



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Fernanda Silva Damasceno

**Programa para desenvolvimento da Competência em Informação
em bibliotecas universitárias brasileiras:**
conceituação, características e estrutura

Florianópolis

2023

Fernanda Silva Damasceno

**Programa para desenvolvimento da Competência em Informação
em bibliotecas universitárias brasileiras:
conceituação, características e estrutura**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Ciência da Informação da Universidade Federal de
Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em
Ciência da Informação.
Orientadora: Profa. Dra. Elizete Vieira Vitorino

Florianópolis
2023

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

Damasceno, Fernanda Silva

Programa para desenvolvimento da Competência em
Informação em bibliotecas universitárias brasileiras :
conceituação, características e estrutura / Fernanda Silva
Damasceno ; orientadora, Elizete Vieira Vitorino, 2023.
182 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Ciência da Informação, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Ciência da Informação. 2. Competência em informação.
3. Bibliotecas universitárias. I. Vitorino, Elizete
Vieira. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. III.
Título.

Fernanda Silva Damasceno

**Programa para desenvolvimento da Competência em Informação
em bibliotecas universitárias brasileiras:**

conceituação, características e estrutura

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profª. Djuli Machado De Lucca, Dra.
Universidade Federal de Rondônia

Profª. Camila Araújo dos Santos, Dra.
Universidade Estadual Paulista

Profª. Marli Dias de Souza Pinto, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Profª. Elizete Vieira Vitorino, Dra.
Orientadora

Florianópolis, 2023.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço à Professora Elizete, pela confiança em aceitar ser a minha orientadora sem nem me conhecer e pelo carinho, comprometimento e respeito com que conduz as suas atividades profissionais.

Ao meu colega André, que foi meu companheiro de Mestrado durante esses pouco mais de 2 anos. Teria sido um processo muito mais solitário e difícil sem o seu apoio, então fica aqui registrado o meu muito obrigada.

À Professora Lívia, também pela sua excelência enquanto profissional e por ter aceitado participar da minha banca de qualificação oferecendo ótimas colocações para a minha pesquisa.

Às Professoras, Camila, Marli e Djuli pelas palavras e contribuições oferecidas na ocasião da minha defesa, que me engradeceram enquanto pesquisadora e bibliotecária.

RESUMO

A Competência em Informação tem sido uma temática muito discutida na área da Ciência da Informação e da Biblioteconomia nos últimos 50 anos, com as bibliotecas universitárias liderando no desenvolvimento de iniciativas que buscam desenvolver nas pessoas, ligadas a esses espaços, elementos relacionados a essa competência. Dessa forma, essa pesquisa buscou propor, através da análise de documentos diversos, um roteiro para estruturação de Programas para Desenvolvimento da Competência em Informação para as bibliotecas universitárias brasileiras. Para alcance do objetivo geral, estabeleceu-se três objetivos específicos trabalhados através de pesquisa bibliográfica e documental, cuja literatura foi coletada por meio da construção de protocolos para busca sistemática e analisados a partir do uso de abordagem qualitativa. Para o objetivo (a), apresentou-se o sistema universitário brasileiro, abordando sua origem, influências e conjuntura atual, além de discorrer sobre o papel das bibliotecas nesses espaços e dos bibliotecários frente as mudanças que estão ocorrendo. Percebe-se que as mudanças ocorridas no ensino superior têm alterado a estrutura física das bibliotecas, seus serviços e o perfil dos profissionais que nelas atuam, demandando novas competências, proatividade e capacidade de trabalhar de forma colaborativa. No objetivo (b), discorreu-se sobre a Competência em Informação, também a partir de sua origem e evolução, mostrando os principais conceitos e ressaltando seu caráter interdisciplinar e importância para a sociedade atual, que precisa desenvolver habilidades, conhecimentos, valores e atitudes para lidar com a informação de forma crítica. Para o objetivo (c), apresentou-se os principais documentos que norteiam a estrutura e conteúdo de Programas para Desenvolvimento da Competência em Informação voltados para o ensino superior, além de trazer uma análise de práticas publicadas em periódicos internacionais e anais de eventos nacionais. Através dessa análise foi possível inferir que nas práticas brasileiras há foco quase exclusivo no desenvolvimento da dimensão técnica da Competência em Informação, não existindo menção ao uso de documentos norteadores ou de metodologias de ensino-aprendizagem utilizados para planejamento e desenvolvimento dessas iniciativas, sendo, de forma contrária, mencionados com mais frequência nas práticas internacionais. Conclui-se que as bibliotecas universitárias aqui no Brasil devem repensar a forma como essas iniciativas são estruturadas, buscando criar programas orientados pelos documentos norteadores já desenvolvidos e alinhados as habilidades, conhecimentos, atitudes e valores que fazem parte da Competência em Informação, equilibrando as suas dimensões ética, estética, técnica e política.

Palavras-chave: competência em informação; bibliotecas universitárias; programas de competência em informação.

ABSTRACT

Information literacy has been a much-discussed topic in Library and Information Science over the last 50 years, with university libraries leading the way in creating initiatives to develop this competence in people linked to these communities. Thus, this research sought to propose, through the analysis of various documents, a concise script to help structure information literacy programs for Brazilian university libraries. We divided the general objective by establishing three specific ones, worked on through literature review and document analysis. We built protocols to search those documents systematically and used qualitative research to analyze them. For objective (a), higher education in Brazil was presented, addressing its origin, influences, and current situation. In addition, we discussed the role of libraries in these spaces and of librarians in the face of the changes that are taking place. The literature showed that changes in higher education have altered the physical structure of libraries, their services, and the profile of their professionals, demanding new skills, proactivity, and the ability to work collaboratively. In objective (b), we discussed information literacy, also starting with its origin and evolution, showing its main concepts and emphasizing its interdisciplinarity and importance for today's society, which needs to develop skills, knowledge, values, and attitudes to deal with information critically. For objective (c), we presented the primary documents that guide the structure and content of information literacy programs in higher education. In addition, we brought an analysis of initiatives published in international journals and Brazilian conference proceedings. These analyses showed that, in Brazil, the initiatives focus almost exclusively on developing the technical dimension of information literacy, rarely mentioning the use of guiding documents or learning methodologies. Conversely, international initiatives brought up those documents and methods more frequently and in more detail. In conclusion, Brazilian university libraries must rethink the way these initiatives are structured, seeking to create programs that rely upon guidelines, frameworks, standards, and models already developed, aligning them with the skills, knowledge, attitudes, and values that are part of information literacy, fostering its ethical, aesthetic, technical and political dimensions in equal measure.

Keywords: information literacy; university libraries; information literacy programs.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Objetivos da pesquisa	17
Figura 2 –	Estratégia de busca utilizada na BDTD	19
Figura 3 –	Concepções da Competência em Informação	58
Figura 4 –	Ambiente da Competência em Informação de acordo com Campello (2003, p. 33-35)	59
Figura 5 –	O contexto da Competência em Informação	74
Figura 6 –	Vínculos disciplinares da Competência em Informação	75
Figura 7 –	Habilidades em informação	82
Figura 8 –	Modelo de habilidades em informação	90
Figura 9 –	Sete pilares da Competência em Informação	91
Figura 10 –	Elementos da Competência em Informação	92
Figura 11 –	Estrutura das ações do PDCIn para bibliotecas universitárias	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Procedimentos metodológicos da pesquisa	34
Quadro 2 –	Protocolo para revisão de literatura – Objetivo A	36
Quadro 3 –	Protocolo para revisão de literatura – Objetivo B	37
Quadro 4 –	Protocolo para revisão de literatura – Objetivo C	38
Quadro 5 –	Processo de busca – Objetivo A	39
Quadro 6 –	Processo de busca – Objetivo B	41
Quadro 7 –	Processo de busca – Objetivo C	43
Quadro 8 –	Principais conceitos sobre Competência em Informação	62
Quadro 9 –	Tipos de programas para desenvolvimento da Competência em Informação	86
Quadro 10 –	Práticas para desenvolvimento da Competência em Informação publicadas no JIL	95
Quadro 11 –	Práticas para desenvolvimento da Competência em Informação publicadas no CIL	106
Quadro 12 –	Práticas para o desenvolvimento da Competência em Informação publicadas no NORIL	109
Quadro 13 –	Práticas publicadas no SNBU	113
Quadro 14 –	Práticas publicadas no CBBD	123
Quadro 15 –	Padrões de Competência em Informação para o Ensino Superior	165
Quadro 16 –	Referencial da Competência em Informação para o Ensino Superior	169
Quadro 17 –	Sete pilares da Competência em Informação para pesquisadores	174
Quadro 18 –	Padrões de Competência em Informação da Austrália e Nova Zelândia	178

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACRL	Association of College and Research Libraries
ALA	American Library Association
ANZIIL	Australian and New Zealand Institute for Information Literacy
CBBD	Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação
CI	Ciência da Informação
CIL	Communications in Information Literacy
CILIP	Chartered Institute of Library and Information Professionals
CoInfo	Competência em Informação
DHI	Desenvolvimento de Habilidades Informacionais
DOAJ	Directory of Open Access Journal
FBN	Fundação Biblioteca Nacional
FEBAB	Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas de Informação e Instituições
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
GPCIn	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Competência em Informação
JIL	Journal of Information Literacy
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Educacionais
NORIL	Nordic Journal of Information Literacy for Higher Education
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PDCIN	Programa de Desenvolvimento da Competência em Informação
PGCIN	Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RI	Recuperação da Informação
SCONUL	The Society of College, National and University Libraries
SNBU	Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unifor	Universidade de Fortaleza
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	OBJETIVOS	16
1.1.1	Objetivo geral	16
1.1.2	Objetivos específicos	16
1.2	JUSTIFICATIVA	17
1.2.1	Justificativa científica	17
1.2.2	Justificativa social	21
1.2.3	Justificativa pessoal	22
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1	A CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A BIBLIOTECONOMIA	24
2.2	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, BIBLIOTECONOMIA E COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: RELAÇÕES	29
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS	34
3.1	PROTOCOLOS PARA BUSCA SISTEMÁTICA	35
3.2	PROCESSO DE BUSCA	39
4	RESULTADOS DE PESQUISA	45
4.1	O SISTEMA UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO E AS BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS	45
4.2	COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO	56
4.2.1	Histórico, evolução, conceitos e contribuições teóricas	57
4.2.2	Competência em Informação: as fases do processo	66
4.2.3	O caráter interdisciplinar da Competência em Informação: contribuições da Filosofia, Sociologia e Educação	67
4.2.4	Formação profissional e trabalho colaborativo	75
4.2.5	Por que Competência em Informação?	78
4.3	PROGRAMAS PARA DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO	80
4.3.1	Características e estruturas a partir de documentos norteadores	81
4.3.2	Documentos norteadores de conteúdo para programas	86

4.3.2.1	<i>Information Literacy Competency Standards for Higher Education – ALA/ACRL</i>	87
4.3.2.2	<i>Framework for Information Literacy for Higher Education – ACRL</i>	87
4.3.2.3	<i>The Seven Pillars of Information Literacy – SCONUL</i>	89
4.3.2.4	<i>Australia and New Zealand Information Literacy Framework – ANZIIL</i>	91
4.3.3	Análise das práticas publicadas em periódicos científicos internacionais	93
4.3.4	Análise das práticas publicadas em anais de eventos nacionais	111
4.3.5	Considerações sobre a análise dos periódicos e publicações de eventos	126
5	ROTEIRO PARA ESTRUTURAÇÃO DE UM PDCIN EM BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS	129
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
	REFERÊNCIAS	136
	APÊNDICE A – Processo de busca na literatura internacional e obras selecionadas – (Objetivo B)	161
	APÊNDICE B – Documentos norteadores de conteúdo	165

1 INTRODUÇÃO

Entende-se, mais do que nunca atualmente, que a informação é um insumo que afeta a vida pessoal, escolar/acadêmica e profissional de todas as pessoas que vivem na chamada Sociedade da Informação. É um bem, produzido e consumido em larga escala, que interfere na forma como pensamos e agimos, de forma individual e coletiva, e na forma como nos comunicamos e interagimos com as pessoas e os elementos a nossa volta.

A partir da compreensão desse bem como insumo e de sua produção e consumo desenfreados, surgem discussões relacionadas à forma como o acesso (ou falta de) e o (bom ou mau) uso dessas informações impactam a vida das pessoas. Percebe-se que para existir enquanto cidadão na Sociedade da Informação, mais do que dispor de tecnologias e outros meios para acessar informações, as pessoas devem desenvolver a competência necessária para lidar com todas as etapas que envolvem a informação, desde sua criação até o seu uso e comunicação de forma ética.

Idealisticamente, o desenvolvimento dessa competência, nomeada Competência em Informação (CoInfo), deve acontecer ao longo da vida, através do envolvimento da esfera escolar e familiar, mas muitas são as pessoas que chegam na vida adulta sem as noções básicas necessárias para compreender a informação em todas as suas facetas e dinâmicas. Diante deste cenário, bibliotecas (em todos os seus tipos) e bibliotecários passaram a se tornar, respectivamente, espaços e agentes responsáveis pela elaboração e execução de ações que possam auxiliar as pessoas, que se conectam a esses espaços, a desenvolver as habilidades, conhecimentos, atitudes e valores relacionados a informação, que são necessários para que essas pessoas se tornem pessoas competentes em informação.

As bibliotecas universitárias têm se tornado os principais espaços nos quais as práticas e teorias sobre a Competência em Informação têm progredido de forma significativa no Brasil e no mundo. Sendo as universidades ambientes de transição entre a vida escolar e a vida profissional, mais do que profissionalizar, esses espaços devem se ocupar de oferecer uma educação emancipadora, que desenvolva o pensamento crítico e reflexivo, com as bibliotecas também oferecendo práticas educativas voltadas para a informação. Mas, para que essas práticas tenham um impacto significativo, é defendido por instituições internacionais que elas façam parte de programas, como uma forma de institucionalizar e dar reconhecimento às atividades que são desenvolvidas pelas bibliotecas.

Dessa forma, a investigação que se pretende realizar será norteadas pelas seguintes questões de pesquisa: *Que etapas são necessárias para desenvolver a Competência em*

Informação, no sentido de educar as pessoas para a informação? Em que consistem programas de Competência em Informação? Como estes programas podem ser caracterizados e estruturados para oportunizar o desenvolvimento da Competência em Informação nas pessoas vinculadas ao sistema universitário e às bibliotecas universitárias brasileiras?

Levando em conta as perguntas estabelecidas, o trabalho aqui desenvolvido foi estruturado em seis seções principais. Nesta primeira, encontra-se uma breve introdução à temática principal a ser tratada, na qual discorre-se brevemente sobre o papel que a informação representa na vida das pessoas; a importância de se ser competente em informação; e como as bibliotecas universitárias têm sido o espaço principal de evolução das teorias e práticas. Segue-se com a definição das perguntas de pesquisa, objetivos (geral e específicos) e apresentação das justificativas.

Na 2ª seção, apresenta-se a fundamentação teórica, na qual relata-se de forma concisa sobre a Ciência da Informação; esclarece-se as relações entre a Ciência da Informação e a Biblioteconomia; a interdisciplinaridade presente nessas duas áreas do conhecimento em conjunto com outras áreas do conhecimento; e como a Competência em Informação se utiliza dessas duas áreas principais para desenvolvimento de suas pesquisas e práticas.

