem que abrange o indivíduo ou determinado coletivo e tem como objetivo a otimização de conhecimentos, de habilidades e de atitudes (informáticas, comunicativas e informativas) para lidar de forma adequada e eficiente com a informação em diferentes contextos e formatos. Para tal, é necessário realizar operações mentais complexas, capazes de equilibrar as dicotomias advindas da prática e da teoria, da técnica e da sensibilidade, dos direitos e dos deveres, do individual e do coletivo e do cidadão e da sociedade. (ALVES, 2016, p. 46).

Desse modo, vê-se que o próprio conceito de competência em informação vem se atualizando desde que foi inserido na literatura, de forma a abarcar sentidos mais amplos, holísticos, caracterizando-se como um processo complexo que envolve comportamentos, habilidades e atitudes diversos, na busca, acesso, uso, disseminação e produção da informação em seus mais variados contextos, permeando não apenas a vida escolar, acadêmica e profissional, mas toda a vida em sociedade como cidadãos pensantes e críticos.

Para Vitorino e Piantola (2009), a competência em informação consiste em um conceito dinâmico em contínua expansão para incorporar uma gama cada vez maior de habilidades necessárias aos sujeitos da era da informação, tais como: definir, localizar, acessar, avaliar e usar a informação de forma com ética e responsabilidade social para seu aprendizado ao longo da vida. As autoras destacam que:

A noção de competência informacional é marcada pela identificação e exploração de uma variedade de paradigmas, os quais a vinculam aos estudos cognitivos, construtivistas e pelo interesse por estudos baseados na esfera do trabalho. Em uma perspectiva crítica, a competência informacional deve ser mais amplamente entendida como uma “arte” que vai desde saber como usar os computadores e acessar a informação até a reflexão crítica sobre a natureza da informação em si, sua infraestrutura técnica, e o seu contexto e impacto social, cultural e mesmo filosófico, o que permitiria uma percepção mais abrangente de como nossas vidas são moldadas pela informação que recebemos cotidianamente. (VITORINO; PIANTOLA, 2009, p. 138).

Sob essa visão holística da competência em informação, Vitorino e Piantola (2011) identificaram **quatro dimensões da competência em informação** que se complementam mutuamente:

- dimensão **técnica**,
- dimensão **estética**,
- dimensão **ética**,

- dimensão **política** .

Segundo as autoras, juntas e em equilíbrio, essas quatro dimensões tendem a favorecer o desenvolvimento da competência em informação, pois cada uma delas é compreendida como uma face, uma parte de um todo que não se mantém sozinha sem outras partes ou seja, sem as demais dimensões. As quatro dimensões da competência em informação foram resumidas e sistematizadas pelas autoras, conforme se pode observar no Quadro 2.

Quadro 2 - Resumo das características das dimensões da competência em informação

| Dimensão técnica | Dimensão estética | Dimensão ética | Dimensão política |
|--|--|--|---|
| <p>Meio de ação no contexto da informação.</p> <p>Consiste nas habilidades adquiridas para encontrar, avaliar e usar a informação de que precisamos.</p> <p>Ligada à ideia de que o indivíduo competente em informação é aquele capaz de acessar com sucesso e dominar as novas tecnologias.</p> | <p>Criatividade sensível.</p> <p>Capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar e ressignificar a informação.</p> <p>Experiência interior, individual e única do sujeito ao lidar com os conteúdos de informação e sua maneira de expressá-la e agir sobre ela no âmbito coletivo.</p> | <p>Uso responsável da informação.</p> <p>Visa à realização do bem comum.</p> <p>Relaciona-se a questões de apropriação e uso da informação, tais como propriedade intelectual, direitos autorais, acesso à informação e preservação da memória do mundo.</p> | <p>Exercício da cidadania.</p> <p>Participação dos indivíduos nas decisões e nas transformações referentes à vida social.</p> <p>Capacidade de ver além da superfície do discurso.</p> <p>Considera que a informação é produzida a partir de (e em) um contexto específico.</p> |

Fonte: Vitorino e Piantola (2011, p.109).

Isto posto, fica evidente a crescente e constante preocupação da classe bibliotecária na promoção de ações de formação de usuários e cidadãos para o desenvolvimento da competência em informação. Pessoas competentes em informação são capazes de lidar com informações em diversos contextos, sob variados aspectos, assim como afirma Alves (2016, p. 39):

Pessoas competentes em informação são capazes de observar o uso ético, consciente, criativo, crítico, reflexivo e benéfico da informação. Elas avaliam, incorporam e cotejam as informações selecionadas com a do seu próprio sistema de valores e conhecimentos segundo critérios de relevância, objetividade, pertinência, lógica e ética.

Vitorino e Piantola (2009) mencionam a visão de Shapiro e Hughes (1996), que inserem a **reflexão crítica** como uma competência fundamental ao indivíduo inserido na sociedade da informação:

O indivíduo competente informacional reuniria, assim, tanto as competências inicialmente previstas pelos bibliotecários quanto uma perspectiva crítica em relação à informação e ao conhecimento e ao seu próprio tempo, na medida em que permitiria uma percepção mais abrangente de como nossas vidas são moldadas pela informação que recebemos cotidianamente. Nesse sentido, os autores ampliam o conceito e **o papel social da competência informacional**, que seria muito mais do que uma reunião de habilidades para acessar e empregar adequadamente a informação e passaria a funcionar como uma **ferramenta essencial na construção e manutenção de uma sociedade livre**, verdadeiramente democrática, em que os indivíduos fariam escolhas mais conscientes e seriam capazes de efetivamente determinar o curso de suas vidas. (VITORINO; PIANTOLA, 2009, p. 136).

Elmborg (2006), também destaca que, exercendo o papel de educador, os bibliotecários devem se concentrar menos na simples transferência de informações e mais no desenvolvimento da **consciência crítica** dos alunos, fazendo uma referência à crítica de Paulo Freire à “educação bancária”, equiparando as funções comuns da biblioteca de receber, arquivar, coletar e catalogar com o conceito bancário e colocando desafios importantes para os bibliotecários: “Essa mudança, impulsionada pela demanda, implica uma evolução no que os bibliotecários fazem, e **passar de provedor de serviços a educador ativo** desafia bibliotecários e educadores de bibliotecas a desenvolver novas filosofias de orientação.” (ELMBORG, 2006, p. 192, grifo nosso). O autor ainda questiona:

Qual é o papel da biblioteca na visão freireana do letramento crítico? A biblioteca é um banco de informações passivo onde alunos e professores fazem depósitos e retiradas de conhecimento, ou é um lugar onde os alunos envolvem ativamente o conhecimento existente e o moldam para seus próprios usos atuais e futuros? E qual o papel do bibliotecário como educador nesse processo? (ELMBORG, 2006, p. 193).

Nesse sentido vemos que a competência em informação representa uma evolução na função de educador do bibliotecário, que vai cada vez mais além das instruções, orientações e treinamentos para uso da biblioteca e da informação, mas caminhando para as esferas sociais da vida em sociedade dos sujeitos, proporcionando ganhos inestimável para esses cidadãos que, com o desenvolvimento da competência em informação passam também a pensar de maneira mais holística, crítica e consciente.

No contexto da evolução tecnológica, da Web 2.0 e das redes e mídias sociais, vemos, nos últimos anos, o crescimento exponencial da propagação de informações falsas ou com interpretações distorcidas, trazendo à tona a era da pós-verdade, da desinformação e das chamadas *fake news* (notícias falsas). Esse cenário tornou evidente a necessidade do desenvolvimento de habilidades para o acesso e uso da informação a fim de saber distinguir informações verdadeiras e falsas, adquirindo maior consciência social.

Corrêa e Custódio (2018) fizeram uma análise do papel social do bibliotecário diante do quadro informacional contemporâneo, marcado pela ‘pós-verdade’, retomando e debatendo a Missão do Bibliotecário que José Ortega y Gasset (2006) destacou discursando na abertura do Congresso Internacional de Bibliotecários, realizado em Madri em 1935. Na ocasião Ortega Y Gasset falou do bibliotecário como um domador do livro enfurecido, referindo-se, então, à massiva quantidade de livros publicados, além de questionar a qualidade do conteúdo dos mesmos. Desse modo, as autoras fazem uma analogia com a quantidade de informações disponíveis atualmente, com o advento das tecnologias de informação e comunicação, tomando também um caráter enfurecido.

Assim, segundo as autoras, permanecem e crescem os problemas relacionados à filtrar as informações relevantes e fazer um uso crítico da informação, com destaque, também, para a leitura superficial e a sensação de urgência para compartilhar informações nas redes e mídias sociais proliferando notícias falsas, gerando um ambiente de extremo relativismo quanto à interpretação de fatos, resultando no fenômeno da pós-verdade. “Na chamada ‘sociedade da informação’, verifica-se em operação um movimento midiático consciente de desinformação que, somado à prática da pós-verdade, transforma o mundo da informação em uma perigosa armadilha à qual poucos sabem escapar.” (CORRÊA; CUSTÓDIO, 2018, p. 204).

Esse cenário, segundo Corrêa e Custódio (2018), se apresenta como excelente oportunidade para os bibliotecários exercerem a profissão atento à sua “[...] missão de contribuir para a construção de uma sociedade melhor informada e, conseqüentemente, com melhor qualidade de vida.” Exercer sua função de mediador da informação para auxiliar a ativar o pensamento crítico dos sujeitos.

A missão do bibliotecário, portanto, torna-se vital na era da pós-verdade. Fica ainda mais evidenciado seu **papel social** enquanto profissional capaz de criar técnicas especializadas de captura, organização e preservação da informação digital; de suas **funções editoriais** capazes de filtrar a

informação necessária para demandas específicas e, principalmente, de sua atuação enquanto mediador para o desenvolvimento de **competências em informação**. Nesta última, o bibliotecário facilita a formação de cidadãos autônomos para a busca e acesso à informação e, o mais importante, conscientes e críticos para sua utilização visando não somente o proveito próprio, mas também o bem comum. Ou seja, o compromisso com os interesses de sua comunidade é uma das principais responsabilidades sociais do bibliotecário. (CORRÊA; CUSTÓDIO, 2018, p. 211-212).

As autoras observam que para exercer esse papel social, o bibliotecário deve, ele mesmo, possuir as competências necessárias no processo informacional, só assim será capaz de mediar o desenvolvimento da competência em informação de forma contextualizada.

Há um enorme potencial colaborativo, hipermediático e hipertextual ainda a ser explorado. Para cumprir essa missão, o bibliotecário precisa não apenas migrar suas competências técnicas para o ambiente digital, adaptando seus saberes em uma nova configuração mais adequada ao contexto atual, criando novas propostas de organização da informação digital. É premente reciclar ideias e atitudes, **estabelecer diálogos e parcerias** com outros profissionais que atuam no espaço digital e, em especial, conhecer e ouvir atentamente seu público alvo, acostumado à vida digital. Significa também reconhecer a internet não apenas como ferramenta, mas como campo de trabalho a ser explorado. (CORRÊA; CUSTÓDIO, 2018, p. 208-209).

Mediante o exposto, e considerando as concepções e as dimensões da competência em informação apresentadas no decorrer desta seção, segue definição sucinta e abrangente da **competência em informação**:

[...] um processo de desenvolvimento/aprimoramento de competências, habilidades e atitudes que permite aos indivíduos buscarem, recuperarem, organizarem, avaliarem, comunicarem e utilizarem a informação de forma inteligente, ética, prática e crítica para a compreensão e intervenção de seu entorno, resolução de problemas e tomada de decisões para geração e construção de conhecimento. (SANTOS, 2017, p. 92).

A autora supracitada salienta que, frente à complexidade das demandas sociais, a competência em informação segue ganhando representatividade e sendo inserida em discursos de manifestos e declarações “como um pré-requisito educativo para o desenvolvimento e inclusão social de equidade por meio do uso crítico, reflexivo e responsável da informação.” (SANTOS, 2017, p. 92).

Nesse sentido, a seção seguinte reúne os principais manifestos e declarações sobre a competência em informação que foram redigidos em importantes eventos da área de Biblioteconomia e Ciência da Informação no Brasil.

3.1 Eventos, documentos e ações de referência sobre Competência em informação

Devido à crescente consciência da importância da competência em informação, muitos eventos dedicados a esse campo de estudo publicam cartas, declarações e manifestos à sociedade trazendo conceitos, tendências e traçando metas de trabalho a serem alcançadas.

A **Declaração de Praga** (*The Prague Declaration*), resultante de uma reunião de 23 países em Praga, no ano de 2003, estabeleceu os seguintes “Princípios de Competência da Informação” (UNESCO, 2003):

- A criação de uma Sociedade da Informação é fundamental para o desenvolvimento social, cultural e econômico de nações e comunidades, instituições e indivíduos no século XXI e além.
- A Competência em Informação abrange o conhecimento das preocupações e necessidades de informação de uma pessoa, e a capacidade de identificar, localizar, avaliar, organizar e criar, usar e comunicar informações de forma eficaz para abordar questões ou problemas em questão; **é um pré-requisito para a participação efetiva na Sociedade da Informação e faz parte do direito humano básico de aprendizagem ao longo da vida.**
- A Competência em Informação, em conjunto com o acesso à informação essencial e uso eficaz das tecnologias de informação e comunicação, desempenha um papel de liderança na redução das desigualdades dentro e entre países e povos, e na promoção da tolerância e compreensão mútua através do uso da informação em contextos multiculturais e multilíngues .
- Os governos devem desenvolver programas interdisciplinares fortes para promover a Competência em Informação em todo o país como um passo necessário para acabar com a exclusão digital por meio da criação de cidadãos competentes em informação, uma sociedade civil eficaz e uma força de trabalho competitiva.
- A Competência em Informação é uma preocupação de todos os setores da sociedade e deve ser adaptada por cada um às suas necessidades e contextos específicos.
- A Competência em Informação deve ser parte integrante da Educação para Todos, o que pode contribuir criticamente para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas e o respeito à Declaração Universal dos Direitos Humanos. (UNESCO, 2003).

Na citação acima, fica evidente a concepção de competência em informação como um fator de grande importância social, embora seja mais comum que os bibliotecários trabalhem

com a formação de usuários para o desenvolvimento da competência em informação em suas bibliotecas de atuação (geralmente escolares ou universitárias).

O seguinte trecho da **Declaração de Alexandria sobre competência informacional e aprendizado ao longo da vida**, proclamada pelos participantes de um congresso em Alexandria em novembro de 2005 também destaca essa visão, denominando a competência em informação e o aprendizado ao longo da vida como os “faróis da Sociedade da Informação”:

A competência informacional está no cerne do aprendizado ao longo da vida. Ele capacita as pessoas em todos os caminhos da vida para buscar, avaliar, usar e criar a informação de forma efetiva para atingir suas metas pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais. **É um direito humano básico** em um mundo digital e promove a inclusão social em todas as nações. O aprendizado de toda a vida prepara os indivíduos, as comunidades e as nações a atingir suas metas e a aproveitar as oportunidades que surgem no ambiente global em evolução para um benefício compartilhado. Auxilia-os e suas instituições a enfrentar os desafios tecnológicos, econômicos e sociais, para reverter a desvantagem e incrementar o bem estar de todos. (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS - IFLA, 2005).

Se a competência em informação é um direito humano básico para todo cidadão, é premente que os bibliotecários atuem ativamente na sua promoção, por meio de projetos e parcerias nas instituições de ensino onde atuam, motivando os estudantes a adquirir e desenvolver essas competências e habilidades para melhor viver em sociedade, fazendo a diferença nas suas comunidades buscando uma vida melhor para si e para todos que o cercam.

A **Declaração de Toledo** (2006, p. 82, tradução nossa) também destaca o papel da biblioteca no aprendizado permanente: “A competência em informação é uma ferramenta essencial para a aquisição de competências em informação, bem como para o desenvolvimento, participação e comunicação dos cidadãos. São necessários conhecimento sobre o acesso à informação e seu uso efetivo, crítico e criativo.”

Outro evento que cabe ser destacado é o “Seminário sobre Competência em Informação”, que ocorreu em Maceió, paralelo ao XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, em agosto de 2011, com o apoio do IBICT, da UNB e da Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas de Informação e Instituições (FEBAB). No seminário foi produzida a “**Declaração de Maceió sobre Competência em Informação: cenários e tendências**”, da qual ressaltamos as reflexões:

1 As bibliotecas e outras instituições relacionadas com a informação estão conclamando a fomentar a melhoria dos níveis educacionais de toda a população, mediante formação para o desenvolvimento humano e profissional, atividades de promoção da leitura, para o exercício da cidadania e o aprendizado ao longo da vida.

2 As bibliotecas e outras instituições relacionadas com a informação devem **estabelecer parcerias para ações estratégicas e políticas públicas envolvendo o sistema de educação obrigatória**. Destaca-se a base inicial para a capacitação no uso da informação, o papel social da biblioteca escolar como centro de recursos para a aprendizagem e o desenvolvimento de Competência em Informação.

3 As escolas de formação em Biblioteconomia e Ciência da Informação deverão integrar conteúdos relativos à Competência em Informação nos seus projetos político-pedagógicos.

4 As associações profissionais deverão dar prioridade a oferta de atividades de formação contínua, incluindo desafios decorrentes da necessidade da Competência em Informação, a fim de propiciar atualização de acordo com as tendências contemporâneas.

5 As bibliotecas, instituições, organismos e profissionais interessados no fomento e promoção da Competência em Informação deverão estabelecer relações locais, regionais, nacionais e internacionais, para a coordenação e desenvolvimento de ações conjuntas. (DECLARAÇÃO DE MACEIÓ, 2011).

Vê-se, na citação acima (item 2) que as bibliotecas escolares são mencionadas como base inicial para a capacitação no uso da informação, ou seja, o desenvolvimento da competência em informação deve se iniciar nos anos escolares iniciais. Em continuação a essa formação, as bibliotecas universitárias também devem oferecer ações de formação em competência em informação para a sua comunidade acadêmica, de forma a ampliar essas habilidades e competências e motivar os estudantes para despertar o gosto pelo aprendizado ao longo da vida. Destaca-se aqui, ainda, que para que essas ações tenham sucesso, é necessário que o bibliotecário atue em parceria estratégica com os professores, seja nas escolas ou nas universidades, como também se afirma na citação acima, no mesmo item.

Prosseguindo com os documentos de referência sobre competência em informação, destaca-se também a **Declaração de Havana** (IFLA, 2012), que retoma aspectos chaves do ponto de vista conceitual, filosófico e propositivo de declarações anteriores, reafirmando:

[...] compromissos para colocar em andamento ações práticas e concretas a partir da perspectiva do **trabalho colaborativo** e da criação de redes para o crescimento da competência em informação em nossos contextos, no sentido de criar oportunidade de reunir os diferentes profissionais, bibliotecas, instituições educacionais e organizações pertencentes a diferentes países ibero-americanos, além de conhecer sua visão, lições aprendidas e as perspectivas sobre o tema Competência em Informação/ALFIN.

Nesse sentido, foram propostas 15 ações:

1. Formar em todas as subcompetências-processos informacionais
2. Considerar tanto o geral como o específico
3. Voltar-se para uma formação o mais efetiva possível
4. Procurar que a formação nestas competências seja para todos
5. Trabalhar pelo seu reconhecimento como uma formação transversal e fundamental em todos os contextos
6. Criar espaços para o intercâmbio permanente das aprendizagens adquiridas no desenvolvimento dos programas de formação em diferentes contextos
7. Apoiar e apoiarmo-nos mutuamente no crescimento e desenvolvimento dos programas de formação
8. Facilitar e manter o intercâmbio e o apoio mediante a utilização de diferentes recursos Web
9. Possibilitar espaços e momentos de formação/atualização colaborativa e interdisciplinar
10. Fomentar a importância da formação nestas competências, em diferentes instâncias locais, nacionais e regionais, com base no reconhecimento que recebeu de organizações de prestígio mundial
11. Procurar que a formação nestas competências responda às necessidades concretas de informação, segundo as necessidades sociais de cada contexto
12. Desenvolver temáticas de pesquisa de forma permanente e que fomentem o trabalho colaborativo inter e transdisciplinar
13. Realizar e desenvolver trabalhos colaborativos para a obtenção de diagnósticos atualizados sobre o desenvolvimento dessa formação em cada contexto
14. Facilitar a formação e a atualização dos profissionais da informação, atuais e futuros, na aquisição das competências necessárias para atuar como líderes adequados de formação
15. Considerar as múltiplas competências, promovendo o trabalho conjunto e integrado de diferentes instâncias.

A Declaração de Havana traz como foco principal o trabalho colaborativo para difusão da Competência em Informação de forma a estabelecer convênios e parcerias, nacionais e internacionais, mostrando a necessidade de também capacitar os profissionais da informação para atuar nessa área.

No ano seguinte, em 2013, o **‘Manifesto de Florianópolis sobre a Competência em Informação e as Populações Vulneráveis e Minorias’** (FEBAB, 2013) teve como temática a vulnerabilidade social: “A Competência em Informação deve ser compreendida como um direito fundamental da pessoa humana, intrínseco ao seu próprio ser, sendo essencial à sua sobrevivência”. No documento, é destacado que a Competência em Informação constitui-se em um fator crítico e condicionante ao desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil na contemporaneidade, o que requer atenção primária na mobilização da Sociedade

Civil Organizada, assim como dos Órgãos Governamentais para que seja integrada às ações de democracia e do exercício pleno da cidadania. O documento traz, ainda, recomendações de ações para instituições públicas/governamentais e instituições privadas, os profissionais da informação e os movimentos associativos/órgãos representativos de classe.

A **Declaração de Lyon**, de agosto 2014, por sua vez, enfoca o acesso à informação e ao conhecimento por toda a sociedade, amparado pela disponibilidade de tecnologias de informação e comunicação (TICs), como forma de apoiar o desenvolvimento sustentável e melhorar a qualidade de vida das pessoas no sentido de:

- exercer os seus direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.
- Ser economicamente ativos, produtivos e inovadores.
- Aprender e aplicar novas habilidades.
- Enriquecer sua identidade e expressões culturais.
- Tomar parte na tomada de decisões e participar de uma sociedade civil ativa e engajada.
- Criar soluções baseadas na comunidade para os desafios de desenvolvimento.
- Assegurar a prestação de contas, transparência, boa governança, participação e empoderamento.
- Medir o progresso dos compromissos públicos e privados de desenvolvimento sustentável. (THE LYON DECLARATION, 2014).

O documento ressalta que instituições e profissionais que realizam a intermediação da informação, tais como bibliotecas, arquivos, organizações da sociedade civil, líderes comunitários e os meios de comunicação possuem as habilidades e recursos necessários para auxiliar governos, instituições e indivíduos na comunicação, organização, estruturação e compreensão dos dados essenciais para o desenvolvimento. Isso pode ser feita das seguintes maneiras:

- a) Fornecendo informações sobre os direitos básicos, serviços públicos, meio ambiente, saúde, educação, oportunidades de trabalho e despesa pública que apoie às comunidades locais e pessoas para orientar o seu próprio desenvolvimento.
- b) Identificando e focando a atenção nas necessidades e problemas relevantes e urgentes entre a população.
- c) Conectando os interessados para além das barreiras regionais, culturais e outras para facilitar a comunicação e o intercâmbio de soluções de desenvolvimento que possam promover um maior impacto.
- d) Preservando e garantindo o acesso permanente ao patrimônio cultural, aos registros governamentais e às informações, por meio da gestão das bibliotecas e arquivos nacionais e outras instituições de patrimônio público.
- e) Proporcionando fóruns e espaços públicos para uma maior participação da sociedade civil e o envolvimento na tomada de decisões.

f) Oferecendo treinamento e desenvolvendo habilidades para ajudar as pessoas a acessar e compreender as informações e os serviços mais úteis para elas.” “Bibliotecas e outros intermediários da informação podem utilizar as TICs para reduzir a lacuna entre a política nacional e a implementação local para assegurar que os benefícios do desenvolvimento cheguem a todas as comunidades. (THE LYON DECLARATION, 2014).

Também no ano de 2014 ocorreu, em Marília SP, o “III Seminário de Competência em Informação: cenários e tendências”, cujo tema central foi “Competência em Informação e Redes de Conhecimento Colaborativo”. As discussões e reflexões emergidas neste evento culminaram na **Carta de Marília** (2014), que apresenta diversas constatações e diretrizes concernentes à importância da competência em informação para o exercício da cidadania e dos direitos humanos para a desigualdade social, além da importância do trabalho integrado e colaborativo no contexto da aprendizagem, de forma a facilitar a inserção da filosofia da competência em informação nas diretrizes curriculares e nos projetos pedagógicos institucionais, de modo transversal e interdisciplinar. Também destaca que as instituições que atuam como mediadores da informação, como: bibliotecas, arquivos, museus e centros de documentação/informação, “devem atuar conjuntamente com os governos, instituições e comunidades, a fim de organizar, estruturar e compreender a informação e o conhecimento como elementos importantes para o desenvolvimento humano e social no contexto nacional” (UNESP; UNB; IBICT, 2014).

Além das citadas cartas e declarações, cabe destaque, também nesta seção, para o **“Grupo de Trabalho Competência em Informação - CoInfo”**, da FEBAB, que foi criado em maio de 2020 “a partir da necessidade de constituir ações e estratégias em prol da criação de uma rede colaborativa e associativa que objetiva trilhar a promoção, o crescimento e a consolidação da competência em informação em cenário nacional”. Assim,

O GT - CoInfo fundamenta-se nos cenários da informação e do conhecimento, da educação e do aprendizado ao longo da vida, da cidadania e da governança, do desenvolvimento social, cultural e econômico, da inclusão social e digital, dos ambientes de trabalho, das tecnologias de informação e comunicação, do desenvolvimento sustentável, da saúde e dos serviços, do uso inteligente, crítico, responsável e ético das informações, como os balizadores fundamentais de suas ações e estratégias. Possui como foco principal traçar ações e estratégias de sensibilização, conscientização, disseminação, promoção e mapeamento da CoInfo junto aos bibliotecários, estudantes e docentes de cursos de Biblioteconomia, Ciência da Informação, instituições, associações e demais profissionais da área da informação. (FEBAB, 2020).

O GT Coinfo da Febab tem atuação bastante evidente no cenário nacional, promovendo periodicamente palestras na temática, além de dar destaque, nas suas redes sociais, a publicações de autores nacionais que trabalham com a temática. Em setembro de 2022, por exemplo, foi realizado o “**I Fórum de Debate sobre Competência em Informação**” que teve como pauta a Competência em Informação (CoInfo) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, 16 e 17 da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), organizado pelo GT-Coinfo da FEBAB, como parte da programação 29º Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação (CBBB).

O evento resultou no “**Manifesto Político sobre Competência em Informação (CoInfo) - 2022 – Bibliotecário: Profissional Luz**” trazendo reflexões na busca de “compreender o papel social, educacional e mediador das pessoas bibliotecárias e das unidades de informação no combate às fake news e à desinformação para a construção e a promoção de sociedades inclusivas, pacíficas e justas.” (FEBAB, 2022, p. 1).

As discussões e interações entre profissionais, pesquisadores e participantes do evento destacaram que as tecnologias mudaram a maneira como se interage com a informação, de forma que não apenas a consumimos, mas também passamos a produzir informação compartilhável, o que trouxe à tona a onda de disseminação de *fake news* e desinformação. Nesse contexto, emerge o bibliotecário, visto como um “profissional luz”, na constante busca do desenvolvimento da competência em informação.

[...] o “Profissional Luz” desenvolve a Competência em Informação (CoInfo) para que as pessoas utilizem crítica, responsável e eticamente as informações de maneira que se compreendam como sujeitos históricos no mundo e, assim, possam exercer a cidadania, engajar-se civicamente, empoderar-se, tomar decisões, aprender a aprender e aprender ao longo da vida. É “luz”, pois **a partir de sua função social, educadora e mediadora, deve incentivar o uso de informações fidedignas para promover o desenvolvimento humano, a inclusão, a igualdade, a justiça social, a solidariedade, a equidade, a democracia, o respeito, a ética e a paz.** (FEBAB, 2022, p. 3, grifo nosso).

Assim, o manifesto traça o perfil de atuação da pessoa bibliotecária com base na Competência em Informação e na “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” (ONU, 2015), destacando, por exemplo, que o bibliotecário deve ter capacidade crítica e analítica e sensibilidade para compreender seu usuário em seu contexto e suas necessidades no processo de busca da informação, levando em conta que a justiça social e informacional “[...] permeiam os conceitos e relações que envolvem a equidade em informação, o empoderamento, o

desenvolvimento comunitário e a emancipação social, tendo em vista a diversidade e a inclusão étnicoracial, de gênero e cultural, bem como questões de acessibilidade e sustentabilidade”. Também se destacou a importância de conhecimento sobre a Agenda 2030, noções de marketing digital e de diversas formas de produção, disseminação e checagem de informação, além de “Capacidade para realizar **interlocução com a área didático-pedagógica** a fim de promover práticas educativas no âmbito da informação” (FEBAB, 2022, p. 3, grifo nosso).

No cenário internacional, ressaltamos a publicação da **IFLA** (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS) em janeiro de 2022, de uma atualização do **IFLA TREND REPORT 2021 UPDATE**, trazendo tendências para bibliotecas. Um dos tópicos apresentados no documento é o “14 LIFELONG LEARNERS”, que menciona a necessidade do aprendizado ao longo da vida, destacando as atividades de aprendizagem promovidas pelas bibliotecas. Os colaboradores consultados para a redação do documento ressaltam a necessidade de as pessoas possuírem habilidades e competências básicas necessárias para se envolver com materiais de aprendizagem, bem como habilidades digitais. Mencionam, ainda, que as pessoas precisam desenvolver habilidades sociais, incluindo resiliência, capacidade de se envolver com novas ideias e viver com dignidade e harmonia entre si. Muitos colaboradores apontam esta tendência como uma oportunidade para as bibliotecas reafirmarem seu papel como centros de aprendizagem, de forma que os bibliotecários passariam a ser vistos cada vez mais como **educadores** (IFLA, 2022).

Em tópico posterior, “18 INFORMATION LITERACY VALUED”, é mencionado o reconhecimento pleno da importância da competência em informação como uma resposta de longo prazo ao aumento da **desinformação**. Sugere-se que os efeitos negativos significativos da desinformação e das conspirações espalhadas pelas mídias sociais durante o período da pandemia (da Covid-19) provavelmente trarão uma nova consciência da necessidade de obter informações confiáveis e precisas, fugindo de desinformações e mentiras fabricadas. Desse modo, o documento afirma que mais do que nunca as pessoas estão cientes de que a competência em informação é uma habilidade vital e que não pode ser negligenciada, podendo vir a ser vista como a única forma sustentável de combater a desinformação on-line. Além disso, desenvolver competência em informação também pode ser um impulso competitivo, para garantir que as pessoas sejam mais capazes de navegar no mundo digital como um todo e sejam mais eficazes e produtivas (IFLA, 2022).

Dado esse panorama de documentos de referência sobre competência em informação no cenário nacional e internacional, cabe trazer ainda, nesta seção, dois exemplos de programas de competência em informação realizados por instituições de ensino brasileira no sentido de apresentá-las como “melhores práticas”, que buscam instituir e sistematizar ações concretas para o desenvolvimento da competência em informação.

O **Sistema de Bibliotecas da Unicamp (SBU)**, por exemplo, conta com um programa estruturado, conforme descrito no site:

O Programa de Competência em Informação tem por finalidade capacitar e qualificar a comunidade interna e externa, de forma que todos tenham acesso à informação com vistas à apropriação, à autonomia e ao desenvolvimento de técnicas de pesquisa, filtragem, avaliação, organização, criação e utilização das fontes de informação disponíveis. (SBU, 2022).

Cabe notar que o programa, como visto na citação acima, é aberto à comunidade externa à universidade também, permitindo que essas ações ultrapassem os muros da universidade. O programa se divide em duas modalidades:

Qualificação Profissional tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento profissional e social dos colaboradores do Sistema de Bibliotecas da Unicamp – SBU. As ações do programa são articuladas para melhorias no desempenho das atividades diárias, aperfeiçoando e desenvolvendo competências individuais e coletivas de seus colaboradores, visando a excelência na qualidade dos serviços prestados aos seus usuários e no alcance das metas institucionais. (SBU, 2022).

Qualificação Para Pesquisa tem como objetivo possibilitar amplo uso de suas diversas fontes de informação e pesquisa, voltado à comunidade interna acadêmica e aberto também à comunidade externa. O Sistema de Bibliotecas da Unicamp também disponibiliza guias de normalização e manuais sobre uso de ferramentas de pesquisa e fontes de informação disponíveis para a comunidade da Unicamp. (SBU, 2022).

A temática das atividades oferecidas pelo SBU é bastante variada, com ampla cobertura de técnicas de pesquisa, seleção de fontes de informação, uso de bases de dados, acesso a e-books, integridade acadêmica, entre outros. No site do programa ficam disponíveis os links para inscrição nas atividades com inscrições abertas e também para os treinamentos anteriormente realizados e as gravações disponíveis no canal Youtube. (SBU, 2022).

O Sistema de Bibliotecas da Unicamp também disponibiliza guias de normalização e manuais sobre uso de ferramentas de pesquisa e fontes de informação disponíveis para a comunidade da Unicamp. A Rede de Bibliotecas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

(UFRGS) criou um projeto de extensão chamado “Pesquisa e uso da informação sem mistérios” com o objetivo de expandir a formação acadêmica por meio de capacitações para o desenvolvimento de técnicas de pesquisa em informação e comunicação científica. Esse projeto culminou no programa **Super 8**, resultante de experiências e conhecimentos dos bibliotecários da rede, contemplando oito passos do processo de pesquisa científica, desde o reconhecimento da necessidade de informação até a publicação do resultado da pesquisa, com intenção de fomentar o aperfeiçoamento da competência em informação e comunicação por meio do desenvolvimento de diversas habilidades. Seguem os passos do Super 8:

- **Passo 1: Reconhecer** - Identificar a informação que está faltando (definir o problema; identificar a necessidade de informação para o problema; Identificar o tipo de documento que pode ter a informação necessária).
- **Passo 2: Buscar** - Identificar onde encontrar documentos para a sua pesquisa
- **Passo 3: Recuperar e acessar** - Identificar as formas de busca e acesso dos documento
- **Passo 4 : Usar** - Identificar nos documentos acessados a informação que está faltando
- Compreender a informação contida no documento = leitura; Extrair a informação relevante.
- **Passo 5: Sintetizar e Produzir** - Identificar os documentos considerados relevantes para criar sua biblioteca pessoal
- **Passo 6: Comunicar** - Escolher o canal de comunicação para divulgação da informação produzida
- **Passo 7: Ser Lido e Ser Avaliado** - Utilizar ferramentas que facilitem a recuperação e a visibilidade da produção científica
- **Passo 8: Avaliar** - Questionar as ações do processo de busca e recuperação da informação. (BIBLIOTECAS UFRGS, 2022).

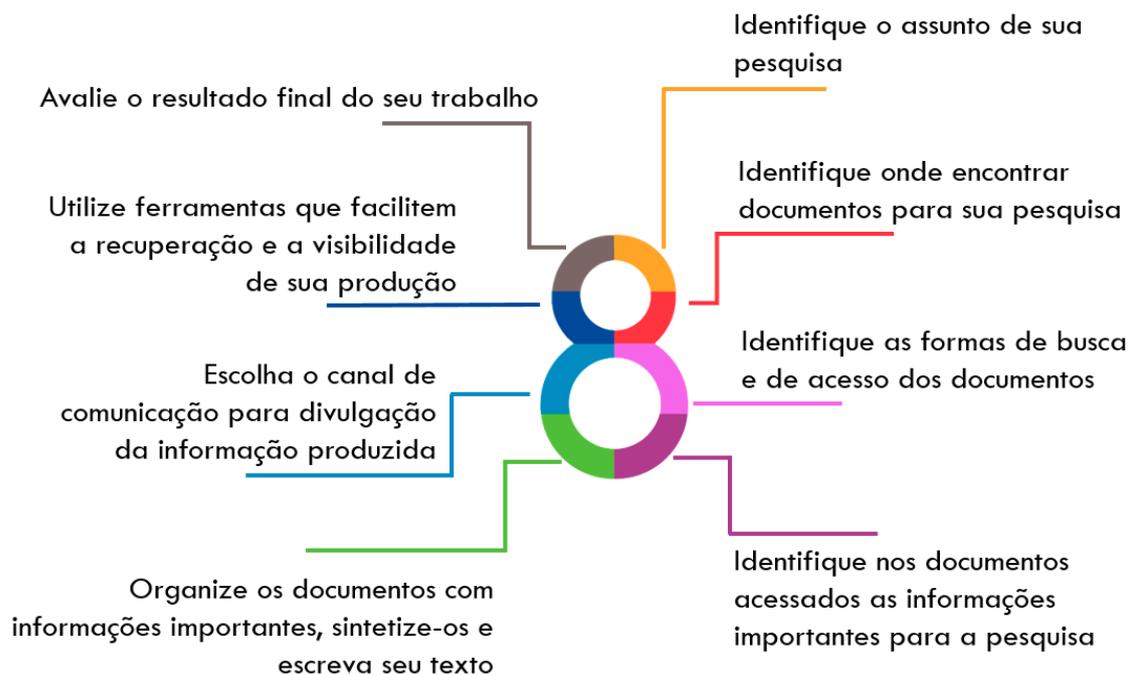
A intenção é fomentar o aperfeiçoamento de competências informacionais e comunicacionais pelo desenvolvimento de várias habilidades para:

- a) reconhecer o problema e a necessidade de informação para transposição de lacunas de conhecimento;
- b) buscar, identificar e selecionar as fontes de informação confiáveis e relevantes;
- c) recuperar e acessar a informação pelo domínio de técnicas de localização de fontes e formulação de expressões de busca;
- d) usar e apropriar-se da informação de modo efetivo e ético;

- e) sintetizar e produzir informações com o auxílio de gerenciadores de referências e em acordo com as normas de documentação (ABNT, APA, Vancouver etc.);
- f) analisar os canais de publicação segundo parâmetros de avaliação de impacto e acesso;
- g) divulgar sua produção como estratégia de visibilidade científica;
- h) avaliar os resultados obtidos e os procedimentos adotados ao longo do processo de pesquisa.

O conteúdo dos cursos é dividido em dois módulos: regulares e especiais. As capacitações são feitas de modo presencial ou à distância, e as horas dos cursos podem ser aproveitadas como créditos complementares pelos alunos de graduação, assim como outras atividades de extensão. A Figura 3 ilustra os oito passos do processo de pesquisa que estão contemplados no programa.

Figura 3 - Projeto Super 8, da UFRGS



Fonte: Site da UFRGS. 2022.

As temáticas cobertas pelas atividades de formação são, em maior parte, relacionadas à pesquisa em bases de dados diversas, mas também há capacitações sobre o Currículo Lattes, Mendeley (gerenciador de referências), redação de artigos científicos e até módulos literários, que visam estimular a leitura.

Embora nesta seção tenham sido apresentados, como exemplos de boas práticas, dois programas de competência em informação estruturados e sistematizados, como salientado no decorrer deste trabalho, ações e atividades que visam o desenvolvimento da competência em informação têm presença constante nas bibliotecas universitárias. Assim, demonstrada a importância do desenvolvimento da competência em informação para vida em sociedade nos mais diversos e variados aspectos relacionados à informação e conhecimento, é fundamental que, ao oferecer à sua comunidade atividades dessa natureza e temática, os bibliotecários motivem os usuários a participar delas, de preferência trabalhando em parceria com os docentes da instituição em que atua.

Desse modo, os bibliotecários devem buscar diversos meios para incentivar e motivar esses usuários a frequentar a biblioteca, para usufruir ao máximo dos serviços oferecidos, para que adquiram consciência da importância da competência em informação e do aprendizado ao longo da vida. Entretanto, não basta apenas elaborar e passar a oferecer essas atividades nas Bibliotecas, é necessário todo um trabalho de divulgação para conseguir atrair esse público para participar delas.

Na literatura nacional, fazendo-se uma busca no Portal Oásis Br, do Ibict, que recupera documentos de repositórios institucionais brasileiros, é possível recuperar centenas de artigos e trabalhos acadêmico-científicos sobre a importância da parceria entre bibliotecário e professores no contexto da biblioteca escolar¹, como, por exemplo, os estudos de Corrêa e Souza (2004), Santos (2010), Pereira e Campello (2016), Campello (2009), Arena (2011), Casarin *et al.* (2013), Pereira (2016), Fonseca e Spudeit (2016), Carvalho e Gasque (2022). Entretanto, observa-se uma lacuna na literatura nacional no que diz respeito a essa mesma parceria bibliotecário e docente, mas no âmbito do ensino superior e da biblioteca universitária. Por esta razão, a seção seguinte discorre brevemente sobre a importância dessa parceria, um dos pontos centrais desta pesquisa.

¹ A busca <bibliotecário AND professor> no Portal Oásis Br recuperou 728 resultados. Analisando-se rapidamente os títulos das publicações, não foi encontrada nenhuma publicação que tratasse especificamente da parceria entre bibliotecário e professor no contexto da biblioteca universitária. Disponível em: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=bibliotec%C3%A1rio+AND+professor&type=AllFields>. Acesso em: 5 abr. 2023.

3.2 Parceria entre bibliotecários e docentes no ensino superior

No Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar a parceria entre bibliotecários e professores é mencionada como de explícita importância:

Está comprovado que bibliotecários e professores, ao trabalharem em conjunto, influenciam o desempenho dos estudantes para o alcance de maior nível de literacia na leitura e escrita, aprendizagem, resolução de problemas, uso da informação e das tecnologias de comunicação e informação. (IFLA/UNESCO, 1999, p. 2).

O documento destaca que o bibliotecário escolar “Deve ser apoiado tanto quanto possível por equipe adequada, trabalha em conjunto com todos os membros da comunidade escolar e deve estar em sintonia com bibliotecas públicas e outros”.

Embora a Biblioteca Universitária tenha perfil diferente da biblioteca escolar, também tem com ela características em comum, uma vez que da mesma forma, subsidia o processo de ensino e aprendizagem dos alunos de sua instituição.

Pereira e Campello (2016, p.5) afirmam que “A ênfase dada ao papel educativo do bibliotecário e a emergência do conceito de competência informacional aumentaram a necessidade do trabalho conjunto, para se implementar nas escolas o ensino de habilidades informacionais”. As autoras afirmam que são escassos os estudos brasileiros sobre a parceria de professores com bibliotecários e, ainda assim, geralmente se limitam a enfatizar a importância da participação do professor nas atividades da biblioteca, o que se deve, no ponto de vista das autoras a falta de treinamento de bibliotecários e de professores para realizarem atividades em colaboração.

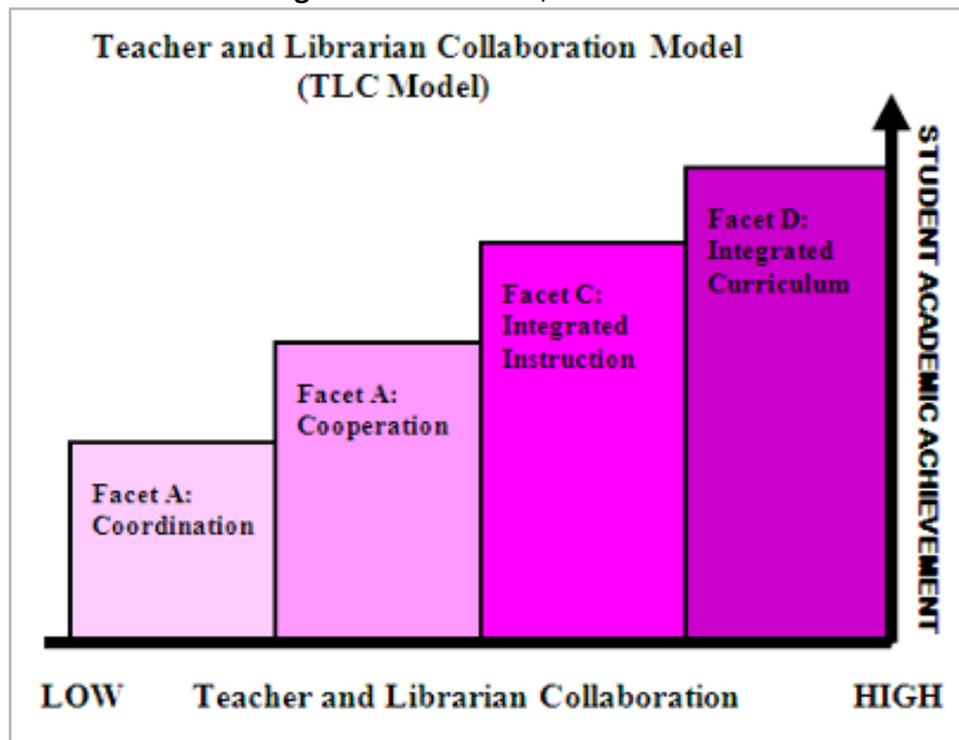
Nesse sentido, Pereira e Campello (2016) examinaram o papel educativo do bibliotecário em bibliotecas escolares brasileiras utilizando o modelo **TLC (Teacher-Librarian Collaboration)**, desenvolvido pela pesquisadora norte-americana Patricia Montiel-Overall. Esse modelo categoriza a colaboração entre professores e bibliotecários em quatro níveis para caracterizar a intensidade dessa colaboração:

- **Coordenação** - envolve práticas colaborativas simples, como por exemplo, estabelecer horários para atividades na biblioteca e fazer as combinações necessárias para evitar superposições, o que requer um mínimo de envolvimento, sendo a ênfase mais na eficiência do que na aprendizagem.

- **Cooperação** - implica um nível mais alto de intencionalidade e requer mais do que preocupação com a eficiência. Diz respeito a duas pessoas trabalhando juntas, guiadas por um propósito comum, por exemplo, quando bibliotecários e professores compartilham responsabilidade em projetos desenvolvidos pelos estudantes. Há predominância do papel de um dos participantes, sendo o bibliotecário um apoio para o professor, por exemplo, quando seleciona material para suas aulas.
- **Instrução integrada** - bibliotecários e professores estão engajados conjuntamente no planejamento e na implementação de atividades de aprendizagem, que incluem tanto os conteúdos curriculares quanto as habilidades informacionais. São parceiros trabalhando em igualdade de condições, com competências complementares, que se juntam para promover experiências significativas de aprendizagem para os estudantes.
- **Currículo integrado** - ocorre quando as práticas colaborativas atingem total articulação das atividades da biblioteca com o currículo, envolvendo todos os professores. O bibliotecário trabalha regularmente com cada professor para planejar, implementar e avaliar atividades que integram os conteúdos curriculares com as atividades da biblioteca. O diretor tem a função de criar espaço para a colaboração e enxerga o bibliotecário no mesmo nível do professor.

A Figura 4 ilustra o Modelo TLC, com os níveis de colaboração entre professores e bibliotecários.

Figura 4 - TLC Model, de Montiel-Overall



Fonte: Montiel-Overall; Hernandez (2012, p. 21).

Pereira e Campello (2016) observam que as pesquisas incipientes sobre a colaboração entre bibliotecários e professores no Brasil apontam para a necessidade de mais estudos, e que o uso do modelo TLC pode auxiliar no processo colaborativo na perspectiva da cultura escolar. Entretanto, como foi demonstrado ao longo desta pesquisa, a colaboração entre bibliotecários e docentes no ensino superior também é fundamental para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento da competência em informação.

Ainda no contexto de bibliotecas escolares, mas não de menor importância, Fonseca e Spudeit (2016, p. 37, grifo nosso) enfatizam que:

A parceria entre professores e bibliotecários nas escolas deve ser vista como algo de fundamental importância, pois, a partir do trabalho em conjunto, será possível criar uma influência positiva para o estudante e sua formação plena. Ao complementar o trabalho um do outro, é possível ir além dos conteúdos dos livros didáticos, permitindo o acesso às informações relevantes e pertinentes, conhecimentos sobre o mundo e a sociedade, vistos através de olhares críticos. Ao trabalharem unidos subsidiados pelas tecnologias e recursos atuais, **bibliotecários e professores devem ser capazes de propiciar um ambiente em que os alunos possam desenvolver competências para uma formação crítica e reflexiva** capazes de analisar prós e contras de qualquer situação do cotidiano, **num constante aprender a aprender.**

Com base na citação anterior, percebe-se que, se a parceria entre bibliotecário e docente frutifica muito bem nas escolas, o mesmo princípio pode ser aplicado no contexto das bibliotecas universitárias.

No entanto, também é necessário reconhecer que, à medida que avançamos, a promoção da competência em informação no espaço do ensino superior não é algo exclusivo da biblioteca: **requer uma colaboração frutífera entre profissionais de sistemas de informação, professores universitários e responsáveis pelas políticas educacionais.** (PINTO; SALES; OSÓRIO, 2008, p.88, tradução nossa, grifo nosso).

Nesse sentido, a competência em informação é muito mais que um passo lógico na evolução da instrução de usuários para aprender a usar a Biblioteca, pois seu objetivo é incentivar o sujeito a buscar o aprendizado ao longo da vida, a estar sempre aprendendo, ser capaz de resolver suas necessidades de informação, buscando, encontrando, avaliando, usando e otimizando a informação para tomar decisões e/ou resolver problemas. O êxito nessa meta reside na cooperação e formação de bibliotecários e docentes como facilitadores do processo de aprendizagem, além da criação de recursos que possibilitem e fomentem a autonomia e o aprendizado permanente (PINTO; SALES; OSÓRIO, 2008).

Embora a literatura nacional seja escassa na temática de parceria e colaboração entre docentes e bibliotecários no ensino superior, cabe destaque para o artigo recente de Maputere, Paula e Alves (2023), que discutem a importância dessa colaboração e que fatores influenciam nessa parceria no âmbito da educação para o desenvolvimento da Competência em Informação.

Um dos fatores mencionados pelos autores supracitados que dificulta a colaboração entre bibliotecário e docente é a “**cultura do corpo docente**”. Enquanto a Biblioteca costuma trabalhar em colaboração com outras pessoas, instituições e setores, o corpo docente geralmente tem maior autonomia e liberdade para realizar suas atividades, muitas vezes com falta de tempo e disposição ou até mesmo certa competitividade para trabalhar em parceria ou colaboração com outrem. Outro fator mencionado no estudo está relacionado ao “**Status social**”, havendo certas “desconexões assimétricas” entre bibliotecários e docentes, ou seja, muitas vezes o bibliotecário é visto como sendo “inferior” ao docente, com função técnica específica e limitada para prestação de serviços de informação e apenas no contexto

relacionado à biblioteca. A falta de formação pedagógica para os bibliotecários também pode ser um fator dificultador para essa colaboração.

Maputere, Paula e Alves (2023) também destacam a **linguagem** e a **comunicação** como fatores relevantes para a colaboração entre bibliotecário e docente. Apontam para a necessidade de de uma linguagem comum, inclusive, sobre conceitos como competência e sobre as diversas formas como o bibliotecário pode contribuir para o processo de ensino das disciplinas dos docentes, de forma que a comunicação entre esses profissionais deve ser estimulada para trabalhar no sentido de firmar parcerias e atuar em colaboração.

Assim, apesar de sugerir uma obviedade, é essencial ressaltar que a colaboração deve ser vista como um requisito obrigatório à complementaridade da atuação das partes envolvidas e que, desenvolvidas desse modo, elas têm uma efetividade muito maior que eventuais atividades isoladas da CoInfo. (MAPUTERE; PAULA; ALVES, 2023, p. 21).

Desse modo, os autores ressaltam que bibliotecários e docentes precisam criar estratégias de ensino eficazes e que combinem os princípios da competência em informação adequando o conteúdo ao contexto das disciplinas de modo a oferecer uma experiência de aprendizagem completa. Observam, ainda, a necessidade de divulgação desse trabalho de parceria:

Por fim, para que as ações educacionais sejam percebidas, os bibliotecários precisam compartilhar os sucessos obtidos com as iniciativas colaborativas para a toda comunidade acadêmica (estudantes, corpo docente e gestores/administradores do campus) divulgando os benefícios da colaboração entre as partes envolvidas. Por outro lado, devem mostrar-se dignos da tarefa, municiando-se com conhecimentos, competências e habilidades, dominando as teorias de aprendizagem e desenvolvendo a autoconfiança necessária para o sucesso da empreitada. (MAPUTERE; PAULA; ALVES, 2023, p. 22).

Mediante esse contexto, cabe reiterar a importância de, trabalhando em parceria, bibliotecários e docentes motivar os alunos a participarem das atividades propostas, uma vez que pouco adiantaria estabelecer parceria, pensar em conteúdos e atividades conjuntas para o desenvolvimento da competência em informação se os estudantes não estiverem motivados a participar.

Para Reynolds, Roberts e Hauck (2017), envolver e motivar os estudantes universitários em atividades de formação para competência em informação é importante para ajudá-los a desenvolver habilidades de pesquisa de forma a atender às suas próprias necessidades e serem bem sucedidos na resolução de problemas. Desse modo, os alunos

motivados se envolvem na aprendizagem mostrando interesse, fazendo esforço e persistindo quando encontram desafios. Para adicionar elementos motivacionais às suas atividades de formação, os autores sugerem adicionar um **modelo de motivação** denominado “modelo ARCS” de Keller (2010). Os autores encontraram suas próprias formas de incorporar as estratégias desse modelo em suas próprias atividades de ensino e observaram impactos positivos no engajamento dos alunos, pois o modelo permite que os bibliotecários personalizem suas atividades de formação para atender às necessidades exclusivas de grupos específicos de alunos. Entre as conclusões a que chegaram no artigo citado cabe destacar a afirmação de que os bibliotecários devem utilizar diversas estratégias de motivação em seus cursos de formação para competência em informação, pois “[...] alguma motivação pode vir da instrução, mas **é principalmente o corpo docente que motiva os alunos.**” (REYNOLDS; ROBERTS; HAUCK, 2017, p. 157).

Nesse sentido, a seção seguinte apresenta conceitos e contextos sobre a motivação e sua importância no ensino superior, inclusive nas atividades de formação de usuários.

4 MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM

Para Jacobson e Xu (2004) **aprendizagem** e **motivação** são dois conceitos intimamente relacionados e por isso trabalham considerando as teorias de aprendizagem e a conexão entre aprendizagem e motivação. Para as autoras, compreender como os alunos aprendem ajuda a entender como motivá-los a aprender melhor. Três principais escolas de aprendizagem moldam as abordagens modernas de educação: behaviorismo, psicologia cognitiva e psicologia humanista. “Enquanto o behaviorismo enfatiza o uso do reforço, a psicologia cognitiva concentra-se em relacionar o novo material com o que os alunos já sabem. A teoria humanista se sobrepõe muito à psicologia cognitiva; no entanto, além disso, considera o sentimento do aluno.” As autoras salientam que os professores ou educadores podem decidir sobre quais técnicas ou teorias educacionais usar, desde tenham uma compreensão básica sobre a motivação, seus componentes e estratégias a serem usadas para influenciar positivamente seus alunos.

De acordo com La Puente (1982), a primeira obra dedicada exclusivamente à motivação humana é a de Young (1936) e a psicologia da motivação desenvolveu-se posteriormente à psicologia científica, nas últimas décadas do século XIX, uma vez que, os primeiros psicólogos experimentalistas que estudaram os fenômenos da sensação e da percepção não se interessaram pela motivação. Segundo o autor, a psicologia da motivação apresentada nos trabalhos dos pesquisadores da personalidade humana tiveram influência de Darwin (que também influenciou a teoria da aprendizagem) que têm Freud como grande expoente e Wundt, com uma abordagem de psicologia clássica. O pensamento freudiano pode ser percebido nas obras de Lewin, Murray, McClelland e Atkinson. E, seguindo a linha de Wundt, La Puente (1982) destaca a importância das obras de Allport e Maslow.

Lucena (2001, p. 32) observa que a motivação “[...] é um meio de proporcionar um motivo para agir da maneira desejada; um conjunto de meios através dos quais o motivador estimula e mantém nos motivados o desejo de alcançar os objetivos estabelecidos”. Para o autor, a ideia de motivação parte do pressuposto que todo comportamento humano tem uma causa, um motivo que age sobre o indivíduo para que ele aja no sentido de satisfazer as suas necessidades, embora cada indivíduo busque sua satisfação de forma diferente de outros, já que cada sujeito possui uma maneira peculiar de perceber e entender os seus motivos para

agir de tal modo. Nesse contexto é que surge o que o autor chama de “**comportamento motivado**, onde uma necessidade insatisfeita gera na pessoa um estado de tensão, estado este que irá provocar o comportamento de buscar um objeto que irá suprir essa necessidade” (LUCENA, 2001, p. 33, grifo nosso).

Tapia e Fita (2006, p. 77) definem: “**A motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo.**” Para os autores, estudar a motivação consiste em analisar os fatores que fazem as pessoas empreenderem determinadas ações para alcançar seus objetivos.

Tapia e Fita (2006, p. 78-79) classificam a motivação em quatro grandes classes:

1. **Motivação relacionada com a tarefa** ou **motivação intrínseca**. Quando a própria tarefa desperta no aluno o interesse e o impulso de se aprofundar nela, vencendo obstáculos que possam aparecer durante o processo de aprendizagem.
2. **Motivação relacionada com o eu, com a auto-estima**. Os processos de aprendizagem incluem muitos aspectos afetivos e relacionais, de forma que os êxitos e fracassos obtidos anteriormente, assim como as opiniões que os outros têm de nós colaboram para a definir o conceito que temos de nós mesmos (autoconceito) e a nossa auto-estima.
3. **Motivação centrada na valorização social** (motivação de avaliação). É a satisfação afetiva que sentimos mediante a aprovação de outras pessoas ou grupos sociais que consideramos superiores.
4. **Motivação para a conquista de recompensas externas**. Consiste nos prêmios obtidos ao se conquistar os objetivos da aprendizagem.

Os autores ressaltam ainda, que a motivação de qualquer pessoa apresenta componentes presentes em cada uma das classes de motivação apresentadas.

Nesse sentido, vemos que é por meio da motivação que o professor pode estimular seus alunos a pensar e desenvolver suas potencialidades, traçando estratégias de ensino que sejam adequadas à sua **aprendizagem**, já que a aprendizagem consiste em um conceito central no âmbito acadêmico.

Entendemos por aprendizagem a mudança que se produz num sistema que chamamos aluno ao passar de um estado inicial a um estado final. A aprendizagem implica normalmente uma interação do aluno com o meio,

captar e processar estímulos provenientes do exterior que foram selecionados, organizados, e sequenciados pelo professor. Como consequência da aprendizagem, o aluno transforma seu estado inicial, alcançando um estado final que se caracteriza por ser capaz de manter uma conduta que antes do processo era incapaz de gerar; o aluno é capaz de realizar algo que antes não podia ou não sabia fazer. Assim, **a aprendizagem é uma construção que o aluno realiza sobre a base do estado inicial ao incorporar uma nova informação em seus esquemas cognitivos.** (TAPIA, FITA, 2006, p.67, grifo nosso).

Lefrançois (2008, p. 339, grifo do autor) relembra a origem latina da palavra motivação vinda do verbo mover, e observa:

Daí que motivação tem a ver com ação. Um motivo é uma força consciente ou inconsciente que incita a pessoa a agir ou, algumas vezes, a não agir. Nesse sentido, os motivos são **causas**, porque, como diz o dicionário, causas são os agentes ou as forças que produzem um efeito ou uma ação. Portanto, o estudo da motivação humana é o estudo dos agentes e das forças que causam o comportamento.

O autor ressalta, ainda, a importância de perceber que os “motivos e a motivação estão intimamente ligados às **emoções**, e as emoções estão no centro das causas e razões da maioria das ações humanas”. Assim, da mesma forma que emoções negativas acompanham a sensação de dor causada pelo fogo, por exemplo, poderosas emoções positivas acompanham a atração que sente uma pessoa com um interesse amoroso. Entretanto, Lefrançois (2008, p. 339) observa, ainda, que “as emoções são estados complexos não apenas ligados aos motivos, mas também refletidos na atividade do nosso sistema nervoso”. Desse modo, as emoções podem ser estados gerais vivenciados (como se sentir bem ou se sentir mal) e quando esses estados estão diretamente relacionados a uma **causa** costumam se transformar em fontes muito poderosas de **motivação**.

A teoria da motivação, segundo Lefrançois (2008, p. 340) reconhece que há causas biológicas para determinados comportamentos, e essas causas estão relacionadas ao sistema nervoso e sua tendência inata a reagir reflexivamente a certas situações. “Logo, um reflexo é um tipo de motivo, uma espécie de explicação para o comportamento.” O autor também discorre sobre o Reflexo de Orientação, um comportamento que reflete a tendência geral de responder a um novo estímulo de forma a ficar mais alerta, e apresenta importante função relacionada diretamente com a aprendizagem e com o desenvolvimento dos seres humanos:

A orientação ocorre em resposta a uma novidade; quando essa novidade se torna familiar (em outras palavras, quando é aprendida), a resposta de

orientação cessa. Portanto, em estudos com crianças na fase pré-verbal, o desaparecimento de uma resposta de orientação indica que a aprendizagem ocorreu. (LEFRANÇOIS, 2008, p. 341).

O autor supracitado menciona autores como Pavlov e Watson, que fizeram extenso uso dos reflexos em suas teorias e tiveram algum sucesso na explicação de alguns tipos simples de aprendizagem, tais como as respostas emocionais ou aversões a sabores, duas categorias de aprendizagens importantes para a sobrevivência do organismo. Sendo assim, pela sua relação com a sobrevivência, os reflexos são explicações valiosas e biologicamente fundamentadas para alguns comportamentos. Entretanto, têm generalidade e utilidade limitadas para explicar os comportamentos humanos, cuja maioria não é reflexa. Lefrançois (2008) também relata como alguns estudiosos (como James e McDougall) consideravam todos os comportamentos humanos resultantes de tendências não aprendidas para reagir de determinadas formas, ou seja, com base nos instintos. Entretanto, afirma que não há evidências convincentes de que haja instintos humanos como há entre os animais, em que os instintos estão invariavelmente relacionados à sobrevivência e à propagação da espécie. Exemplifica que a teoria freudiana, tem como premissa a noção de que tendências instintivas poderosas associadas principalmente à sobrevivência e à procriação estão subjacentes ao comportamento.

Algumas das primeiras teorias **behavioristas** sobre aprendizagem e sobre motivação eram caracterizadas por aquilo que tem sido descrito como uma visão passiva e mecanicista do organismo humano, sob a qual os motivos para o comportamento consistem, basicamente, no anseio de reduzir os impulsos relativos às necessidades insatisfeitas. Assim, o comportamento é visto como uma forma de responder aos estímulos internos e externos aos quais o sujeito reage de maneira relativamente indefesa. Por outro lado, as posições **cognitivas** apresentam uma visão mais ativa do comportamento humano, na qual os sujeitos são vistos como exploradores e manipuladores, com capacidade de prever e avaliar as consequências de seu comportamento, agindo no ambiente em vez de apenas reagir a ele. Entretanto, destaca que, embora algumas posições behavioristas tendem a ver o sujeito como mais reativo do que ativo, muitas não o fazem, como Skinner, por exemplo, que afirma que o organismo age sobre o ambiente, explorando e manipulando. (LEFRANÇOIS, 2008).

Consequentemente, o melhor contraste entre as abordagens behavioristas e cognitivas a motivação é que as teorias cognitivas explicam a efetividade das circunstâncias ambientais (como recompensas e punições) em função da

compreensão e da interpretação individuais. As teorias behavioristas não vêem nenhuma necessidade de apelar para esses eventos cognitivos. (LEFRANÇOIS, 2008, p. 355).

Ainda segundo Lefrançois (2008), os **teóricos cognitivos** afirmam o anseio de compreender porque fazemos as coisas e explicar isso para nós mesmos é uma questão fundamentalmente humana, pois precisamos ser capazes de atribuir nosso comportamento a uma causa reconhecível. Assim, os motivos que nos levam a fazer alguma coisa podem ser **extrínsecos** ou **intrínsecos**. Para o autor, fazemos muitas coisas motivados por recompensas e objetivos externos mas, muitas vezes, receber essas recompensas pode fazer aflorar a percepção de que agimos bem, gerando sentimento de orgulho e satisfação, sentimentos que podem ser motivos intrínsecos extremamente poderosos. Desse modo, segundo o autor, “Tanto nos negócios como na educação, áreas em que motivar as pessoas é extremamente importante, apelar para os motivos intrínsecos pode ser mais valioso do que apelar para motivos extrínsecos.” (LEFRANÇOIS, 2008, p. 359, grifo nosso).