Na 3ª seção tem-se a descrição da metodologia utilizada para realização da pesquisa e alcance dos objetivos definidos, na qual é detalhada os protocolos para busca e o processo de busca sistemática realizado, além da quantidade de documentos recuperados que foram utilizados para compor os resultados de pesquisa.

Os resultados de pesquisa, seção 4, contém a síntese dos documentos recuperados na busca. Cada subseção dos resultados corresponde a um dos objetivos específicos definidos. Dessa forma, disserta-se sobre o sistema universitário brasileiro e suas bibliotecas; sobre a Competência em Informação, abordando, entre outras coisas, seu surgimento, evolução, conceitos e interdisciplinaridade; e sobre documentos que norteiam as práticas para o desenvolvimento da Competência em Informação nas pessoas, junto à análise dessas práticas realizadas por ou em bibliotecas universitárias, em âmbito nacional e internacional.

Na penúltima seção, propõe-se um roteiro que possa auxiliar bibliotecas universitárias a estruturar seu próprio Programa de Desenvolvimento da Competência em Informação (PDCIn). Esse roteiro foi elaborado como resultado das ideias encontradas na literatura e nos diversos documentos analisados. Por fim, conclui-se o trabalho com o retorno aos objetivos e considerações sobre a pesquisa aqui desenvolvida.

1.1 OBJETIVOS

Visando responder as perguntas de pesquisa apresentadas na seção anterior, estabelece-se a seguir o objetivo geral e os objetivos específicos definidos para conduzir a pesquisa.

1.1.1 Objetivo geral

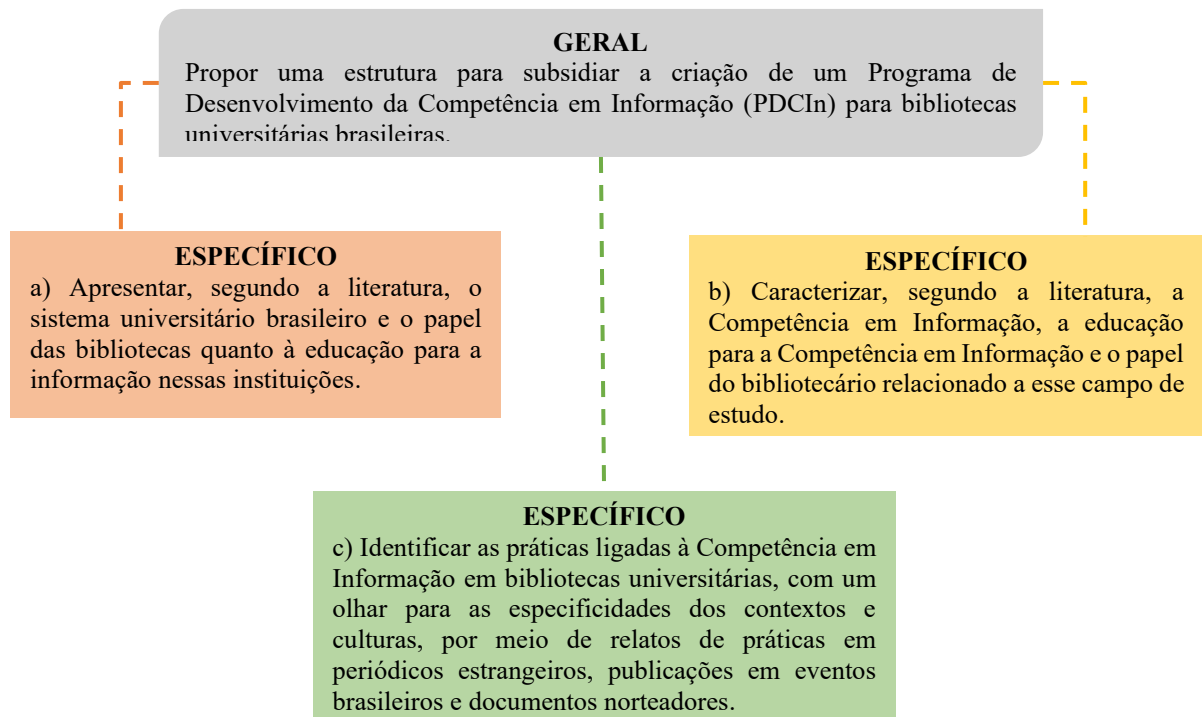
Propor uma estrutura para subsidiar a criação de um Programa de Desenvolvimento da Competência em Informação (PDCIn) para bibliotecas universitárias brasileiras.

1.1.2 Objetivos específicos

- a) Apresentar, segundo a literatura, o sistema universitário brasileiro e o papel das bibliotecas quanto à educação para a informação nessas instituições;
- b) Caracterizar, segundo a literatura, a Competência em Informação, a educação para a Competência em Informação e o papel do bibliotecário relacionado a esse campo de estudo;
- c) Identificar as práticas ligadas à Competência em Informação em bibliotecas universitárias, com um olhar para as especificidades dos contextos e culturas, por meio de relatos de práticas em periódicos estrangeiros, publicações em eventos brasileiros e documentos norteadores.

A Figura 1 representa, de forma gráfica, os objetivos que se pretende alcançar na pesquisa.

Figura 1 – Objetivos da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

1.2 JUSTIFICATIVA

Nesta seção serão apresentadas as justificativas no contexto científico, social e pessoal que permeiam a definição e relevância da pesquisa aqui apresentada.

1.2.1 Justificativa científica

A Competência em Informação é um movimento social cujas pesquisas vêm sendo desenvolvidas em âmbito internacional há aproximadamente 50 anos. Na ocasião de seu surgimento, em 1974, o objetivo de Paul Zurkowski, considerado o criador do termo¹, era, com a chegada das novas tecnologias, treinar os usuários das bibliotecas para o uso das novas bases de dados informacionais eletrônicas que estavam sendo desenvolvidas. Em palestra proferida no ano de 2014, quase 40 anos depois do uso do termo pela primeira vez, o autor coloca que esse primeiro conceito da Competência em Informação já havia sido superado com a popularização da internet.

¹ Em inglês: *information literacy*.

Uribe Tirado (2012) enfatiza que, em contexto iberoamericano, a Competência em Informação vem se desenvolvendo desde meados dos anos 1980, encontrando nas bibliotecas, em sua maioria, o desenvolvimento de suas pesquisas e suas práticas. Para o autor, as bibliotecas universitárias têm sido o espaço que tem proporcionado os maiores avanços nas pesquisas sobre Competência em Informação, com importantes aportes teóricos vindos de pesquisadores brasileiros. Ressalta-se, porém, que no Brasil essa temática começou a ser discutida, pesquisada e difundida mais tardiamente no início dos anos 2000.

Para vislumbrar como estão as pesquisas relacionadas à Competência em Informação dentro da pós-graduação brasileira, foi realizada uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)², utilizando como palavras-chave os termos “**information literacy**”, “**competência informacional**”, “**aprendizagem informacional**”, “**letramento informacional**”, “**alfabetização informacional**”, “**comportamento informacional**” e “**competência em informação**”. Solicitando que a pesquisa focasse no resumo dos trabalhos em português, recupera-se um total de 406 trabalhos, sendo 310 dissertações e 96 teses. Restringindo a busca através da inserção de um novo grupo de busca com o termo “**bibliotecas universitárias**”, recupera-se 44 trabalhos, sendo 36 dissertações e 8 teses.

Como o objetivo de pesquisar as iniciativas de Competência em Informação que são desenvolvidas dentro dessas bibliotecas, adicionou-se na pesquisa um novo grupo de busca com os termos **ações, ação, iniciativa***, **capacitação, educação e programa***, para refinar a busca, com a finalidade de verificar se existe algum trabalho que analisa essas iniciativas. Um total de 30 trabalhos, sendo 25 dissertações e 5 teses, foram recuperados contendo essas combinações de termos. A Figura 2 explicita a estratégia utilizada para recuperação das pesquisas.

² Biblioteca digital que reúne as teses e dissertações defendidas em 126 instituições de ensino do Brasil. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 29 jul. 2021.

Figura 2 – Estratégia de busca utilizada na BDTD.

Dicas de Busca

Ajuda com a Busca Avançada

Ajuda com Operadores de busca

Busca Avançada correspondência da busca: TODOS os Grupos

Busca por:

"information literacy"	Resumo Português	x	correspondência da busca: QUALQUER Termo
"competência informacional"	Resumo Português	x	
"aprendizagem informacional"	Resumo Português	x	
"letramento informacional"	Resumo Português	x	
"alfabetização informacional"	Resumo Português	x	
"comportamento informacional"	Resumo Português	x	
"competência em informação"	Resumo Português	x	

Adicionar campo de busca Retirar o grupo de busca

Busca por:

"bibliotecas universitárias"	Resumo Português		correspondência da busca: TODOS os termos
------------------------------	------------------	--	---

Adicionar campo de busca Retirar o grupo de busca

Busca por:

ações	Todos os campos	x	correspondência da busca: QUALQUER Termo
ação	Todos os campos	x	
iniciativa*	Todos os campos	x	
capacitação	Todos os campos	x	
educação	Todos os campos	x	
programa*	Resumo Português	x	

Adicionar campo de busca Retirar o grupo de busca

Fonte: Dados de pesquisa (2022).

Esses 30 trabalhos recuperados representam pesquisas que foram defendidas entre os anos de 2001 até 2021. Tais pesquisas foram analisadas por meio da leitura do resumo, palavras-chave e sumário, com o intuito de aferir se alguma delas abordava iniciativas de Competência em Informação dentro das bibliotecas universitárias, qual o universo de pesquisa delimitado e qual a metodologia utilizada pelos trabalhos. Ao longo dessa análise, constatou-se que duas dissertações estavam com registro duplicado na base, diminuindo assim o número de trabalhos analisados para 28. Destes 28, 7 possuem as características buscadas, ou seja, pesquisam, em maior ou menor grau, iniciativas que são realizadas nas bibliotecas universitárias com o intuito de desenvolver habilidades ligadas à informação ou a recursos informacionais.

O fato de apenas 7 trabalhos, em um período de aproximadamente 20 anos, abordarem iniciativas de Competência em Informação dentro das bibliotecas universitárias demonstra a necessidade de se continuar a abordar essa temática e de se complementar os resultados já encontrados, contribuindo cientificamente para a consolidação da temática tanto no campo da Ciência da Informação quanto da Biblioteconomia.

Uribe Tirado demonstrou, em pesquisa realizada em 2012 com 465 bibliotecas universitárias brasileiras, que poucas delas possuem conhecimento e aplicam algum nível de atividades que são relacionadas à Competência em Informação. Dessas 465 bibliotecas, 249 apresentavam em seus sites informações referentes à formação de usuários ou formação em Competência em Informação. Das 249 bibliotecas, 216 se encaixam nas categorias definidas pelo autor como **Formação de Usuários – nível 1** e **Formação de Usuários – nível 2**, que são, respectivamente, bibliotecas em processo de iniciação com

[...] capacitação em serviços gerais das bibliotecas e alguns cursos – muito instrumentais – para busca de informação [...] ainda que se comece a analisar a necessidade de mudar esta formação tradicional e trabalhar as demais competências³ (Uribe Tirado, 2012, p. 142, tradução própria).

e bibliotecas desconhecedoras que possuem “[...] apenas capacitação para o uso do catálogo”⁴ (Uribe Tirado, 2012, p. 142, tradução própria).

Apenas 33 bibliotecas das 465 analisadas são classificadas dentro das categorias **Competência em Informação – nível 1** e **Competência em Informação – nível 2**. O autor define essas categorias como, respectivamente, “Em Crescimento”, caracterizada por “[...] cursos da biblioteca para formar competências informacionais: o instrumental + aprendizagem para toda a vida + pensamento crítico”⁵ (Uribe Tirado, 2012, p. 142, tradução própria) e Comprometidas, que possuem as características da anterior e mais “[...] cursos/módulos específicos imersos oficialmente nos currículos de distintos programas acadêmicos para formar de maneira transversal e disciplinar nessas competências”⁶ (Uribe Tirado, 2012, p. 142, tradução própria).

Na análise apresentada por Uribe Tirado (2012), 16 Estados brasileiros não possuem nenhuma biblioteca universitária que apresentem incorporação de formação para Competência em Informação em um nível desejado, dado que é preocupante, visto que representa mais da metade dos Estados do país. O autor salienta que a pesquisa realizada é apenas um recorte e que não representa de forma acurada a realidade do país, já que muito do que se faz nas bibliotecas

³ No original: “[...] capacitación em servicios generales de la biblioteca y algunos cursos – muy instrumentales – para búsqueda de información [...] aunque se comienza a analizar la necesidad de cambio de esta formación tradicional y a trabajar las demás competencias” (Uribe Tirado, 2012, p. 142).

⁴ No original: “[...] solo capacitación para el uso del catálogo” (Uribe Tirado, 2012, p. 142).

⁵ No original: “[...] cursos desde la biblioteca para formar en competencias informacionales: lo instrumental + aprendizaje para toda la vida + pensamiento crítico” (Uribe Tirado, 2012, p. 142).

⁶ No original: “[...] cursos/módulos específicos inmersos oficialmente em los currículos de distintos programas académicos-carreras para formar de manera transversal y disciplinar en esas competencias” (Uribe Tirado, 2012, p. 142, tradução própria).

nem sempre é explicitado em seus sites e muito do que é explicitado não necessariamente é realizado no dia a dia. Daí a importância de novas pesquisas que possam se aprofundar na temática.

Cabe destacar que esta pesquisa se vincula à linha de pesquisa **Informação, Comunicação Científica e Competência** do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PGCIN) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na medida em que investiga a Competência em Informação e outros processos e temáticas a ela relacionados.

Espera-se que a pesquisa aqui realizada possa contribuir com o crescimento e fortalecimento, não apenas dos estudos realizados dentro do PGCIN, mas também dos estudos e práticas ligadas à Competência em Informação que são realizadas em nosso país e se mostram essenciais para o desenvolvimento da Competência em Informação no público acadêmico e na sociedade em geral.

1.2.2 Justificativa social

Para justificar a importância social da pesquisa aqui desenvolvida, reforçamos a relevância que a Competência em Informação tem para uma sociedade que lida cada vez mais com quantidades inimagináveis de informação e que, nos últimos tempos, apesar de não ser um fenômeno recente, lida também com altas quantidades de informações falsas.

Um dos primeiros documentos coletivos que afirma a importância da Competência em Informação para a sociedade da informação é a *Declaração de Alexandria*. Publicada em 2005, através do *High Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning*, sediado na ocasião na Biblioteca de Alexandria, no Egito, o documento demonstra

[...] a importância da inclusão social, do desenvolvimento socioeconômico e da promoção do bem-estar através do desenvolvimento de políticas e programas de competência em informação e aprendizado ao longo da vida visando a formação de competências para trabalhar e viver na Sociedade da Aprendizagem (Dudziak, 2007, p. 43, tradução própria).⁷

Esta declaração aponta que “[...] a competência informacional e o aprendizado ao longo da vida são os faróis da Sociedade da Informação, iluminando os caminhos para o desenvolvimento, a prosperidade e a liberdade” (IFLA, 2005, p. 1).

⁷ No original: “[...] the importance of social inclusion, socio-economic development and the promotion of welfare by the development of policies and programs of information literacy and lifelong learning aiming at the formation of competencies for working and living in a Learning Society.” (Dudziak, 2007, p. 43).