Dentre as teorias da motivação encontradas na literatura internacional relacionadas com a competência em informação, apareceram com maior frequência: a Teoria da Autodeterminação, de Deci e Ryan e o modelo ARCS, de John Keller. Na literatura nacional sobre motivação e competência em Informação, destaca-se o estudo de Alcará (2021) que utiliza a Teoria da Autodeterminação para estabelecer relações entre a necessidade de competência, autonomia e pertencimento e a competência em informação. Vê-se, assim, que há uma carência de estudos sobre motivação e competência em informação no cenário brasileiro. Desse modo, nesta pesquisa optou-se pelo modelo de motivação **ARCS (Atenção/ Relevância/ Confiança/ Satisfação)** proposto por John Keller, um especialista em psicologia da educação e sistemas instrucionais. A escolha se deu para contribuir com a literatura nacional no que diz respeito à motivação e competência em informação, trazendo, então, uma abordagem diferente da realizada por Alcará (2021) de forma a ampliar as teorias, modelos e estratégias de motivação no cenário nacional, pois o modelo ARCS de Keller é bastante utilizado em programas de competência em informação na cenário internacional, como foi possível perceber no levantamento bibliográfico realizado na base de dados da EBSCO. Nos artigos recuperados, foram identificados os modelos ou teorias que eram utilizados para balizar o estudo e, assim, verificou-se que grande parte deles (HESS, 2015; REYNOLDS; ROBERTS; HAUCK, 2017; CHANG; CHEN, 2015; HUDSON; MCGOWAN; SMITH, 2011;

BOBKOWSKI, 2021; DENNIS; DEES, 2015; GUO; GOH; LUYT, 2017; PEACOCK, R. et al. 2020) eram baseados no modelo ARCS de Keller. Nessa conjuntura, apresenta-se, na seção a seguir, o Modelo ARCS, de Keller.

4.1 Modelo ARCS (Atenção/ Relevância/ Confiança/ Satisfação), de John Keller

Para Keller (1987), a motivação costuma ser vista como altamente imprevisível e mutável, sujeita a diversas influências sobre as quais o professor ou educador não tem controle, de forma que estes muitas vezes vêm como sua responsabilidade apenas fornecer formação de boa qualidade, assumindo que é de responsabilidade do aluno aproveitar ou não a oportunidade de aprender. Assim, a maioria dos educadores, segundo o autor, assume que a motivação pode ser controlada pela aplicação apropriada de regras e reforços.

O autor relata que quando começou seu trabalho de desenvolvimento do modelo ARCS (Atenção/Relevância/Confiança/Satisfação):

[...] não havia teorias ou modelos macro que abordassem diretamente a questão de como criar instruções que estimulassem a motivação para aprender. A maioria das teorias e pesquisas orientadas para aplicações sobre motivação lidavam com abordagens psicológicas para mudar as características motivacionais individuais (por exemplo, McClelland, 1965), ou com a satisfação no trabalho e o desempenho no trabalho (por exemplo, Steers & Porter, 1987). Na educação, a motivação foi mais geralmente estudada em termos de controle de sala de aula (por exemplo, Doyle, 1985), reforço da aprendizagem (por exemplo, Skinner, 1961) ou os resultados afetivos da instrução (por exemplo, Krathwohl, Bloom & Masia, 1964). Havia alguns bons materiais orientados para aplicações (por exemplo, Mager, 1968; Wlodkowski, 1978), mas tendiam a ser um pouco restritos em sua abordagem e fundamentação teórica. (KELLER, 1987, p. 2).

Desse modo, o autor considera que esses modelos existentes não ajudavam o instrutor ou professor a saber quais tipos de estratégias deveriam usar com um determinado público e, portanto, não incorporavam princípios importantes de várias áreas da pesquisa motivacional que haviam sido estudadas nos últimos anos até então, como, por exemplo, a curiosidade, a busca de sensações e a motivação intrínseca. Em seguida, surgiram trabalhos para ajudar os alunos a aprenderem a ser auto-motivados como McCombs, em 1984 e Wlodkowski em 1985 (citados por KELLER, 1987), que expandiram o escopo de conteúdo e aplicação de seu

trabalho, mas ainda não adotavam uma abordagem de design ou para resolução de problemas.

Nesse contexto, John Keller criou o modelo ARCS, baseado na teoria macro de motivação e design instrucional, em consequência da necessidade de encontrar formas mais eficazes de compreender os principais fatores que influenciam na motivação para aprender, identificando e resolvendo problemas de motivação na aprendizagem de maneira sistemática. O modelo tem como base a **teoria expectativa-valor**, derivada do trabalho de Tolman (1932) e Lewin (1938). “A teoria da expectativa-valor assume que as pessoas são motivadas a se envolver em uma atividade se ela for percebida como ligada à satisfação das necessidades pessoais (o aspecto do valor) e se houver uma expectativa positiva de sucesso (o aspecto da expectativa).” (KELLER, 1987, p.2-3, tradução nossa).

No modelo original (KELLER, 1979, 1983), as duas categorias (valor e expectativa) foram ampliadas para quatro: a categoria **valor** foi subdividida em duas categorias chamadas **interesse** e **relevância**; a terceira categoria, **expectativa**, permaneceu a mesma, e foi adicionada uma quarta categoria, denominada **resultados**. Posteriormente, as quatro categorias foram renomeadas para: **atenção**, **relevância**, **confiança** e **satisfação**. Assim, o modelo desenvolvido por Keller contém essas quatro categorias de variáveis que integram diversos conceitos e teorias de pesquisas sobre motivação humana, além de um processo de design motivacional compatível com modelos típicos de design instrucional. A Figura 5 ilustra o modelo ARCS com seus quatro componentes. (KELLER, 1987).

Figura 5 - Ilustração do Modelo ARCS, de Keller



Fonte: Gomes et al. (2015).

A seguir, detalha-se cada um dos componentes do Modelo ARCS (KELLER, 1987):

- **Atenção.** a preocupação motivacional é obter e manter a atenção, pois, como importante elemento da aprendizagem, é necessário direcionar a atenção para os estímulos apropriados. Mais do que chamar a atenção inicialmente, o verdadeiro desafio é sustentá-la, produzindo um nível satisfatório de atenção durante todo o período da instrução.
- **Relevância.** A relevância pode vir da maneira como o conteúdo é ensinado, não necessariamente do conteúdo em si. Pessoas com alta "necessidade de afiliação" tenderão a desfrutar de aulas nas quais podem trabalhar cooperativamente em grupos. Da mesma forma, as pessoas com alta "necessidade de realização" desfrutam da oportunidade de estabelecer metas moderadamente desafiadoras e assumir a responsabilidade pessoal de alcançá-las. Na medida em que um curso de instrução

oferece oportunidades para um indivíduo satisfazer essas e outras necessidades, a pessoa terá um sentimento de relevância percebida.

- **Confiança.** A questão da confiança pode influenciar na persistência e na realização de um aluno embora existam vários fatores que contribuem para o nível de confiança ou expectativa de sucesso. Um desafio para os professores na geração ou manutenção da motivação é promover o desenvolvimento da confiança, ajudando o aluno a formar a impressão de que algum nível de sucesso é possível se o esforço for exercido. Pessoas confiantes tendem a acreditar que podem efetivamente atingir seus objetivos por meio de suas próprias ações, atribuindo as causas do sucesso a coisas como habilidade e esforço, em vez de sorte ou nível de dificuldade da tarefa. Também tendem a se envolver na atividade proposta e geralmente gostam de aprender, mesmo que isso signifique cometer erros.
- **Satisfação.** Esta categoria incorpora pesquisas e práticas que ajudam as pessoas a se sentirem bem com suas realizações. De acordo com a teoria do reforço, as pessoas devem estar mais motivadas se a tarefa e a recompensa forem definidas, e um reforço apropriado for usado. Entretanto, o autor observa que quando um aluno é obrigado a fazer algo para obter uma recompensa que apenas o professor controla, pode ocorrer ressentimento, já que o professor assumiu parte da esfera de controle do aluno sobre sua própria vida, sobretudo quando o comportamento que você controla é justamente aquele que o aluno gosta por razões intrinsecamente satisfatórias. Desse modo, o estabelecimento de controle externo sobre um comportamento intrinsecamente satisfatório pode diminuir o prazer da atividade. *Existem maneiras apropriadas de usar recompensas extrínsecas em situações de aprendizagem e estimular a recompensa intrínseca. Um desafio é fornecer contingências apropriadas sem excesso de controle e incentivar o desenvolvimento da satisfação intrínseca.*

O modelo ARCS, de Keller, propõe diversas estratégias para captar e manter a motivação dos sujeitos durante uma sessão de formação (ou instrução). A seguir, seguem-se os quadros com as estratégias de motivação para cada um dos componentes do modelo ARCS.

O Quadro 3 traz as estratégias de **Atenção** do modelo ARCS, divididas nas respectivas subcategorias. Com as estratégias, o autor fornece dicas de como o instrutor ou educador

deve se comportar, se comunicar e interagir com os estudantes para que a sessão de formação atraia e retenha sua atenção.

Quadro 3 - Estratégias de Atenção do modelo ARCS

| | |
|------------------------------------|---|
| A1: Incongruência, Conflito | A1.1 Introduza um fato que parece contradizer a experiência passada do aluno. |
| | A1.2 Apresente um exemplo que não parece exemplificar um determinado conceito. |
| | A1.3 Introduza dois fatos ou princípios igualmente plausíveis, dos quais apenas um pode ser verdadeiro. |
| | A1.4 Fazer o papel de advogado do diabo. |
| A2: Concretização | A2.1 Mostrar representações visuais de qualquer objeto importante ou conjunto de ideias ou relações |
| | A2.2 Dê exemplos de todos os conceitos ou princípios instrucionalmente importantes |
| | A2.3 Use anedotas relacionadas ao conteúdo, estudos de caso, biografias, etc. |
| A3: Variabilidade | A3.1 Na entrega em pé, varie o tom de sua voz e use o movimento do corpo, pausas e adereços. |
| | A3.2 Variar o formato da instrução (apresentação de informações, prática, testes, etc.) de acordo com a capacidade de atenção do público. |
| | A3.3 Variar o meio de instrução (entrega da plataforma, filme, vídeo, impressão, etc.) |
| | A3.4 Divida os materiais de impressão usando espaço em branco, recursos visuais, tabelas, tipos de letra diferentes, etc. |
| | A3.5 Alterar o estilo de apresentação (humorístico-sério, rápido-lento, alto-suave, ativo-passivo, etc.). |
| | A3.6 Mudança entre a interação aluno-instrutor e a interação aluno-aluno. |
| A4: Humor | A4.1 Quando apropriado, use jogos de palavras durante a apresentação de informações redundantes. |
| | A4.2 Use introduções bem-humoradas. |
| | A4.3 Use analogias bem-humoradas para explicar e resumir. |
| A5: Inquérito | A5.1 Use técnicas de criatividade para que os alunos criem analogias e associações incomuns ao conteúdo. |
| | A5.2 Desenvolva atividades de resolução de problemas em intervalos regulares. |

| | |
|-------------------------|---|
| | A5.3 Dê aos alunos a oportunidade de selecionar tópicos, projetos e tarefas que apelem à sua curiosidade e necessidade de explorar. |
| A6: Participação | A6.1 Use jogos, dramatizações ou simulações que exijam a participação do aluno. |

Fonte: Traduzido e adaptado de Keller (1987).

No Quadro 4 são sistematizadas as estratégias de **Relevância** do modelo ARCS e suas respectivas categorias. Da mesma forma, o autor (KELLER, 1987) instrui o educador a demonstrar a relevância da aula que vai ministrar para a realidade do estudante, mostrando claramente os motivos pelos quais aquele conteúdo é importante para a vida dele no contexto escolar/acadêmico e também os possíveis benefícios de desenvolver aquelas habilidades ou adquirir determinadas competências, uma vez que a relevância percebida de uma atividade motiva o sujeito a aprender.

Quadro 4 - Estratégias de Relevância do modelo ARCS

| | |
|---|--|
| R1: Experiência | RI.1 Indique explicitamente como a instrução se baseia nas habilidades existentes do aluno. |
| | R1.2 Use analogias familiares ao aluno da experiência passada. |
| | R1.3 Descubra quais são os interesses dos alunos e relacione-os com a instrução. |
| R2: Valor presente | R2.1 Enuncia explicitamente o valor intrínseco presente da aprendizagem do conteúdo, distinto de seu valor como um elo para objetivos futuros. |
| R3: Utilidade Futura | R3.1 Indique explicitamente como a instrução se relaciona com as atividades futuras do aluno. |
| | R3.2 Peça aos alunos que relacionem a instrução com seus próprios objetivos futuros (roda do futuro - <i>future wheel</i> .) |
| R4: Necessidade de correspondência | R4.1 Para melhorar o comportamento de esforço de realização, ofereça oportunidades para alcançar padrões de excelência em condições de risco moderado. |
| R5: Modelagem | R4.2 Para tornar a instrução responsiva ao motivo do poder, ofereça oportunidades de responsabilidade, autoridade e influência interpessoal. |
| | R4.3 Satisfazer a necessidade de afiliação, estabelecer confiança e proporcionar oportunidades de interação cooperativa sem risco. |
| | R5.1 Traga ex-alunos do curso como palestrantes convidados entusiasmados. |
| | R5.2 Em um curso individualizado, use aqueles que terminam em primeiro lugar como tutores adjuntos. |
| | R5.3 Modelo de entusiasmo pelo assunto ensinado. |

| | |
|--------------------|---|
| R6: Escolha | R6.1 Fornecer métodos alternativos significativos para atingir um objetivo. |
| | R6.2 Fornecer escolhas pessoais para organizar o trabalho. |

Fonte: Traduzido e adaptado de Keller (1987).

No Quadro 5 estão dispostas as subcategorias do componente **Confiança** do modelo ARCS. Percebe-se que nesta etapa o educador trabalha junto ao aluno de forma a ajudá-lo a perceber e/ou desenvolver sua autoconfiança, incentivando seu esforço e o desenvolvimento de sua autonomia no processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 5 - Estratégias de Confiança do modelo ARCS

| | |
|---------------------------------------|---|
| C1: Requisitos de Aprendizagem | C1.1 Incorpore objetivos de aprendizagem claramente declarados e atraentes em materiais instrucionais. |
| | C1.2 Fornecer ferramentas de autoavaliação baseadas em objetivos claramente declarados. |
| | C1.3 Explicar os critérios de avaliação de desempenho. |
| C2: Dificuldade | C2.1 Organizar materiais em um nível crescente de dificuldade; ou seja, estruturar o material didático para proporcionar um desafio "vencível". |
| C3: Expectativas | C3.1 Inclua declarações sobre a probabilidade de sucesso com determinadas quantidades de esforço e habilidade. |
| | C3.2 Ensine os alunos a desenvolver um plano de trabalho que resultará na realização de metas. |
| | C3.3 Ajude os alunos a definir metas realistas. |
| C4: Atribuições | C4.1 Atribua o sucesso do aluno ao esforço, em vez de sorte ou facilidade de tarefa quando apropriado (ou seja, quando você sabe que é verdade!). |
| | C4.2 Incentivar os esforços dos alunos para verbalizar as atribuições apropriadas para sucessos e fracassos. |
| C5: Autoconfiança | C5.1 Permitir que os alunos tenham a oportunidade de se tornarem cada vez mais independentes no aprendizado e na prática de uma habilidade. |
| | C5.2 Fazer com que os alunos aprendam novas habilidades em condições de baixo risco, mas pratiquem o desempenho de tarefas aprendidas sob condições realistas. |
| | C5.3 Ajude os alunos a entender que a busca da excelência não significa que nada menos que a perfeição seja fracasso; aprenda a se sentir bem com a realização genuína. |

Fonte: Traduzido e adaptado de Keller (1987).

O Quadro 6 traz as estratégias de **Satisfação** do modelo ARCS, indicando o que o educador deve (ou não) fazer para promover a sensação de satisfação dos estudantes. Nesta etapa é importante que o educador tenha uma proximidade com o estudante para constatar e verbalizar o seu progresso, fazendo elogios sinceros quanto a sua evolução, de forma que ele se sinta recompensado intrinsecamente, gerando a sensação de satisfação pelo dever cumprido.

Quadro 6 - Estratégias de Satisfação do modelo ARCS

| | |
|------------------------------------|---|
| S1: Consequências Naturais | S1.1 Permita que um aluno use uma habilidade recém-adquirida em um ambiente realista o mais rápido possível. |
| | S1.2 Reforçar verbalmente o orgulho intrínseco de um aluno em realizar uma tarefa difícil. |
| | S1.3 Permitir que um aluno que domina uma tarefa ajude outras pessoas que ainda não o fizeram |
| S2: Recompensas inesperadas | S2.1 Recompense o desempenho intrinsecamente interessante da tarefa com recompensas inesperadas e não contingentes. |
| | S2.2 Recompense tarefas chatas com recompensas extrínsecas e antecipadas. |
| S3: Resultados Positivos | S3.1 Elogie verbalmente o progresso ou realização bem-sucedida. |
| | S3.2 Dê atenção pessoal aos alunos. |
| | S3.3 Forneça feedback informativo e útil quando for imediatamente útil. |
| | S3.4 Forneça feedback motivador (elogio) imediatamente após o desempenho da tarefa. |
| S4: Influências Negativas | S4.1 Evite o uso de ameaças como meio de obter desempenho de tarefas. |
| | S4.2 Evite a vigilância (em oposição à atenção positiva) |
| | S4.3 Evite avaliações externas de desempenho sempre que for possível ajudar o aluno a avaliar seu próprio trabalho. |
| S5: Agendamento | S5.1 Forneça reforços frequentes quando um aluno estiver aprendendo uma nova tarefa. |
| | S5.2 Forneça reforço intermitente à medida que um aluno se torna mais competente em uma tarefa. |
| | S5.3 Varie o cronograma de reforços em termos de intervalo e quantidade. |

Fonte: Traduzido e adaptado de Keller (1987).

O Modelo ARCS inclui um processo de design sistemático que pode ser usado com modelos típicos de design e desenvolvimento instrucional. Ele pode ser convenientemente separado nas etapas seguintes etapas:

- **Definir:** Classificar problema, Analisar a motivação do público, Preparar objetivos motivacionais.
- **Projetar:** Gerar estratégias potenciais, Selecione estratégias.
- **Desenvolver:** Preparar elementos motivacionais, Integrar com instrução.
- **Avaliar:** Realizar testes de desenvolvimento, Avaliar os resultados motivacionais.

Segundo Keller (1987) o ARCS é um modelo de solução de problemas e requer algum tempo para adquirir uma compreensão das estratégias e conceitos básicos nele incluídos. Assim, o autor afirma que deve-se ter cuidado na primeira etapa da aplicação para garantir que os participantes ou instrutores selecionem problemas apropriados para o modelo. Esses seriam problemas relacionados com a melhoria da instrução e não com mudanças nas personalidades dos alunos. O autor também observa que estudos para testar a eficácia desse modelo podem ser usados como, por exemplo, fazer uma lista de verificação de características motivacionais aplicada a amostras antes e depois das sessões de instrução para comparação.

Esta seção apresentou, brevemente, o modelo ARCS, de Keller, para que a próxima seção, que trata sobre a motivação especificamente no contexto da competência em informação, seja melhor contextualizada e compreendida. Assim, na próxima seção trata da literatura sobre a motivação especificamente no contexto da competência em informação e, ao final da seção, estudos que usaram o modelo ARCS, de Keller embasar seus estudos e práticas.

4.2 Motivação e competência em informação

Para verificar como a literatura científica da área tem abordado a questão da motivação dos alunos na participação de atividades, aulas e programas de competência em informação oferecidos por bibliotecas acadêmicas no contexto internacional, foi realizado um levantamento bibliográfico.

Em janeiro de 2021 foi realizado um levantamento bibliográfico na Base de Dados em Ciência da Informação (BRAPCI), com cobertura nacional, em que se utilizou a estratégia de busca: <competência informacional OR competência em informação AND motivação>. Foram obtidos quatro resultados.

Para o levantamento da literatura internacional, selecionou-se as Bases de Dados LISTA e ISTA, disponíveis no portal da editora EBSCO, por serem específicas da Ciência da Informação, com a seguinte estratégia de busca: <motivation AND "information literacy">. Foram obtidos 235 resultados que foram filtrados por ano: 2011-2021 e ficaram 165 resultados. Após a remoção de itens duplicados, restaram 111 documentos. Posteriormente (em janeiro de 2023), foi realizado um novo levantamento bibliográfico nas mesmas bases de dados com a estratégia de busca: <motivation AND "information literacy" AND ARCS>. A busca recuperou oito resultados.

Grande parte dos trabalhos recuperados aponta a necessidade e importância da colaboração entre docentes e bibliotecários para trabalhar a motivação desses alunos de forma a incentivá-los a participar de atividades de formação oferecidas pelas bibliotecas universitárias para desenvolver a competência em informação (REYNOLDS; ROBERTS; HAUCK, 2017; MONTIEL-OVERALL; GRIMES, 2013; PINTO, 2018; TANACKOVIČ, 2018). Outrossim, os estudos apontam, inclusive que quando o professor incentiva o aluno a buscar informações em bases de dados, a frequentar a biblioteca, a participar de ações de formação oferecidos e ministrados por bibliotecários, os alunos percebem melhor a importância de adquirir essas habilidades e, portanto, apresentam maior **motivação** para fazê-los.

Pinto (2018) afirma que as pesquisas sobre motivação no campo da biblioteconomia e da ciência da informação têm se concentrado amplamente nos comportamentos e resultados dos alunos em relação à busca de informações, mas embora a motivação dos alunos seja uma prioridade, essa pesquisa da autora centra-se também no corpo docente, uma vez que os professores são fundamentais na intermediação dos processos de aprendizagem. Segundo a autora, a importância atribuída à competência em informação por professores e alunos em ambientes de ensino superior é uma questão que exige esforços adicionais de pesquisa, pois um dos maiores desafios consiste precisamente em compreender melhor as atitudes e motivações de docentes e discentes em relação à competência em informação.

Foster (2021) descreve um estudo que teve como objetivo tentar motivar a interação dos alunos em um curso de competência em informação, no qual tiveram a oportunidade de fazer atividades de crédito extra, cujo total dos quais era 5% da nota dos alunos no curso. As atividades incluíam atividades individuais para o desenvolvimento da competência em informação, como jogos curtos on-line e atividades colaborativas que incluíam postar e responder em um fórum de discussão. Foi também oferecida uma aula on-line de um crédito

para apresentar aos alunos as estratégias de pesquisa e os recursos usados para a realização de pesquisas acadêmicas. Assim, os alunos deveriam ser capazes de transformar uma pergunta em palavras-chave, pesquisar, acessar e avaliar fontes e usar essas fontes de maneira consistente com os direitos autorais.

Segundo Foster (2017) esse estudo esperava mostrar que o crédito extra poderia ter uma influência positiva na interação e envolvimento dos alunos nas aulas online da biblioteca. Entretanto, a autora descreve o resultado da pesquisa como decepcionante, uma vez que poucos alunos aproveitaram o crédito extra e, para os que aproveitaram, não houve mudança significativa no resultado da nota. Segundo ela, isso pode ter acontecido devido ao baixo número de pontos de crédito extras disponíveis por atividade, por falta de motivação, entre outros problemas. Sugere, em sua conclusão, que os bibliotecários procurem novas maneiras de envolver os alunos para melhorar sua interação com as atividades propostas.

Embora o estudo acima citado não tenha sido considerado satisfatório do ponto de vista de seus objetivos, é interessante observar a estratégia que foi utilizada para tentar motivar os estudantes: o crédito extra. Vemos, assim, que como o estudo demonstrou, esse fator parece não ter sido motivador o suficiente para os alunos participarem ativamente da atividade de formação em competência em informação.

Conforme apresentado na seção anterior, o modelo ARCS, de Keller, segue a linha do design instrucional e nesse sentido, o estudo de Hess (2015) apresenta a teoria do *design* motivacional como um complemento da teoria do *design* instrucional, e que segundo a autora, quando usados juntos, ambos os princípios podem afetar o aprendizado, a aquisição de conhecimento e a retenção de conhecimento. Para a autora, compreender a raiz da motivação e identificar como engajar os desejos motivacionais intrínsecos ou extrínsecos de um indivíduo é um componente importante da instrução. Como tal, educadores e instrutores em qualquer ambiente precisam considerar a estruturação de cenários de aprendizagem para que os alunos se envolvam no processo de aquisição de conhecimento, vejam a relevância de seu aprendizado, sintam-se confiantes de que sua experiência é significativa e pode ser aplicada e sintam satisfação com o cenário.

No **Design instrucional** o instrutor cria especificações detalhadas para o desenvolvimento, a avaliação e a manutenção das situações que facilitam a aprendizagem e o desempenho dos sujeitos. Assim, Hess (2015) observa que, embora o design instrucional seja uma disciplina independente com seus próprios fundamentos teóricos e práticos,

também pode ser integrado em qualquer situação ou atividade de instrução e aprendizagem, pois, assim como a competência em informação, o design instrucional é interdisciplinar e, ao mesmo tempo, independente. As teorias do design motivacional estão relacionadas ao design instrucional na medida em que consideram uma faceta do sistema de aprendizagem: a motivação dos alunos e seu impacto na experiência instrucional. Como tal, essas teorias podem sobrepor princípios de design instrucional para garantir o envolvimento do aluno e a percepção do valor instrucional. Como a motivação é pensada para influenciar as decisões e a participação dos indivíduos, é particularmente importante na aprendizagem e também no design, uma vez que influenciar a decisão de um indivíduo de participar de uma interação instrucional é essencial para que o aprendizado ocorra. Dentro do campo do design instrucional, a teoria do design motivacional mais influente é a ARCS Theory of Motivational Design (KELLER, 1987). Essa estrutura teórica fala diretamente sobre como os designers instrucionais podem criar experiências de aprendizado e interações instrucionais para envolver as motivações intrínsecas e extrínsecas dos alunos. Keller (2010) definiu o design motivacional para a aprendizagem como “[...] o processo de organizar recursos e procedimentos para provocar mudanças na motivação das pessoas” (p. 22), e existem três maneiras distintas de criar tais designs. Primeiro, os designers podem usar uma filosofia centrada na pessoa que aborda as construções psicológicas das interações interpessoais; segundo, eles podem empregar uma filosofia centrada no ambiente que considera como um ambiente impacta as respostas e interações de um indivíduo; ou terceiro, eles podem focar a instrução usando uma filosofia centrada na interação que considera como os valores humanos influenciam e são influenciados pelo ambiente.

Hess (2015) afirma que, enquanto Keller reconheceu os desafios do design motivacional, construiu um modelo para que os designers pudessem impactar consistente e significativamente a motivação do aluno por meio da instrução com seu modelo ARCS. “Essa estrutura pede aos designers e instrutores que ganhem a **atenção** dos alunos, demonstrem a **relevância** do aprendizado, garantam que os alunos estejam **confiantes** em seu próprio sucesso e ofereçam oportunidades para que os alunos experimentem **satisfação** com seu aprendizado” (HESS, 2015, p. 47).

A motivação é um fator crítico na aprendizagem e na instrução e, portanto, os designers instrucionais devem considerar a melhor forma de incorporar estratégias para envolver a motivação extrínseca e intrínseca dos alunos ao estruturar e criar oportunidades

de aprendizado. Para bibliotecários que atuam na formação de usuários, estimular a motivação pode afetar significativamente o ensino, pois, ao demonstrar a importância das habilidades de pesquisa, do pensamento crítico e da avaliação de informações para os alunos, os bibliotecários podem aumentar a retenção de conhecimento e a aplicação do aprendizado em todas as áreas. (HESS, 2015).

Pinto et al. (2021) realizaram um estudo com o objetivo de analisar as percepções de crença na importância (BI), autoeficácia (SE) e fonte preferencial de aprendizagem (LS) de competência em informação (IL) entre estudantes de psicologia na Espanha e em Portugal. Como resultados, notaram que não há diferenças significativas por país nas percepções dos alunos, embora as pontuações em BI sejam mais altas do que em SE. Por categoria, há algumas diferenças significativas, e a menos valorizada é a de processamento. Por competência individual, sete deles apresentam diferenças entre os países. Quanto aos hábitos e preferências de aprendizagem identificadas com o estudo, a prevalência foi para sala de aula e aprendizagem autônoma, ou seja, **os alunos pesquisados mal percebem o valor das bibliotecas**. Dentro das estruturas fatoriais, que compartilham os mesmos componentes em cada dimensão, aparecem alguns fatores emergentes. A motivação (BI e SE) no que diz respeito à competência em informação é um trunfo fundamental para futuros psicólogos. O interesse deve se concentrar em alguns fatores motivacionais emergentes. A valorização da biblioteca por parte dos alunos deve ser reforçada através das correspondentes iniciativas de melhoria.

Nesse sentido, os autores recomendam uma promoção estratégica dos valores da biblioteca como suporte aos processos de aprendizagem, promovendo atividades e iniciativas instrucionais e motivacionais. Em vez de ser centrada em recursos, como tradicionalmente, a biblioteca deve ser reconfigurada como um centro de serviços digitais. Os autores destacam, ainda, que **o diálogo aberto entre bibliotecários e professores deve melhorar a compreensão dos alunos sobre os valores da biblioteca** (PINTO et al., 2021).

Flierl, Maybee e Bonem (2021) descrevem, em seu artigo, o desenvolvimento e a implementação inicial de uma escala de Aprendizagem Informada (*informed learning*), cujos resultados iniciais sugerem que pode ser uma ferramenta útil para medir como os alunos percebem a sua capacidade de usar a informação para aprender em vários contextos no ensino superior. Segundo o autor, trata-se, também, de uma prova conceitual de como uma escala de competência em informação pode ser desenvolvida a partir de uma perspectiva

teórica que a vê como mais do que apenas um conjunto de habilidades. Embora seus resultados ainda sejam preliminares, o autor sugere que essa escala pode oferecer evidências úteis para fornecer uma ligação demonstrável entre como os alunos usam as informações para aprender o conteúdo das disciplinas e métricas importantes da aprendizagem do aluno, como motivação, clima de aprendizagem e nota do curso. Na prática, isso pode justificar os que a formação em competência em informação se concentre mais em ajudar os alunos a atingir as metas de aprendizagem das disciplinas, ajudando a promover parcerias estreitas entre bibliotecários e docentes, visando melhorar o aprendizado do aluno e também sua motivação. Assim, os bibliotecários podem estar mais bem preparados para articular seu papel como educadores, mostrando como seus esforços instrucionais impactam as medidas de aprendizagem e sucesso dos alunos de maneiras concretas.

Segundo Maybee e Flierl (2016) para criar atividades de aprendizagem informadas motivadoras deve-se considerar as necessidades psicológicas de autonomia, competência e relacionamento. Se os alunos percebem que têm escolhas, sentem-se conectados e são capazes de se envolver melhor com as informações e aprender com as atividades satisfatoriamente. Assim, se essas necessidades forem atendidas, os alunos se sentirão menos coagidos e mais autogeridos dentro da estrutura de aprendizagem informada. Em outras palavras, é mais provável que os alunos sejam motivados a usar informações intencionalmente para aprender. Ainda segundo os autores, os alunos devem perceber a relação com os colegas, com os professores e materiais envolvidos na atividade proposta pois, se ele não está interessado ou não vê a razão pela qual ele precisa saber aquele conteúdo, ele estará menos motivado a aprender. Os alunos precisam se sentir competentes para concluir as atividades.

Maybee e Flierl (2016) afirmam que, embora localizar informações sobre um determinado tópico normalmente não seja um problema para os alunos, usar as informações obtidas de maneira necessária para concluir o trabalho muitas vezes pode ser um desafio, e enfatizam a necessidade de se promover experiências de aprendizagem envolvendo novos tipos de fontes ou novos envolvimento com a informação, apoiando as percepções de confiança e competência dos alunos.