No Brasil, seguindo o exemplo do documento citado e de vários outros que seguem essa mesma linha, foi lançada, em 2011, a *Declaração de Maceió sobre a competência em informação*, que aponta a necessidade de existir formações voltadas para a Competência em Informação com o intuito de “[...] atender às demandas da cidadania” (FEBAB, 2011, p. 1), visto que apenas a existência de recursos informacionais e a disponibilização destes recursos para acesso não é suficiente para que as pessoas consigam exercer sua cidadania e exercitar o aprendizado ao longo da vida.

Um outro documento nacional importante e que vale destacar é o *Manifesto de Florianópolis sobre a competência em informação e as populações vulneráveis e minorias*. Esse documento aponta as responsabilidades que os profissionais e instituições devem ter, mas também as ações que devem ser executadas com o objetivo de inserir as pessoas em situação de vulnerabilidade e as minorias dentro das discussões sobre Competência em Informação. Trata-se de pessoas

[...] que se encontram em situações de discriminação, intolerância e fragilidade e que estão em desigualdade e desvantagem na sociedade atual, principalmente, em relação às questões que envolvem o acesso e uso da informação para a construção de conhecimento, identidade e autonomia a fim de permitir a sua efetiva inclusão social (FEBAB, 2013, p.1).

Como colocado por Zurkowski (2014, p. 3, tradução própria), a Competência em Informação “[...] pode emponderar o cidadão comum a navegar através dos problemas de sobrecarga informacional e conseguir as respostas, emponderando-os nos problemas vitais de suas vidas e países”. Daí a importância social de se pesquisar mais, discutir mais e, principalmente, de se desenvolver mais e mais iniciativas sobre a Competência em Informação dentro das bibliotecas (públicas e privadas, em todos os seus níveis), pois são essas instituições, junto com seus profissionais, que podem apoiar a população no desenvolvimento das competências necessárias para lidar com a informação.

1.2.3 Justificativa pessoal

A definição do tema de estudo e pesquisa nasceu de uma angústia pessoal, relacionada ao meu campo de trabalho. Enquanto discente, fui apresentada à temática da Competência em Informação durante a graduação em Biblioteconomia e durante especialização em Letramento Informacional ofertada pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Tendo sido um assunto de interesse, sempre trabalhei com a temática dentro do ambiente acadêmico, porém ao ingressar

no ambiente profissional percebi que o tema ainda não estava sendo discutido de forma aprofundada.

A universidade pública federal na qual desenvolvo minhas atividades de bibliotecária oferece, atualmente, ações voltadas para “capacitação” de seus usuários, como definidas pelo próprio sistema de bibliotecas. Essas ações são cursos de curta duração (entre 1h e 2h) para treinamento em fontes de informação e uso das normas da ABNT para trabalhos acadêmicos, que podem ser classificadas mais na área da instrução bibliográfica ou educação de usuários, do que dentro da temática da Competência em Informação em si.

Vendo essa disparidade entre academia e ambiente profissional, dentro de uma instituição que une as duas coisas (universidade), surgiu a necessidade de se entender como é possível desenvolver a educação para a informação, voltada para os estudantes universitários, a partir da delimitação de um PDCIn robusto que leve em consideração as teorias e os documentos norteadores criados para esse fim.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Visto que na introdução (seção 1) e nos resultados (seção 4), os principais assuntos que permeiam esta pesquisa são apresentados, respectivamente, de forma preliminar e aprofundada, optou-se, aqui, pela contextualização da temática, apresentando suas relações com a Ciência da Informação e com a Biblioteconomia, áreas principais da qual a Competência em Informação faz parte. Apresenta-se, então, a Ciência da Informação e seu desenvolvimento como campo do conhecimento, com suas correntes teóricas e a interdisciplinaridade que a caracteriza; a forte relação desse campo com a Biblioteconomia; e como a Competência em Informação utiliza desses dois campos para desenvolvimento de suas teorias e práticas.

2.1 A CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A BIBLIOTECONOMIA

A Ciência da Informação (CI) é um campo de conhecimento em que tanto a pesquisa científica (ou teórica) quanto a prática profissional são englobadas (Borko, 1968; Brookes, 1980; Saracevic, 1996). Sua origem remonta, de acordo com vários teóricos, ao final da Segunda Guerra Mundial, tendo como marco a publicação de Bush (1945). Bush (1945), já naquela época, apontava para a problemática da explosão informacional (principalmente dentro das publicações científicas) e a necessidade de se pensar em meios tecnológicos que auxiliassem na resolução desse problema, tornando a recuperação da informação (RI) mais assertiva. Outros teóricos, tais como Robredo (2003) e Freire (2006), situam o surgimento da CI em um momento anterior à publicação de Bush (1945). Para eles, a CI teria dado os seus primeiros passos, a partir das ideias de Paul Otlet e Henri La Fontaine.

A recuperação da informação, de acordo com Saracevic (1996), foi uma das primeiras áreas da CI a ser desenvolvida, tendo sua origem remetida aos anos 1950. Era um meio de resolver o problema da explosão informacional, que já vinha preocupando os cientistas da época, conforme mencionado por Paul Otlet, em seu Tratado da Documentação de 1934⁸ e por Vannevar Bush⁹ em artigo de 1945. A RI vem sendo estudada até hoje e se constitui como

⁸ Otlet (1934 *apud* Robredo, 2003, p. 45), falando sobre a explosão de documentos, coloca que: “Sua enorme massa, acumulada no passado, cresce a cada dia, a cada hora de unidades novas em número desconcertante, com frequência enlouquecedora [...]”

⁹ O autor diz: “Publication has been extended far beyond our present ability to make real use of the record. The summation of human experience is being expanded at a prodigious rate, and the means we use for threading through the consequent maze of the momentarily important item is the same as was used in the days of square-rigged ships” (Bush, 1945, p. 112).

principal objeto de estudo da chamada Indústria da Informação, visto que a explosão informacional continua um problema no século XXI.

Freire (2006), complementando o que foi abordado por Saracevic (1996), traz outras duas “categorias” de estudo da Ciência da Informação. Essas duas categorias se relacionam à abordagem que se tem da informação enquanto objeto de estudo da CI, além da recuperação da informação mencionada anteriormente. Uma delas é a “comunicação da informação”, que se refere aos estudos relacionados a produção, modificação e comunicação da informação; os canais formais e informais que são utilizados; além das tecnologias da informação e comunicação e o uso dessa informação. O autor se apoia no conceito de Wersig¹⁰ (1993), e diz que nessa categoria, a abordagem ou conceito de informação está ligada ao seu uso para uma situação ou ação específica.

A outra categoria mencionada por Freire (2006) são os “estudos da cognição”, cujo foco principal está no usuário da informação que passa a colaborar de forma ativa. Os estudos se estendem a outras comunidades além da comunidade científica e passam a levar em consideração os contextos sociais em que determinados processos de informação ocorrem. No caso dos estudos cognitivos,

[...] os conceitos de informação estão relacionados com a aplicação de um determinado conhecimento através de uma ação de comunicação realizada em determinado contexto social, institucional ou individual. Esta abordagem revela a importância da informação no cotidiano da sociedade contemporânea, em especial nas atividades de educação e comunicação (Freire, 2006, p. 16)

De acordo com o que foi descrito anteriormente, Araújo (2009) sintetizou seis “campos” teóricos (ou correntes teóricas) que construíram a CI e os conceitos de informação utilizados nesses campos. O primeiro campo teórico é referente à teoria matemática (associada à teoria matemática da comunicação de Shannon e Weaver); à teoria da recuperação da informação; e à bibliometria (quantificação da informação a partir de técnicas estatísticas).

O segundo campo refere-se à teoria sistêmica, que se manifestou de duas formas de acordo com o autor. Uma dessas formas é responsável pelos estudos que buscavam entender qual a “função da informação na sociedade” (Araújo, 2009, p. 195) e a outra forma é responsável pelos estudos dos sistemas de informação. O terceiro campo abordado está relacionado à teoria crítica da informação. Nessa corrente, cujo desenvolvimento principal se deu em países do Terceiro Mundo, a informação é estudada do ponto de vista da sua

¹⁰ “[...] information is knowledge in action [...]. This knowledge has to be transformed into something that supports a specific action within a specific situation” (Wersig, 1993, p. 233).

democratização, ou seja, acesso de forma igualitária à informação e recursos informacionais por todas as pessoas, inclusive por aquelas que vivem à margem da sociedade e se encontram em situação de vulnerabilidade. A informação é aqui entendida como “[...] recurso fundamental para a condição humana no mundo [...]” (Araújo, 2009, p. 197).

O quarto e quinto campos teóricos que construíram a CI são, respectivamente, as teorias da representação e da classificação e as teorias relacionadas à produção e comunicação científica. Muito ligadas a Biblioteconomia, as teorias da representação e da classificação dizem respeito, em sua maioria, à representação do conhecimento e ao desenvolvimento de instrumentos que auxiliam nessa questão, tais como os vocabulários controlados, buscando facilitar dessa forma a recuperação da informação. Os estudos sobre a produção e comunicação científica fazem parte do que se considera a “gênese da CI”, de acordo com Araújo (2009). Nesse período, a informação era encarada como recurso responsável pela produtividade dos cientistas, que precisavam dela, de forma rápida e com qualidade, para o desenvolvimento de suas pesquisas, o que acabou gerando estudos sobre o comportamento informacional desse público específico. Eventualmente, esse campo parou de focar exclusivamente nos cientistas e passou a fazer parte de um contexto organizacional, gerando assim o que se conhece como gestão da informação e do conhecimento (Araújo, 2009).

As correntes apresentadas não aconteceram de forma linear ou são mutuamente excludentes, como podemos perceber pelo sexto campo apresentado por Araújo (2009), que se refere aos estudos de usuários. Existiram várias pesquisas relacionadas aos usuários dentro das outras correntes teóricas (teoria sistêmica e as teorias sobre produção e comunicação científica, por exemplo), mas no final da década de 1970 começaram a surgir estudos específicos que abordavam de fato a figura do usuário. Esses primeiros estudos específicos apresentam uma perspectiva cognitivista, que “[...] busca entender o que é a informação do ponto de vista das estruturas mentais dos usuários que se relacionam (que necessitam, que buscam e que usam) a informação” (Araújo, 2009, p. 200).

As seis “correntes” aqui apresentadas, provenientes do trabalho de Araújo (2009), assim como as três “categorias” provenientes do trabalho de Freire (2006), servem para entender a complexidade e multiplicidade das pesquisas que são desenvolvidas no campo da CI e não possuem o objetivo de delimitar esses estudos, visto que vários outros teóricos desenvolveram outras divisões dentro da área.¹¹ O que se percebe disso, é a pluralidade de pesquisas que são realizadas dentro da CI e a interdisciplinaridade que a caracteriza. Dentro dessa

¹¹ O próprio Araújo, em trabalhos anteriores e posteriores, apresenta outras divisões para as pesquisas que são desenvolvidas em CI.

interdisciplinaridade, uma das áreas cuja ligação é mais forte e que tem feito várias contribuições no desenvolvimento da CI, principalmente aqui no Brasil, é a Biblioteconomia.

Saracevic (1996) coloca que, mesmo que haja essa forte ligação entre a CI e a Biblioteconomia, é importante ter em mente que essas duas áreas são distintas. Para ele, as principais diferenças estão relacionadas à

(1) seleção dos problemas propostos e a forma de sua definição; (2) questões teóricas apresentadas e os modelos explicativos introduzidos; (3) natureza e grau de experimentação e desenvolvimento empírico, assim como o conhecimento prático/competências derivadas; (4) instrumentos e enfoques usados; e (5) a natureza e a força das relações interdisciplinares estabelecidas e sua dependência para o avanço e evolução dos enfoques interdisciplinares (Saracevic, 1996, p. 49).

Freire e Silva (2012) ao falarem sobre a configuração do campo da CI e sua interdisciplinaridade com a Biblioteconomia, colocam que a CI é um campo muito mais amplo do que a Biblioteconomia, o que não impede que ambos os campos se relacionem entre si, pois possuem, de acordo com os autores, “[...] grande contigüidade técnica e epistemológica” (Freire; Silva, 2012, p. 168). Os autores abordam ainda dois níveis de interdisciplinaridade que existem entre esses dois campos: a interdisciplinaridade unificadora e a interdisciplinaridade linear.

A interdisciplinaridade linear é caracterizada pelos autores por meio da transferência da “[...] lei de uma disciplina [...] para outra através de um processo de extensão” (Freire; Silva, 2012, p. 169). Já a interdisciplinaridade unificadora se efetiva pois há integração entre a CI e a Biblioteconomia por meio dos “[...] seus campos teórico, epistemológico e metodológico, [...] assim como se apropriam de princípios e metodologias de outras áreas de conhecimento, aferindo um processo de modificação estrutural e recíproca” (Freire; Silva, 2012, p. 169).

Vakkari (1994) explana algumas dessas outras áreas do conhecimento das quais a CI e a Biblioteconomia se apropriam para seus desenvolvimentos teóricos e práticos. Uma delas diz respeito às ciências naturais, em parte porque a Biblioteconomia e a CI se utilizam dos métodos de pesquisa dessa área. Para Vakkari (1994, p. 13, tradução própria) “Na prática de pesquisa, [a biblioteconomia e a ciência da informação]¹² é construída de acordo com um modelo científico natural”¹³. Outra ligação apontada com as ciências naturais diz respeito ao uso das tecnologias da informação e computadores, assim como às teorias que são relacionadas a elas.

¹² No artigo, o autor usa a sigla LIS, referente ao termo *Library and Information Science*.

¹³ No original: “In the research practice LIS is constructed according to a natural scientific model” (Vakkari, 1994, p. 13).

Uma segunda área da qual a CI e a Biblioteconomia se apropriam para desenvolvimento de suas teorias e práticas são as Ciências Humanas, principalmente a Filosofia, que teve grande contribuição nas áreas de organização do conhecimento e nas teorias dos sistemas de classificação (Vakkari, 1994).

Contudo, Mostafa, Lima e Maranon (1992) apontam também a forte ligação da CI e da Biblioteconomia com áreas como a Sociologia e a Psicologia¹⁴. Para os autores, a Sociologia está ligada ao funcionalismo e seus estudos das estruturas sociais e a Psicologia está ligada ao behaviorismo e seus estudos do comportamento. Dessa forma, uma das correntes ou teorias da CI e da Biblioteconomia que mais trabalham ambas essas áreas são os estudos de usuários. Em resumo, eles trazem que “Tanto a Sociologia, quanto a Psicologia são absorvidas pela Biblioteconomia e Ciência da Informação na sua vertente biológica: sociedade como organismo; o homem também como organismo” (Mostafa; Lima; Maranon, 1992, p. 216).

A terceira área apontada por Vakkari (1994) é a área das Ciências Sociais, a grande área na qual a própria CI e a Biblioteconomia se encontram classificadas aqui no Brasil¹⁵. O autor traz a visão de vários outros autores da área da CI que entendem e concordam com essa forte ligação com as Ciências Sociais, visto que a informação e seus processos envolvem a interação entre pessoas, ou de sistemas de informação que são construídos para interação com pessoas, que estão inseridos em um contexto social. Uma das “subáreas” das Ciências Sociais que a CI tem mais relações, de acordo com Vakkari (1994), é a área da Comunicação.

Sobre a ligação da CI com as Ciências Sociais, Le Coadic (2004) coloca que

A ciência da informação, preocupada em esclarecer um problema social concreto, o da informação, e voltada para o ser social que procura informação, situa-se no campo das ciências sociais (das ciências do homem e da sociedade), que são o meio principal de acesso a uma compreensão do social e do cultural.

A pesquisa em ciência da informação, pesquisa orientada, respondendo a uma necessidade social, desenvolveu-se em função dessa necessidade e foi, de certa forma, dirigida, e até mesmo financiada por ela. [...] (Le Coadic, 2004, p. 19).

O que conseguimos perceber, por meio dos estudos de interdisciplinaridade da CI, é que a Biblioteconomia também se desenvolve como campo científico recorrendo à essa interdisciplinaridade, conforme colocado por Shera (1973, p. 89, tradução própria): “Se a

¹⁴ O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) define a Sociologia e a Psicologia, aqui no Brasil, como áreas das Ciências Humanas. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/arvore-do-conhecimento>. Acesso em: 25 jun. 2021.

¹⁵ O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) define a Ciência da Informação como uma área maior dentro das Ciências Sociais Aplicadas, sendo a Biblioteconomia classificada como uma subárea da CI. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/arvore-do-conhecimento>. Acesso em: 25 jun. 2021.

biblioteconomia está preocupada – como deve estar – com o problema epistemológico na sociedade, ela também deve ser interdisciplinar. Ela deve trazer para os seus praticantes os métodos de qualquer outra ciência”¹⁶. A Biblioteconomia se alimenta então, cientificamente, de outras disciplinas e campos, assim como a CI, e trabalha junto à CI, utilizando e transportando suas técnicas, estudos e métodos para o ambiente das bibliotecas e para as práticas profissionais dos bibliotecários.

2.2 CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, BIBLIOTECONOMIA E COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: RELAÇÕES

Visto que a investigação aqui proposta tem como tema principal a Competência em Informação, é importante entender em que ponto esse “movimento social e científico” se relaciona com a CI. Um dos principais trabalhos em contexto brasileiro que aborda essa questão é o de De Lucca e Vitorino (2020). As autoras trazem que desde sua origem, em meados de 1970, a Competência em Informação encontra o seu desenvolvimento dentro do campo da CI e que a origem de ambas está relacionada à sobrecarga de informação, suscitada principalmente a partir do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Para De Lucca, Pinto e Vitorino (2019, p. 171), os

[...] estudos [da Competência em Informação] estão vinculados ao campo da Ciência da Informação, em virtude da congruência teórico-epistemológica do movimento ao campo científico. Pouco após a eclosão do movimento, o termo foi incorporado a prática profissional da Biblioteconomia, que também vincula suas explorações científicas ao campo da Ciência da Informação (De Lucca; Pinto; Vitorino, 2019, p. 171).

De Lucca e Vitorino (2020) apontam que a Competência em Informação se encontra com a CI dentro da sua trajetória social, ligada às teorias críticas, aos estudos cognitivistas e aos estudos sociais. Nas teorias críticas, vários estudos, principalmente os mais recentes, tem enfatizado a questão da desigualdade das pessoas em relação à informação, que é tratada como elemento de dominação social, o que acaba aumentando a exclusão daquelas pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade na sociedade.

O encontro da CI e da Competência em Informação nos estudos sociais acontece, pois, a Competência em Informação tem também em seu cerne a investigação da natureza ou dos

¹⁶ No original: “If librarianship is to be concerned – as it must be – with the epistemological problem in society, it must also be interdisciplinary. It must bring to its practitioners the methods of any number of other sciences.” (Shera, 1973, p. 89).

fenômenos sociais da informação. A informação é usada para resolução de problemas que surgem de uma necessidade informacional, que é um processo social entre um indivíduo e o meio em que vive (De Lucca; Vitorino, 2020).

Dentro dos estudos cognitivistas da CI, a Competência em Informação encontra uma diversidade de abordagens de pesquisa. Algumas dessas abordagens concentram-se em investigações com perspectiva quantitativa, as quais medem tarefas que são concluídas pelas pessoas, principalmente por meio do uso do computador. Essas abordagens apresentam muitas vezes uma concepção simplista da Competência em Informação, conectando-a apenas ao processo de busca e recuperação da informação (De Lucca; Vitorino, 2020). As autoras ainda apontam uma outra abordagem da Competência em Informação dentro dos estudos cognitivistas da CI, dessa vez ligada “[...] as necessidades de informação e para a aplicação da informação para preencher lacunas” (De Lucca; Vitorino, 2020, p. 34).

No contexto ibero-americano da CI, Araújo (2019) acrescenta que existe um forte conjunto de estudos relacionados à Competência em Informação. Alguns desses estudos estão focados em pesquisas ligadas à inclusão digital, informacional e social (Brasil e Espanha); alguns voltados à superação de estudos cujo foco está apenas na busca e na aquisição de habilidades de forma instrumental para aquisição de competências através do uso de tecnologias em processos concretos de aprendizagem (Colômbia); outros que são focados na Competência em Informação em relação às habilidades dos próprios bibliotecários (Chile e Espanha), além de estudos aplicados, relacionados ao treinamento de usuários.

Em relação à Competência em Informação dentro da área da Biblioteconomia, Campello (2003) coloca que a Competência em Informação¹⁷ é a evolução da educação de usuários, que por sua vez surgiu dentro do serviço de referência, fazendo com que as bibliotecas e os bibliotecários começassem a ter uma atitude mais proativa em relação ao uso dos seus recursos. Apesar de existir uma interlocução entre a educação de usuários e a Competência em Informação, visto que ambos os movimentos possuem o usuário da informação como foco, existem também algumas diferenças que são apontadas por De Lucca, Pinto e Vitorino (2019). Compreender essas diferenças é importante para entender a diversidade no foco e nas abordagens das pesquisas que são realizadas sobre a Competência em Informação atualmente.

Antes de entrar nessas diferenças e semelhanças, as autoras salientam que dentro dessa ênfase que é dada ao usuário (na CI e na Biblioteconomia) há várias abordagens. Elas mencionam duas delas que são relevantes ao trabalho desenvolvido:

¹⁷ No trabalho a autora usa o termo competência informacional.

os estudos de usuários – que abrangem, hoje, os estudos de uso da informação, de levantamento de necessidades de informação, de comportamento informacional e de práticas informacionais – e as atividades de educação de usuários, que buscam desenvolver no usuário algumas técnicas, habilidades e conhecimentos relacionados ao sistema de informação (De Lucca; Pinto; Vitorino, 2019, p. 174).

Ou seja, existe uma distinção dessas duas áreas na visão das autoras. Tanto os estudos de usuários quanto a educação de usuários são campos correlatos, porém a educação de usuários se desenvolve quando se percebe a necessidade de educar, instruir ou capacitar o usuário da biblioteca para o uso dos seus diversos recursos informacionais (De Lucca; Pinto; Vitorino, 2019).

É mostrado no trabalho das autoras que tanto a educação de usuários quanto a Competência em Informação focam nas pessoas e nos processos que essas mesmas pessoas realizam para a construção do seu conhecimento. O aprendizado ao longo da vida também é um interesse recorrente nesses dois movimentos, pois ambos extrapolam o aprendizado apenas para uso dos recursos informacionais das bibliotecas e dentro das bibliotecas, com esse aprendizado voltado para o “[...] desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores relacionados às necessidades, uso e comunicação da informação” (De Lucca; Pinto; Vitorino, 2019, p. 186-187), criando assim, indivíduos autônomos. Um outro ponto levantado é que tanto o ambiente da biblioteca, quanto o(a) bibliotecário(a), são explorados nesses movimentos.

Em relação às divergências entre a Competência em Informação e a educação de usuários, o primeiro ponto que as autoras trazem está na gênese desses movimentos. Enquanto a educação de usuários surge para auxiliar as pessoas (usuários de biblioteca, pesquisadores...) na utilização dos recursos informacionais, a Competência em Informação aparece na literatura ligada à preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, ou seja, para o uso de recursos informacionais que os auxiliassem a serem mais produtivos no seu ambiente de trabalho (De Lucca; Pinto; Vitorino, 2019).

Ainda que na educação de usuários, exista, como colocado no parágrafo anterior, a preocupação em desenvolver no usuário o aprendizado ao longo da vida, De Lucca, Pinto e Vitorino (2019) apontam que não há na literatura, relacionada a esses estudos, teoria que evidencie programas que desenvolvam no usuário habilidades que não estejam relacionadas ao uso dos recursos informacionais ou fontes de informação que estão dentro do ambiente da biblioteca. Esse é o segundo ponto de divergência entre os movimentos, já que a Competência em Informação, ainda que em sua maioria ligada aos bibliotecários e às bibliotecas, busca explorar fontes e recursos de informação que estão fora desse ambiente.

O terceiro ponto está ligado à perspectiva que os movimentos dão à avaliação da informação. Enquanto nos estudos de usuários a avaliação da informação se relaciona ao processo de verificação da utilidade dessa informação para resolver o problema que gerou a necessidade de informação daquele usuário específico, a avaliação da informação para a Competência em Informação vai além. A avaliação passa a envolver também a identificação de informações tendenciosas e/ou falsas, pois já não há o foco apenas naqueles recursos informacionais da biblioteca “[...] que costumam ser oriundas de fontes fundamentadas” (De Lucca; Pinto; Vitorino, 2019, p. 189).

A importância da temática da Competência da Informação dentro da Biblioteconomia e da Ciência da Informação pode ser percebida em Le Coadic (2004), que, no último capítulo do seu livro sobre a Ciência da Informação, aponta a necessidade de uma “disciplina” chamada “informação” que, contando com um corpo docente especializado, garantiria aos seus alunos ingressar dentro da sociedade da informação. Para ele, essa disciplina “Permitiria lutar contra esse considerável analfabetismo informacional e contra um crescente iletrismo informacional, e, portanto, suprimir a distância que hoje separa os inferricos dos infopobres” (Le Coadic, 2004, p. 113).

Ainda que em sua obra Le Coadic (2004) não cite o termo Competência em Informação, Johnston e Webber (2006) defendem que seria essa a disciplina que auxiliaria os alunos a ingressarem e participarem de forma efetiva dentro da sociedade da informação. Os autores defendem a necessidade da mudança de abordagem que se tem da Competência em Informação: o foco sairia de uma série de “[...] atributos pessoais desenvolvidos principalmente em contextos educacionais [...]” e passaria “[...] para a pessoa competente em informação” (Johnston; Webber, 2006, p. 111, tradução própria).¹⁸

Os autores justificam essa mudança de abordagem apresentando um panorama da sociedade atual. As evoluções recentes nas TIC, a popularização da internet, o barateamento dos aparelhos eletrônicos (computadores e smartphones) e a transformação de meros consumidores de informação para também produtores de informação são alguns exemplos para essa mudança. O fato de estarmos conectados 24h por dia, 7 dias na semana, faz com que todos nós estejamos “[...] potencialmente conectados em uma cadeia de variadas relações e transações

¹⁸ No original: “We, in contrast, have shifted the emphasis more firmly from personal attributes developed mainly in educational contexts to the information literate person, situated in a range of dynamic, social, and personal contexts [...]” (Johnston; Webber, 2006, p. 111).

informativos, que abarca a esfera profissional, pessoal, social e cultural da vida de cada pessoa”¹⁹ (Johnston; Webber, 2006, p. 112, tradução própria).

Em sua defesa da Competência em Informação enquanto disciplina, Johnston e Webber (2006) a diferenciam da Biblioteconomia e da Ciência da Informação argumentando que

[...] a competência em informação recorre à teoria e abordagens de pesquisa da sociologia, psicologia, estudos administrativos e estudos de mídias/comunicação para iluminar necessidades, situações e comportamentos. Em particular, competência em informação se distingue da biblioteconomia e da ciência da informação em sua relação estreita com teorias e abordagens de pesquisa educacionais (Johnston; Webber, 2006, p. 116, tradução própria).²⁰

Independentemente de a Competência em Informação ser ou se tornar uma disciplina, é inegável a sua importância para a sociedade atual, que precisa de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores para lidar de forma crítica com a informação. Se a Competência em Informação é uma evolução da educação de usuários, conforme defendido por Campello (2003), e se a educação de usuários faz parte dos serviços de referência existentes no contexto das bibliotecas, é natural que bibliotecários(as) passem a inserir a Competência em Informação dentro do seu escopo de atuação.

¹⁹ No original: “All of us are potentially connected in a chain of varied information relations and transactions, which span the professional, personal, social, and cultural realms of each person’s life” (Johnston; Webber, 2006, p. 112).

²⁰ No original: “[...] information literacy draws on theory, and research approaches, from sociology, psychology, management studies and media/communication studies to illuminate needs, situations, and behavior. In particular, information literacy is distinguished from librarianship and information science in its close relationship with educational theory and research approaches” (Johnston; Webber, 2006, p. 116).

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O estudo aqui apresentado caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa é utilizada em estudos que visam “[...] descrever a complexidade de determinado problema e a interação de certas variáveis [...]” (Diehl; Tatim, 2004, p. 52). Godoy (1995) explana três possibilidades para a realização de uma pesquisa com abordagem qualitativa, sendo uma delas a pesquisa documental. Para ela, “[...] a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques” (Godoy, 1995, p. 21). Assim sendo, a autora acredita que “[...] a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas” (Godoy, 1995, p. 21).

A pesquisa bibliográfica é aquela “[...] desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (Diehl; Tatim, 2004, p. 58). Gil (2017) e Severino (2013) apontam que tanto a pesquisa bibliográfica quanto a pesquisa documental são métodos de pesquisa que se apoiam em documentos ou na literatura que já está publicada. O que difere de uma para outra é o tipo de fonte a que cada uma recorre. Usar uma combinação dos dois tipos é ampliar a visão que se tem das temáticas a serem abordadas, objetivando aprofundar o conhecimento sobre elas.

Tendo definida as abordagens e métodos, criou-se o Quadro 1, que explicita os procedimentos metodológicos que serão utilizados para alcançar cada um dos objetivos definidos nesta pesquisa.

Quadro 1 – Procedimentos metodológicos da pesquisa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGIA	DADOS	PRODUTO
a) Apresentar, segundo a literatura, o sistema universitário brasileiro e o papel das bibliotecas quanto à educação para a informação nessas instituições.	Abordagem qualitativa – Pesquisa bibliográfica e documental	Coletados de acordo com o protocolo de revisão de literatura.	Parte do referencial teórico-conceitual.
b) Caracterizar, segundo a literatura, a Competência em Informação, a educação para a Competência em Informação e o papel do bibliotecário relacionado a esse campo de estudo.	Abordagem qualitativa – Pesquisa bibliográfica e documental	Coletados de acordo com o protocolo de revisão de literatura.	Parte do referencial teórico-conceitual.

c) Identificar as práticas ligadas à Competência em Informação em bibliotecas universitárias, com um olhar para as especificidades dos contextos e culturas, por meio de relatos de práticas em periódicos estrangeiros, publicações em eventos brasileiros e documentos norteadores.	Abordagem qualitativa – Pesquisa bibliográfica e documental	Coletados de acordo com o protocolo de revisão de literatura.	Parte do referencial teórico-conceitual.
---	---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para responder as questões de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, criou-se protocolos de pesquisa baseados nos protocolos utilizados para a realização de revisões sistemáticas de literatura. A revisão sistemática de literatura pode ser definida como

[...] uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto. Está focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos e o processo de análise de cada artigo (Galvão; Ricarte, 2019, p. 58-59).