Cuthbertson e Falcone (2014) sugerem cinco estratégias para construir uma comunidade em cursos online de competência em informação e alavancar motivadores para manter alunos e instrutores engajados:

- 1 - Dar espaço para os alunos serem eles mesmos e compartilharem suas experiências, pensamentos e interesses, ajudando-os a perceber o valor de sua participação;
- 2 - Dar responsabilidade a indivíduos ou grupos para discussão sobre tópicos acadêmicos selecionados;
- 3 - Incentivar a interação entre os alunos para darem (entre si) dicas e orientações em relação às tarefas propostas;
- 4 - Usar comunicações síncronas para fortalecer os laços com a turma;
- 5 - Aproveitar o gosto dos alunos por tecnologias móveis.

Cuthbertson e Falcone (2014) afirmam que criar uma comunidade on-line de alunos por meio das tecnologias digitais, incentivando fóruns de discussão e sessões de bate-papo pode melhorar a motivação dos alunos, ajudando a facilitar a interação interpessoal/social diminuindo o isolamento, aumentando a reflexão, a aprendizagem e a metacognição.

O estudo de Klipfel (2014) teve como objetivo medir o impacto da autenticidade no envolvimento e aprendizado do aluno no contexto da instrução de competência em informação. Foi desenvolvido um exercício de modelagem em sala de aula para ajudar os alunos a escolher tópicos de seu interesse. Então, os alunos preencheram um questionário para avaliar se a escolha desses tópicos autênticos levou a um maior envolvimento e maior aprendizado, usando como parâmetros os Padrões de Competência em Informação da Association of College & Research Libraries (ACRL) em comparação com os alunos do grupo de controle. Confirmando a hipótese inicial da pesquisa, Klipfel (2014) concluiu que aumentar a autenticidade do aluno levou a um aumento na sua motivação para aprender. Nos resultados obtidos, os alunos também relataram uma maior retenção de habilidades de competência em informação em comparação com os alunos do grupo de controle. Desse modo, a autenticidade teve um impacto significativo no contexto da aprendizagem da competência em informação.

Latham e Gross (2013) relatam um projeto que consistiu na identificação de estudantes universitários do primeiro ano com habilidades de competência em informação abaixo do que é considerado proficiente, visando a compreensão de como esses alunos se consideram aptos e competentes em informação, obtendo uma compreensão de suas experiências e preferências instrucionais para desenvolver uma intervenção abordando suas necessidades de instrução. Assim, os alunos foram questionados sobre suas experiências de

busca de formação em tarefas autogeradas e impostas com o objetivo de orientá-los para o tópico de habilidades de informação e também de obter respostas que poderiam ser comparadas com os resultados das entrevistas, concentradas nas percepções e experiências dos alunos com a competência em informação. Conforme constatado pelos autores nas entrevistas, os alunos tendem a preferir a internet e as pessoas como fontes de informação, tanto em tarefas autogeradas quanto em tarefas impostas. Com a busca de informações autogeradas, os alunos normalmente disseram que costumam recorrer aos mecanismos de busca, sites conhecidos e pessoas com quem se sentiam à vontade, como pais, outros membros da família, amigos e, às vezes também consultavam “especialistas” no assunto sobre o qual buscavam informação, dependendo do nível de conforto, confiança e conveniência. Com tarefas impostas, como tarefas acadêmicas, é mais provável que os alunos procurem instrutores, tutores ou colegas de classe, ou seja, pessoas que eles percebem como tendo algum nível de conhecimento no tópico e alguma familiaridade com os parâmetros da tarefa. Os autores afirmam que, curiosamente, os alunos não mencionaram os bibliotecários como pessoas a quem normalmente recorriam quando tinham necessidades de informações pessoais ou relacionadas à escola. Quanto às fontes não pessoais, os alunos preferem a Internet para tarefas impostas, mas também mencionaram o uso de “fontes de biblioteca”, como bases de dados, livros e periódicos (LATHAM; GROSS, 2013).

Em relação às habilidades necessárias para buscar informações e serem bem-sucedidos, os alunos veem os conjuntos de habilidades como semelhantes para tarefas de busca de informações autogeradas e impostas. Eles tendem a dar muita ênfase às habilidades de pesquisa - encontrar a informação necessária - independentemente da tarefa, e consideram as habilidades de informática como intimamente relacionadas e, em alguns casos, sinônimos de habilidades de pesquisa eficazes. Os alunos também reconhecem que as habilidades cognitivas também são importantes, particularmente a capacidade de pensar criticamente sobre o tópico ou a necessidade de informação em mãos. Também foram mencionadas habilidades sociais, especialmente habilidades de comunicação, para interagir com sucesso com outras pessoas como fontes potenciais, e também competências de gestão para conseguir gerir o tempo e organizar a informação encontrada nas pesquisas (LATHAM; GROSS, 2013).

Latham e Gross (2013) destacam que os alunos pesquisados são capazes de discutir a variedade de habilidades necessárias para ser considerado um buscador de informações bem-

sucedido, mas que esses alunos não estão familiarizados com o termo competência em informação (*information literacy*), e levantam a questão de saber se o termo está sendo usado por bibliotecários e professores/docentes. Quanto à qualidade das fontes de informação, os alunos relatam que se envolvem na avaliação de fontes em tarefas de informação autogeradas e impostas, afirmando buscar relevância, atualidade e confiabilidade. A qualidade das fontes é considerada uma questão mais importante nas tarefas impostas, acredita-se que, em grande parte, por orientação do **professor** ou instrutor.

Segundo Latham e Gross (2013), as tarefas autogeradas, não surpreendentemente, são consideradas mais divertidas e interessantes e, assim, há maior **motivação** para fazer a pesquisa e encontrar fontes úteis. Por outro lado, com as tarefas impostas, tende a haver menos interesse e menos motivação embutida, então os alunos as completam apenas porque precisam, não porque especialmente querem. Esses resultados ressaltam a importância do quadro de relevância pessoal para os alunos, que indicam que eles estão mais motivados e mais interessados em informações úteis e aprendizados significativos para eles pessoalmente [motivação intrínseca]. Nesse sentido, os incentivos são motivadores cruciais para os alunos, e os alunos se mostram mais propensos a participar de uma sessão de formação e competência em informação se esta for necessária e/ou se oferecer créditos.

A questão de saber se a presença obrigatória seria um motivador eficaz para todos, no entanto, permanece em aberto no estudo, mas a oportunidade de melhorar suas notas, ganhando créditos extras e/ou aprimorando as habilidades necessárias para ter sucesso em seus cursos, aparece como um poderoso incentivo, sugerindo que a **motivação extrínseca** é um fator-chave para que os alunos participem das atividades de formação. A pesquisa demonstra que a motivação também é influenciada pela reputação da aula e do instrutor que a ministra, então uma aula que seja conveniente, em termos de tempo de oferta e localização, e que seja útil e interessante, mas relativamente curta, é vista como desejável pelos alunos. Outrossim, um instrutor conhecido por ser divertido, animado e genuinamente preocupado com o sucesso dos alunos pode ser um fator significativo na motivação dos alunos para participar de uma sessão de formação. (LATHAM; GROSS, 2013).

Matteson (2014) afirma que um componente central para o novo pensamento em competência em informação é a necessidade de ampliar a visão e considerar o aluno como um todo; é preciso ver as características individuais em uma variedade de dimensões que permitem que um aluno se torne competente em informação. Mesmo o conteúdo de

competência em informação mais cuidadosamente criado, entregue com os métodos de ensino mais dinâmicos e perfeitamente integrados a um currículo básico, pode não resultar em um aprendizado bem-sucedido se as características **cognitivas, emocionais e sociais** dos alunos não forem consideradas. Para a autora, uma compreensão completa de como os alunos desenvolvem e retêm habilidades de competência em informação requer uma compreensão de seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Desse modo, para que o ensino de competência em informação seja mais eficaz, essas dimensões que compõem o aluno como um todo devem ser estudadas e incorporadas aos métodos instrucionais.

Nesse sentido, Matteson (2014) estudou como dois construtos emocionais (inteligência emocional e afeto disposicional) e dois construtos cognitivos (motivação e habilidades de enfrentamento) interagiram com as pontuações de competência em informação dos alunos. Foram realizados dois estudos com um grupo de estudantes de graduação e as análises de correlação e regressão revelaram que a inteligência emocional e a motivação predisseram significativamente as pontuações de competência em informação dos alunos. Sendo assim, o autor afirma que os bibliotecários instrucionais podem considerar incorporar uma maior consciência dos aspectos emocionais e cognitivos da aquisição da competência em informação em seu conteúdo, enriquecendo as atividades formativas de competência em informação com técnicas e estratégias que considerem o aluno como um todo – prestando atenção ao seu desenvolvimento emocional e cognitivo – se quiserem aumentar a eficácia do ensino e aprendizagem das habilidades em competência em informação.

O estudo de Flierl et al. (2018) investiga as relações entre a competência em informação e o desempenho acadêmico e as percepções dos alunos sobre seus ambientes de aprendizagem. Os autores afirmam que a maioria dos estudos na área da competência em informação se concentra em como os alunos aprendem essas habilidades/competências, em vez de como a competência em informação promove ganhos de aprendizagem. Desse modo, segundo os autores, desenvolver uma maior compreensão da relação entre a competência em informação e o desempenho do aluno e, ainda, entre a competência em informação e a motivação do aluno pode prover melhor os educadores para desenvolver práticas eficazes de formação em competência em informação.

Os autores observam que a forma como os alunos se envolvem com a formação pode exercer um papel de destaque na motivação do aluno e que os instrutores podem incentivar

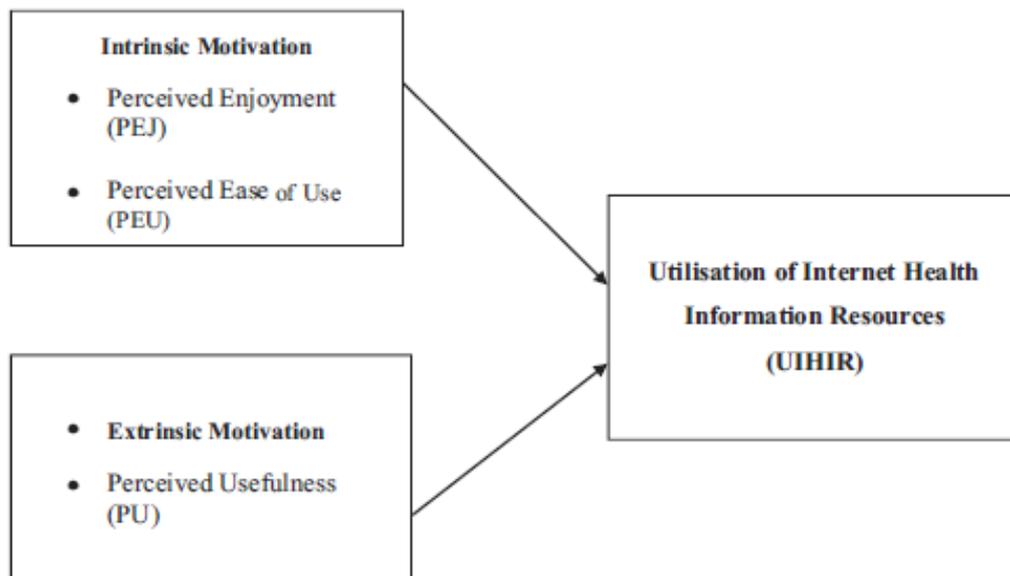
o melhor desempenho dos alunos considerando cuidadosamente como eles usam as informações enquanto aprendem o conteúdo do curso. Assim, os instrutores também podem criar um ambiente de aprendizado mais motivador desafiando os alunos a interagir com a informação de maneiras cognitivamente mais exigentes, como sintetizar, em vez de propor atividades menos complexas como aquelas que envolvem apenas fazer uma citação ou fazer uma busca, pois os dados da pesquisa sugerem que sintetizar a informação obtida e comunicar os resultados aos colegas contribui para um ambiente de aprendizagem onde os alunos se sentem mais autônomos, competentes e integrados.

A pesquisa de Aharony e Gazit (2020) se concentrou na autoeficácia da competência em informação dos alunos, investigando se esses alunos estimam que sabem como lidar e avaliar a grande quantidade de informações que encontram na Internet e os resultados sugeriram que as características de personalidade de abertura à novas experiências, bem como sensação de ameaça e desafio, além da motivação predisseram a autoeficácia da competência em informação dos alunos. As autoras enfatizam que bibliotecários e profissionais da informação que trabalham com formação de usuários devem tentar aumentar a **motivação intrínseca** dos alunos para aumentar sua autoeficácia em competência em informação, de forma a ajudá-los nas atividades acadêmicas e em outros aspectos da sua vida. As autoras observam que é necessário considerar que apesar de serem nativos digitais, os jovens universitários não possuem habilidades específicas para o processo de busca e uso de informações, o que pode gerar ansiedade, stress e diminuir a percepção de autoeficácia. Desse modo, julgam importante um trabalho minucioso dos bibliotecários para motivar os estudantes de forma a diminuir essa ansiedade e sentimentos de ameaça, propondo atividades que aumentem a sensação de desafio, estimulando que eles se esforcem no processo de aprendizagem e, assim, aumentem a sua autoeficácia em relação à competência em informação.

O estudo de Ajuwon e Popoola (2014) teve como objetivo determinar a influência de fatores motivacionais: facilidade de uso percebida (*Perceived Ease of Use* - PEU), prazer percebido (*Perceived Enjoyment* - PEJ) e utilidade percebida (*Perceived Usefulness* - PU) na utilização de recursos de informação em saúde da Internet entre médicos residentes em instituições terciárias de saúde em Nigéria. O resultado revelou que, coletivamente, PEU, PEJ e PU têm relação significativa com a utilização dos recursos de informação em saúde da

Internet, mas PEU e PEJ são os principais impulsionadores do uso de recursos de informação em saúde da Internet entre os médicos residentes estudados.

Figura 6 - Modelo de pesquisa de fatores motivacionais influenciando utilização recursos de informação em saúde da internet



Fonte: Ajuwon e Popoola (2014, p. 108).

Os autores observam que a introdução da formação em competência em informação no programa de residência ou sua inclusão como um componente do desenvolvimento profissional continuado permitiria aos médicos residentes conhecer ferramentas de pesquisa online relevantes, além de técnicas de pesquisa para acessar recursos de informação em saúde que serão úteis ao seu trabalho. Ressaltam que os bibliotecários de ciências da saúde têm um importante papel na formação de médicos residentes sobre como acessar, recuperar e avaliar informações de saúde on-line, devendo, ainda, oferecer treinamentos sobre como pesquisar recursos de medicina baseada em evidências, como a Biblioteca Cochrane e PubMed e Avaliação Crítica da literatura médica, e também como organizar referências bibliográficas usando ferramentas de gerenciamento de referências como Endnote, Zotero ou Mendeley. Dessa forma, os médicos residentes poderão tomar decisões informadas no gerenciamento de seus pacientes e para fins de pesquisa. Como recomendações práticas, os autores recomendam que as páginas de pesquisa da Web sejam projetadas de forma a serem facilmente acessíveis e recuperáveis com informações de saúde de alta qualidade para

melhorar o uso de informações de saúde e atendimento ao paciente por médicos residentes. Destacam, ainda, a necessidade do fornecimento de instalações adequadas de Internet para médicos residentes no ponto de atendimento, aumentando o uso de recursos de informações de saúde da Internet por médicos residentes para pesquisa e tomada de decisões informadas no gerenciamento de pacientes para melhores resultados de saúde.

Barefoot (2017) examinou, em seu estudo, a relação entre a motivação do aluno, a entrega da instrução e a avaliação formativa, comparando as pontuações do Inventário de Motivação Intrínseca (*Intrinsic Motivation Inventory* - IMI), que é composto por seis subescalas que refletem áreas significativas que contribuem para a motivação intrínseca: interesse/prazer, competência percebida, esforço/importância, pressão/tensão, escolha percebida e valor/utilidade. O estudo foi feito com dois grupos de alunos de redação de pesquisa: um grupo de controle que recebeu uma sessão de instrução de competência em informação e um grupo de intervenção, que recebeu avaliação formativa escrita e duas sessões de instrução de competência em informação. Foram realizadas, então, análises de significância estatística, que indicaram ao adicionarem a avaliação e uma segunda sessão de instrução a motivação para a realização de pesquisas no grupo de intervenção aumentou significativamente quando comparado aos alunos que receberam apenas uma sessão de instrução e nenhuma avaliação formativa.

Segundo a autora, o aumento do interesse/prazer, competência percebida e diminuição da pressão/tensão são indicadores de níveis mais elevados de motivação intrínseca no grupo de intervenção. Assim, cada uma dessas quatro subcategorias foi correlacionada com níveis mais altos de motivação intrínseca e, portanto, conclui que os alunos que receberam uma segunda aula e avaliação formativa individual experimentaram níveis mais elevados de motivação intrínseca durante este trabalho especificamente. A autora afirma que essas descobertas indicam que os bibliotecários podem aumentar significativamente a motivação intrínseca dos alunos para realizar pesquisas ao incorporar estratégias de avaliação formativa em um modelo com duas sessões de instrução de competência em informação. “Maior atenção ao papel da motivação e como promovê-la em nossos alunos é cada vez mais importante nos ambientes de informação contemporâneos, onde a gratificação imediata tornou-se uma expectativa do aluno. [...] a combinação certa de avaliação e tempo de instrução podem aumentar a motivação intrínseca no curto prazo”. (BAREFOOT, 2017, p. 20).

Buchanan et al. (2016) afirmam que a literatura recente sobre aprendizagem baseada em investigação, competência em informação e motivação do aluno demonstra a necessidade de um trabalho qualitativo focado na eficácia de um modelo de aprendizagem altamente centrado no aluno. Segundo elas, pesquisadores e profissionais da educação (inclusive bibliotecários escolares) com visão de futuro, estão trabalhando para uma mudança de modos de ensino: dos métodos tradicionais obsoletos para aqueles que envolvem ativamente os alunos em um trabalho autêntico e relevante. Por conseguinte, essa formação centrada no aluno é considerada pelas autoras como o apoio ao desenvolvimento de habilidades necessárias para uma participação efetiva e satisfatória em uma sociedade global cada vez mais complicada, pois “Novos métodos centrados no aluno apresentam oportunidades para que os alunos pesquisem e explorem, experimentem, colaborem, façam escolhas e usem sua imaginação”.

Buchanan et al. (2016) argumentam, ainda, que a literatura sobre motivação demonstra uma forte conexão entre o interesse do aluno, o engajamento, a motivação acadêmica e a realização. Estudos mostram um aumento da motivação do aluno, onde a autonomia do aluno e a aprendizagem autorregulada estão em jogo. Da mesma forma, resultados acadêmicos e de desempenho positivos são revelados na pesquisa focada em alunos que trabalham com níveis mais altos de autonomia e aprendizagem autorregulada e motivação intrínseca. Esses tipos de experiências também manifestam emoções positivas, relacionamentos escolares dinâmicos, satisfação e aprendizado mais profundo.

Em estudo que investigou a motivação, percepção e uso de bases de dados acadêmicas por estudantes na Croácia, Tanacković, Ivanovic e Cupar (2017) observaram que a maioria dos entrevistados acredita que a competência em informação é importante para seu sucesso acadêmico, posto que quase todos tiveram um treinamento formal em busca de informações eletrônicas e em busca de bases de dados. Entretanto, as autoras observaram que mesmo sabendo da importância e obtendo instruções para o uso de bases de dados acadêmicas, esses alunos usavam mais e apresentavam melhores habilidades para realizar buscas no Google Acadêmico. Ao serem questionados sobre as razões pelas quais eles usam as bases de dados, a maior parte dos entrevistados relatou **motivação intrínseca**: porque pessoalmente acreditam que são um recurso de alta qualidade.

Tanacković, Ivanovic e Cupar (2017) relatam notável diferença entre os diferentes grupos de respondentes: alunos de graduação e os de pós-graduação. Os estudantes de pós-

graduação usam bases de dados eletrônicas com mais frequência do que estudantes de graduação, apresentando, ainda, maior motivação intrínseca para isso. Esses resultados sugerem, segundo as autoras, que, para que os alunos usem as bases de dados eletrônicas com mais frequência, os alunos devem não apenas se familiarizar bem com seus recursos, mas também entender verdadeiramente os benefícios desse uso. Desse modo, a insistência dos professores no uso de artigos de bases de dados para os trabalhos acadêmicos sem explicar seus benefícios concretos (por exemplo, qualidade do conteúdo, economia de tempo, revisão por pares) e sem reconhecer e recompensar seu esforço ao avaliar os trabalhos provavelmente não trará resultados a longo prazo. As autoras destacam a importância da mudança no comportamento informacional dos alunos **estimulada pelos professores** no sentido de incentivar seus alunos a utilizar as bases de dados com frequência e regularidade para aumentar a familiaridade com esse tipo de fonte de informação, orientando-os nesse processo.

Uma vez que diversos estudos mostraram que os **professores desempenham um papel importante no uso de fontes de informação de qualidade pelos alunos** (TENOPIR, 2003; AL-MOUMEN; MORRIS; MAYNARD, 2012 apud TANACKOVIĆ; IVANOVIC; CUPAR, 2017) e que a familiaridade com as bases de dados é reconhecida como um fator que contribui para a preferência pela fonte, é importante que os professores definam tarefas que encorajem os alunos a usar intensivamente as bases de dados para se familiarizarem plena e verdadeiramente com as suas características e, ainda, reconhecer e recompensar os alunos pelo seu uso. Tanacković, Ivanovic e Cupar (2017) destacam que essas descobertas sugerem que os alunos podem usar bancos de dados com mais frequência se os professores encontrarem maneiras de fazê-los realmente entender por que as bases de dados são melhores que o Google (motivador intrínseco) e não se eles apenas exigirem que os alunos usem esse recurso (motivador extrínseco) sem se comunicar com eles e explicar os motivos. Os bibliotecários, da mesma forma, podem contribuir para o aumento do uso das bases de dados assinadas pela instituição em que atuam, orientando e incentivando o uso pelos alunos e, ainda, ensinando os alunos a acessarem remotamente esse conteúdo.

Jacobson e Xu (2004) propõem quatro tipos de atividades de formação (instrução) em competência em informação, apontando as melhores estratégias de motivação para cada uma delas:

- **Instrução relacionada ao curso (*Course-related instruction*)**. Esse modelo de instrução geralmente envolve uma sessão com os alunos em um determinado curso. Os bibliotecários devem trabalhar em estreita colaboração com os membros do **corpo docente** para projetar sessões de instrução que atendam às necessidades dos alunos para esse curso específico, mas também podem envolver instruções mais gerais que os alunos podem achar úteis durante suas carreiras acadêmicas. Um fator extremamente importante que afeta a motivação nesse tipo de atividade é a existência de um trabalho de pesquisa a ser realizado pelo aluno. Assim, a aula será **relevante** para eles (o segundo requisito motivacional de Keller) se o que for ensinado estiver diretamente relacionado ao trabalho que têm de realizar. Um segundo fator importante é o valor que o **docente** atribui à sessão de instrução. Assim, quando o docente agenda a sessão e demonstra claramente a importância desta atividade, contribui muito para aumentar a motivação dos alunos. Por outro lado, os docentes cujos comportamentos (como corrigir trabalhos ou pesquisar na web) demonstram desinteresse deles mesmos durante a aula fazem com que os alunos questionem o valor daquela atividade. Dessa forma, é importante que o bibliotecário converse com o professor antes da sessão de instrução destacando que a presença e interação dele tem um efeito grande na aprendizagem e motivação dos alunos durante as sessões de instrução da biblioteca. Os bibliotecários podem, ainda, observar seu próprio comportamento na sala de aula, considerando elementos como os conceitos de confiança e satisfação de Keller. A confiança pode ser construída por meio de métodos ativos de aprendizado, enquanto a satisfação geralmente vem depois da aula, quando os alunos estão trabalhando na tarefa ou quando recebem um feedback positivo do professor.
- **Sessões de entrada (*Drop-In sessions*)**. É comum as bibliotecas acadêmicas oferecerem aulas abertas a qualquer pessoa filiada à instituição, como atividades de orientação e educação de usuários. Essas aulas podem ensinar, por exemplo, as principais fontes de informação em uma disciplina específica ou como pesquisar materiais de pesquisa com mais eficiência. O fator crítico de motivação nesses casos é que os alunos optam por participar dessas

sessões, ou seja, geralmente eles não são obrigados a participar, de forma que a motivação intrínseca para aprender aquele conteúdo é o seu próprio interesse. Desse modo, os bibliotecários podem usar métodos para capturar a atenção e mostrar relevância daquela atividade apenas até certo ponto. Além disso, o design da aula deve destacar confiança e satisfação.

- **Programas de Experiência do Primeiro Ano/Comunidades de Aprendizagem.**

Numerosas faculdades e universidades desenvolvem modelos de aprendizagem voltados para ingressantes, estruturando sua experiência individual no primeiro ano ou, então, formando comunidades de aprendizagem, com funções variadas para bibliotecários e para instrução relacionada à pesquisa. Em alguns casos, os bibliotecários compartilham responsabilidades de ensino com outros instrutores e docentes, para ensinar aos alunos as principais habilidades de alfabetização da informação. Assim, os bibliotecários podem ensinar em equipe com o corpo docente do programa ou podem ser responsáveis por segmentos distintos. Os alunos ingressantes costumam interagir bastante entre si, e essa relação estreita frequentemente serve como um forte fator de motivação, pois os alunos conectados entre si dessa maneira tendem a se envolver mais em projetos, motivados a aprender sobre maneiras de fazer pesquisas para esses projetos. Esse contexto comunitário aumenta tanto os fatores de **atenção** quanto de **relevância**. Se um bibliotecário for um membro-chave dessa equipe, os alunos passarão a vê-lo de maneira diferente do que se for visto apenas como um palestrante convidado. Com isso, a aplicação de novas habilidades poderá incutir **confiança** gerando uma **satisfação** crescente, já que frequentemente as faculdades estruturam esses programas para aumentar as conexões entre o conteúdo do curso e a base cada vez maior de conhecimento e habilidades dominadas pelos alunos.

- **Cursos com créditos.** Os cursos de competência em informação com crédito oferecem aos alunos a oportunidade de obter um conhecimento mais profundo de conceitos e habilidades relacionadas à informação, oferecendo oportunidades de acolhimento para incentivar a motivação dos alunos. Algumas instituições relacionam o curso de competência em informação a uma

determinada disciplina ou campo de estudo, incluindo importantes conceitos básicos da competência em informação, mas o instrutor os ensina tendo como pano de fundo esse determinado campo de estudo, direcionando exemplos e tarefas. Outras instituições optam por oferecer **cursos genéricos** de competência em informação, que não têm esse foco disciplinar e que podem conter alunos de uma variedade de cursos, de modo que os instrutores devem projetar o material para atender às necessidades de todos na classe. No caso do **curso específico** , os alunos vêem mais obviamente sua relevância, enquanto as habilidades aprendidas em **cursos genéricos** de competência em informação podem ser facilmente transferidas para uma série de outras tarefas, cursos e disciplinas. Entretanto, os alunos nem sempre, ou facilmente, fazem essa ligação. Quando o bibliotecário relaciona o material diretamente com outros cursos que os alunos estão fazendo, eles percebem imediatamente a conexão. Quando é possível vincular diretamente o projeto do curso de competência em informação às tarefas de outro curso ou disciplina, a **relevância** dispara. Para melhorar o nível de **atenção** nas aulas, é fundamental não apenas reforçar a ideia de que os alunos podem levar o que estão aprendendo em um curso genérico para seus outros cursos, mas também provar como isso funciona. Atenção e relevância são os dois principais fatores do Modelo ARCS, de Keller (1987) que devem ser planejados com muito cuidado em cursos genéricos de competência em informação. Alguns alunos simplesmente não veem os bibliotecários como educadores ou membros do corpo docente, mestres de um determinado corpo de conhecimento. Assim, informações que o bibliotecário apresenta à turma no primeiro dia sobre sua formação e experiência podem ajudar bastante a aumentar a atenção. Essas informações podem incluir suas credenciais, interesses de pesquisa, publicações, envolvimento em programas de competência em informação ou atividades pedagógicas no campus ou outros aspectos da profissão.

Reynolds, Roberts e Hauck (2017) descrevem um estudo de como três bibliotecários em diferentes instituições integraram o modelo ARCS de design motivacional de Keller em suas práticas de ensino para melhorar a motivação dos alunos durante as sessões de instrução

em competência em informação. Segundo as autoras, o modelo ARCS é valioso para melhorar o envolvimento do aluno durante a sessão de formação, e sugerem estratégias instrucionais que se alinham a ele para aprender e integrar o modelo, conforme o **Quadro 7**.

Quadro 7 - Modelo ARCS de Keller, subcomponentes e questões do processo

| | | |
|------------|----------------------------|---|
| Atenção | Excitação perceptiva | O que posso fazer para captar o interesse dos alunos? |
| | Despertar da consulta | Como posso estimular uma atitude de indagação? |
| | Variabilidade | Como posso manter a atenção dos alunos? |
| Relevância | Orientação de metas | Como posso atender melhor às necessidades dos alunos? |
| | Correspondência de motivos | Como e quando posso vincular minha instrução ao estilos de aprendizagem e interesses pessoais dos alunos? |
| Confiança | Familiaridade | Como posso vincular a instrução às experiências dos alunos? |
| | Requisitos de aprendizagem | Como posso ajudar a construir uma expectativa positiva para sucesso? |
| | Oportunidades de sucesso | Como a experiência de aprendizagem apoiará o crenças dos alunos na sua competência? |
| Satisfação | Controle pessoal | Como os alunos saberão claramente que seu sucesso é com base em seus esforços e habilidades? |
| | Reforço intrínseco | Como posso apoiar o prazer intrínseco dos alunos de a experiência de aprendizagem? |
| | Recompensas extrínsecas | O que trará consequências gratificantes para o sucessos dos alunos? |
| | Capital próprio | O que posso fazer para construir percepções do aluno sobre tratamento? |

Fonte: Reynolds, Roberts e Hauck (2017, p. 150, tradução nossa).

Reynolds, Roberts e Hauck (2017) afirmam que as teorias mais atuais que enquadram a motivação concentram-se nos aspectos cognitivos, emocionais e afetivos do comportamento destacando que motivação e aprendizagem estão correlacionadas, mas um estado de motivação não necessariamente garante que a aprendizagem ocorra, pois a motivação é multifacetada e dinâmica, sendo impactada pelas necessidades físicas e psicológicas, experiências anteriores e variáveis ambientais dos sujeitos. Sendo assim, os bibliotecários certamente não podem controlar todos esses fatores, mas, por meio de um planejamento cuidadoso, eles podem criar oportunidades de aprendizado que alavanquem a psicologia educacional para melhorar a motivação do aluno para aprender a competência em informação.

Quanto à **motivação intrínseca** e a **motivação extrínseca**, as autoras supracitadas destacam que ambas são importantes no processo de aprendizagem. Os alunos que são

intrinsecamente motivados tendem a buscar desafios, participar ativamente da aula e estão focados na aprendizagem ao invés de um objetivo externo.

Quadro 8 - Estratégias de instrução baseadas no modelo ARCS

| Componente | Subcomponentes de Keller | Estratégias do bibliotecário |
|------------|--|---|
| Atenção | Excitação perceptiva | Use o humor, memorize e conte piadas |
| Atenção | Despertar da consulta | Comece a aula com uma história que se conecta ao tema ou habilidades do curso |
| Atenção | Despertar da consulta | Comece a aula com uma sessão de brainstorming |
| Relevância | Orientação de metas | Planeje a sessão com o corpo docente e comunique-se com alunos como as atividades se relacionam com a tarefa |
| Relevância | Correspondência de motivos (estilos de aprendizagem) | Peça aos alunos que trabalhem em duplas ou pequenos grupos |
| Relevância | Familiaridade | Basear-se em trabalhos anteriores e pessoais dos alunos experiências |
| Confiança | Oportunidades de sucesso | Atividades práticas graduadas (com andaimes) |
| Confiança | Controle pessoal | Peça aos alunos que explorem um recurso ou ferramenta usando perguntas para orientá-los em vez de bibliotecário demonstração |
| Confiança | Controle pessoal | Dê aos alunos escolhas sobre onde trabalhar, para trabalhar sozinho ou com um grupo, ou alternativa Atividades |
| Confiança | Oportunidades de sucesso | Reserve um tempo para falar com cada aluno sobre seu tópico, dê feedback sobre estratégias de pesquisa |
| Satisfação | Recompensas extrínsecas | Dê aos alunos a oportunidade de sair com menos um recurso para atribuição |
| Satisfação | Recompensas extrínsecas | Dê aos alunos a oportunidade de compartilhar suas Aprendendo |
| Satisfação | Reforço intrínseco | Convide os alunos a compartilhar seus próprios conhecimentos e experiências de vida anteriores relacionadas com o material de aula |
| Satisfação | Recompensas intrínsecas | Inclua perguntas reflexivas, ou seja, "Quais dessas estratégias que você usará na vida cotidiana?" para estimular a autoconsciência da aprendizagem |

Fonte: Reynolds, Roberts e Hauck (2017, p. 162, tradução nossa).