O uso desses protocolos almeja manter o rigor nas buscas e na seleção dos documentos que serão utilizados para elaborar o referencial teórico-conceitual desta pesquisa. Como cada objetivo possui temáticas diferentes, optou-se por criar um protocolo para cada um dos objetivos definidos.

2.1 PROTOCOLOS PARA BUSCA SISTEMÁTICA

Para explicitar a forma como as buscas e a seleção dos documentos, que compõem o material analisado para construção dessa dissertação, foram realizadas, criou-se quadros que ilustram os protocolos que guiaram esse processo. O Quadro 2, apresenta o protocolo utilizado na busca de documentos referentes a temática do objetivo (a).

Quadro 2 – Protocolo para revisão de literatura – Objetivo A.

Objetivo: a) apresentar, segundo a literatura, o sistema universitário brasileiro e o papel das bibliotecas quanto à educação para a informação nessas instituições.	
Crítérios de seleção de fontes	Bases nacionais e internacionais que cobrem a literatura das Ciências Sociais, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas; Fontes oficiais e governamentais, preferencialmente disponíveis via web, que informam sobre o assunto. Fontes primárias da área das Ciências Sociais, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas disponíveis nas bibliotecas, ou online, e que sejam possíveis de serem acessadas.
Métodos de busca de fontes	Foram selecionadas as fontes mais conhecidas da área que indexam os principais periódicos no campo das Ciências Sociais, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas; a principal fonte governamental sobre o ensino superior no País; as principais bibliotecas às quais o pesquisador tem acesso.
Palavras-chave	“ensino superior brasileiro” OR “brazilian higher education”; "bibliotecas universitarias" OR "academic libraries" OR "university libraries"; educação OR instrução OR education OR instruction.
Listagem de fontes	Scielo; Scopus; Directory of Open Access Journal (DOAJ). Ministério da Educação. Biblioteca da UFSC e da UFG.
Idioma dos artigos	Português, Inglês e Espanhol
Crítérios de inclusão de artigos	I1 – Aborda histórico do sistema universitário brasileiro; I2 – Aborda características do sistema universitário brasileiro; I3 – Aborda características de bibliotecas universitárias; I4 – Aborda a função das bibliotecas universitárias nas universidades; I5 – Aborda a função educativa das bibliotecas.
Crítérios de exclusão de artigos	E1 – Pesquisa sobre alguma característica ou assunto muito específico do ensino superior; E2 - Pesquisa sobre alguma característica ou assuntos não relacionados à função educativa das bibliotecas; E3 – Pesquisa sobre alguma disciplina, área ou campo de conhecimento específico; E4 – Pesquisa sobre algum grupo específico (docentes, discentes, servidores); E5 – Pesquisa sobre alguma instituição de ensino específica. E6 – Utiliza de métodos quantitativos na pesquisa.
Processo de seleção de estudos primários	Uso da estratégia de busca utilizando as palavras-chave elencadas; Adaptação da estratégia de busca, de acordo com o funcionamento de cada base e catálogo; Utilização de refinadores de busca: língua, período, tipo de documento etc. Leitura do título, palavras-chave, resumo e subtítulos para aplicação dos critérios de inclusão e exclusão.
Estratégia de extração de informação	Leitura integral dos documentos selecionados e realização de síntese com as principais ideias, teorias e conceitos encontrados.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como este objetivo pretende abordar os conceitos e características relacionadas às universidades e ao papel educativo das bibliotecas universitárias em relação à informação, as palavras-chave foram definidas de acordo com esse tema. Foram escolhidas bases de acesso aberto e outras a que temos acesso integral aos documentos (através da Capes) e que indexam periódicos nas áreas das Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas. Foram definidos critérios de inclusão (que explicitam o que o artigo deveria ter), e critérios de exclusão (definindo o que seria analisado para exclusão dos artigos e refinamento do resultado final).

O Quadro 3 segue a mesma estrutura do anterior, mas desta vez as palavras-chave são voltadas para a pesquisa de documentos cujo assunto está relacionado a conceitos, definições e características da Competência em Informação, assim como o papel dos bibliotecários referente à essa temática, assuntos a serem analisados para alcançar o objetivo (b).

Quadro 3 – Protocolo para revisão de literatura – Objetivo B.

Objetivo: b) Caracterizar, segundo a literatura, a Competência em Informação, a educação para a Competência em Informação e o papel do bibliotecário relacionado a esse campo de estudo.	
Crítérios de seleção de fontes	Bases nacionais e internacionais que cobrem a literatura da Ciência da Informação e Biblioteconomia; Documentos oficiais de associações e instituições nacionais e internacionais que pesquisam a Competência em Informação. Fontes primárias da área Ciência da Informação e Biblioteconomia disponíveis nas bibliotecas, ou online, e que sejam possíveis de serem acessadas.
Métodos de busca de fontes	Foram selecionadas as fontes mais conhecidas da área que indexam os principais periódicos no campo da Ciência da Informação e Biblioteconomia; as principais fontes profissionais; as principais bibliotecas às quais o pesquisador tem acesso.
Palavras-chave	“competência em informação” OR “competência informacional” OR “letramento informacional” OR “information literacy” OR “alfabetización informacional” Ensino OR educação OR education OR instruction OR instrução
Listagem de fontes	Scielo; ERIC; Scopus. <i>International Federation of Library Associations</i> (IFLA), Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas de Informação e Instituições (FEBAB) e outras associações profissionais; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Biblioteca da UFSC e da UFG.
Idioma dos artigos	Inglês, Português e Espanhol
Crítérios de inclusão de artigos	I1 – Aborda conceitos e teorias da Competência em Informação; I2 – Aborda o papel das bibliotecas no desenvolvimento da Competência em Informação; I3 – Aborda o papel do bibliotecário no desenvolvimento da Competência em Informação; I4 – Aborda ações educativas ou educação de usuários nas bibliotecas.
Crítérios de exclusão de artigos	E1 – Aborda pesquisas quantitativas ou estudos de caso; E2 – Avalia a Competência em Informação das pessoas; E3 – Foca em uma área específica ou campo de conhecimento específico (ex.: saúde); E4 – Foca em uma instituição específica; E5 – Foca na análise de um grupo específico (ex.: docentes, discentes, servidores); E6 – Não aborda a Competência em Informação.
Processo de seleção de estudos primários	Uso da estratégia de busca utilizando as palavras-chave elencadas; Adaptação da estratégia de busca, de acordo com o funcionamento de cada base e catálogo; Utilização de refinadores de busca: língua, período, tipo de documento etc. Leitura do título, palavras-chave, resumo e subtítulos para aplicação dos critérios de inclusão e exclusão.
Estratégia de extração de informação	Leitura integral dos documentos selecionados e realização de síntese com as principais ideias, teorias e conceitos encontrados.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Além das palavras-chave serem diferentes das selecionadas no protocolo anterior, também os critérios de inclusão e exclusão foram modificados para refletir os resultados

encontrados na busca, auxiliando na seleção, de forma objetiva, dos documentos necessários para alcance do objetivo.

Para o objetivo (c), a metodologia para a coleta dos documentos foi pensada para ser empreendida de forma diferente das anteriores. O foco maior foi dado aos relatos de práticas e experiências realizadas e em documentos de associações e instituições que orientam a realização dessas práticas. Dessa forma, foram selecionadas três revistas internacionais que publicam trabalhos específicos sobre Competência em Informação – *Journal of Information Literacy* (JIL), do Reino Unido; *Communications in Information Literacy* (CIL), dos Estados Unidos; e *Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education* (NORIL)²¹, ligado à *University of Bergen*, na Noruega. Estas três revistas possuem seções específicas nas quais são publicados artigos que abordam experiências práticas (respectivamente, *Project Reports*, *Innovative Practices* e *Best Practices*) e são os documentos dessas seções que serão analisados para elaboração da seção. O Quadro 4 apresenta o protocolo utilizado.

Quadro 4 – Protocolo para revisão de literatura – Objetivo C.

Objetivo: c) Identificar as práticas ligadas à Competência em Informação em bibliotecas universitárias, com um olhar para as especificidades dos contextos e culturas, por meio de relatos de práticas em periódicos estrangeiros, publicações em eventos brasileiros e documentos norteadores.	
Critérios de seleção de fontes	Revistas especializadas na publicação de trabalhos sobre Competência em Informação em âmbito internacional; Anais do Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação (CBBBD) e Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias (SNBU); Documentos oficiais de associações e instituições nacionais e internacionais que pesquisam a Competência em Informação.
Métodos de busca de fontes	Foram selecionados os periódicos mais conhecidos da área que indexam os principais trabalhos sobre Competência em Informação; as principais fontes profissionais em âmbito nacional e internacional que publicam relatos de experiências e documentos que norteiam a prática.
Listagem de fontes	Anais SNBU; Anais CBBBD; IFLA, FEBAB, American Library Association (ALA) e outras associações profissionais; UNESCO. <i>Journal of Information Literacy</i> (JIL); <i>Communications in Information Literacy</i> (CIL); <i>Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education</i> (NORIL).
Idioma dos artigos	Inglês, Português e Espanhol
Processo de seleção de estudos primários	Uso das palavras-chave elencadas para pesquisa nos anais da CBBBD e SNBU. Extração de todos os trabalhos publicados nas seções <i>Project Reports</i> (JIL), <i>Innovative Practices</i> (CIL) e <i>Best Practices</i> ²² (NORIL). Leitura do título, palavras-chave, resumo e subtítulos para seleção dos trabalhos que relatam práticas voltadas para o desenvolvimento da Competência em Informação em ou por instituições de ensino superior.
Estratégia de extração de informação	Leitura integral dos documentos selecionados para coleta de dados e realização de síntese com as principais ideias, teorias e conceitos encontrados.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

²¹ Disponível em: <https://noril.uib.no/>.

²² Extração apenas de trabalhos publicados em inglês.

Além dessas revistas, conforme explicitado no protocolo e objetivando verificar as práticas realizadas no cenário brasileiro, foram analisados relatos de experiência publicados nos anais dos eventos profissionais da área, o Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias (SNBU) e o Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação (CBBD).

3.2 PROCESSO DE BUSCA

Definidos os protocolos para orientar as buscas bibliográficas, o passo seguinte foi a efetivação dessas buscas por objetivo e base por base. O Quadro 5 ilustra o processo de busca realizado para recuperação e documentos correspondentes ao objetivo (a).

Quadro 5 – Processo de busca – Objetivo A²³.

OBJETIVO A				
		ESTRATÉGIA DE BUSCA	FILTROS	RESULTADOS
SCIELO	PESQUISA 1	(ab:("ensino superior brasileiro")) OR (ab:("brazilian higher education")) AND NOT (ab:(avaliação)) ²⁴	Pesquisa em: resumo; SciELO Áreas Temáticas: Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas; WoS Áreas Temáticas: Education, Educational, Research, Social, Sociologia, Humanities Information, Library. Citável; Tipo de literatura: artigo.	101 artigos – 2 duplicatas = 99 artigos. Após aplicação de critérios de inclusão e exclusão = 14 artigos.
	PESQUISA 2	(ab:("biblioteca universitária") OR ("academic libraries") OR ("university libraries")) AND ((educação) OR (instrução) OR (education) OR (instruction))	Pesquisa em: resumo, todos os índices; Tipo de literatura: artigo, artigo de revisão.	33 artigos – 2 duplicatas – 1 pré-print = 30 artigos. Após aplicação de critérios de inclusão e exclusão = 6 artigos.
DOAJ		"bibliotecas universitárias"	Pesquisa em: abstract; Subjects: Bibliography. Library Science. Information science;	124 artigos – 5 (língua estrangeira ²⁵) – 5 duplicatas – 6 resenhas = 108 artigos. Após aplicação de critérios de inclusão e exclusão = 4 artigos.

²³ Como não houve delimitação de tempo de publicação para essa base específica, o resultado corresponde a artigos publicados até abril de 2022.

²⁴ Como muito dos resultados retornados estavam voltados a políticas e métodos de avaliação utilizados no ensino superior, foi acrescentado o operador AND NOT junto à palavra "avaliação", para refinar mais a busca.

²⁵ No caso, esses 5 artigos estavam em línguas não delimitadas pelo protocolo, sendo elas: francês, italiano e catalão.

SCOPUS	(TITLE-ABS-KEY ("university libraries") OR TITLE-ABS-KEY ("academic libraries") AND TITLE-ABS-KEY (characteristics) OR TITLE-ABS-KEY (roles) AND TITLE-ABS-KEY ("higher education")) ²⁶	Limit to: Open access: All open access; Document type: Article; Language: English, Spanish, Portuguese.	89 artigos – 18 (sem acesso) – 2 resumos – 1 artigo de opinião = 68 artigos.
			Após aplicação de critérios de inclusão e exclusão = 3 artigos.

Fonte: Dados de pesquisa (2022).

As buscas foram realizadas nas 3 bases previamente definidas no protocolo. Na base Scielo, optou-se por dividir a pesquisa em duas partes, cada uma utilizando um conjunto diferente de palavras-chave. A primeira pesquisa retornou um total de 99 artigos, enquanto a segunda pesquisa retornou 30 artigos. Com a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, ficou-se com um total de 20 artigos para análise.

No *Directory of Open Access Journal (DOAJ)*, a estratégia de busca utilizada, pelas próprias características dessa fonte de informação, teve que ser mais simples. Optou-se por focar, nesta base, na busca por artigos que abordassem bibliotecas universitárias de modo geral, com a intenção de encontrar trabalhos que apresentassem qual a função e características dessa categoria de biblioteca. A busca retornou 108 artigos (a grande maioria em língua espanhola), que foram analisados para aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. Desses 108 artigos, 4 possuíam os critérios para serem mantidos.

A Scopus permitiu uma pesquisa mais elaborada e a combinação das palavras-chave e do uso dos filtros de refinamento foram feitos com o propósito de selecionar uma quantidade confortável de artigos que representassem o assunto que estávamos buscando. Dos 68 artigos recuperados, 3²⁷ foram mantidos após a análise dos critérios de inclusão e exclusão. O Quadro 5 ilustra o processo de busca nas 3 bases.

Seguindo a mesma metodologia utilizada na busca anterior, no objetivo (b) foram selecionadas, inicialmente, 3 bases diferentes para recuperar material bibliográfico relevante para a pesquisa: Scielo, Scopus e ERIC. A Scielo foi escolhida por ser uma base de acesso aberto, responsável por reunir e indexar a literatura científica produzida e publicada na América

²⁶ String de busca completo: (TITLE-ABS-KEY ("university libraries") OR TITLE-ABS-KEY ("academic libraries") AND TITLE-ABS-KEY (characteristics) OR TITLE-ABS-KEY (roles) AND TITLE-ABS-KEY ("higher education")) AND (LIMIT-TO (OA , "all")) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , "English") OR LIMIT-TO (LANGUAGE , "Spanish") OR LIMIT-TO (LANGUAGE , "Portuguese"))

²⁷ Dois desses artigos foram eliminados na fase de sumarização do material, pois eles eram duplicados, ou seja, já haviam sido recuperados pelas outras duas bases, totalizando 25 artigos separados para análise por meio do protocolo.

Latina. A Scopus, por sua vez, é uma das principais bases pagas que indexa periódicos científicos internacionais com qualificação alta e das mais diversas áreas do conhecimento. Já a ERIC é uma base de dados que reúne recursos informacionais envolvendo as áreas da educação e da informação.