Segundo Chang e Chen (2015) o modelo ARCS, de Keller, é um método para melhorar o apelo motivacional dos materiais instrucionais e foi amplamente validado como um método para melhoria sistemática da motivação e desempenho do aluno em ambientes de e-learning. A **atenção** é um pré-requisito para a aprendizagem e refere-se a ganhar e manter a atenção à instrução, estimulando a curiosidade e o interesse. A **relevância** representa a importância e o valor da aprendizagem. **Confiança** refere-se a construir a confiança dos alunos na sua capacidade de ter sucesso na tarefa de aprendizagem. A **satisfação** refere-se ao potencial de satisfação com a aprendizagem.

Nesse contexto, Chang e Chen (2015) descrevem, em seu artigo, cursos de competência em informação que utilizaram as estratégias de motivação sugeridas por Keller, como responsabilidades de liderança, familiarização dos materiais e conceitos, explicação dos requisitos para o sucesso e critérios de avaliação, cenários de problemas do mundo real, elogios verbais e recompensas internas/externas e padrões de medição consistentes. O instrutor observou diretamente o envolvimento da classe e, quando apropriado, revisou a instrução motivacional de acordo. Quando o nível básico de atenção é alcançado, a motivação aumenta, então sustentar a atenção do aluno é fundamental para a aprendizagem motivacional. O uso de materiais multimídia interativos como estratégia de captação de atenção pode gerar interesse e estimular a motivação melhor do que os livros didáticos tradicionais. Quando os materiais de aprendizagem são relevantes para as necessidades ou objetivos dos alunos, uma atitude positiva é fomentada. Assim, as autoras destacam que os instrutores promoveram o valor dos materiais e incentivaram os alunos a se tornarem confiantes no domínio do assunto e no controle de seu sucesso, além de reforçarem as realizações dos alunos com recompensas internas e externas para aumentar sua satisfação.

As autoras supracitadas destacam, ainda, que a satisfação com a aprendizagem tende a aumentar quando a **motivação intrínseca** é combinada com a **motivação extrínseca** e a consistência das expectativas é combinada com os resultados. Sendo assim, os cursos analisados em seu estudo fornecem um ambiente de aprendizagem de investigação centrado no aluno, que promove uma orientação extrínseca mais geral e abrangente, como oportunidades de autodireção e o reconhecimento de sentimentos sobre a aprendizagem. Alunos com motivação extrínseca orientada para objetivos têm uma boa chance de sucesso se tiverem uma forte crença em suas capacidades e fizerem um esforço maior, o que, por sua vez, aumenta a motivação intrínseca da instrução motivacional (CHANG; CHEN 2015).

5 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa em foco é de natureza **quali-quantitativa** do tipo **descritivo-exploratória** cujo universo é a Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus de Marília. Caracteriza-se como **pesquisa descritiva**, pois pormenorizou determinada população ou fenômeno com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis (GIL, 2022). Delimitou-se como **pesquisa exploratória**, uma vez que buscou “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]” (GIL, 2022, p. 41). Utilizou-se a **pesquisa bibliográfica** como parte integrante da pesquisa descritivo-exploratória e que permitiu a construção de referencial teórico das temáticas centrais do estudo em foco – Competência em Informação, Motivação e Ensino Superior.

Para a construção do referencial teórico, conforme já apresentado na seção anterior (4.2), em janeiro de 2021 foi realizado um levantamento bibliográfico na Base de Dados em Ciência da Informação (BRAPCI), com cobertura nacional, em que se utilizou a estratégia de busca: *<competência informacional OR competência em informação AND motivação>*. Foram obtidos quatro resultados.

Para o levantamento da literatura internacional, selecionou-se as Bases de Dados LISTA e ISTA, disponíveis no portal da editora EBSCO, por serem específicas da Ciência da Informação, com a seguinte estratégia de busca: *<motivation AND "information literacy">*. Foram obtidos 235 resultados que foram filtrados por ano: 2011-2021 e ficaram 165 resultados. Após a remoção de itens duplicados, restaram 111 documentos. Posteriormente (em janeiro de 2023), foi realizado um novo levantamento bibliográfico nas mesmas bases de dados com a estratégia de busca: *<motivation AND "information literacy" AND ARCS>*. A busca recuperou oito resultados.

Também fazem parte da revisão de literatura diversos artigos e livros que não foram obtidos nos levantamentos iniciais, mas que foram citados em alguns dos textos lidos e julgados de relevância para a realização da etapa de revisão bibliográfica da pesquisa.

Para a operacionalização dos objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa de campo com docentes e discentes da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, conforme será detalhado a seguir. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 59867222.7.0000.5406) em julho de 2022.

5.1 Universo e sujeitos da pesquisa

A Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, campus de Marília, se constitui o universo da pesquisa.

5.1.1 A Biblioteca da FFC UNESP

A Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências é parte integrante da Rede de Bibliotecas da Unesp, constituída pela Coordenadoria Geral de Biblioteca e mais 33 bibliotecas das unidades universitárias distribuídas pelo Estado de São Paulo.

A Biblioteca da FFC da Universidade Estadual Paulista – Unesp, Campus de Marília, foi inaugurada em 1º de abril de 1959 e tem como missão “Contribuir para a melhoria do ensino, da pesquisa e da extensão, de modo a atender às necessidades de informação da comunidade acadêmica” (UNESP, 2019).

Administrativamente, a Biblioteca da FFC é gerida pela Diretoria Técnica de Biblioteca e é constituída por duas seções:

- **Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação (STATI)** - responsável pelas rotinas de seleção e aquisição dos materiais bibliográficos; controle e disponibilização da coleção de periódicos; catalogação e classificação; manutenção do banco de dados bibliográficos
- **Seção Técnica de Referência e Atendimento ao Usuário e Documentação (STRAUD)** - responsável pelo controle da circulação dos materiais (empréstimos, devoluções, renovações); atendimento e orientação aos usuários na utilização dos recursos informacionais; apoio em pesquisa e levantamento bibliográfico; fornecimento de informações sobre a disponibilidade de materiais (UNESP, 2019).

Embora seja uma biblioteca universitária, com seu acervo e serviços direcionados principalmente à comunidade acadêmica, a Biblioteca da FFC é aberta à comunidade externa à universidade. Disponibiliza os seguintes serviços:

- Acesso à Internet
- Acervo infantil
- Caixa de devolução 24h

- Clube do DVD
- Comutação Bibliográfica – Comut
- Sistema de geração automática de ficha catalográfica
- Empréstimo de livros e trabalhos de conclusão de curso
- Empréstimo de notebooks para uso dentro da Biblioteca
- Empréstimo Entre Bibliotecas – EEB
- Exposição de novas aquisições de livros
- Jogos (xadrez, dama, quebra-cabeça)
- Orientação para normalização de trabalhos acadêmicos
- Orientação para pesquisas em Bases de dados
- Orientação para elaboração de Planos de Gestão de Dados
- Serviço de Inclusão e Acessibilidade à Informação – SIAI
- Visitas orientadas.

Além dos serviços acima listados, as bibliotecárias também ministram aulas, palestras e oficinas de temáticas concernentes aos recursos da Biblioteca, como pesquisa em bases de dados, normalização, planos de gestão de dados, uso de software para checagem de originalidade, entre outros. Nesse contexto, destaca-se a atuação do serviço de referência, que na Biblioteca da FFC é função da STRAUD.

Segundo a Association of College & Research Libraries (2006), os serviços de referência oferecidos por bibliotecas universitárias geralmente não se limitam a responder objetivamente às perguntas específicas dos seus usuários, mas incluem fornecer instruções personalizadas sobre os métodos de identificação, localização e uso de materiais de pesquisa. Desse modo, a biblioteca universitária visa oferecer serviços, recursos e formação para seus usuários, permitindo que se tornem pesquisadores mais autônomos.

Durante o período da pandemia do coronavírus (meados de 2020 e 2021), em que foi necessário o fechamento da Biblioteca, assim como de toda a unidade universitária, as aulas passaram a ser ministradas virtualmente e um novo cenário se configurou para adaptação àquela realidade. Da mesma forma, a Biblioteca precisou repensar seus serviços de modo que, mesmo fechada e com os servidores trabalhando remotamente de suas casas, os alunos tivessem suporte e orientação para acessar livros e demais recursos informacionais digitais que a instituição oferece.

Nicolino e Mendonça (2020) observam que, diante daquele cenário imposto, da necessidade de distanciamento físico, houve um aumento no uso das mídias digitais e redes sociais para a Biblioteca tentar manter um vínculo e interagir com seus usuários. Assim, o site da Biblioteca passou a ser atualizado com mais frequência; a página do Facebook se tornou o principal canal de comunicação entre a Biblioteca e sua comunidade, tanto para a postagem de informações quanto para a interação por meio de mensagens. Nesse ínterim a equipe percebeu a necessidade de a Biblioteca também possuir um perfil no Instagram, rede social atualmente mais utilizada pelos jovens, para maior interação e visibilidade das postagens. Para alimentação e manutenção dos perfis nas redes sociais, as bibliotecárias do serviço de referência da Biblioteca da FFC e também de outras unidades trabalharam em parceria buscando produzir conteúdo informativo para postagens: informações sobre a Biblioteca, seus serviços e recursos; sobre fontes de informações confiáveis para os alunos fazerem suas buscas; sobre cursos gratuitos para fazer on line; sobre treinamentos e capacitações oferecidos por editoras de revistas e de bases de dados, entre muitos outros conteúdos.

Nicolino e Casarin (2020) destacam que esse contexto também ilustra a natureza educativa e formativa do Serviço de Referência, o que faz do bibliotecário de referência um educador em potencial. Seu papel inclui responder perguntas, dirimir dúvidas, instigar a curiosidade, incentivar a busca por informação e orientar o uso ético e responsável das informações. Também cabe ao bibliotecário estimular o interesse do usuário para o universo da informação, da pesquisa, da construção do conhecimento e do pensamento crítico. Assim, o Serviço de Referência deve atuar sempre nas duas vertentes: a de ser informativo e formativo:

Informativo no sentido de fornecer informações pontuais que respondam às dúvidas de seus usuários e **formativo** no sentido de ensinar esses usuários a bem utilizar a biblioteca, seus serviços e todos os recursos informacionais disponibilizados pela instituição e mesmo fora dela, visto que há muitas outras opções disponíveis para localização e acesso à informação. Formar os usuários para que eles se tornem competentes em informação. (NICOLINO; CASARIN, 2020, grifo nosso).

Assim, a Biblioteca da FFC busca incentivar o desenvolvimento da competência em informação para que os seus usuários sejam capazes de: reconhecer suas próprias necessidades de informação, saber onde e como procurar informações que possam sanar essa necessidade, como selecionar fontes de informações confiáveis, conseguir utilizar as

informações obtidas com ética e responsabilidade para construir conhecimento, produzir recursos e produtos de informação de forma estruturada de acordo com os padrões da instituição e, ainda, proporcionar ambientes e serviços de forma que os usuários da Biblioteca a percebam como um local de estudo, reflexão, interação, aprendizado e construção de saberes.

5.1.2 Sujeitos da pesquisa

Para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, optou-se por entrevistar docentes, a fim de verificar se e como eles incentivam o uso dos recursos e atividades de formação de usuários oferecidas pela Biblioteca de sua unidade, buscando saber qual a importância que cada docente atribui para essas atividades e se motivam (e como motivam, quando for o caso) os seus alunos a participarem.

Para selecionar os docentes da unidade universitária (FFC Unesp) para participarem da entrevista, verificou-se quais deles eram líderes de grupos de pesquisa e, destes, os que tinham maior quantidade de orientandos cadastrados no diretório de grupos de pesquisa do CNPQ. Foram selecionados, então, três docentes da área da saúde (referentes aos cursos de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional) e quatro da área de ciências humanas e sociais (referentes aos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais, Filosofia e Relações Internacionais).

Outro grupo participante da pesquisa foram os alunos de graduação da FFC, com o objetivo de saber se eles conheciam e participavam das atividades formativas da Biblioteca, assim como os motivos que os levavam a participar ou não. A FFC possuía, à época da coleta de dados, 1.734 discentes² regularmente matriculados nos nove cursos de graduação, a saber: Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais, Filosofia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Pedagogia, Relações Internacionais e Terapia Ocupacional.

² A informação sobre a quantidade de discentes matriculados foi obtida por telefone pela pesquisadora, com funcionário da Seção Técnica de Graduação da FFC Unesp.

5.2 Procedimentos de coleta de dados e análise dos resultados

5.2.1 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

De acordo com Manzini (2003, p. 12-13) a entrevista é uma forma de interação social, uma conversa orientada para um objetivo, uma forma de buscar informações face a face com o entrevistado. Quanto à entrevista semi-estruturada, o autor salienta a necessidade da elaboração prévia de um roteiro para auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista de forma a atingir o objetivo pretendido. Para a construção de um dos instrumentos desta pesquisa, o roteiro para a **entrevista semi-estruturada**, foram levadas em consideração algumas questões que apareciam na literatura revisada e, também, outras suscitadas na prática da pesquisadora em sua atuação em biblioteca de instituição de ensino superior. O roteiro utilizado na realização das entrevistas encontra-se no **Apêndice A**.

O outro instrumento de pesquisa utilizado na pesquisa foi o **questionário**, constituído de perguntas fechadas e abertas. Foi feito um teste do piloto do questionário com cinco alunos da graduação e não foram apontados problemas na construção do mesmo. A versão final do questionário está no **Apêndice B**.

5.2.2 Procedimentos para coleta de dados

Os convites aos docentes selecionados para participar das entrevistas foram enviados por e-mail em dezembro de 2022. Por questão de indisponibilidade de tempo, dois professores não foram entrevistados, então cinco docentes participaram da entrevista, sendo dois deles da área da saúde e três da área de ciências humanas/sociais. Duas entrevistas foram realizadas presencialmente e três remotamente, via Google Meet em dias e horários previamente agendados conforme disponibilidade dos docentes. Os dados foram coletados entre dezembro de 2022 e janeiro de 2023. Com a permissão dos docentes, as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para melhor compreensão das informações obtidas e realização da análise de conteúdo.

O questionário dirigido aos alunos foi enviado via e-mail para todos os coordenadores dos nove cursos oferecidos pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, para que estes o encaminhassem aos alunos da Graduação. Na mensagem enviada com o questionário,

informou-se os objetivos da pesquisa e eles tiveram a opção de participar ou não da pesquisa respondendo o questionário. Os dados foram coletados entre agosto de 2022 e fevereiro de 2023. Os dados obtidos foram tabulados e submetidos à análise quantitativa e qualitativa.

O procedimento selecionado para a análise dos dados qualitativos foi a 'Análise de Conteúdo' com uso da Análise Categorial de Bardin (2011) que consiste em

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 44).

A análise de conteúdo ocorreu em 3 (três) fases: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira fase consistiu, fundamentalmente, na tarefa de organização e 'leitura flutuante' em um primeiro contato com o texto a ser analisado (BARDIN, 2011). Essa fase possui três finalidades: "[...] a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final" (BARDIN, 2011, p. 121). Esta etapa foi desenvolvida a partir dos dados coletados oriundos da aplicação do questionário com os discentes e da entrevista direcionada aos docentes, os quais se constituíram como corpus de análise.

A segunda etapa, a de exploração do material selecionado, diz respeito às operações de codificação com base em regras preestabelecidas (BARDIN, 2011). A codificação corresponde à escolha das unidades de registro (recorte do texto em unidades significativas) e a escolha das categorias de análise (classificação e agregação), sendo considerada como uma das etapas mais importantes da codificação. É neste momento que as unidades de registro são agregadas e classificadas por meio da operação de categorização. Para Bardin (2011, p. 145), "[...] a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos".

Para a autora supracitada, as categorias "[...] são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos" (BARDIN, 2011, p. 145). Considerando esses princípios para a consecução desta fase, coletou-

se os dados obtidos pela aplicação do questionário e realização das entrevistas. As respostas às questões fechadas foram tabuladas e organizadas em gráficos e tabelas. As respostas das questões abertas foram agrupadas por semelhança e organizadas em tabelas e quadros. Os dados obtidos nas entrevistas foram transcritos e as respostas de cada questão foram agrupadas por semelhança e incluídas em quadros. Após o tratamento dos resultados obtidos, última etapa da Análise de Conteúdo, foi desenvolvida mediante análise, inferências e discussões que constam na próxima seção.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

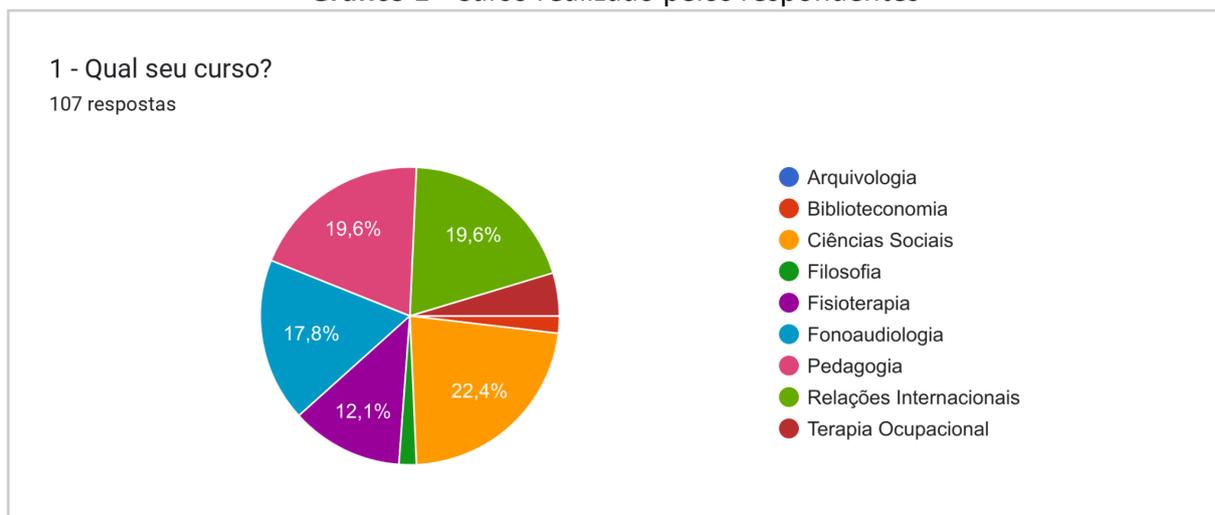
Nesta seção apresentamos os resultados coletados junto aos alunos obtidos por meio dos questionários e junto aos docentes por meio da aplicação das entrevistas.

6.1 Resultados referentes aos discentes

Com o questionário, foi obtido o retorno de 108 respondentes, mas 1 (um) deles optou por não participar da pesquisa³.

As 3 (três) primeiras perguntas buscaram identificar o perfil do aluno: seu curso, idade e se estavam cursando a graduação pela primeira vez, tal como se apresenta no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Curso realizado pelos respondentes



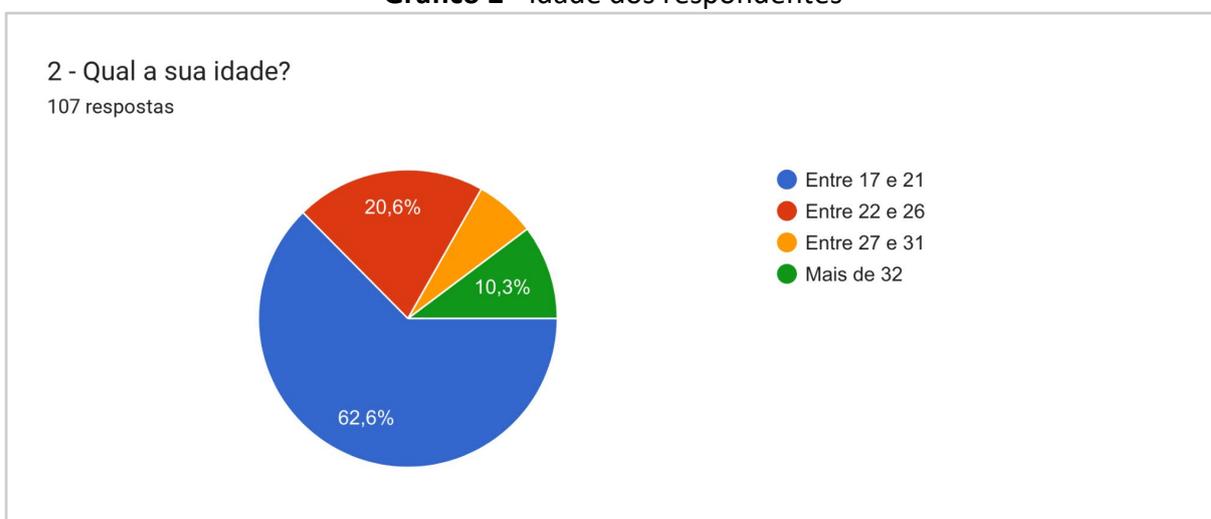
Fonte: Dados obtidos por meio do formulário da pesquisa (feito pelo *Google Forms*).

Como mostra o Gráfico 1, a maioria dos respondentes é do curso de Ciências Sociais. Dos 107 respondentes, nenhum deles é do curso de Arquivologia, dois são do curso de Biblioteconomia (1,9%), 24 de Ciências Sociais (22,4%), dois de Filosofia (1,9%), 13 Fisioterapia (12,1%), 19 Fonoaudiologia (17,8%), 21 de Pedagogia (19,6%), 21 de Relações Internacionais (19,6%) e cinco de Terapia Ocupacional (4,7%).

³ A planilha de respostas ao questionário pode ser consultada em: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1KIM9Cu27Zm056SIQfl_zfPY7cePk5E1lbm2_bIFKe7E/edit?usp=sharing. Cabe observar que as respostas são anônimas, portanto não constam informações pessoais (como nome ou e-mail) na planilha.

A maioria dos respondentes (67, de 107) encontra-se na faixa etária entre 17 e 21 anos (ver Gráfico 2), ou seja, são jovens considerados nativos digitais ou, ainda, a Geração Z, que “[...] agrupa jovens que se desenvolveram em contato com computadores, dispositivos móveis, com a velocidade dos meios de comunicação e informação e outros recursos tecnológicos.” (REIS; TOMAÉL, 2017, p. 37). Das demais faixas etárias, 22 respondentes afirmam ter entre 22 e 26 anos; sete entre 27 e 31 e 11 respondentes afirmam ter mais de 32 anos.

Gráfico 2 - Idade dos respondentes



Fonte: Dados obtidos por meio do formulário da pesquisa (feito pelo Google Forms).

A grande maioria dos respondentes, (97 de 107, correspondente a 85%,) está cursando um curso de graduação pela primeira vez, enquanto apenas 16 (15%) afirmam estar cursando a segunda graduação.

Após o primeiro bloco de questões para levantamento do perfil, foram apresentadas questões sobre o uso da biblioteca e seus recursos.

Foi perguntado, na questão 4, se os alunos conheciam o treinamento de ingressantes, denominado “Conhecendo a Biblioteca”. As respostas podem ser vistas no Gráfico 3.

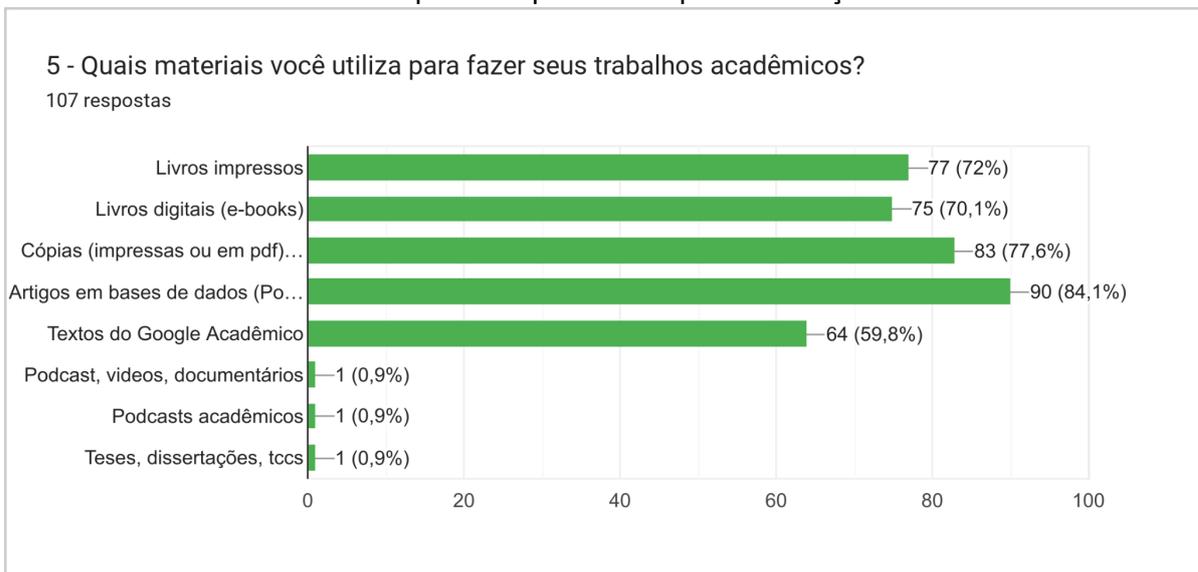
Gráfico 3 - Participação dos respondentes sobre o treinamento “Conhecendo a Biblioteca”



Com a quarta questão foi possível perceber que 72% dos alunos (77 respondentes) afirma já ter feito o treinamento “**Conhecendo a Biblioteca⁴**”, no qual são apresentados os serviços e recursos oferecidos pela Biblioteca da FFC Unesp, além das informações básicas constantes no regulamento. Esse treinamento é feito remotamente, por meio de um site onde constam slides informativos e um questionário de avaliação. O aluno ingressante só pode fazer o cadastro para uso da Biblioteca após fazer esse treinamento e responder o questionário acertando ao menos dez, das quatorze questões. Essa foi a forma que a equipe da Biblioteca encontrou para os alunos ingressantes conhecerem a Biblioteca e suas principais regras e serviços de uma maneira rápida e autônoma.

Em seguida foi perguntado, na quinta questão, quais os materiais que os alunos utilizam para fazer seus trabalhos acadêmicos, dando como opções de respostas: livros impressos, livros digitais (e-books), cópias de textos, artigos de bases de dados, textos do Google Acadêmico e outros. Na opção “outros” apareceram materiais como: podcasts, vídeos, documentários, teses, dissertações e TCC’s. Os resultados estão no Gráfico 4.

⁴ O treinamento fica disponível no site da Biblioteca. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/#!/biblioteca/>. Acesso em: 16 fev. 2023.

Gráfico 4 - Materiais utilizados pelos respondentes para realização de trabalhos acadêmicos

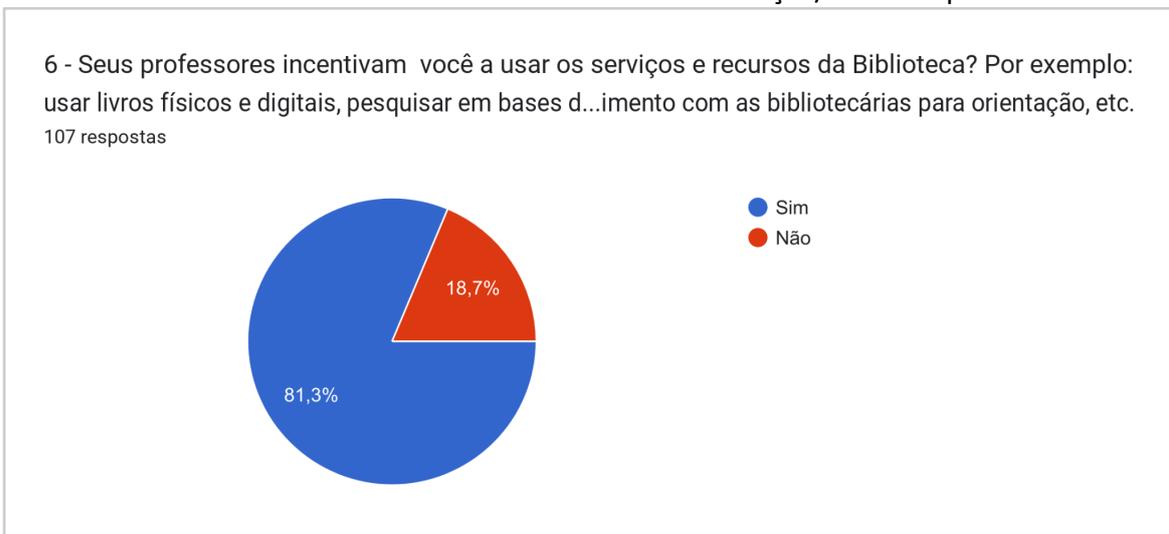
Fonte: Dados obtidos por meio do formulário da pesquisa (feito pelo Google Forms).

Como a maioria dos alunos respondentes se encontra na faixa etária entre 17 e 21 anos (62,6%, como visto na questão 2) e são, portanto, nativos digitais, é compreensível que tenham preferência por estudar por materiais digitais/eletrônicos, como artigos de bases de dados e e-books. Ainda assim, como as respostas obtidas, percebe-se que uma grande parte também gosta de utilizar livros impressos em suas rotinas de estudo.

Essas respostas são importantes para que a equipe da Biblioteca avalie maneiras de incentivar o uso do acervo impresso e de reforçar a divulgação e a variedade do acervo digital de livros e artigos científicos (entre outros tipos de materiais) que a universidade oferece para sua comunidade. Sobre o acervo digital, reconhece-se que a biblioteca, em sua função educativa, pode despertar o senso crítico da comunidade quanto às questões de direitos autorais, desencorajando o uso de materiais digitais obtidos de maneira irregular, por exemplo.

Sugere-se que a Biblioteca continue oferecendo oficinas que ensinam os alunos a buscar materiais nas bases de dados, valendo-se, assim, das estratégias de motivação apresentadas no decorrer deste trabalho.

Em seguida, foi perguntado se eles consideram que os professores os incentivam a utilizar a biblioteca e seus recursos e serviços (Questão 6). A maioria dos respondentes (81,3%) respondeu que sim, conforme é possível observar no Gráfico 5.

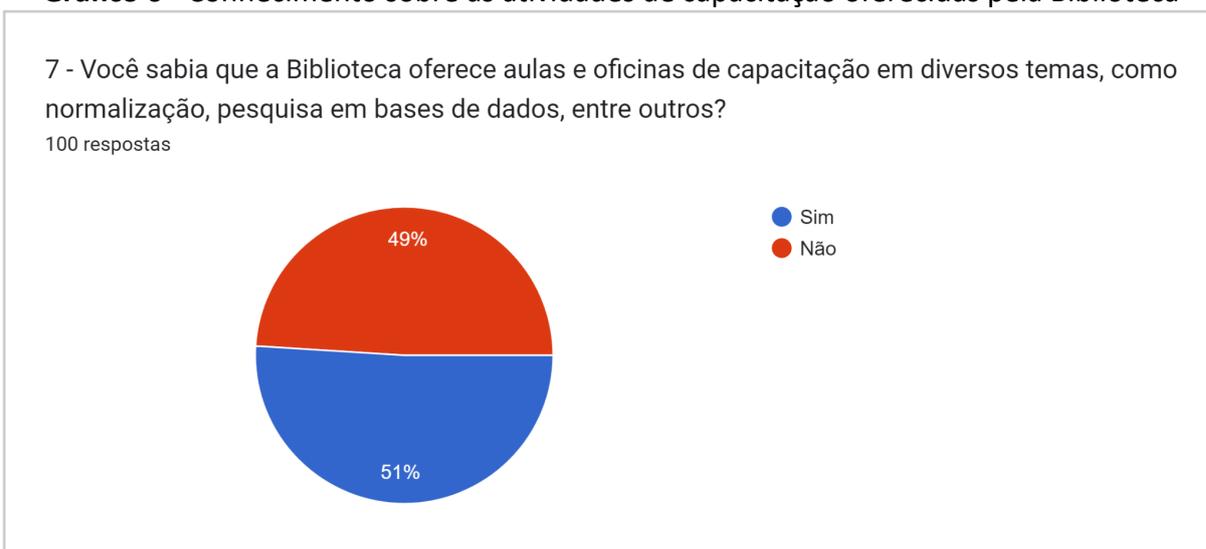
Gráfico 5 - Incentivo ao uso da Biblioteca e seus serviços/recursos pelos docentes

Fonte: Dados obtidos por meio do formulário da pesquisa (feito pelo Google Forms).