A pesquisa foi realizada nessas 3 bases, de forma semelhante à que foi realizada para seleção de documentos do objetivo (a). Na Scielo, foram recuperados 137 artigos em língua portuguesa e espanhola. Desses, 40 possuíam os critérios de inclusão necessários e foram mantidos.

A Scopus demandou dois momentos de busca, uma utilizando termos em inglês e outra utilizando termos em português e espanhol, pois, percebeu-se que apenas o uso de termos em inglês retornava poucas ou até nenhuma obra nessas outras duas línguas. Na pesquisa com termos em inglês foram recuperados 178 artigos, enquanto na pesquisa com termos em português e espanhol, foram recuperados 45 artigos. Foram mantidos, respectivamente, 18 e 3 artigos, totalizando 21 artigos dessa base.

Já na ERIC, dos 82 artigos retornados 15 permaneceram para serem trabalhados na revisão de literatura, todos eles de língua inglesa. O Quadro 6 ilustra de forma completa o processo de busca realizado.

Quadro 6 – Processo de busca – Objetivo B.

OBJETIVO B			
	ESTRATÉGIA DE BUSCA	FILTROS	RESULTADOS
SCIELO	(ab:("competência em informação")) OR ("competência informacional") OR ("letramento informacional") OR ("information literacy") OR ("alfabetizacion informacional")) AND (instrução) OR (instruction) OR (ensino) OR (educação)	Scielo Áreas Temáticas: Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; WoS Áreas Temáticas: Information; Library; Education; Educational; Research; Social; Citável; Tipo de literatura: artigo; artigo de revisão.	140 artigos – 2 entrevistas – 1 resenha = 137 artigos.
			Após aplicação de critérios de inclusão e exclusão = 40 artigos.
ERIC	abstract: "information literacy education" OR "information literacy instruction"	Publication type: Journal articles; Peer reviewed; Full text available on ERIC.	82 artigos
			Após aplicação de critérios de inclusão e exclusão = 15 artigos.

SCOPUS	PESQUISA 1	(TITLE-ABS-KEY ("information literacy education") OR TITLE-ABS-KEY ("information literacy instruction")) ²⁸	Limit to: Open access: All open access; Subject area: Social sciences; Document type: Article; Language: English, Spanish.	228 artigos – 38 (sem acesso) – 11 resenhas – 1 artigo de opinião = 178 artigos.
	PESQUISA 2	(TITLE-ABS-KEY ("letramento informacional") OR TITLE-ABS-KEY ("competencia em informacao") OR TITLE-ABS-KEY ("competencia informacional") OR TITLE-ABS-KEY ("alfabetizacion informacional")) ²⁹	Limit to: Open access: All open access; Document type: Article; Review	45 artigos
			Exclude: Subject area: Computer science; Medicine; Arts and Humanities; Business, Management and Accounting; Engineering; Chemistry; Decision Sciences.	Após aplicação de critérios de inclusão e exclusão = 18 artigos.
			Exclude: Subject area: Computer science; Medicine; Arts and Humanities; Business, Management and Accounting;	Após aplicação de critérios de inclusão e exclusão = 3 artigos.

Fonte: Dados de pesquisa (2022).

Para além desses artigos, foram inseridos para composição do capítulo dois livros sobre Competência em Informação publicados por Vitorino e Piantola (2020) e Vitorino e De Lucca (2020), o artigo de Reis (2014), além de documentos oficiais da ALA, *The Society of College, National and University Libraries* (SCONUL), IFLA, *Association of College and Research Libraries* (ACRL), UNESCO, *Chartered Institute of Library and Information Professionals* (CILIP) e *Australian and New Zealand Institute for Information Literacy* (ANZIIL).

É importante colocar que durante a leitura e construção do capítulo que corresponde a esse objetivo, percebeu-se: 1) que a quantidade de material recuperado era extensa para leitura e síntese; e que 2) os artigos escritos em língua portuguesa e espanhola recuperados, acrescidos dos outros materiais mencionados, eram mais do que o suficiente para dar conta de representar

²⁸ String de busca completo: (TITLE-ABS-KEY ("information literacy education") OR TITLE-ABS-KEY ("information literacy instruction")) AND (LIMIT-TO (OA , "all")) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , "SOC")) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , "English") OR LIMIT-TO (LANGUAGE , "Spanish")) AND (EXCLUDE (SUBJAREA , "COMP") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "MEDI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "ARTS") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "BUSI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "ENGI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "CHEM") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "DECI"))

²⁹ String de busca completo: (TITLE-ABS-KEY ("letramento informacional") OR TITLE-ABS-KEY ("competencia em informacao") OR TITLE-ABS-KEY ("competencia informacional") OR TITLE-ABS-KEY ("alfabetizacion informacional")) AND (LIMIT-TO (OA , "all")) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar") OR LIMIT-TO (DOCTYPE , "re")) AND (EXCLUDE (SUBJAREA , "COMP") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "ARTS") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "BUSI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "MEDI"))

os estudos, teorias, conceitos e evolução da temática para cumprir com o que foi proposto no objetivo. Dessa forma, optou-se por não utilizar os artigos publicados em língua inglesa que foram recuperados pela base Scopus e ERIC.

Essa escolha se justifica na medida em que os pesquisadores que publicam em língua portuguesa e espanhola, ao realizarem suas pesquisas, em geral se apoiam em textos e artigos que são produzidos no norte global. Soma-se o fato de que todos os documentos oficiais escolhidos são de entidades e instituições estrangeiras, representando, de certa forma, um pensamento geral, em relação a temática, vindo dessa região. No objetivo (c), que busca apresentar as práticas relacionadas a Competência em Informação, também são apresentados outros documentos produzidos por entidades estrangeiras, pesquisas publicadas em dois periódicos temáticos de língua inglesa e outro que aceita publicações nessa língua. Entendeu-se, assim, que a não utilização desses trabalhos não traria prejuízos científicos para a pesquisa aqui desenvolvida. Manteve-se o protocolo elaborado inicialmente, assim como o processo de busca realizado e, esclarecendo as mudanças, decidiu-se apresentar as referências dos artigos recuperados e não utilizados no APÊNDICE A.

O Quadro 7 ilustra o quantitativo de artigos localizados para construção do objetivo (c) que foram retirados de 6 fontes diferentes, 3 estrangeiras e 3 nacionais. Nas revistas estrangeiras, foram extraídos os artigos de 3 seções específicas. Esses artigos foram avaliados de acordo com o processo de seleção descrito no protocolo e mantidos apenas aqueles que relatavam práticas relacionadas a Competência em Informação, no âmbito das instituições de ensino superior ou desenvolvido por elas.

Quadro 7 – Processo de busca – Objetivo C.

OBJETIVO C		
Fonte de informação	Estratégia de seleção	Resultados
<i>Journal of Information Literacy (JIL)</i>	Todos os artigos publicados na seção <i>Project Reports</i> que abordam práticas.	36 artigos
<i>Communications in Information Literacy (CIL)</i>	Todos os artigos publicados na seção <i>Innovative Practices</i> que abordam práticas.	9 artigos
<i>Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education (NORIL)</i>	Todos os artigos em inglês publicados na seção <i>Best Practices</i> que abordam práticas.	7 artigos
Anais Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias (SNBU)	Todos os trabalhos publicados que abordam práticas.	43 trabalhos
Anais Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação (CBBDD)	Todos os trabalhos publicados que abordam práticas.	16 trabalhos
TOTAL		111 documentos

Fonte: Dados de pesquisa (2023).

Para a seleção dos trabalhos publicados nos anais do SNBU e do CBBB, utilizou-se o repositório da FEBAB³⁰ pois ele reúne e armazena os anais de cada um desses eventos, mantendo cada documento de forma separada, o que facilitou na hora de buscar aqueles que correspondiam aos critérios estabelecidos. Infelizmente, a FEBAB ainda está em processo de inserção desses anais no repositório, dessa forma, teve-se acesso para busca de artigos das seguintes edições:

- SNBU – 1ª edição (1978); 2ª edição (1981); 5ª edição (1987); 6ª edição (1989); 7ª edição (1991); 8ª edição (1994); 9ª edição (1996); 12ª edição (2002); 13ª edição (2004); 14ª edição (2006); 15ª edição (2008); 16ª edição (2010); 17ª edição (2012); 19ª edição (2016); 20ª edição (2018).
- CBBB – 1ª edição (1954); 2ª edição (1959); 3ª edição (1961); 4ª edição (1963); 5ª edição (1967); 6ª edição (1971); 7ª edição (1973); 8ª edição (1975); 9ª edição (1977); 10ª edição (1979); 11ª edição (1982); 25ª edição (2013); 26ª edição (2015); 27ª edição (2017); 28ª edição (2019).

O repositório não possui uma ferramenta de busca³¹, então para localizar os artigos de interesse para esta pesquisa utilizou-se o recurso de CTRL+F, que permite a localização de palavras em sites e documentos. Selecionou-se como palavras a serem utilizadas para essa busca: letramento, *literacy*, competência, treinamento, capacitação e educação. Essas palavras foram utilizadas uma por uma nos anais de cada edição, sendo possível recuperar documentos que mencionavam essas palavras no título ou parte do resumo. Cada um desses documentos foi analisado, de forma prévia, também de acordo com o processo de seleção descrito no protocolo, sendo mantidos aqueles que relatavam práticas voltadas para o desenvolvimento da Competência em Informação nas pessoas.

³⁰ Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/eventos>.

³¹ Em momento posterior, após a realização da busca, percebeu-se que existe uma ferramenta para busca avançada no repositório da FEBAB. Não se sabe se já estava lá quando a busca foi efetuada e ela não foi notada ou se foi acrescentada depois. Dessa forma, deixamos aqui essa pequena correção.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Esta seção e suas subseções representam a síntese dos documentos que foram recuperados e selecionados através da metodologia explicitada na seção anterior. Aqui, serão apresentadas as teorias, ideias, conceitos e dados sobre práticas profissionais, visando responder as perguntas de pesquisa e alcançar os objetivos propostos. Dessa forma, esclarece-se que o item 4.1 está alinhado com o objetivo (a), o 4.2 e suas subseções com o objetivo (b) e o 4.3 com suas subseções se alinha com o objetivo (c).

4.1 O SISTEMA UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO E AS BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS

Tendo sua origem no século XIX, o sistema universitário brasileiro surgiu como consequência da transferência da corte portuguesa para o Brasil que precisava formar profissionais para nela atuarem. Durante o império, apenas 6 escolas superiores foram criadas, com foco na formação de juristas, médicos e engenheiros. Os próximos 40 anos – mais especificamente entre os anos de 1890 e 1930 – viram surgir uma maior quantidade de instituições, com o setor privado sendo conduzido pela iniciativa confessional católica. Eram escolas que focavam em profissionalizar seus estudantes, enquanto as atividades de pesquisa – uma das atuais funções das universidades – eram realizadas por institutos de pesquisa (Neves; Martins, 2016).

Foi em meados da década de 1930 que as primeiras universidades surgiram no país, com destaque para a Universidade do Rio de Janeiro e a Universidade de São Paulo (USP). Paula (2009) e Fonseca (2018) mencionam que, durante as suas primeiras décadas de existência, essas universidades sofriam influências das concepções francesa e alemã de ensino superior, mas que, a partir de 1968, o modelo norte-americano de ensino passou a moldar de forma mais predominante a organização do ensino superior brasileiro.

Antes de abordar essa influência, é importante colocar que a Reforma de 1968, ocorrida durante o período da ditadura militar, foi um marco para o sistema universitário brasileiro. Entre as várias mudanças, é destacado por Neves e Martins (2016) que esse documento

[...] profissionalizou a academia, institucionalizou a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado)³² e incrementou uma política de formação de recursos humanos com vistas à criação do potencial científico tecnológico nacional. [...] Essa reforma propôs uma estrutura moderna, definindo a universidade como o modelo preferencial para a expansão do sistema de ensino superior, tendo por função o ensino, a pesquisa e a extensão (Neves; Martins, 2016, p. 97-98).

Além do destaque dado para a pesquisa na vida acadêmica e do início da extensão como uma das características (ou funções) do ensino superior, Macedo *et al.* (2005) explicam que essa reforma fez com que o ensino superior se concentrasse dentro das universidades, coibindo a criação de faculdades isoladas e, dessa forma, restringindo a expansão do ensino superior. Neves e Martins (2016) esclarecem que também não houve, na época, a expansão do quantitativo de vagas nas instituições públicas, tendo sido esse “congelamento” na quantidade de vagas um dos fatores que impulsionou a expansão do sistema privado de ensino superior.

Essa dicotomia ensino superior público versus ensino superior privado e a expansão desse último é complexa e bastante discutida na literatura, e aqui destaca-se os trabalhos de Chaves (2010); Diniz e Goergen (2019); Fonseca (2018); Goergen (2010); Macedo *et al.* (2005); Martins (2006) e Silva Júnior, Schugurensky e Araújo (2015).

Sobre a expansão do ensino superior, Macedo *et al.* (2005) identificam duas grandes fases. A primeira já na década de 1970, ocorrida a partir da correção da Reforma de 1968 e que liberou a criação de faculdades isoladas, o que fomentou, principalmente, a expansão do sistema privado. Essa primeira expansão acabou por consolidar o sistema universitário do país, que hoje é composto por “[...] IES públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas (confessionais, particulares, comunitárias e filantrópicas)” (Neves; Martins, 2016, p. 99). Apesar dessa liberação, foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que houve a flexibilização dos tipos de instituições que poderiam oferecer cursos de nível superior³³, o que facilitou a expansão e fortalecimento das instituições privadas de ensino, como forma de inserir o país em um mundo globalizado que exige, das pessoas, um maior nível de educação (Segenreich; Castanheira, 2009; Vaidergon, 2001).

A segunda grande expansão do ensino superior, identificada por Macedo *et al.* (2005) acontece a partir do ano de 1995, apoiado na vigência da nova constituição, publicada em 1988, “[...] que consagrou os princípios da autonomia universitária e da indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão (art. 207), e fixou as normas básicas da participação do setor privado na

³² Neves e Martins (2016) esclarecem que foi a pós-graduação que institucionalizou a pesquisa dentro das universidades brasileiras e que, ao contrário da graduação, cujo predomínio de matrículas está no setor privado, na pós-graduação as matrículas se concentram na universidade pública.

³³ São elas: Universidades; Centros Universitários; Faculdades Integradas; Faculdades, Escolas e Institutos; Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia. (SEGENREICH; CASTANHEIRA, 2009).

oferta de ensino (art. 209 [...])” (Macedo *et al.* 2005, p. 130). Além da Constituição Federal de 1988, outros documentos importantes que marcam as modificações e a expansão do ensino superior são o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, de 1995 e a já citada LDB, de 1996 (Chaves, 2010; Silva Júnior; Fargoni, 2020).

Para além da expansão, pode-se analisar as transformações ocorridas no ensino superior por meio das mudanças implantadas pelos governos. Mancebo, Silva Júnior e Schugurensky (2016), por exemplo, identificam 4 fases importantes ocorridas no país: a primeira fase, a partir do Plano Diretor que, sofrendo influência de órgãos internacionais, acaba por diminuir a responsabilidade do Estado na educação superior e por ampliar a possibilidade de parcerias público-privadas. A segunda fase corresponde aos dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso e ao primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, nos quais tiveram curso a criação de diversas legislações apoiadas no Plano Diretor que popularizaram os cursos rápidos e apoiados nas TIC, assim como os diversos processos avaliativos do ensino superior. Os autores afirmam que é nessa época que as universidades começam a perder sua autonomia, muito por conta da relação com o setor empresarial (Mancebo; Silva Júnior; Schugurensky, 2016).