Com as respostas a essa questão é possível observar que 81,3% dos 107 participantes que responderam esta questão mencionaram que seus professores incentivam, sim, esses alunos a procurarem e utilizarem os serviços e recursos da Biblioteca. Um aluno não respondeu.

O incentivo dos docentes é fundamental para os alunos, uma vez que muitos alunos vêm do Ensino Médio sem terem tido contato com bibliotecas, sem a experiência e oportunidade de usufruir de um espaço de leitura, aprendizado e reflexão, além de acesso a um acervo de livros. Sendo assim, a Biblioteca universitária se caracteriza, para esses alunos, como um novo universo de informação e conhecimento, daí tamanha importância da parceria entre bibliotecário e docente para demonstrar a eles que a Biblioteca oferece diversas possibilidades de aprendizado e crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

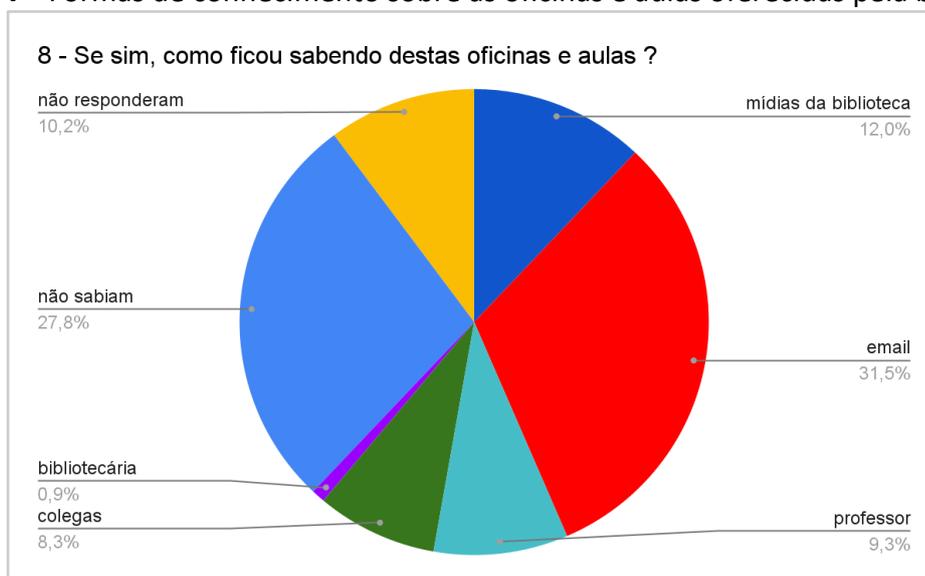
Perguntou-se, na sequência (questão 7), se os alunos tinham conhecimento sobre as aulas e as oficinas de capacitação (diversos temas como normalização, pesquisas em bases de dados e dentre outros) que a Biblioteca oferta, conforme o Gráfico 6.

Gráfico 6 - Conhecimento sobre as atividades de capacitação oferecidas pela Biblioteca

Fonte: Dados obtidos por meio do formulário da pesquisa (feito pelo Google Forms).

As respostas sobre a questão 07 demonstram que, dos 100 alunos que responderam esta questão, 49% não sabia que a Biblioteca oferece atividades de capacitação de usuários e 51% afirmaram que tinham conhecimento sobre essas ações. Oito participantes não responderam esta questão. A partir desses dados, sugere-se que a equipe da Biblioteca reflita sobre as formas de divulgação e de incentivo à participação dos alunos nas atividades propostas.

Na questão 8, foi perguntado como eles ficaram sabendo das oficinas e das aulas oferecidas pela biblioteca, tal como se apresenta no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Formas de conhecimento sobre as oficinas e aulas oferecidas pela biblioteca

Fonte: Dados obtidos por meio do formulário da pesquisa (feito pelo Google Forms).

Como respostas, os respondentes deveriam assinalar uma das quatro opções, a saber: Mídias e redes sociais da biblioteca, email, professor e colegas, ou escolher a opção “outros” indicando qual a outra forma pela qual soube das atividades oferecidas pela Biblioteca. Conforme o Gráfico 7, a lista de e-mails é a principal ferramenta de divulgação das atividades da Biblioteca, o que demonstra ser uma estratégia eficiente, visto que 31,5% dos respondentes ficam sabendo das atividades da biblioteca por meio dela. As redes sociais também são uma importante ferramenta de divulgação. Nota-se, também, que dez respondentes (9,3%) afirmam ter ficado sabendo das atividades por meio de seus professores, o que corrobora a premissa de que é importante a parceria dos docentes com a Biblioteca para motivar os alunos. Os colegas foram a fonte de informação para nove respondentes (8,3%). Dos respondentes que assinalaram a opção “Outros”, 29 disseram não ter ficado sabendo das atividades, um afirmou que soube por uma funcionária da Biblioteca e um outro afirmou que teve conhecimento apenas ao responder o formulário.

Na sequência, perguntou-se se eles haviam participado de alguma oficina ou aula oferecida pela biblioteca (questão 9).

Gráfico 8 - Participação dos respondentes nas oficinas e aulas oferecidas pela biblioteca



As respostas dessa questão (Gráfico 8) indicam que 76,6% dos 107 respondentes não participam das atividades formativas oferecidas pela Biblioteca e 23,4% afirmaram que participam. Assim, sugere-se ampliar e intensificar a divulgação dessas ações, sobretudo solicitando apoio dos docentes no incentivo à participação dos alunos.

Em complemento a esta questão, procurou-se ainda identificar o motivo pelo qual os discentes não participam das atividades de formação oferecidas pela biblioteca com uma questão aberta (Questão 10), tal como se explica na Tabela 1.

Tabela 1 - Motivo da não participação nas atividades de formação oferecidas pela biblioteca

| Motivo | Frequência |
|--------------------------------|-------------------|
| Desconhecia | 46 |
| Falta de tempo/disponibilidade | 12 |
| Não havia mais vagas | 7 |
| Falta de interesse/motivação | 3 |
| Não sei | 1 |
| Esqueço de me inscrever | 1 |
| Não responderam | 37 |
| Total | 107 |

Fonte: Elaboração própria com os dados obtidos por meio do formulário da pesquisa.

Como se verifica na Tabela 1, a maioria dos respondentes afirma desconhecer as atividades formativas promovidas pela Biblioteca, como também havia sido demonstrado na Questão 7 (Gráfico 6). Dos que conheciam, a maioria relatou não participar por falta de tempo e disponibilidade. Dessa forma, sugere-se que a Biblioteca considere oferecer essas atividades em horários diferentes e alternados, possibilitando a participação de um maior número de alunos, levando em conta que na FFC há cursos de graduação matutinos, noturnos e de período integral. Além disso, sugere-se maior esforço na divulgação dessas atividades, uma vez que muitos alunos afirmaram não ter conhecimento delas. Também sugere-se solicitar o apoio dos docentes no incentivo à participação dos alunos nessas atividades.

Indagou-se aos discentes que haviam participado das atividades da Biblioteca se poderiam falar sobre como havia sido a experiência (questão 11). Esta era uma questão aberta.

Tabela 2 - Feedback dos participantes das atividades de formação oferecidas pela biblioteca

| Tipo de avaliação | Frequência |
|---------------------------|------------|
| Avaliações positivas | 26 |
| Avaliações negativas | 0 |
| Não soube responder | 1 |
| Não participou | 2 |
| Não responderam | 78 |
| Total de respostas | 107 |

Fonte: Elaboração própria com os dados obtidos por meio do formulário da pesquisa.

Por se tratar de questão aberta, as respostas foram agrupadas em "Afirmativas positivas", "Afirmativas negativas" e não souberam responder. Conforme a Tabela 2, dos 29 respondentes, 26 avaliaram positivamente a participação nas atividades de formação oferecidas pela biblioteca, enquanto dois indicaram não ter participado e um respondente não soube especificar. 78 alunos não responderam a esta questão, lembrando que a instrução era que apenas os que haviam participado das atividades respondessem esta questão, então a resposta não era obrigatória.

Das 26 respostas que indicaram uma avaliação positiva, apenas quatro especificaram qual a contribuição das atividades de formação. Dentre elas, duas respostas abordam fontes para pesquisa:

Conheci várias ferramentas novas para fazer pesquisas

Me ajudou muito a conhecer diferentes bases

Outras duas abordam contribuições para a escrita acadêmica:

Ajuda na escrita científica

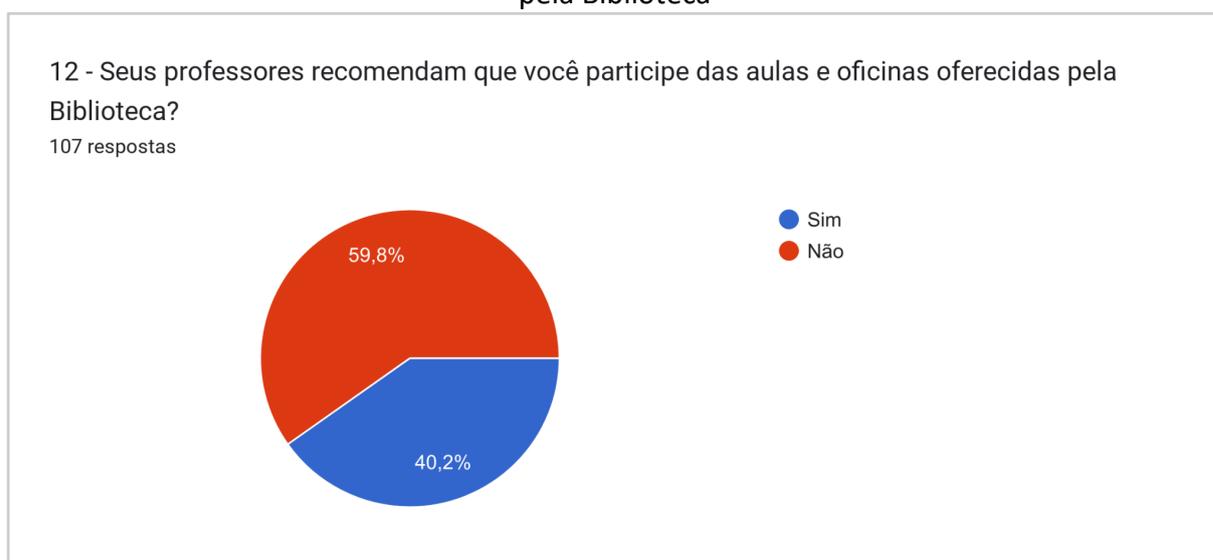
Ajudou a utilizar o word

Como não houve nenhuma avaliação negativa, infere-se que os alunos que participam das atividades oferecidas pela Biblioteca percebem algum benefício, como aparece em uma das falas dos respondentes, que a oficina o ajudou a conhecer diferentes bases de dados para pesquisa. Entretanto, a ausência de respostas negativas também não permite que a Biblioteca saiba como melhorar as atividades, baseando-se, claro, apenas nas respostas a essa pergunta.

O conjunto de questões a seguir tem relação com a postura dos professores em relação à biblioteca e às atividades de formação oferecidas por ela.

Na questão 12, perguntou-se aos alunos se os professores deles recomendam que eles participem das aulas e das oficinas oferecidas pela Biblioteca, respostas que seguem no Gráfico 9.

Gráfico 9 - Se os professores recomendam aos alunos participar das atividades oferecidas pela Biblioteca



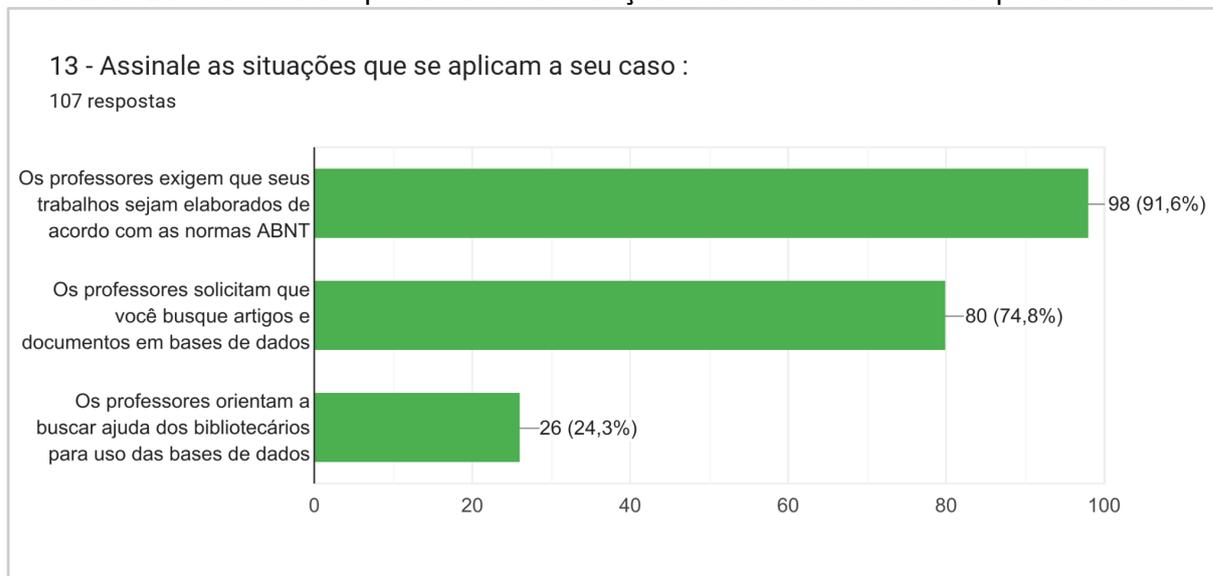
Fonte: Dados obtidos por meio do formulário da pesquisa (feito pelo Google Forms).

As respostas a essa questão, apresentadas no Gráfico 9, mostram que a maioria dos respondentes afirma que seus professores não os incentivam a participar das atividades oferecidas pela Biblioteca. Sendo assim, insistimos na necessidade de a Biblioteca procurar ampliar o contato com os docentes, divulgando as ações, serviços e recursos que a Biblioteca oferece à comunidade acadêmica a fim de demonstrar a sua preocupação com a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Dessa forma, espera-se que os docentes incentivem seus alunos a participarem das atividades formativas da Biblioteca, desenvolvendo sua competência em informação e obtendo ganhos significativos na sua aprendizagem.

Na questão 13, foram apresentadas três frases que abordavam a postura dos professores em relação a questões relacionadas a conteúdos dos cursos que são oferecidos pela biblioteca. Pressupõe-se que, a depender da postura dos professores, os alunos poderiam participar mais ou não dos cursos oferecidos. Os respondentes poderiam assinalar as opções

que correspondiam ao seu caso (mais de uma opção). As respostas podem ser vistas no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Postura dos professores em relação às atividades oferecidas pela Biblioteca



Fonte: Dados obtidos por meio do formulário da pesquisa (feito pelo Google Forms).

A partir das respostas no Gráfico 10, percebe-se que 91,6% dos respondentes afirmam que seus professores exigem que os trabalhos das disciplinas sejam entregues formatados de acordo com as normas da ABNT. Sendo assim, já fica evidente a importância de a Biblioteca continuar oferecendo cursos e oficinas dessa temática.

Também pode-se observar que 74,8% dos respondentes afirmam que seus professores os orientam a buscar artigos e documentos em bases de dados, embora 24,3% afirmem que os docentes os orientam a pedir ajuda na Biblioteca para fazer essas buscas.

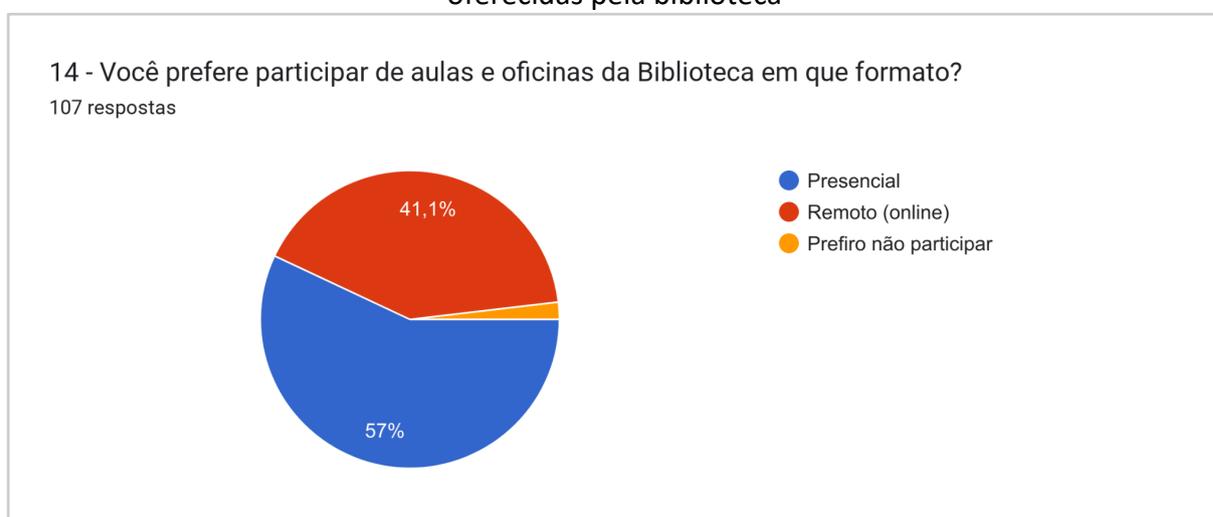
Desse modo, percebe-se que os professores exigem que os alunos apliquem o conteúdo dos cursos nos trabalhos acadêmicos, ainda que não os incentivem diretamente ou explicitamente a participar dos mesmos, como visto na questão anterior. Isso pode acontecer porque os alunos talvez não percebam a relação direta entre os conteúdos oferecidos nos cursos e o que eles precisam desenvolver nos seus trabalhos. É possível que aconteça, inclusive, por questões de terminologia utilizada, por exemplo: a Biblioteca oferece uma oficina de normalização, enquanto os professores pedem que os trabalhos sejam entregues de acordo com a ABNT. Pode ser que alunos dos anos iniciais da graduação não percebam que o curso de normalização que a Biblioteca oferece é para ajudá-los a formatar seus trabalhos de acordo com as normas da ABNT. Assim, sugere-se à Biblioteca que ao nomear as atividades

e ao fazer sua divulgação, que explicita todo o conteúdo que vai ser oferecido e de que forma aquele conteúdo vai ajudar os alunos nos seus trabalhos acadêmicos, ou seja, qual a **relevância** daquela atividade ministrada.

A seguir foram apresentadas questões sobre a opinião dos respondentes a respeito de vários aspectos das atividades de formação oferecidas pela biblioteca.

Primeiramente perguntou-se sobre o formato do curso (presencial ou remoto) (questão 14). Os resultados estão no Gráfico 11.

Gráfico 11 - Preferência dos participantes quanto ao formato das atividades de formação oferecidas pela biblioteca



Fonte: Dados obtidos por meio do formulário da pesquisa (feito pelo Google Forms).

Embora 57% dos respondentes (61) tenha indicado preferência por atividades presenciais, também foi grande a quantidade que escolheu a modalidade remota, 41,1% (ou seja, 44 respondentes). Dois respondentes (1,9%) afirmam preferir não participar. Sendo assim, sugere-se que a Biblioteca ofereça atividades presenciais e também remotas, eventualmente, de forma a alcançar o maior número possível de participantes.

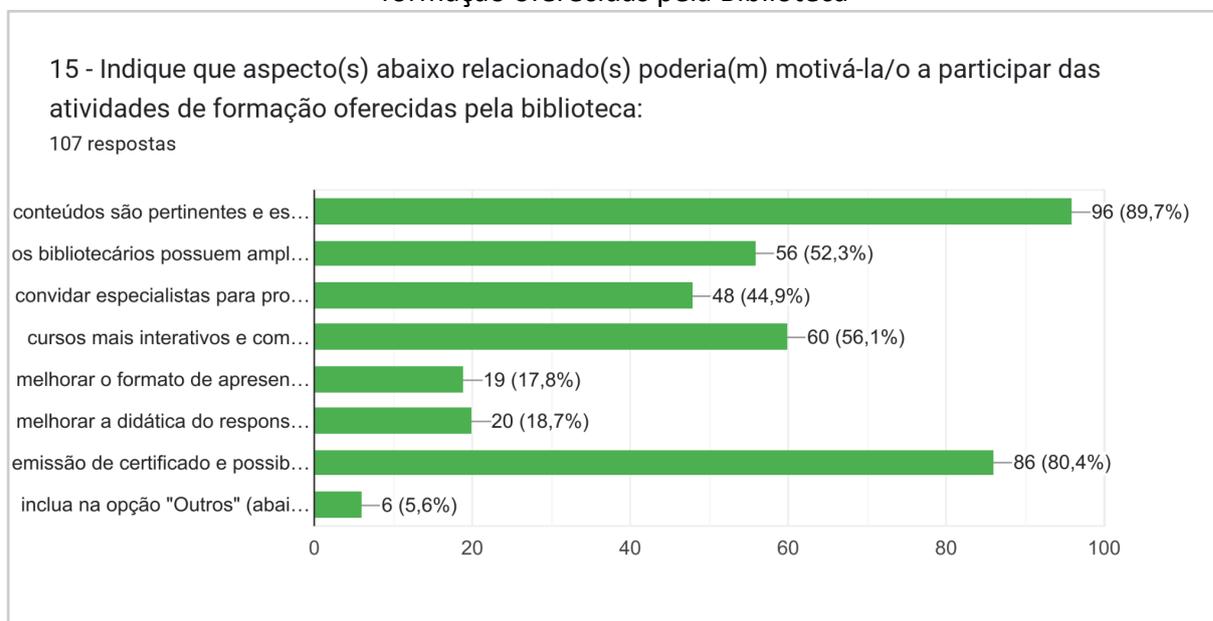
Na questão 15, foi pedido que os alunos indicassem os aspectos que poderiam motivá-los a participar das atividades de formação oferecidas pela Biblioteca. Como opções de respostas para assinalar, constavam:

- conteúdos são pertinentes e essenciais às minhas demandas acadêmicas,
- os bibliotecários possuem amplo conhecimento sobre o assunto da formação oferecida facilitando minha compreensão sobre o assunto,
- convidar especialistas para proferir assuntos mais específicos,

- cursos mais interativos e com metodologias ativas,
- melhorar o formato de apresentação do curso, melhorar a didática do responsável pelo curso,
- emissão de certificado e possibilidade de contagem de horas/créditos das oficinas para atividades complementares.
- Outros.

Os alunos poderiam assinalar mais de uma resposta e também incluir a opção “outros”. No Gráfico 11 é possível ver as respostas. Cabe notar que as três opções mais assinaladas são sobre conteúdos mais pertinentes às demandas acadêmicas, que 96 alunos (89,7%) assinalaram, a emissão de certificados com 86 respostas (80,4%) e, em terceiro lugar na quantidade de respostas, cursos mais interativos, com metodologias ativas, com 60 respostas (56,1%).

Gráfico 12 - Aspectos que poderiam motivar os alunos a participar das atividades de formação oferecidas pela Biblioteca



Fonte: Dados obtidos por meio do formulário da pesquisa (feito pelo Google Forms).

A primeira e a segunda respostas mais escolhidas pelos respondentes vão ao encontro da estratégia de **Relevância** do modelo ARCS: os alunos se sentem mais motivados a participar de atividades que percebem claramente a relação e relevância para a sua vida acadêmica. Eles precisam perceber a relevância daquele conteúdo ministrado na atividade para ajudá-los na

realização de suas atividades acadêmicas. A emissão do certificado, por sua vez, também é relevante para eles, uma vez que precisam cumprir uma certa quantidade de horas de atividades complementares. Sendo assim, a Biblioteca deve sempre explicitar a relevância do conteúdo de cada ação ou atividade de formação que oferecer e, se possível, oferecer certificação, de modo a tentar aumentar a adesão dos alunos.

A terceira opção mais escolhida nesta questão tem relação com o componente **Atenção** do modelo ARCS. Se grande parte dos alunos assinalaram que ter “cursos mais interativos e com metodologias ativas” seria um aspecto motivador para eles participarem, provavelmente esse tipo de atividade mais interativa deva ser mais interessante para eles. Desse modo, a Biblioteca pode repensar o formato de suas atividades, procurando adotar metodologias ativas em vez do modo tradicional de aulas expositivas sempre que possível.

Na questão 16, foi perguntado de que forma a Biblioteca poderia contribuir mais para o seu aprendizado no contexto acadêmico (questão 16). Esta era uma questão aberta. Assim, as respostas foram categorizadas.

Alguns mencionaram aspectos relacionados à **Infra-estrutura**:

Com a volta do ar-condicionado

Atualizando acervo de fisioterapia

Digitalizando as obras possíveis, respeitando os direitos autorais”

Disponibilizando maior quantidade e variedade de livros físicos

Disponibilizando mais material em ambiente virtual

Reabrindo a sala Santander

Substituindo os livros muito antigos e poucos solicitados

As respostas referentes à infraestrutura da biblioteca não têm muita relação com esta pesquisa, mas demonstram alguns pontos que podem ser melhorados, conforme possível. De qualquer forma é sempre importante saber o que os usuários precisam para buscar atendê-los da melhor forma.

Algumas respostas mencionaram a **forma das atividades** (tipo de atividade, horário de oferecimento):

Com mais atividades interativas

Continuar realizando mini cursos e oficinas (essa resposta apareceu seis vezes)

oficinas da Biblioteca em horário de aula

Oferecendo os cursos dentro do horário das aulas, presencialmente

Oferecendo cursos presenciais

Fazendo mais eventos

Oferecendo oficinas com mais frequência (essa resposta apareceu quatro vezes)

As respostas acima são bem interessantes, pois demonstram que muitos alunos gostam das atividades que a biblioteca oferece e desejam que continuem sendo oferecidas. Foi apontado que as oficinas podem ocorrer nos horários de aulas, possivelmente com transferência de atividades pelo professor. Algumas respostas sugerem mais atividades presenciais, uma vez que desde o período da pandemia da Covid 19 (meados de março de 2020), a biblioteca tem oferecido atividades de formação de usuários apenas de forma remota. É uma sugestão bastante interessante, que a biblioteca deve avaliar a possibilidade de atender.

Outro conjunto de respostas estavam relacionadas a forma de **divulgação** das atividades:

Divulgando as oficinas pessoalmente nas salas de aula (duas respostas)

Divulgando melhor as oficinas (quatro respostas)

Divulgando melhor os serviços e recursos (três respostas)

Divulgando sites e base de dados

As respostas acima demonstram que a biblioteca pode fazer a divulgação de suas atividades de maneiras distintas: além do e-mail institucional e redes sociais, como é de costume, fica como sugestão a divulgação presencial das atividades em sala de aula e talvez com a distribuição de folders e cartazes pelo campus. Também foi mencionado que a biblioteca deve fazer maior e melhor divulgação de bases de dados e outros recursos digitais que a universidade disponibiliza.

Outro conjunto de respostas se referiram a **ações** que poderiam ser implementadas: (realização de eventos, oficinas, palestras...):

Emitindo certificados para as oficinas (essa resposta apareceu duas vezes)

Guiando os docentes recém-contratados no uso da Biblioteca

Incentivando os docentes a levarem os alunos na Biblioteca (essa resposta apareceu duas vezes)

Incentivando os docentes a transferirem atividades para os alunos poderem participar das atividades da Biblioteca

Buscando maior articulação dos docentes com a biblioteca (essa resposta apareceu duas vezes)

Promovendo mais palestras, debates e cursos.

Ser mais prestativo aos alunos

Abrindo para pessoas da comunidade

Ajudando os Grupos de estudo para catalogar os livros antigos que eles possuem

Ampliação de conhecimento cultural/acadêmico em um ambiente acessível e bem equipado

Essas respostas trazem ricas sugestões de ações para a biblioteca. A emissão de certificados ou declarações de participação constituem uma demanda recorrente da comunidade universitária, afinal, para os estudantes, as horas de participação em atividades acadêmicas complementares são contabilizadas em forma de créditos, sendo pré-requisito para sua formação. Cabe notar a incidência de duas respostas que mencionam a articulação ou parceria da biblioteca com os docentes, além de outra que os docentes poderiam transferir atividades do curso para que os estudantes possam participar das atividades da biblioteca sem ficar com falta nas aulas, o que também requereria uma relação de colaboração.

Muitas respostas diziam respeito aos **conteúdos** :

Oferecendo oficinas específicas de tipos de texto, resenha, resumo, resenha crítica

Oferecendo oficinas específicas direcionadas aos cursos de graduação (essa resposta apareceu duas vezes)

Oferecendo oficinas sobre as obras mais pedidas no vestibular

Divulgando as alterações da ABNT

Oferecendo algo para crianças, para incentivo à leitura.

Oferecendo cursos para melhor desenvolver pesquisas

Oferecendo parte do conhecimento dos bibliotecários de forma ativa nas oficinas

Oferecer mais cursos da área da saúde (2 respostas)

Ofertando maior número de vagas nas oficinas (2 respostas)

Orientando os alunos em pesquisas

Promovendo contato com profissionais diferentes

Promovendo maior experiência e conhecimento no meu âmbito acadêmico e profissional

As respostas desta última pergunta (questão 15) fornecem muitas informações sobre o que os alunos já gostam em relação às atividades da Biblioteca e, mais ainda, o que eles gostariam (e de que forma gostariam) que a Biblioteca passasse a oferecer. Vê-se, então, uma gama de atividades que a biblioteca pode passar a oferecer para sua comunidade, embora algumas citadas já sejam oferecidas, como, por exemplo, orientação em pesquisa, espaço e acervo destinado à crianças e cursos específicos para a área de saúde. Algumas temáticas sugeridas, como escrita de tipos diferentes de textos acadêmicos, poderiam ser realizadas em parceria com docentes da unidade ou mesmo profissionais de outras instituições.

Nesse sentido, foi possível perceber com esta seção, o que os alunos de graduação pensam e esperam da biblioteca, que tipo e formato de atividades preferem, que materiais utilizam para suas pesquisas, deixando evidente, também, que a biblioteca precisa fazer uma melhor divulgação das atividades que promove, tendo em vista a parceria com os professores tanto para realização quanto para ajuda na divulgação entre os estudantes.

6.2 Análise de conteúdo das entrevistas com os docentes

Nesta seção, são apresentados os resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os docentes com as respectivas categorias identificadas nas respostas dos cinco entrevistados.

Segue caracterização dos docentes da Faculdade de Filosofia e Ciência da UNESP, conforme informações obtidas no Diretório de grupos de pesquisa do CNPQ:

- **P1** - homem, docente com pós-doutorado, vinculado ao departamento de Fonoaudiologia. Líder de dois grupos de pesquisa cadastrados no diretório do CNPQ

nas áreas de Ciências Biológicas e Fisiologia e Ciências da Saúde e Saúde Coletiva, tendo 24 orientandos.

- **P2** - homem, docente com pós-doutorado, vinculado ao Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Líder de dois grupos de pesquisa cadastrados no diretório do CNPQ nas áreas de Ciências Humanas; Psicologia e Ciências da Saúde; Fisioterapia e Terapia Ocupacional, tendo 23 orientandos.
- **P3** - mulher, docente com pós-doutorado, vinculada ao Departamento de Didática. Líder de um grupo de pesquisa cadastrado no diretório do CNPQ na área de Ciências Humanas e Educação, tendo 30 orientandos.
- **P4** - mulher, docente com doutorado, vinculada ao Departamento de Sociologia e Antropologia. Líder de um grupo de pesquisa cadastrado no diretório do CNPQ na área de Ciências Humanas e Sociologia, com 34 orientandos,
- **P5** - mulher, docente com pós-doutorado, vinculada ao Departamento de Didática. Líder de um grupo de pesquisa cadastrado no diretório do CNPQ na área de Ciências Humanas e Educação, com 42 orientandos.

A seguir, são apresentadas as informações obtidas com os docentes, na ordem das questões dispostas no roteiro da entrevista semi-estruturada (disponível no Apêndice A).

Na **primeira** questão foi perguntado quais eram, na opinião deles, os conhecimentos, as habilidades e atitudes necessários aos alunos de graduação para que estes realizassem atividades acadêmicas e de pesquisa adequadamente (Questão 1).

Quadro 9 - Conhecimentos, habilidades e atitudes necessários aos alunos de graduação para realização de atividades acadêmicas e de pesquisa adequadamente apontados pelos docentes

| | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Busca em bases de dados/ Levantamento bibliográfico | X | X | X | X | X |
| Curiosidade, interesse, iniciativa (própria) | | X | | X | |
| Elaborar palavras-chaves/descriptores | | | | X | |
| Estímulo/motivação (do orientador) | | X | X | | X |
| Revisão sistemática | X | | | | |
| Seleção de fontes de informação | | | X | X | X |

Fonte: Autoria própria.

Podemos observar, conforme as respostas dispostas no Quadro 9, que é unânime, entre os docentes que participaram desta pesquisa, que seus alunos precisam ter habilidades para fazer buscas em bases de dados, além de conhecer estratégias de busca, selecionar informações. Um dos docentes, da área da saúde, destacou, inclusive, que seus alunos devem saber fazer revisão sistemática da literatura, e que ensina esse processo em suas aulas, cobrando o conteúdo em trabalhos.

Também aparece nas respostas que os alunos devem ter curiosidade, interesse e iniciativa própria, o que vimos na literatura apresentada que seriam **motivações intrínsecas**, enquanto o estímulo e motivação do docente orientador configura **motivação extrínseca**.

Na **segunda** questão foi perguntado sobre a dinâmica do grupo de pesquisa em relação às busca de informações e materiais para a realização das pesquisas e como esse material é trabalhado com os orientandos. As respostas estão organizadas no Quadro 10.

Quadro 10 - Como os materiais para pesquisa são obtidos e trabalhados no grupo de pesquisa

| Opções de resposta | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Auxílio na definição dos descritores/palavras-chave | | X | | | X |
| Disponibiliza as aulas e conteúdos no Google Classroom | | | | X | |
| Em sala de aula: leitura coletiva, seminários, debates | | X | X | X | X |
| Escrita coletiva de capítulos, artigos e/ou livros | | X | X | | |
| Exigência de resumo das leituras | X | | | | |
| Leituras orientadas (obrigatórias) | X | X | | X | |
| Orientação para busca em bases de dados | X | X | X | X | X |
| Orientações remotas | X | | | | X |
| Parceria com a Biblioteca para orientações sobre | | | X | | |
| Temáticas (de leitura) por demanda dos alunos | | X | | | |

Fonte: Autoria própria.

Essa questão levantou muitas respostas diversas, com destaque para aquelas que indicam que todos os cinco docentes entrevistados afirmam que fazem orientação para busca em bases de dados com seus orientandos. Interessante, também, que três docentes fazem

leitura e debate da literatura em conjunto e dois deles relatam que fazem até a escrita coletiva de capítulos, artigos ou livros a partir das leituras e pesquisas realizadas pelo grupo.

Nota-se que três docentes afirmam que indicam as leituras obrigatórias para os orientandos e um deles (P4) afirma disponibilizar, no Google Classroom todo o material das suas disciplinas para facilitar a organização e acesso pelos discentes. Também cabe destacar que o docente P2 foi o que indicou mais atividades, seis.

A **terceira** pergunta procurou saber como os docentes costumam orientar seus alunos em relação à escolha dos materiais (artigos, teses, livros, dentre outros) a serem utilizados nas pesquisas desenvolvidas por eles ou das quais eles participam, conforme podemos conferir no Quadro 11.

Quadro 11 - Como o docente orienta a escolha de materiais de pesquisa

| respostas | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Realiza o levantamento bibliográfico em conjunto | | | | | X |
| Orienta a montar a estratégia de busca e a fazer o levantamento bibliográfico | X | | X | X | |
| Indica as leituras da produção dos integrantes do grupo de pesquisa | | X | | | |

Fonte: Autoria própria.

Nota-se que 3 (três docentes) – P1, P3 e P4 – orientam na busca de materiais. A docente P5 inclusive relata que faz junto com seus alunos o levantamento bibliográfico, assim como as orientações sobre leituras e fichamentos, trabalhando em grupos com os orientandos, uma vez que as temáticas de pesquisa são próximas.

O docente P2 menciona que nos grupos de pesquisa os integrantes costumam ler suas próprias publicações, a fim de que todos possam conhecer a temática que os colegas do grupo estão pesquisando, incentivando, inclusive a citar os trabalhos dos membros.

Mas quando eu peço uma bolsa, eu tenho as citações. Você tem lá o quanto você foi citado, né? Então, se nem a gente citar, fica difícil. [...]. Então isso é importante e também é uma valorização daquilo que o grupo já produziu. P2.

O docente P1, da área da saúde, trabalha em sala de aula com revisão sistemática da literatura, ensinando seus alunos a fazer a busca com descritores e estratégias de busca elaboradas com operadores, buscando em bases de dados específicas da área da saúde, como a PubMed, por exemplo. Também mencionou que tem trabalhado com seus alunos a questão

de revistas predatórias e de plágio, demonstrando preocupação com essas questões e empenho na orientação de seus alunos. Como relata no trecho:

Como eu dou aula no primeiro ano ainda, logo no primeiro ano, toda aula eu peço para eles fazerem uma busca, eu passo o PubMed, Medline, o Lilacs para eles e até o Google Acadêmico. [...] Para os orientandos eu já ensino passo a passo mais específico, como é que faz a busca na literatura. P1.

Na **quarta** questão foi abordada a questão do uso ético da informação, incluindo plágio e uso correto de citações e respectivas fontes, além de normalização.

Quadro 12 - Como o docente trabalha com a questão do uso ético da informação

| | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 |
|--|----|----|----|----|----|
| Explico sobre importância de citar corretamente | X | X | | X | X |
| Menciono ou uso o software de detecção de similaridade | X | X | | X | X |
| Oriento sobre normalização | | | X | X | X |
| Oriento sobre o Comitê de ética e postura ética em relação aos participantes da pesquisa | | X | | | X |
| Oriento sobre questões do plágio | X | X | | X | X |
| Parceria com a Biblioteca para orientações sobre | | | X | X | |

Fonte: Autoria própria.

Conforme o Quadro 12, percebe-se que a preocupação com essas questões de ética em pesquisa e uso responsável da informação é bastante evidente entre os docentes. Três dos entrevistados, por exemplo, afirmam que já tiveram problemas de plágio com seus alunos. Em um dos casos relatados (P5) o aluno cometeu plágio em sua monografia e mesmo alertado pelo orientador, acabou sendo reprovado na banca de defesa.

[...] eu falo, eu sou parecerista de revista, quando chega parecer pra eu fazer de artigo, antes de eu ler eu passo o Turnitin, se tiver com um inicial que eu nem leio, eu já devolvo pra revista, aí eles assustam um pouco, mas é verdade. P1.

E aí eu passei a aplicar o Turnitin em todo trabalho, então é difícil porque eles chegam para você e fala: ‘Olha, mas eu não tive a intenção’. Falei: ‘olha, as ferramentas conhecidas até hoje não medem intenção. Elas só medem similaridade’. P2.

Assim sendo, sugere-se que a Biblioteca da FFC passe a oferecer mais atividades de formação nessas temáticas, orientando os alunos no uso ético e responsável da informação, de forma que os alunos estejam cientes dos problemas que o plágio e a falta de ética podem acarretar não apenas no contexto acadêmico, mas na vida em sociedade.

Na **quinta** questão, indagou-se a opinião dos docentes sobre de que forma a biblioteca poderia contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos de graduação, em particular na preparação do aluno para realização de atividades de pesquisa, como se vê no Quadro 13.

Quadro 13 - Como a Biblioteca pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem

| | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 |
|--|----|----|----|----|----|
| Continuando com o trabalho que está sendo feito | X | X | X | | X |
| Oferecendo curso sobre a sistematização das leituras do material após o levantamento bibliográfico | | X | | | |
| Oferecendo curso sobre o currículo Lattes | X | | | | |
| Oferecendo cursos, oficinas e capacitações | X | X | X | | |
| Oferecendo serviços digitais/midiáticos | | X | | | |
| Parceria com orientadores para ensinar os passos da pesquisa | | X | X | X | |

Fonte: Autoria própria.

Conforme as respostas organizadas no Quadro 13, percebe-se que os docentes entrevistados têm uma opinião positiva do trabalho que a Biblioteca já desenvolve para a formação dos alunos, uma vez que quatro docentes – P1, P2, P3 e P5 – afirmaram claramente que a Biblioteca deve continuar com o trabalho que já é realizado. Nota-se que 3 (três) – P2, P3 e P4 – afirmam considerar importante a parceria entre a Biblioteca e os docentes orientadores para ensinar aos alunos todos os passos do processo de pesquisa, como ilustra a fala de P2:

Então a biblioteca tem que oferecer serviços nessa onda digital também, porque senão ela fica ultrapassada. P2.

Nesta questão também apareceram sugestões de outras temáticas que a Biblioteca pode passar a oferecer capacitações, tais como preenchimento e atualização do Currículo lattes e também sobre como sistematizar as leituras do material que é obtido após o levantamento bibliográfico.

No bloco de questões a seguir, foi perguntado sobre o conhecimento dos docentes em relação aos cursos oferecidos pela biblioteca aos alunos de graduação. Primeiro foi perguntado se eles conheciam os cursos oferecidos pela biblioteca (**questão 6**). Todos os cinco docentes entrevistados afirmaram saber da existência das atividades formativas que a Biblioteca oferece. Em seguida, foi perguntado se eles sabiam dizer se seus orientandos costumam participar dos cursos oferecidos pela biblioteca (**questão 7**). Conforme Quadro 14, três afirmaram que sim e dois que provavelmente não.

Quadro 14 - Se os orientandos costumam participar dos cursos oferecidos pela biblioteca

| | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 |
|-------------------|----|----|----|----|----|
| Sim | | X | X | X | |
| Provavelmente não | X | | | | X |

Fonte: Autoria própria.

Em relação aos prováveis motivos de os docentes acharem que seus alunos orientandos não participam das atividades da Biblioteca podem ser porque não têm ainda noção da importância dos mesmos para a sua vida acadêmica, além de mencionar também (P1) que a carga horária dos cursos da área de saúde é bem alta, o que pode dificultar a participação. Os docentes que afirmaram que seus alunos participam (P3 e P4), são os que já têm parceria firmada com a Biblioteca, que ministram aulas/cursos de formação dentro das suas disciplinas, como se vê no trecho abaixo:

Eu sei que tem alunos de graduação que já me disseram que já se matricularam aí nos cursinhos, que esses que ocorrem mensalmente tem os cursos que ocorrem direto e a gente tem sempre a solicitação da participação da bibliotecária no grupo de pesquisa, na disciplina. P3.

Na **oitava** questão, foi perguntado a opinião dos docentes quanto a quais aspectos poderiam contribuir para motivar os alunos a participarem dos cursos e atividades formativas oferecidos pela Biblioteca da Unesp, conforme se pode observar no Quadro 15.

Quadro 15 - Aspectos que podem contribuir para motivar os alunos a participarem das atividades formativas da Biblioteca

| | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 |
|--|----|----|----|----|----|
| Ampliar parceria com docentes/orientadores | | X | X | X | |
| Conscientizar sobre o plágio | | X | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|--|---|
| Demonstrar a importância para a vida acadêmica deles | X | | X | | |
| Direcionar os cursos para os últimos semestres dos cursos | X | | | | |
| Divulgação dos e-books e acervos digitais | | X | | | |
| Divulgação online | X | X | | | |
| Emitir certificado de participação | | | | | X |
| Utilizar diferentes estratégias de ensino. | | X | | | |

Fonte: Autoria própria.

Os trechos abaixo ilustram as respostas com as sugestões dos docentes.

Por outro lado, aquelas aulas que tem muito slide que eles só ficam lendo, eles não suportam aquilo. E então também não dá para você ficar só dando vídeo e filme. Então você tem que fazer uma mescla de estratégias de ensino. P2.

A fala de P3 chama atenção para o papel do professor no incentivo aos alunos para a participação nas atividades de formação oferecidas pela biblioteca :

Ah, eu acho que é um incentivo maior dos professores. [...]. Eu acho que a biblioteca já oferece serviços e precisa criar a necessidade do aluno para os cursos agora. Então, quem pode criar essa necessidade é o professor. P3.

Na **nona** questão foi perguntado aos docentes, se eles tinham sugestões de conteúdos que poderiam ser abordados em cursos ou oficinas oferecidos pela biblioteca aos estudantes de graduação que pudessem contribuir para a realização de suas atividades acadêmicas. As respostas constam no Quadro 16.

Quadro 16 - Sugestões de conteúdos que poderiam ser abordados em cursos ou oficinas oferecidos pela Biblioteca

| | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 |
|--------------------------------------|----|----|----|----|----|
| Currículo Lattes | X | | | | |
| Incentivo à leitura | | X | | | |
| Plágio e má conduta científica | X | X | X | | |
| Redação científica | X | | X | | |
| Revistas predatórias | X | | | | |
| Não, nenhum além dos que já oferecem | | | | X | X |

Fonte: Autoria própria.

Na **décima** questão foi perguntado aos docentes como eles vêem a possibilidade de realização de um trabalho conjunto entre você e o bibliotecário para motivar a participação dos alunos nos cursos oferecidos pela biblioteca? As respostas compõem o Quadro 17.

Quadro 17 - Possibilidades de parceria entre bibliotecários e docentes

| | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 |
|---|----|----|----|----|----|
| Ampliar parceria com docentes/orientadores | x | X | X | X | |
| Ampliar interação: bibliotecário em sala de aula, professores na biblioteca | | X | | | |
| Pensar em atividades específicas direcionadas para os grupos de pesquisa, para os ingressantes, em momentos oportunos | | | | X | |
| Elaboração de um projeto de extensão para ampliar o alcance das atividades da Biblioteca | | | | | X |

Fonte: Autoria própria.

Com as respostas obtidas nesta questão, é possível observar que os docentes pensam na parceria com a Biblioteca da forma como ela já acontece na unidade (com alguns professores/disciplinas): o bibliotecário participando da aula do professor ministrando um conteúdo que é de seu domínio: geralmente pesquisa em bases de dados e normalização.

Cabe notar a ideia da docente P5, que pensou na possibilidade do desenvolvimento de um **projeto de extensão**, elaborado em conjunto por biblioteca e um professor (possivelmente da área de Biblioteconomia) com módulos que contemplem todo o conteúdo que a Biblioteca pode oferecer, de modo a ser ofertado para a comunidade acadêmica e para a comunidade externa também. Nesse caso, com um projeto de extensão formalizado, seria possível, talvez, conseguir verba para investir, ampliando as possibilidades.

Na **décima primeira** (e última) questão do roteiro de entrevista, os docentes poderiam acrescentar alguma informação, experiência ou crítica relacionada à contribuição da Biblioteca na formação de seus alunos para atividades de pesquisa. As respostas estão sistematizadas no Quadro 18.

Quadro 18 - Informações, experiências ou críticas à Biblioteca

| | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 |
|---|----|----|----|----|----|
| Gosta da ideia de Biblioteca viva, cheia de pessoas e atividades | | | | x | x |
| Menção à importância da Biblioteca para a vida acadêmica (a própria e em geral) | | | X | X | X |
| Menção elogiosa à parceria já existente com a biblioteca em suas disciplinas | | | X | X | |
| O que dificulta a interação do aluno com a Biblioteca é a imaturidade. Os alunos chegam à universidade sem saber como buscar informações confiáveis, como lidar com aquela informação, é uma questão de aprendizagem mesmo. | X | | | | |
| Retomar a Comissão de Biblioteca | | | | X | |
| Retomar exposições e demais atividades culturais que promovem maior interação | | | | X | |
| Crítica à Biblioteca sobre o tesouro Unesp, que apresenta descritores desatualizados. | | X | | | |

Fonte: Autoria própria.

Interessante a colocação da docente P5 quanto a gostar da Biblioteca viva, que corrobora com a visão da docente P4, que diz que gosta de ver a biblioteca cheia de pessoas e atividades, uma vez que:

[...] uma biblioteca vazia, ela não cumpre o papel dela, né?. P4.

E uma biblioteca viva, né? Porque os livros fechados na escuridão da biblioteca não tem leitura, só tem leitura quando o livro tá aberto. P5.

A docente P4 também menciona que sente falta de mais atividades culturais na Biblioteca, integrando os usuários. Dois docentes (P3 e P4) destacaram a parceria já existente com a Biblioteca na formação dos alunos quanto à pesquisa em bases de dados e normalização. Alguns docentes procuram a equipe da Biblioteca para que um bibliotecário ministre uma aula/oficina dessas temáticas dentro do cronograma de suas disciplinas, fazendo com que esse conteúdo faça parte da disciplina. Dos cinco docentes entrevistados, duas docentes já têm essa parceria há alguns anos e sempre fornecem relatos positivos, inclusive dos alunos, que gostam dessas atividades e percebem sua importância no contexto acadêmico e mesmo fora dele.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese defendida com esta pesquisa é a de que a parceria entre docentes e bibliotecários no ensino superior é fundamental na motivação dos estudantes para participação nas atividades de formação para o desenvolvimento da competência em informação. Para comprovar esta tese, buscou-se o ponto de vista de alunos e docentes de uma instituição de ensino superior do interior do estado de São Paulo.

Os alunos responderam a questionários com perguntas abertas e fechadas sobre as atividades de formação oferecidas pela biblioteca de sua unidade universitária, buscando saber se eles conhecem, participam ou se são incentivados pelos seus docentes a participarem destas atividades. Os docentes foram ouvidos por meio de entrevistas, nas quais buscou-se conhecer como eles trabalham questões como pesquisa em bases de dados, normalização e plágio, por exemplo; se incentivam seus alunos a procurarem os serviços e atividades da biblioteca sobre essas temáticas ou se trabalham em suas aulas.

Com os resultados obtidos e as análises realizadas, foi cumprido o objetivo geral da pesquisa, que consistiu em analisar a influência dos docentes na motivação dos estudantes para participar de atividades de formação promovidas pela biblioteca. A seguir relacionamos os desenlaces alcançados por meio dos objetivos específicos propostos.

O primeiro objetivo específico foi teórico e, portanto, respondido com a seção de revisão de literatura. Compreendeu identificar, na literatura, como a questão da motivação vem sendo abordada nos estudos relacionados à formação de usuários no contexto do ensino superior. Notou-se que na literatura internacional há muitos estudos que fazem esta relação da motivação com a competência em informação, enquanto na literatura nacional esta temática ainda é incipiente.

O segundo objetivo foi verificar se os alunos de graduação utilizam recursos e serviços da Biblioteca para desenvolver seus trabalhos acadêmicos. As respostas dos alunos demonstraram que eles fazem uso de livros impressos e digitais e artigos de bases de dados para fazerem seus trabalhos. Também indicaram o uso de cópias de textos (impressas ou em pdf) e textos do Google Acadêmico.

O terceiro objetivo foi verificar se os alunos de graduação costumam participar das aulas e atividades de formação oferecidas pela Biblioteca e quais os motivos que os levam a

participar ou não dessas atividades. Com os resultados obtidos foi possível perceber que a maioria dos respondentes afirma conhecer e já ter feito o treinamento "Conhecendo a biblioteca", que é obrigatório para os ingressantes fazerem o cadastro na Biblioteca. Entretanto, 48% dos respondentes afirma não saber que a Biblioteca oferece outras atividades de formação e, dos que sabiam, a maioria (76,6%) não participou de nenhuma dessas atividades. Assim, grande parte dos alunos respondentes não conhece ou não participa das atividades formativas que a Biblioteca oferece ao longo do ano letivo. Quanto aos motivos que os levam a participar ou não dessas atividades, dos respondentes que conheciam, a maioria relatou não participar por falta de tempo e disponibilidade.

Isso demonstra que a biblioteca precisa dar mais atenção às questões de divulgação dessas atividades para os alunos. Mostra-se necessário, também, oferecer atividades formativas em formatos e em horários diversos para dar oportunidades de um maior número de usuários poderem participar, considerando que a instituição possui cursos matutinos, noturnos e de período integral. Os alunos respondentes indicaram preferência por atividades no formato presencial, mas também houve bastante adesão à opção de preferência pelo formato remoto. Sendo assim, a Biblioteca pode procurar alternar as atividades e, ainda, procurar gravar as atividades realizadas remotamente e disponibilizar essa gravação para que os estudantes possam consultá-las posteriormente, se não conseguirem participar de forma síncrona. Nos resultados dos questionários e na resposta de um dos docentes também foi mencionado que os bibliotecários podem fazer uso de metodologias ativas para ministrar atividades mais interativas.

O quarto objetivo foi verificar se os professores incentivam os alunos a participarem das atividades propostas pela Biblioteca. A maioria dos respondentes (quase 60%) afirma que seus professores não os incentivam a participar, o que coincide com as respostas de dois docentes, que afirmam que provavelmente seus alunos não participam das atividades. Entretanto, um dos docentes afirma que incentiva os alunos a participarem e outras duas docentes, inclusive, ressaltaram a parceria com a biblioteca no oferecimento de conteúdos como pesquisa e normalização dentro de suas disciplinas.

O quinto objetivo foi verificar a postura dos professores-orientadores em relação à incorporação e ao uso da competência em informação em atividades de estudo e pesquisa pelos estudantes. Os cinco docentes entrevistados afirmam que fazem orientação para busca em bases de dados com seus alunos. Três docentes mencionaram que fazem leitura e debate

da literatura em conjunto e dois deles relatam que fazem até a escrita coletiva de capítulos ou artigos a partir das leituras e pesquisas realizadas pelo grupo de pesquisa. Uma docente, inclusive, relata que faz junto com seus alunos o levantamento bibliográfico, assim como as orientações sobre leituras e fichamentos, trabalhando em grupos com os orientandos. Outro docente menciona que nos grupos de pesquisa os integrantes costumam ler suas próprias publicações, a fim de que todos possam conhecer a temática que os colegas do grupo estão pesquisando e incentiva, inclusive a citar os trabalhos dos membros. Um docente destacou que ensina os alunos a fazerem levantamento bibliográfico para revisão sistemática da literatura, orientando na escolha dos descritores e estratégia de busca.

Também ficou evidente a preocupação com as questões de ética em pesquisa e uso responsável da informação entre os docentes. Três dos docentes entrevistados, por exemplo, afirmam que já tiveram problemas de plágio com seus alunos. Desta forma, a Biblioteca deve continuar e acentuar os esforços nesse sentido de orientar os alunos na escrita acadêmica, noções de direitos autorais e de citação corretas de fontes consultadas, de forma que os estudantes adquiram consciência da importância dessa temática para o uso ético e responsável da informação.

O último objetivo proposto foi elaborar estratégias sobre como trabalhar a motivação dos alunos buscando maior e melhor participação nas atividades formativas para o desenvolvimento da competência em informação em parceria com os docentes.

Dado esse contexto e com base na literatura apresentada no decorrer do trabalho e nas análises dos resultados foi possível perceber que:

- A Biblioteca precisa trabalhar mais intensamente na **divulgação** de seus serviços, sobretudo as ações de formação de usuários; para isso pode se valer do e-mail institucional, das redes sociais, e, claro, contatando os docentes para que estes ajudem na divulgação e incentivem seus alunos a participarem.
- Os bibliotecários que ministram as atividades de formação precisam ter conhecimentos e habilidades pedagógicas para apresentar o conteúdo de maneira a atrair e reter a **atenção** dos estudantes, utilizando metodologias ativas e interativas. Para isso, sugere-se que a equipe da Biblioteca procure se capacitar para conseguir tornar as sessões mais dinâmicas e atrativas para os usuários. Também devem oferecer opções de horários e formatos diferentes para que mais alunos possam participar.

- No momento da atividade de formação, os bibliotecários precisam demonstrar claramente a **relevância** daquela atividade e daquele conteúdo para a vida acadêmica dos alunos, para que eles se sintam motivados a aprender. Observar, ainda, a linguagem e terminologia utilizada, para que os alunos entendam bem do que se tratam aquelas atividades, de forma a fazer relação direta com o que o professor solicita em sala de aula.
- Para que os alunos sintam **confiança** de que podem aprender e que podem utilizar em seus trabalhos acadêmicos aquele conteúdo ministrado nas atividades propostas pela biblioteca, o bibliotecário pode atuar em parceria com o professor antes e durante a formação, uma vez que os docentes têm mais contato com aqueles alunos, provavelmente conhecem o perfil da turma e as suas necessidades e características, podendo auxiliar o bibliotecário no planejamento e execução das atividades focadas naquele público em específico.
- A **satisfação** dos alunos pode ser verificada por meio de avaliação daquela sessão de formação (ou instrução), de forma que o bibliotecário obtenha um feedback da turma e possa, se necessário, fazer ajustes no conteúdo, na forma ou na didática daquele conteúdo para as turmas seguintes. Também é importante ressaltar que a competência em informação que eles aprendem com o bibliotecário tem a função não apenas de ajudá-los a desenvolver seus trabalhos acadêmicos, mas também devem ajudá-los a pensar criticamente e trazer melhorias para a sua vida em sociedade.

Desse modo, bibliotecário e professor podem, juntos, incentivar os estudantes a participarem das atividades de formação visando o desenvolvimento da competência em informação e de ganhos significativos no processo de ensino e aprendizagem.

Mediante os resultados apresentados e análises realizadas, considera-se confirmada a tese, considerando que os próprios docentes entrevistados demonstraram em suas palavras que os estudantes precisam do seu incentivo tanto para participar das atividades de formação que a Biblioteca oferece quanto para buscarem materiais de informação para subsidiar suas pesquisas acadêmicas.

Com as estratégias do modelo ARCS, de Keller, apresentadas no decorrer do trabalho, somadas às informações obtidas e apresentadas, a Biblioteca da FFC Unesp possui subsídios

para formalizar e sistematizar um programa de competência em informação, fortalecendo os vínculos entre a comunidade acadêmica e atuando ativamente no processo de ensino e aprendizagem para formar cidadãos críticos, pensantes e competentes em informação.

Sobre as limitações desta pesquisa, cabe mencionar que houve grande quantidade de alunos da graduação que não responderam ao questionário, inclusive um dos nove cursos da instituição não teve nenhum respondente, o que talvez tenha sido causado pela forma de distribuição dos questionários. Além disso, a pesquisa foi realizada em uma única instituição de ensino superior, portanto outros estudos dessa natureza podem ser realizados em mais instituições de forma a ampliar o universo de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AHARONY, Noa; GAZIT, Tali. Students' information literacy self-efficacy: an exploratory study. *Journal of Librarianship & Information Science*, London, v. 52, n. 1, p. 224–236, 2020. DOI 10.1177/0961000618790312. Acesso em: 26 jan. 2022.
- AJUWON, Grace Ada; POPOOLA, Sunday O. Influence of motivational factors on utilisation of Internet health information resources by resident doctors in Nigeria. *The Electronic Library*, Bingley, v. 33, n. 1, p. 103–119, 2015. DOI 10.1108/EL-12-2012-0159. Acesso em: 26 jan. 2022.
- ALCARÁ, Adriana Rosecler. Relações entre as Necessidades Psicológicas Básicas e a competência em informação. *Em Questão*, v. 27, p. 346-369, 2021.
- ALVES, Ana Paula Meneses. Competência em informação para a gestão da mudança nas bibliotecas universitárias. *BIBLOS*, [S. l.], v. 29, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/4925>. Acesso em: 11 ago. 2022.
- ALVES, Ana Paula Meneses. *Competência Informacional e o uso ético da informação na produção científica: o papel do bibliotecário na produção intelectual no ambiente acadêmico*. 2016. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/143419>. Acesso em: 26 jan. 2022.
- ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH LIBRARIES (ACRL). *Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: a guideline*. American Library Association, July 7, 2006. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/standards/characteristics>. Acesso em: 6 mar. 2022.
- ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH LIBRARIES (ACRL). *Framework for Information Literacy for Higher Education*. 2015. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH LIBRARIES (ACRL). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. 2000. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH LIBRARIES (ACRL). *Roles and strengths of teaching librarians*. American Library Association, Boston, 2017. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/standards/teachinglibrarians> Acesso em: 21 dez. 2022.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BAREFOOT, Maria R. Student Research & Intrinsic Motivation: Effects of Formative Assessment and the Two-Session Model of Information Literacy Instruction. *Pennsylvania Libraries: Research & Practice*, Pittsburgh, v. 5, n. 1, p. 13–25, 2017. DOI 10.5195/palrap.2017.140. Acesso em: 26 jan. 2022.
- BARROS, Maria Helena Toledo Costa de. *Disseminação da informação: entre a teoria e a prática*. Marília: [S.n.], 2003.

BARROS, Maria Helena Toledo Costa de. *Presença de elementos pedagógicos nos serviços biblioteconômicos*. 1987. Dissertação (Pós-graduação em Biblioteconomia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1987.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista; MACEDO, Neusa Dias de. Da educação de usuários ao treinamento do bibliotecário. *Revista brasileira de biblioteconomia e documentação*, v. 23, n. 1-4, p. 78-111, 1990. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/392/366>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BOBKOWSKI, P. S. Redesigning a Journalism Course to Integrate IL: A Case Study. *Libraries & the Academy*, v. 21, n. 4, p. 1–35, 2021. DOI 10.1353/pla.2021.0039. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/>. Acesso em: 12 mar. 2023.

CAMPELLO, Bernadete. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, dec. 2003.

CAREGNATO, Sônia Elisa. O desenvolvimento de habilidades informacionais: papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. *Revista de Biblioteconomia & Comunicação*, v. 8, n. 1, p. 47-55, 2000.

CENTER FOR SELF-DETERMINATION THEORY (CSDT). *The Theory*. 2022. Disponível em: <https://selfdeterminationtheory.org/>. Acesso em: 17 out. 2022.

CHANG, Nai-Cheng.; CHEN, Huei-Huang. A Motivational Analysis of the ARCS Model for Information Literacy Courses in a Blended Learning Environment. *Libri: International Journal of Libraries & Information Services*, Muenchen, v. 65, n. 2, p. 129–142, 2015. DOI 10.1515/libri-2015-0010. Disponível em: <https://search-ebsohost-com.ez87.periodicos.capes.gov.br/login.aspx?direct=true&db=lih&AN=103245566&lang=pt-br&site=ehost-live>. Acesso em: 26 jan. 2022.

CUTHBERTSON, William; FALCONE, Andrea. Elevating Engagement and Community in Online Courses. *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, Philadelphia, v. 8, n. 3/4, p. 216–224, 2014. DOI 10.1080/1533290X.2014.945839. Disponível em: <https://search-ebsohost-com.ez87.periodicos.capes.gov.br/login.aspx?direct=true&db=lih&AN=98681926&lang=pt-br&site=ehost-live>. Acesso em: 26 jan. 2022.

DECLARAÇÃO DE MACEIÓ SOBRE A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO. Maceió, Alagoas, Brasil, 09 ago. 2011. Disponível em: http://febab.org.br/declaracao_maceio.pdf. acesso em: 10 jun. 2022.

DECLARAÇÃO de Toledo sobre Alfabetização Informacional. In: SEMINÁRIO DE TRABALHO BIBLIOTECA, APRENDIZAJE Y CIUDADANÍA: LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL, 2006, Toledo. *Anais [...]*. Toledo: 2006. Disponível em: <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/Declaraci%C3%B3n-de-Toledo.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

DENNIS, M.; DEES, A. S. It's SO Boring: Improving Library Orientation Sessions For First-Year Students. *Southeastern Librarian*, [s. l.], v. 63, n. 2, p. 2–10, 2015. Acesso em: 26 jan. 2022.