A terceira fase apresentada pelos autores acontece durante o segundo mandato do Presidente Lula e primeiro mandato da Presidente Dilma Rousseff que são marcados pelas políticas públicas para expansão do ensino superior no Brasil, tanto através do investimento para expansão de matrículas nas universidades públicas, quanto no investimento do governo em instituições privadas, as principais responsáveis pelo aumento em mais de 300% das matrículas em um período de 20 anos (Mancebo; Silva Júnior; Schugurensky, 2016). Foi também nessa época que a internacionalização ganhou impulso e as universidades públicas começaram a modificar o perfil social dos alunos com a instituição das políticas de cotas (Fonseca, 2018).

Por fim, a quarta fase está relacionada a crise econômica ocorrida no final dos anos 2000 e que também acabou por afetar o Brasil e a América Latina. É evidenciado que nesse período houve cortes na manutenção e renovação das universidades; valorização do ensino em detrimento da pesquisa e da extensão; ensino aligeirado que obedece ao mercado ou que se apoia na educação à distância e acaba por gerar evasão; além da precarização da força de trabalho, principalmente através da terceirização. Ao contrário das instituições públicas de ensino, as instituições privadas não têm passado por tamanha crise, principalmente porque houve investimento do governo federal nessas instituições, além da própria forma como essas

instituições são geridas, muito apoiadas no enxugamento do quadro de funcionários e precarização do trabalho (Mancebo; Silva Júnior; Schugurenky, 2016).

Apoia-se em Fonseca (2018) para complementar as mudanças ocorridas, pois além da crise econômica mundial, a entrada do Presidente Michel Temer ao poder também trouxe mudanças para o ensino superior, principalmente de forma negativa para o ensino público, que teve o estímulo a sua expansão suspenso, seus orçamentos reduzidos e várias das políticas dos governos anteriores descontinuadas.

Ademais, Silva Júnior e Fargoni (2020) agregam a esse histórico de modificações o projeto “Future-se”, elaborado durante o mandato do Presidente Jair Messias Bolsonaro. Os autores explicam e criticam esse projeto afirmando que seu objetivo é a mercantilização, não apenas das universidades, mas de toda a ciência e tecnologia que são produzidas no país. Para eles, a diminuição da participação do Estado para manutenção das universidades e a inserção delas dentro do setor privado, gerará concorrências entre as universidades e pesquisadores, com fins à aquisição da maior quantidade possível de recursos vindos desse setor.

Ao tratar a educação superior como mercadoria, o Future-se tornará as universidades federais excelentes empresas de pesquisa prestadoras de serviços. Empresas são corporações mundiais articuladas com o capital financeiro para produção de mercadorias e disputa de mercado, ao mesmo tempo que estão aparelhadas pelo imperativo capitalista” (Silva Júnior; Fargoni, 2020, p. 9).

Mas é importante esclarecer que a mercantilização do ensino superior não é novidade e se evidencia quando o sistema brasileiro passa a se inspirar (ou ser influenciado) pelo modelo norte-americano. Três marcos importantes, relacionados ao ensino estadunidense e que modificaram a forma como as universidades são geridas naquele país, são citados nos artigos recuperados. O primeiro deles é o *Bayh-Dole Act*, instituído na década de 1980, que modificou a forma como as instituições acadêmicas eram financiadas, os tipos de pesquisas que eram desenvolvidas e, até mesmo, a forma de gerenciamento dessas instituições, com vistas a comercializar a sua ciência.

Desde então, as universidades passaram a guiar-se não apenas por indicadores de produtividade acadêmica e científicos, mas também – e em muitos casos, principalmente – por indicadores de desempenho econômico e financeiro (Silva Júnior; Schugurenky; Araújo, 2015, p. 163, tradução própria).³⁴

³⁴ No original: “Desde entonces, las universidades pasaron a guiarse no solamente por indicadores de productividad académicos y científicos sino también – y en muchos casos principalmente – por indicadores de desempeños económico y financiero” (Silva Júnior; Schugurenky; Araújo, 2015, p. 163).

Seguindo por ordem cronológica, um outro marco importante foi o Consenso de Washington de 1989, cujo objetivo foi o de reduzir o papel do Estado, definindo que a preocupação dele ficaria voltado para a educação básica, enquanto às universidades caberia buscar a maioria dos seus recursos através do financiamento de empresas privadas (Goergen, 2010). Foram os princípios desse documento que influenciaram a redação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado e que introduziram “[...] as mudanças econômicas de natureza neoliberal no Brasil” (Silva Júnior; Fargoni, 2020, p. 4).

Um terceiro documento, bem mais recente, é o *America COMPETES Act*, aprovado em 2007, o qual reforçou “[...] o processo de mercantilização do conhecimento e alterou as funções social e política da universidade, produzindo uma nova cultura acadêmica orientada por objetivos econômicos³⁵” (Silva Júnior; Schugurensky; Araújo, 2015, p. 165, tradução própria).

Resgata-se esses documentos estrangeiros para esclarecer as modificações que ocorreram no sistema de ensino superior brasileiro e em suas universidades públicas ao longo das últimas décadas. Sob o imperativo de que o país deveria fazer parte do mundo globalizado, foi o modelo advindo dos Estados Unidos que moldou a gestão das universidades. Nele,

[...] a instituição universitária procura associar estreitamente os aspectos ideais (ensino e pesquisa) aos funcionais (serviços), estruturando-se de tal maneira que possa ajustar-se às necessidades da massificação da educação superior e da sociedade de consumo. Ao adotar a forma empresarial, boa parte das universidades procura atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade, produzindo especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário, assim como serviços de uma maneira geral (Paula, 2009, p. 78).

Termos como “mundialização do capital”, “internacionalização”, “globalização”, “mercantilização”, “neoliberalismo”, “transnacionalização da economia” assim como a menção à órgãos financeiros internacionais tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC) são recorrentes na literatura que tenta esclarecer e avaliar as mudanças ocorridas nos últimos anos no sistema educacional de nível superior (Chaves, 2010; Fonseca, 2018; Goergen, 2010; Mancebo; Silva Júnior; Schugurensky, 2016; Paula, 2009; Salmeron 2001; Silva Júnior; Schugurensky; Araújo, 2015; Vaidergon, 2001).

Levando essas mudanças de forma positiva, visto que aparentemente inevitáveis, está o trabalho de Santos, Nascimento e Buarque (2013). Para eles, a expansão do ensino se justifica

³⁵ No original: “[...] el proceso de mercantilización del conocimiento y alteró las funciones social y política de la universidad, produciendo nueva cultura académica orientada por objetivos económicos” (Silva Júnior; Schugurensky; Araújo, 2015, p. 165).

na medida em que oferece ao Brasil a oportunidade de aproveitar de forma ampla todo o potencial intelectual de sua população, mas explicitam que é necessário assegurar a qualidade do ensino que essa população está recebendo. Outro ponto do trabalho diz respeito a inovação e a internacionalização como benéficas a longo e médio prazo, pois

[...] se [as universidades] quiserem ocupar no século XXI o lugar central que para elas reserva a comunidade em que se inserem, no contexto da criação de uma sociedade do conhecimento, as universidades não poderão deixar de se abrir à cooperação e colaboração internacionais para as quais, aliás, vêm sendo preparadas ao longo dos séculos. (Santos; Nascimento; Buarque, 2013, p. 55).

Muito das críticas às mudanças vêm da preocupação de que as universidades percam o foco na sua responsabilidade de formar cidadãos emancipados que participem da construção da sociedade de forma crítica uma vez que suas pesquisas passariam a ser voltadas visando interesses puramente capitalistas (Chaves, 2010; Goergen, 2010; Paula, 2009; Segenreich; Castanheira, 2009; Silva Júnior; Fargoni, 2020). Dessa forma, Martins (2006) alerta que

Um dos desafios centrais do ensino superior brasileiro é repensar o tipo de formação acadêmica que vem sendo propiciada aos seus estudantes, procurando equilibrar a aquisição de conhecimentos numa determinada área profissional específica com uma formação intelectual mais generalista, de cunho humanístico, capacitando-os a analisar e situar-se diante do processo de mudanças das sociedades contemporâneas e de seus inerentes riscos, imprevistos e incertezas, que perpassam as esferas pessoais, sociais e profissionais (Martins, 2006, p. 1015).

Se o foco das universidades está no ensino, na pesquisa e na extensão, infere-se que todos os órgãos e unidades que formam a sua estrutura também devem trabalhar em função destes três pilares, pois, a universidade, junto à sociedade, funciona como “[...] agente catalizador e difusor de conhecimento científico advindo das contribuições dos pesquisadores, docentes e discentes” (Nunes; Carvalho, 2016, p. 174). Um desses órgãos, e o que interessa para essa pesquisa, são as bibliotecas, que surgem ligadas às universidades já no século XII, se consolidando a partir do século XIII (González Guitián; Molina Piñeiro, 2008; Medina Del Sol *et al.*, 2009; Nunes; Carvalho, 2016), registrando, de forma inicial características similares às das bibliotecas que eram ligadas às ordens religiosas, tais como a preocupação com a guarda dos materiais bibliográficos e as dificuldades de acesso e uso dos materiais e dos espaços.

No século XV, as bibliotecas universitárias começam a se adaptar aos acontecimentos e demandas da sociedade, vindas das mudanças de cunho social, político e científico. Os métodos de organização são alterados, os tipos e assuntos dos documentos com os quais as bibliotecas trabalham são expandidos, assim como a quantidade de materiais bibliográficos dos quais elas

tomam conta (Nunes; Carvalho, 2016). Durante o passar dos séculos, e principalmente no século XIX e XX, vários bibliotecários fizeram contribuições importantes para se mudar a visão da biblioteca, percebendo a importância desse espaço acompanhar a evolução da sociedade como um todo e do seu público em específico.

No Brasil, as bibliotecas universitárias são rastreadas a partir da criação das primeiras universidades, após o fim do período imperial e instalação da Nova República. A quantidade dessa categoria de biblioteca se expande na medida em que há, também, a expansão das universidades. É no final do século XX, com a LDB, que as instituições de ensino superior, tanto pública quanto privadas, passam a

[...] organizar suas bibliotecas, mantendo-as à disposição da comunidade acadêmica, e por isso, a contribuição da biblioteca para a missão da universidade coloca-se em ordem de relação direta. Assim, observa-se que as bibliotecas universitárias têm um papel importante na difusão do conhecimento, na ampliação do acesso à informação e no apoio à promoção do ensino e da pesquisa (Nunes; Carvalho, 2016, p. 187).

As mudanças ocorridas no ensino superior, citadas na seção anterior, afetam diretamente a existência das bibliotecas universitárias, a forma como elas são geridas e os serviços que por elas são oferecidos. Em uma tentativa de prever como estariam as bibliotecas universitárias brasileiras no futuro, Cunha (2000) esclarece que muitas dessas mudanças já estavam em andamento, causadas exatamente pelas transformações oriundas da globalização econômica. Os cursos e departamentos cuja ligação com a indústria e com o mercado são mais fortes acabam tendo vantagens em relação aos seu crescimento e fortalecimento enquanto ciência, recebendo maiores fundos para sua manutenção. Já órgãos e departamentos ligados as ciências humanas – e aqui estão inclusas as bibliotecas, que possuem o agravante de gerarem custos e não lucros – acabam perdendo prestígio e recursos financeiros (Cunha, 2000).

Para além das transformações econômicas e tecnológicas citadas, a literatura nos traz que a mutabilidade da comunicação científica (apoiada na globalização e informalidade), o crescimento da interdisciplinaridade, os novos modelos de ensino-aprendizagem (que coloca o aluno no centro do processo) e o consumo de informação que transpassa os muros do espaço físico que a biblioteca ocupa, são outros fatores que têm exigido das bibliotecas uma análise do seu papel atual nas instituições de ensino e uma metamorfose, para que os seus serviços sejam relevantes e se adequem ao que a sociedade espera das universidades do século XXI (Alonso-Arévalo; María Saraiva, 2020; González Martínez; Jasso Peña, 2019; González-Solar, 2017; Raju *et al.*, 2018).

Começando pela estrutura física, o que é defendido é a reestruturação do espaço das bibliotecas, tirando o foco das coleções físicas e pensando em ambientes que sejam propícios para a interação dos alunos, ou seja, espaços adaptáveis que estimulam a pesquisa e o aprendizado de forma coletiva, mas sem renunciar a ambientes de estudo individual. Trata-se da transição de um modelo tradicional de biblioteca, que perdurou durante séculos e que é centrado em suas coleções, para um modelo emergente centrado nos serviços oferecidos aos seus usuários e no processo de aprendizagem deles (Alonso-Arévalo; Maria Saraiva, 2020).

Essa nova estrutura de biblioteca aparece na literatura aqui levantada, principalmente nos artigos escritos por pesquisadores europeus, com uma nova nomenclatura. Trata-se do que os autores chamam de *Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación* (CRAI), em língua espanhola, ou *Learning Resources Centre* (LRC) – ou ainda *Learning Commons* (LC) – em língua inglesa (González Guitián; Molina Piñeiro, 2008; González Martínez; Jasso Peña, 2019; López Gijón *et al.*, 2006; Pisté Beltrán; García-Quismondo, 2018), e surgem a partir das mudanças ocorridas com a unificação da educação superior daquela região, ou seja, a criação do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), consequência da Declaração de Bolonha, de 1999 (López Gijón *et al.*, 2006).

González Martínez e Jasso Peña (2019) esclarecem como essa nova ideia remodelou não apenas o conceito de biblioteca universitária, a partir do final do século XX e início do século XXI, como também seus espaços. Atualmente as bibliotecas devem ser estruturadas de modo a possuir espaços confortáveis que estimulem não apenas o aprendizado, mas também o descanso e a convivência das pessoas que as frequentam. O espaço físico deve ser o mais flexível e dinâmico possível, de forma a se adaptar as necessidades dos usuários. Deve ser uma extensão da sala de aula, oferecendo um laboratório, com recursos e ferramentas, no qual métodos de ensino-aprendizagem possam ser investigados através do desenvolvimento de atividades e projetos pedagógicos.

Oferecer tecnologia de ponta aos usuários e, em adição a isso, especialistas que possam auxiliar aqueles que necessitam de ajuda no uso dessas tecnologias é um diferencial dessa nova estrutura. Possuir um espaço virtual para aprendizagem ativa e participativa é outro, e um que exige do bibliotecário a inclusão de docentes e outros membros da comunidade diretamente no seu fazer profissional (González Martínez; Jasso Peña, 2019).

Se o espaço é reestruturado, a profissão também. Varela-Prado e Baiget (2012) afirmam que as mudanças ocorridas nos últimos anos foram tamanhas que obrigou os bibliotecários a

[...] questionar e repensar sua missão e seus serviços imersos em um mar de incertezas sobre como será o futuro imediato. Vendo que muitas de suas tarefas habituais já não são necessárias, o bibliotecário se vê obrigado a buscar novas ocupações e inventar novos sistemas de trabalho para seguir sendo útil e poder contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da investigação, para que seus serviços sigam sendo valorizados³⁶ (Varela-Prado; Baiget, 2012, p. 117, tradução própria).