DIAS, Maria Matilde Konkra; PIRES, Daniela. *Usos e usuários da informação*. São Carlos: Edufscar, 2004.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, apr. 2003.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. O bibliotecário como agente de transformação em uma sociedade complexa: integração entre ciência, tecnologia, desenvolvimento e inclusão social. *Ponto de Acesso*, v. 1, n. 1, 2007. DOI: 10.9771/1981-6766rpa.v1i1.1396. Acesso em: 17 out. 2022.

ELMBORG, James K. Critical Information Literacy: implications for instructional practice. *The Journal of Academic Librarianship*, v. 32, n. 2, p 192–199, Mar. 2006.

ELMBORG, James K. Teaching at the desk: toward a reference pedagogy. *Portal*, v. 2, n. 3, p. 455-464, 2002.

ELMBORG, James K. Framing a vision for 21st-century librarianship: LIS education in changing times. *The Serials Librarian*, v. 55, n. 4, p. 499-507, 2008. <https://doi.org/10.1080/03615260802385188>.

FARIAS, Gabriela Belmont de *et al.* 20 anos de pesquisa sobre Information Literacy no Brasil: análise temática das teses e dissertações do Catálogo da CAPES. *Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação*, v. 14, n. 1, p. 289–301, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/35349>. Acesso em: 15 mar. 2023.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS, CIENTISTAS DE INFORMAÇÃO E INSTITUIÇÕES (FEBAB). Grupo de Trabalho de Competência em Informação - ColInfo I. *Manifesto Político sobre Competência em Informação (ColInfo) - 2022 – Bibliotecário: Profissional Luz*. Brasil, 27 set. 2022. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/6255>. Acesso em: 2 dez. 2022.

FERREIRA, Lusimar Silva. *Bibliotecas universitárias brasileiras*. São Paulo: Pioneira, 1980.

FLIERL, Michael *et al.* Information literacy supporting student motivation and performance: Course-level analyses. *Library & Information Science Research*, [s. l.], v. 40, n. 1, p. 30–37, 2018. DOI 10.1016/j.lisr.2018.03.001. Acesso em: 26 jan. 2022.

FLIERL, Michael; MAYBEE, Clarence; BONEM, Emily. Developing the Informed Learning Scale: Measuring Information Literacy in Higher Education. *College & Research Libraries*, [s. l.], v. 82, n. 7, p. 1004–1016, 2021. DOI 10.5860/crl.82.7.1004. Disponível em: <https://search-ebscohost-com.ez87.periodicos.capes.gov.br/login.aspx?direct=true&db=lih&AN=153357992&lang=pt-br&site=ehost-live>. Acesso em: 26 jan. 2022.

FOSTER, Kimberly T. Engagement in an online library class: using extra credit activities to encourage student interaction. *Reference Services Review*, Bingley, v. 49, n. 2, p. 151–162, 2021. DOI 10.1108/RSR-11-2020-0067. Disponível em: <https://search-ebscohost-com.ez87.periodicos.capes.gov.br/login.aspx?direct=true&db=lih&AN=151465960&lang=pt-br&site=ehost-live>. Acesso em: 26 jan. 2022.

GARDIN, Daniela do Amaral Oliveira; ALCARÁ, Adriana Rosecler. Competência em Informação e os Idosos: discussões científicas de 2016 a 2021. *Brazilian Journal of Information Science: Research trends*, v. 16, e02150, 2022. DOI: 10.36311/1981-1640.2022.v16.e02150

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Competência em informação: conceitos, características e desafios. *Revista A to Z*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 5-9, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/atoz/article/viewFile/41315/25246>. Acesso em: 17 maio 2022.

GRUPO DE ESTUDOS EM BIBLIOTECA ESCOLAR (GEBE). Escola de Ciência da Informação da UFMG. *I Seminário Biblioteca Escolar*. Belo Horizonte, 6 a 9 de outubro de 1998. Disponível em: <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/103.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2023.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GOMES, Cristina *et al.* Projeto “Flappy Crab”: um jogo educacional para o ensino da Música. 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.1/9058>. Acesso em: 29 jan. 2023.

GUO, Y. R.; GOH, D. H.-L.; LUYT, B. Tertiary students’ acceptance of a game to teach information literacy. *Aslib Journal of Information Management*, [s. l.], v. 69, n. 1, p. 46–63, 2017. DOI 10.1108/AJIM-08-2016-0131. Acesso em: 26 jan. 2022.

HESS, Amanda Nichols. Motivational Design in Information Literacy Instruction. *Communications in Information Literacy*, Tulsa, v. 9, n. 1, p. 44–59, 2015. Acesso em: 26 jan. 2022.

HUDSON, M.; MCGOWAN, L.; SMITH, C. Technology and Learner Motivation in Library Instruction: A Study of Personal Response Systems. *Indiana Libraries*, [s. l.], v. 30, n. 1, p. 20–27, 2011. Acesso em: 26 jan. 2022.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). *Declaração de Alexandria sobre competência informacional e aprendizado ao longo da vida*. Adotado em Alexandria, Egito, na Biblioteca de Alexandria, em 9 de novembro de 2005. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/wsis/Documents/beaconinfsoc-pt.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2020.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). *Declaração de Havana: 15 ações de competência em informação/ALFIN por um trabalho colaborativo e de criação de redes para o crescimento da competência em informação no contexto dos países iberoamericanos*. 2012. Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/information-literacy/publications/Declaration/Compet.Declara-de-Havana.2012.Portu-Brasil.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2022.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). *IFLA Trend Report 2021 Update*. 6 jan. 2022. Disponível em: <https://repository.ifla.org/handle/123456789/1830>. Acesso em: 19 fev. 2022.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente. Veracruz, 2007. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-pt.pdf> Acesso em: 21 fev. 2021.

JACOBSON, Trudi E.; XU, Lijuan. *Motivating students in information literacy classes*. New York: Neal-Schuman, 2004.

KELLER, John M. Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, v. 10, n. 2, 1987. doi: <https://doi.org/10.1007/BF02905780>.

KELLER, John M. Strategies for stimulating the motivation to learn. *Performance & Instruction*, v. 26, n.8, p. 1-7, Oct. 2010 [first publication 1987]. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pfi.4160260802>. Acesso em: 08 jul. 2022.

KLIPFEL, Kevin Michael. Authentic engagement Assessing the effects of authenticity on student engagement and information literacy in academic library instruction. *Reference Services Review*, Bingley, v. 42, n. 2, p. 229–245, 2014. DOI 10.1108/RSR-08-2013-0043. Disponível em: <https://search-ebshost-com.ez87.periodicos.capes.gov.br/login.aspx?direct=true&db=lih&AN=99128850&lang=pt-br&site=ehost-live>. Acesso em: 26 jan. 2022.

KUHLTHAU, Carol Collier. O papel da biblioteca escolar no processo de aprendizagem. In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira. *Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica*. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999. p. 9-14. Seminário promovido pela Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais e Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, 1998, Belo Horizonte. Disponível em: <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/103.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2023.

LA PUENTE, Miguel de. *Tendências contemporâneas em psicologia da motivação*. São Paulo: Cortez, 1982.

LATHAM, Dom; GROSS, Melissa. Instructional Preferences of First-Year College Students with Below-Proficient Information Literacy Skills: A Focus Group Study. *College & Research Libraries*, [s. l.], v. 74, n. 5, p. 430–449, 2013. DOI 10.5860/crl-343. Acesso em: 26 jan. 2022.

LEFRANÇOIS, Guy R. *Teorias da aprendizagem: o que a velha senhora disse*. Tradução: Vera Magyar. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LUCENA, Gilmar Milewski. *A busca da informação científica: um estudo sobre as variáveis de motivação em estudantes universitários*. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2001.

MANZINI, Eduardo José. *Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada*. Colóquios sobre pesquisa em educação especial. Londrina: Eduel, 2003.

MAPUTERE, Marta da Conceição João; PAULA, Claudio Paixão Anastácio de; ALVES, Ana Paula Meneses. O trabalho colaborativo entre bibliotecários e professores para o desenvolvimento de competência em informação no contexto universitário: uma revisão. *Revista ACB*, [S.l.], v. 28, n. 1, p. 1-25, mar. 2023. ISSN 1414-0594. Disponível em: <https://www.revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1950>. Acesso em: 1 abr. 2023.

MARZAL, Miguel Ángel. Evolución conceptual de alfabetización em información desde la alfabetización en su perspectiva educativa y bibliotecaria. *Investigación Bibliotecológica*, México, v. 23, n. 47, p. 129-160, jan./abr. 2009.

MATA, Marta Leandro da; ALCARÁ, Adriana Rosecler. Análise das práticas educacionais dos bibliotecários em bibliotecas universitárias com enfoque na educação de usuários e na competência em informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - ENANCIB, 17., Salvador, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/191003>. Acesso em: 31 maio 2022.

MATA, Marta Leandro da; CASARIN, Helen de Castro Silva; MARZAL, Miguel Ángel. A competência informacional como disciplina curricular na formação de bibliotecários na Espanha e no Brasil. *Anales de Documentación*, 2016a, v. 19, n. 2. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.6018/analesdoc.19.2.222171>. Acesso em: 17 jul. 2020.

MATA, Marta Leandro da; CASARIN, Helen de Castro Silva; MARZAL, Miguel Ángel. Da educação de usuários à competência em informação: perspectivas conceituais. In: ALVES, Fernanda Maria Melo; CORRÊA, Elisa Cristina Delfini; LUCAS, Elaine Rosangela (org). *Competência em informação: políticas públicas, teoria e prática*. Salvador: EDUFBA, 2016b. p. 279 - 301.

MATTESON, Miriam L. The Whole Student: Cognition, Emotion, and Information Literacy. *College & Research Libraries*, [s. l.], v. 75, n. 6, p. 862–877, 2014. DOI 10.5860/crl.75.6.862. Acesso em: 26 jan. 2022.

MAYBEE, Clarence; FLIERL, Michael. *Motivating learners through information literacy*. West Lafayette: Purdue University Libraries, 2016. Paper 150. Disponível em:

MILANESI, Luís. *O que é biblioteca?* São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos, 94).

MONTIEL-OVERALL, Patricia; GRIMES, Kim. Teachers and librarians collaborating on inquiry-based science instruction: A longitudinal study. *Library & Information Science Research*, Oxford, v. 35, n. 1, p. 41–53, 2013. DOI 10.1016/j.lisr.2012.08.002. Acesso em: 26 jan. 2022.

MONTIEL-OVERALL, Patricia; HERNANDEZ, Anthony. The effect of professional development on teacher and librarian collaboration: preliminary findings using a revised instrument, TLC-III. *School Library Research*, v. 15, 2012. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ994326.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2023.

NICOLINO, Maria Elisa Valentim Pickler; CASARIN, Helen de Castro Silva. Ações de competência em informação para a comunidade acadêmica da FFC/UNESP. In: VALENTIM,

Marta Lígia Pomim; BELLUZZO, Regina Célia Baptista (org.). *Perspectivas em competência em informação*. São Paulo: Abecin Editora, 2020. p. 423-450.

NICOLINO, Maria Elisa Valentim Pickler; CASARIN, Helen de Castro Silva. Tendências em competência em informação em bibliotecas universitárias: revisão a partir da base Library Information Science Abstracts. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 17, p. 1-21, jul. 2021. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1656>. Acesso em: 10 ago. 2022.

NICOLINO, Maria Elisa Valentim Pickler; MENDONÇA, Janaína Celoto Guerrero de. Criatividade e inovação da Biblioteca da FFC no contexto da pandemia: serviços e ações adaptados a uma nova realidade. *REVIU: Revista Informação & Universidade*, São Paulo, v. 2, n. esp. Dossiê COVID-19, jul./dez.2020. Disponível em: <http://reviu.febab.org.br/index.php/reviu/article/view/40/27>. Acesso em: 9 jun. 2022.

OKADA, Tamires Cassia Rodrigues; ALCARÁ, Adriana Rosecler. O bibliotecário como educador e multiplicador da competência em informação. *Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação*, v. 14, p. 786-807, 2021. DOI: 10.26512/rici.v14.n3.2021.36725 Acesso em: 27 dez. 2022.

OLIVEIRA, Êmila S. Motivação no ensino superior: estratégias e desafios. *Revista Contexto & Educação*, v. 32, n. 101, p. 212–232, 2017. doi:<https://doi.org/10.21527/2179-1309.2017.101.212-232>. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/5924>. Acesso em: 2 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *The Prague Declaration: Towards an Information Literate Society*. Praga: UNESCO, 2003. Disponível em: <https://ar.unesco.org/sites/default/files/praguedeclaration.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

PEACOCK, R. *et al.* Developing and evaluating an asynchronous online library microcredential: a case study. *Reference Services Review*, [s. l.], v. 48, n. 4, p. 699–713, 2020. DOI 10.1108/RSR-07-2020-0048. Disponível em: <https://search-ebshost-com.ez87.periodicos.capes.gov.br/login.aspx?direct=true&db=izh&AN=147293332&lang=pt-br&site=ehost-live>. Acesso em: 26 jan. 2022.

PEREIRA, Gleice; CAMPELLO, Bernadete dos Santos. Compreendendo a colaboração entre bibliotecário e professor: a contribuição dos estudos de Patricia Montiel-overall e do modelo TLC. *Brazilian Journal of Information Science*, v. 10, n. 2, n. 2, 2016. DOI: 10.5016/brajis.v10i2.5491 Acesso em: 03 abr. 2023.

PINTO, María *et al.* Perceptions of information literacy competencies among future psychology professionals: a comparative study in Spain and Portugal. *Aslib Journal of Information Management*, [s. l.], v. 73, n. 3, p. 345–366, 2021. DOI 10.1108/AJIM-04-2020-0103. Acesso em: 26 jan. 2022.

PINTO, María. Exploring attitudes towards information competencies of students and faculty: A disciplinary perspective. *Journal of Librarianship & Information Science*, [s. l.], v.

51, n. 1, p. 260–274, 2018. DOI 10.1177/0961000617742444. Disponível em: <https://search-ebscohost-com.ez87.periodicos.capes.gov.br/login.aspx?direct=true&db=lih&AN=135268938&lang=pt-br&site=ehost-live>. Acesso em: 26 jan. 2022.

PINTO, María; SALES, Dora; OSÓRIO, Pilar. *Biblioteca universitaria, CRAI y alfabetización informacional*. Gijón: Ediciones TREA, 2008.

REIS, Elismar Vicente; TOMAÉL, Maria Inês. A geração Z e as plataformas tecnológicas. *Informação & Informação*, Londrina, v. 22, n. 2, p. 371-388, maio/ago. 2017.

REYNOLDS, Krista M.; ROBERTS, Lindsay Michelle; HAUCK, Janet. Exploring motivation: integrating the ARCS model with instruction. *Reference Services Review*, Bingley, v. 45, n. 2, p. 149–165, 2017. DOI 10.1108/RSR-10-2016-0057. Disponível em: <https://search-ebscohost-com.ez87.periodicos.capes.gov.br/login.aspx?direct=true&db=izh&AN=124023143&lang=pt-br&site=ehost-live>. Acesso em: 26 jan. 2022.

ROSS, Mitchell; PERKINS, Helen; BODEY, Kelli. Academic motivation and information literacy self-efficacy: The importance of a simple desire to know. *Library & Information Science Research*, Oxford, v. 38, n. 1, p. 2–9, 2016. DOI 10.1016/j.lisr.2016.01.002. Disponível em: <https://search-ebscohost-com.ez87.periodicos.capes.gov.br/login.aspx?direct=true&db=lih&AN=113667634&lang=pt-br&site=ehost-live>. Acesso em: 26 jan. 2022.

ROSS, Mitchell; PERKINS, Helen; BODEY, Kelli. Information literacy self-efficacy: The effect of juggling work and study. *Library & Information Science Research*, Oxford, v. 35, n. 4, p. 279–287, 2013. DOI 10.1016/j.lisr.2013.04.008. Acesso em: 26 jan. 2022.

SANTIAGO, Sandra Maria Neri; AZEVEDO NETTO, Carlos Xavier de. Educação de usuários: um estudo junto ao sistema integrado de bibliotecas da UFPE. *ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 246-248, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/835>. Acesso em: 06 jun. 2022.

SANTOS, Camila Araújo dos. *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, Unesp, Marília, 2017.

SANTOS, Fabiana Pereira dos; CRIVELLARI, Helena Maria Tarchi. REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO CONTINUADA DO BIBLIOTECÁRIO. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO – ENANCIB, 20., 2019 21 a 25 de outubro de 2019, Florianópolis – SC. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/40520/2/2019_Reflex%20sobre%20forma%20a7%20e%20educa%20a7%20continuada%20do%20bibliotec%20a1rio.pdf. Acesso em: 06 jun. 2022.

SANTOS, Raquel do Rosário; GOMES, Henriette Ferreira; DUARTE, Emeide Nóbrega. O papel da biblioteca universitária como mediadora da informação para construção de conhecimento coletivo. *DataGramZero*, v. 15, n. 2, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/8278>. Acesso em: 11 ago. 2022.

SAVOLAINEN, Reijo. Approaching the motivators for information seeking: The viewpoint of attribution theories. *Library & Information Science Research*, Oxford, v. 35, n. 1, p. 63–68, 2013. DOI 10.1016/j.lisr.2012.07.004. Disponível em: <https://search-ebSCOhost-com.ez87.periodicos.capes.gov.br/login.aspx?direct=true&db=lih&AN=85396392&lang=pt-br&site=ehost-live>. Acesso em: 26 jan. 2022.

TANACKOVIĆ, Sanjica Faletar. Academic databases in humanities and social sciences setting: the case of students at University of Osijek. *Knjižnica*, [s. l.], v. 62, n. 1/2, p. 93–110, 2018. Disponível em: <https://search-ebSCOhost-com.ez87.periodicos.capes.gov.br/login.aspx?direct=true&db=lih&AN=131781923&lang=pt-br&site=ehost-live>. Acesso em: 26 jan. 2022.

TANACKOVIĆ, Sanjica Faletar; IVANOVIC, Martina Dragija; CUPAR, Drahomira. Scholarly electronic databases and library & information sciences students in Croatia: motivations, uses and barriers. *Information Research*, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 1–20, 2017. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lih&AN=122106431&lang=pt-br&site=ehost-live>. Acesso em: 1 jun. 2022.

TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. 7.ed. São Paulo: Loyola, 2006.

THE LYON DECLARATION. 2014. Disponível em: <https://www.lyondeclaration.org>. Acesso em: 15 jul. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). *Biblioteca*. 2019. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/#!/biblioteca/>. Acesso em: 14 maio 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP); UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB); INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBICT). *Carta de Marília sobre Competência em Informação*. 2014. Disponível em: http://www.lti.pro.br/userfiles/downloads/CARTA_de_Marilia.pdf. Acesso em: 29 jun. 2022.

URIBE TIRADO, A. *Lecciones aprendidas en Programas de Alfabetización Informacional en universidades de Iberoamérica: propuestas de buenas prácticas*. 2013. Tesis (Doctoral en Información y Comunicación) - Universidad de Granada, Granada, 2013. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/22416/1/TESIS%20COMPLETA.%20Alejandro%20Uribe%20Tirado.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Competência informacional: bases históricas e conceituais: construindo significados. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 38, n. 3, p.130-141, set./dez. 2009.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Dimensões da competência informacional. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 40, n. 1, p.99-110, jan./abr. 2011. Disponível em <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1328/>. Acesso em: 04 set. 2021.

ZHANG, Ting Ting *et al.* Understanding user motivation for evaluating online content: a self-determination theory perspective. *Behaviour & Information Technology*, [s. l.], v. 34, n. 5, p. 479–491, 2015. DOI 10.1080/0144929X.2014.964319. Acesso em: 26 jan. 2022.

ZURKOWSKI, Paul G. Information services environment relationships and priorities. Washington, D.C: National Commission on Libraries and Information Science, 1974. (Related Paper, No. 5). Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>. Acesso em: 29 out. 2021.

APÊNDICE A - TCLE e Roteiro da entrevista com os docentes

Prezado(a) docente,

A presente pesquisa faz parte do projeto de doutorado **“Motivação e competência em informação no ensino superior: a importância da parceria entre bibliotecários e docentes para a aprendizagem dos alunos”**.

A pesquisa tem o objetivo de identificar que fatores influenciam na motivação dos estudantes de graduação da FFC a participarem das atividades formativas promovidas pela Biblioteca e de que forma os seus professores podem contribuir para motivá-los a participar dessas atividades. Sua colaboração é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

O presente projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 59867222.7.0000.5406).

Participar desta pesquisa é uma opção e fica assegurado o seu direito de não querer participar ou de desistir a qualquer momento.

Caso você aceite participar desta pesquisa, saiba que:

- a) Não é necessário que você se identifique. As informações obtidas nesta pesquisa serão confidenciais e fica assegurado o sigilo de toda e qualquer informação acerca de sua participação.
- b) Os dados serão armazenados pelo pesquisador em sigilo sem identificação dos participantes;
- c) O propósito do estudo é identificar fatores que influenciam na motivação dos estudantes a participarem ou não das atividades promovidas pela Biblioteca e de que forma os seus professores podem contribuir para motivá-los a participar dessas atividades;
- d) A participação na entrevista não oferece risco imediato ao participante, porém considera-se a possibilidade de um risco subjetivo, pois algumas perguntas podem remeter a algum desconforto. Caso prefira, você poderá optar por não continuar respondendo.
- e) Não haverá nenhum custo ou compensação financeira ao participar do estudo.
- f) Ao colaborar com a pesquisa, você está contribuindo para o aperfeiçoamento das atividades de formação oferecidas pela Biblioteca visando a melhoria da aprendizagem dos alunos de graduação e do uso de recursos informacionais em atividades acadêmicas.
- g) Para colaborar com a pesquisa é necessário que você participe da entrevista até o final;
- h) O registro dos dados será realizado por meio de gravação. Somente a pesquisadora terá acesso aos registros que serão mantidos em arquivo digital de forma anonimizada, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, como previsto pela CNS/MS 510/2016;
- i) Os resultados finais da pesquisa serão divulgados em relatórios de pesquisa e em publicações de cunho científico.

Certa de poder contar com sua colaboração, coloco-me à disposição para os esclarecimentos que forem necessários.

RESPONSÁVEL PELA PESQUISA:

Maria Elisa Valentim Pickler Nicolino, doutoranda em Ciência da Informação.

Orientadora: Profa. Dra. Helen de Castro da Silva Casarin.

Caso concorde em participar e se sinta suficientemente esclarecido, assinale a opção correspondente:

concordo em participar

prefiro não participar

Roteiro de entrevista

Introdução

No contexto acadêmico, as habilidades para reconhecer uma necessidade de informação, buscar, acessar, selecionar informações para sanar sua necessidade, além de utilizar as informações encontradas com ética e responsabilidade, são habilidades e atitudes fundamentais para os estudantes. O conjunto destas habilidades e atitudes é chamado competência em informação. A presente pesquisa tem como objetivos verificar como a biblioteca pode contribuir para desenvolver a competência em informação dos estudantes de graduação e identificar que fatores influenciam na motivação dos estudantes a participarem das atividades formativas promovidas pela Biblioteca.

Nesse sentido, a sua participação como docente da instituição que possui muitos orientandos é de fundamental importância para esta pesquisa.

Ressalto que a sua identificação será mantida sob sigilo. Você me permite gravar a entrevista?

Questões:

1 Considerando sua experiência como líder de grupo de pesquisa e em orientações, quais são os **conhecimentos, as habilidades e atitudes necessários** aos alunos de graduação para que estes realizem atividades acadêmicas e de pesquisa adequadamente?

2 Como é a dinâmica de funcionamento de seu grupo de pesquisa ? Especificamente em relação à **busca de informações** para realização das pesquisas, como funciona? Por exemplo, os alunos são incentivados a buscar materiais sobre as pesquisas do grupo, eles costumam expor ou **compartilhar suas leituras** e apresentar textos para discussão com os demais integrantes ?

3 Como você costuma orientar seus alunos em relação à escolha dos materiais (artigos, teses, livros etc) a serem utilizados nas pesquisas desenvolvidas por eles ou das quais eles participam ?

Eles realizam suas próprias buscas? Ou os autores/documentos com os quais eles deverão trabalhar são indicados por você ?

4 A questão do uso ético da informação, incluindo plágio e uso correto de citações e respectivas fontes, normas ABNT, por exemplo, como é trabalhada entre os integrantes do grupo? Como você costuma orientar seus alunos em relação à normalização dos trabalhos e relatórios ?

5 Na sua opinião, de que forma a biblioteca universitária e o bibliotecário poderiam contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos de graduação, em particular na preparação do aluno para realização de atividades de pesquisa ?

6 A biblioteca da Unesp oferece uma série de cursos voltados para alunos de graduação. Você conhecia estes cursos ?

mostrar a lista com os cursos oferecidos: levantamento bibliográfico, pesquisa em bases de dados, normalização da ABNT, sobre elaboração de plano de gestão de dados, sobre o uso do sistema da Biblioteca (Athena),

7 Você saberia dizer se seus orientandos costumam participar dos cursos oferecidos pela biblioteca ?

- Caso tenha respondido **negativamente**, na sua opinião, quais seriam os motivos deles não participarem?
 - Inadequação de horário ou formato de oferecimento ou conteúdos abordados ou estratégias didático-pedagógicas utilizadas, por exemplo ? ou seria outro motivo?
- No caso de seus alunos **participarem dos cursos** oferecidos pela biblioteca, eles participam espontaneamente ou você os incentiva a participarem destes cursos?
- Na sua opinião, como esses cursos têm contribuído para a realização das atividades de pesquisa e estudo de seus orientandos?

8 Na sua opinião, que aspectos poderiam contribuir para motivar os alunos a participarem dos cursos oferecidos pela Bibliotecas da Unesp?

9 Você teria alguma sugestão de conteúdos que poderiam ser abordados em cursos ou oficinas oferecidos pela biblioteca aos estudantes de graduação que pudessem contribuir para a realização de suas atividades acadêmicas?

10 Como você vê a possibilidade de realização de um trabalho conjunto entre você e o bibliotecário para motivar a participação dos alunos nos cursos oferecidos pela biblioteca ?

11 Para finalizar, você gostaria de acrescentar alguma informação ou experiência ou ainda uma crítica relacionada à contribuição da biblioteca na formação de seus alunos para atividades de pesquisa?

Obrigada pela colaboração!

APÊNDICE B - TCLE e Questionário para os alunos

Prezado(a) discente,

A presente pesquisa faz parte do projeto de doutorado “**Motivação e competência em informação no ensino superior: a importância da parceria entre bibliotecários e docentes para a aprendizagem dos alunos**”. A pesquisa tem o objetivo de identificar que fatores influenciam na motivação dos estudantes de graduação da FFC a participarem das atividades formativas promovidas pela Biblioteca e de que forma os seus professores podem contribuir para motivá-los a participar dessas atividades. Sua colaboração é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

O presente projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 59867222.7.0000.5406).

Participar desta pesquisa é uma opção e fica assegurado o seu direito de não querer participar ou de desistir a qualquer momento.

Caso você aceite participar desta pesquisa, saiba que:

- a) Não é necessário que você se identifique. As informações obtidas nesta pesquisa serão confidenciais e fica assegurado o sigilo de toda e qualquer informação acerca de sua participação.
- b) Os dados serão armazenados pelo pesquisador em sigilo sem identificação dos participantes.
- c) O propósito do estudo não é avaliá-lo, mas identificar sua motivação para participar ou não das atividades promovidas pela Biblioteca.
- d) O preenchimento do questionário não oferece risco imediato ao participante, porém considera-se a possibilidade de um risco subjetivo, pois algumas perguntas podem remeter a algum desconforto. Caso prefira, você poderá optar por não continuar respondendo.
- e) Não haverá nenhum custo ou compensação financeira ao participar do estudo.
- f) Ao colaborar com a pesquisa, você está contribuindo para o aperfeiçoamento das atividades de formação oferecidas pela biblioteca visando a melhoria da aprendizagem dos alunos de graduação e do uso de recursos informacionais em atividades acadêmicas.
- g) Para colaborar com a pesquisa é necessário que você responda o questionário até o final;
- h) Resultados deste estudo, bem como a concordância em participar do mesmo serão mantidos em arquivo digital de forma anonimizada, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, como previsto pela CNS/MS 510/2016.
- i) Os resultados finais da pesquisa serão divulgados em relatórios de pesquisa e em publicações de cunho científico.

Certa de poder contar com sua colaboração, coloco-me à disposição para os esclarecimentos que forem necessários.

RESPONSÁVEIS PELA PESQUISA:

Maria Elisa Valentim Pickler Nicolino, doutoranda em Ciência da Informação.

Orientadora: Profa. Dra. Helen de Castro da Silva Casarin.

Caso concorde em participar e se sinta suficientemente esclarecido, assinale a opção correspondente:

concordo em participar

prefiro não participar

Fale um pouco sobre você:

1 - Qual seu curso?

Arquivologia

Biblioteconomia

Ciências Sociais

Filosofia

Fisioterapia

Pedagogia

Relações internacionais

Terapia Ocupacional

2 - Qual a sua idade?

Entre 17 e 21

Entre 22 e 26

Entre 27 e 31

Mais de 32

3 - Você está cursando a graduação pela primeira vez ?

Sim

Não

4 - Você conhece o treinamento “Conhecendo a Biblioteca”? É o treinamento on-line que a Biblioteca pede que os alunos novos façam antes de se cadastrar na Biblioteca.

Sim, conheço mas não fiz.

Sim, conheço e já fiz.

Não conheço e não fiz.

5 - Quais materiais você utiliza para fazer seus trabalhos acadêmicos?

Livros impressos

Livros digitais (e-books)

Cópias (impressas ou em pdf) de textos passados pelos professores

Artigos em bases de dados (Portal Capes, Scielo, Pubmed, entre outras)

Textos do Google Acadêmico

Outros (quais):

6 - Seus professores incentivam você a usar os serviços e recursos da Biblioteca? Por exemplo: usar livros físicos e digitais, pesquisar em bases de dados, participar das oficinas e treinamentos que a Biblioteca oferece, agendar atendimento com as bibliotecárias para orientação, etc.

Sim

Não

7 - Você sabia que a Biblioteca oferece aulas e oficinas de capacitação em diversos temas, como normalização, pesquisa em bases de dados, entre outros?

Sim

Não

8 - Se sim, Como ficou sabendo destas oficinas e aulas?

Mídias e redes sociais da Biblioteca

E-mail

Professor

Colegas

Outro (qual):

9 - Você participou de alguma dessas oficinas ou aulas ?

Sim

Não

10 - Se você não participou, por favor, poderia indicar qual o motivo? (por favor responda e em seguida pule para a questão 12)

11 - Se você participou, poderia falar sobre como foi a experiência?

12 - Seus professores recomendam que você participe das aulas e oficinas oferecidas pela Biblioteca?

Sim

Não

13 - Assinale as situações que se aplicam a seu caso :

- () Os professores exigem que seus trabalhos sejam elaborados de acordo com as normas ABNT ?
- () Os professores solicitam que você realize levantamentos em bases de dados ?
- () Os professores orientam a buscar ajuda dos bibliotecários para uso das bases de dados?

14 - Você prefere participar de aulas e oficinas da Biblioteca em que formato?

Presencial

Remoto (online)

Prefiro não participar

15 - Indique que aspecto(s) abaixo relacionado(s) poderia(m) motivá-la/o a participar das atividades de formação oferecidas pela biblioteca:

- () conteúdos são pertinentes e essenciais às minhas demandas acadêmicas
- () os bibliotecários possuem amplo conhecimento sobre o assunto da formação oferecida facilitando minha compreensão sobre o assunto
- () convidar especialistas para proferir assuntos mais específicos
- () cursos mais interativos e com metodologias ativas
- () melhorar o formato de apresentação do curso
- () melhorar a didática do responsável pelo curso
- () emissão de certificado e possibilidade de contagem de horas/créditos das oficinas para atividades complementares
- ()outra(s): inclua aqui que outros aspectos poderiam motivá-lo/a a participar dos cursos oferecidos pela biblioteca:

16 - Na sua opinião, de que forma a Biblioteca poderia contribuir mais para o seu aprendizado no contexto acadêmico?

Obrigada por sua colaboração!