Se aprofundando nessa questão das mudanças profissionais, os autores afirmam que essas transformações causaram uma crise de identidade na profissão, parte por conta das terminologias (i.e. bibliotecário e biblioteca) já não abarcarem a complexidade dos serviços que são desenvolvidos nos espaços e pelos profissionais. Outros fatores apontados para essa crise são: o fato de o serviço desenvolvido ser um serviço meio, o que traz muitas vezes ao profissional invisibilidade dentro da instituição; a chegada da informação digital, que fez com que os usuários passassem a ter acesso a habilidades que antes eram exclusivas dos bibliotecários; o afastamento dos docentes e estudantes do ambiente da biblioteca, também causado pela informação digital, fazendo com que o bibliotecário perdesse contato com o seu público, que passou a se questionar sobre qual é a real função desse profissional (Varela-Prado; Baiget, 2012).

González-Solar (2017) esclarece que o lugar privilegiado que as bibliotecas ocupavam nas universidades nas décadas e séculos passados começou a ser questionado, fazendo com que seja necessário se destacar nesses espaços. É explicitado pelo autor que houve atraso na adoção de “técnicas de gestão avançadas”, além das bibliotecas falharem ao não alinharem seus objetivos com aqueles das instituições que atendem. Dessa forma, a alta gestão das universidades passam a não considerar as bibliotecas na hora de formular seus objetivos, julgando-as como espaços caros e subutilizados.

A adaptação aos novos tempos de uma instituição tão secular quanto as bibliotecas universitárias depende muito da capacidade do bibliotecário de provar sua importância, migrando sua atuação reativa para uma atuação proativa, ou seja, não mais esperar que o usuário (estudantes, docentes, pesquisadores) o procure e sim mostrar os benefícios dos serviços que oferecem. Trata-se, como alguns autores colocam, de transformar as ameaças em oportunidades (Alonso-Arévalo; María Saraiva, 2020; González-Solar, 2017; Raju *et al.*, 2018; Varela-Prado; Baiget, 2012), inserindo em suas atividades conceitos relacionados a “[...] custos, qualidade, mercado, avaliação e gestão” (González Guitián; Molina Piñeiro, 2008, p. 3, tradução nossa).

³⁶ No original: “[...] cuestionar y replantear su misión y sus servicios inmersos en un mar de incertidumbres sobre cómo será el futuro inmediato. Viendo que muchas de sus tareas habituales ya no son necesarias, el bibliotecario se ve obligado a buscar nuevas ocupaciones e inventar nuevos sistemas de trabajo para seguir siendo útil y poder contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y la investigación, para que se sigan sus servicios siendo valorados.” (Varela-Prado; Baiget, 2012, p. 117).

Não carregando mais características passivas e se mostrando cada vez mais um organismo vivo e dinâmico, essa renovada instituição exige dos seus profissionais novas competências, sendo que muitas delas devem ser adquiridas de forma complementar (Alonso-Arévalo; María Saraiva, 2020; Medina del Sol *et al.*, 2009; Varela-Prado; Baiget, 2012). “A formação, as qualificações e as habilidades em informação serão determinantes na avaliação social do profissional, na sua satisfação profissional e, por fim, na qualidade da própria instituição onde a biblioteca desempenha um papel indispensável [...]”³⁷, como bem colocado por Alonso-Arévalo e María Saraiva (2020, p. 156, tradução própria).

Medina del Sol *et al.* (2009), explicam que além de conhecimentos relacionados as suas próprias instituições, na administração dos recursos e serviços ligados a informação, e no domínio das TIC, é necessário que o bibliotecário saiba elaborar e aplicar políticas de informação, que seja competente em informação e que consiga desenvolver em si habilidades didáticas, pois, um dos novos papéis que desempenha é o de multiplicar habilidades em informação, potencializando a capacidade de aprendizado autônomo nas pessoas. Para os autores, a biblioteca universitária

[...] enfrenta novos desafios, incluindo a remodelação de todas as suas funções desde o processamento analítico-sintético da informação, serviços de referência, divulgação e gestão da informação, apoio à investigação, inovação tecnológica, disponibilização de programas de competência em informação a professores e alunos universitários, atualização constante dos mais recentes avanços tecnológicos para o uso e gestão da informação, manter uma postura ética, promover o uso das bibliotecas virtuais, realizar pesquisas no campo da informação, bem como se tornar gestor da cultura e da identidade nacional (Medina del Sol *et al.*, 2009, p. 40, tradução própria).³⁸

Essas novas competências, habilidades e qualificações vão ao encontro das tendências de serviços que são projetadas para as bibliotecas universitárias no século XXI, com destaque para a curadoria/gestão de repositório e dados; trabalhos voltados para dados abertos e *linked data*; assessoria para publicação e comunicação científica; desenvolvimento de programas de Competência em Informação; elaboração de revisões sistemáticas de literatura; métricas alternativas; humanidades digitais; gestão do conhecimento; ensino à distância, entre outras (

³⁷ No original: “La formación, las cualificaciones y las habilidades de información serán cruciales en la evaluación social del profesional, en su satisfacción laboral y, finalmente, en la calidad de la propia institución donde la biblioteca juega un papel indispensable [...]” (Arévalo; María Saraiva, 2020, p. 156).

³⁸ No original: “[...] enfrenta a nuevos retos, entre ellos remodelar todas sus funciones desde el procesamiento analítico-sintético de la información, los servicios de referencia, diseminación y gestión de la información, apoyar la investigación, la innovación tecnológica, impartir programas de alfabetización informacional a docentes y estudiantes universitarios, capacitarse, actualizarse constantemente en los últimos avances tecnológicos para el uso y manejo de la información, mantener una posición ética, propiciar el uso de las bibliotecas virtuales, realizar investigaciones en el campo de la información, así como convertirse en gestor de la cultura y la identidad nacional” (Medina del Sol *et al.*, 2009, p. 40).

Alonso-Arévalo; María Saraiva, 2020; Medina Del Sol *et al.*, 2009; Raju *et al.*, 2018; Varela-Prado; Baiget, 2012).

Destarte, entre essas tendências que permeiam a prática e a pesquisa das bibliotecas neste novo século, destaca-se a Competência em Informação como uma das mais importantes – ou como colocado por Alonso-Arévalo e María Saraiva (2020, p. 154, tradução própria) “[...] o centro da biblioteca do futuro [...]” – principalmente para reaproximar a biblioteca da sua comunidade e inserir essa mesma comunidade de forma efetiva na sociedade da informação e do conhecimento. É através da Competência em Informação que as pessoas desenvolverão as habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias para ter êxito profissional, pessoal e se transformarem em cidadãos críticos, conscientes do seu papel na sociedade (Alonso-Arévalo; María Saraiva, 2020).

Varela-Prado e Baiget (2012) esclarecem que a popularização da internet como ferramenta de estudo, trabalho e socialização e a quantidade inimaginável de informações que ela contém tem criado situações assimétricas em relação a informação, causando intoxicação informacional – na qual as pessoas têm acesso a mais informações do que a mente pode processar – fazendo com que essas pessoas sejam “subinformadas” ou “desinformadas”. Outro problema levantado pelos autores em relação à informação diz respeito aos ruídos informacionais que prejudicam o acesso a informações relevantes.

Como forma de combater esses e outros problemas de ordem informacional, a expertise do bibliotecário, no que tange a informação, é essencial. Agora ele passa a ser um multiplicador dessa expertise (Medina del Sol *et al.*, 2009), pois, na sociedade da informação e do conhecimento, não basta ter informação para compreender o que acontece no mundo, também se torna necessário compreender a informação para que decisões sejam tomadas (López Gijón *et al.*, 2006).

Alinhando seus objetivos e metas com os objetivos e metas de sua instituição, as bibliotecas universitárias devem passar a atuar como espaços educativos apoiados na filosofia da Competência em Informação (Pisté Beltrán; García-Quismondo, 2018), pautada não apenas no processo de busca e recuperação da informação, mas em como essa informação é construída socialmente, suas dimensões políticas, seus propósitos (González Estrada, 2021). Ou seja, o quem, o porquê e o para quê da informação.

Sobre o ensino de habilidades para o desenvolvimento da Competência em Informação nas bibliotecas universitárias, é importante levar em considerações as palavras de Varela-Prado e Baiget (2012, p. 126):

As novas gerações de universitários têm amplas competências em tecnologia, porém o uso destas ferramentas é investido, sobretudo, em atividades de lazer. Os alunos pensam que tudo está acessível na internet e que todos os recursos de que necessitam estão ao seu alcance apenas fazendo uma busca no Google, e as informações que encontram são utilizadas sem nenhum critério de seleção e avaliação. Se expressam e pensam em linguagem SMS e querem resolver tudo no menor tempo e com o menor esforço. Porém, a aprendizagem significativa, requer desenvolver competências cognitivas como raciocínio crítico e criativo, e capacidades para expressá-lo, valores mais elevados de pensamento que necessitam de tempo e esforço por parte do estudante³⁹ (Varela-Prado; Baiget, 2012, p. 126, tradução própria).

Seguindo essa linha de pensamento, ao bibliotecário do século XXI, que se dispõe a trabalhar com a Competência em Informação, cabe se munir de conhecimentos sobre as teorias educativas, formas de aprendizagem e processos cognitivos que incluam as TIC, colocando-as como meio e não fim do processo, visto que elas se modificam e se substituem de forma rápida (Alonso-Arévalo, María Saraiva, 2020; González Martínez; Jasso Peña, 2019). É um trabalho árduo e que demanda do profissional adaptações e senso colaborativo, pois é dele também a responsabilidade na criação de pesquisadores e profissionais de sucesso, que refletem diretamente no sucesso das suas instituições e das suas comunidades.

4.2 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

A Competência em Informação tem, atualmente, sido caracterizada como um movimento social (De Lucca; Vitorino, 2020; Righetto; Vitorino, 2020) cujo foco é desenvolver nas pessoas as habilidades, os valores e as atitudes requeridas, atualmente, pela sociedade da informação, em relação à própria informação enquanto insumo que altera o sistema econômico mundial e as dinâmicas sociais e de poder (Santos; Duarte; Prata, 2008).

Essas alterações demandam das pessoas que elas saibam acessar, buscar e usar as informações, tendo habilidades técnicas, valores éticos e atitudes criativas para lidar com as informações de que necessitam no dia a dia para resolver seus problemas. Exigem também, que elas entendam que para exercer sua cidadania e interferir na realidade política, modificando suas próprias realidades e do espaço em que vivem e ocupam, é necessário que elas saibam

³⁹ No original: “Las nuevas generaciones de universitarios tienen amplias competencias en tecnología, pero el uso de estas herramientas lo invierten sobre todo en actividades de ocio. Los estudiantes piensan que todo está accesible en Internet y que todos los recursos que necesitan están a su alcance con tan solo hacer una búsqueda en Google, y la información que encuentran la utilizan sin ningún criterio de selección y evaluación. Se expresan y piensan en lenguaje sms y quieren resolver todo en el menor tiempo y con el menor esfuerzo. Pero el aprendizaje significativo, requiere desarrollar competencias cognitivas como el razonamiento crítico y creativo, y capacidades para expresarlo, valores superiores del pensamiento que necesitan tiempo y esfuerzo por parte del estudiante” (Varela-Prado; Baiget, 2012, p. 126).

refletir sobre de onde as informações vêm e o que os grupos que as criam e divulgam pretendem com elas (Vitorino; De Lucca, 2020).

4.2.1 Histórico, evolução, conceitos e contribuições teóricas

O início das pesquisas sobre Competência em Informação no país trouxe artigos que cuidaram de introduzir a temática, apresentado uma revisão das pesquisas que já haviam sido desenvolvidas em outros países, principalmente Austrália e Estados Unidos. Dudziak (2003), por exemplo, introduz os três momentos pelos quais a Competência em Informação já havia passado nesses países.

De forma sucinta, na década de 70 é identificada a criação do termo por Zurkowski (1974) e o reconhecimento de que a informação era essencial para a vida profissional e demandava das pessoas novas habilidades de acesso, busca e uso. Na década de 80, as TIC começam a influenciar os estudos sobre a temática, os bibliotecários começam a perceber a importância da biblioteca para esse movimento e a desenvolver estudos e programas educacionais voltados para o desenvolvimento das habilidades necessárias para busca e uso da informação de forma eficaz. Já na década de 90, as instituições bibliotecárias desenvolvem documentos conceituando a Competência em Informação e consolidando o papel das bibliotecas e bibliotecários em relação ao tema, que continua crescendo em estudos, aplicações práticas e complexidade (Dudziak, 2003).

Além desse breve histórico, a autora se preocupa em definir o que seria a Competência em Informação, quais seriam seus objetivos, características e componentes (investigação; aprendizado ativo, independente e desenvolvido ao longo da vida; pensamento crítico; e o aprender a aprender), sem se esquecer de elucidar o papel que os bibliotecários e as bibliotecas devem desempenhar para oportunizar o desenvolvimento da Competência em Informação nas pessoas (Dudziak, 2003).

Ainda neste trabalho, Dudziak (2003) explana a existência de três concepções de Competência em Informação que surgiram a partir da maturação do conceito. Maturação que ocorreu entre o seu surgimento inicial em meados da década de 1970, até a virada para o século XXI. O que chama a atenção nessas três concepções são as claras atribuições que são dadas, não apenas ao ambiente da biblioteca, mas também ao bibliotecário.

Na primeira concepção abordada, denominada concepção da informação (ou nível da informação), a ênfase está na tecnologia da informação e o foco fica voltado para a aquisição de habilidades ligadas ao uso de ferramentas tecnológicas. À biblioteca, cabe o papel de suporte


(na pesquisa e no ensino) e ao bibliotecário, o papel de intermediário, aquele que faz a ponte entre a informação e o usuário (Dudziak, 2003).

Na concepção (ou nível) do conhecimento, a ênfase se volta para os processos cognitivos das pessoas nos processos relacionados à busca, interpretação e uso das informações para a resolução de demandas de informação particulares. Com o foco nas pessoas, a biblioteca passa a ser vista como um espaço de aprendizagem e o bibliotecário passa a assumir a função de mediador da informação e não mais uma ponte, ou, pode atuar, também, como gestor do conhecimento (Dudziak, 2003).

Na concepção (ou nível) da inteligência, última concepção levantada pela autora, a ênfase recai sobre o aprendizado ao longo da vida. Agora, não é levado em conta apenas as habilidades e conhecimentos das pessoas, mas também seus valores. A biblioteca passa a ser um espaço no qual os indivíduos se expressam e ao bibliotecário cabe o papel de agente educacional que medeia a aprendizagem (Dudziak, 2003).

Ilustrada pela Figura 3, essas três concepções apresentadas não são excludentes. Elas são uma evolução natural dos olhares e pesquisas realizadas, pois, na medida em que uma concepção foi surgindo, a anterior foi abarcada pela nova.

Figura 3 – Concepções da Competência em Informação.



Concepção da inteligência	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase: aprendizado ao longo da vida; • Biblioteca: local de expressão do sujeito; • Bibliotecário: agente educacional.
Concepção do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase: processos cognitivos; • Biblioteca: espaço de aprendizagem; • Bibliotecário: mediador e gestor do conhecimento.
Concepção da informação	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase: tecnologia da informação; • Biblioteca: suporte ao ensino/pesquisa; • Bibliotecário: intermediário (ponte).

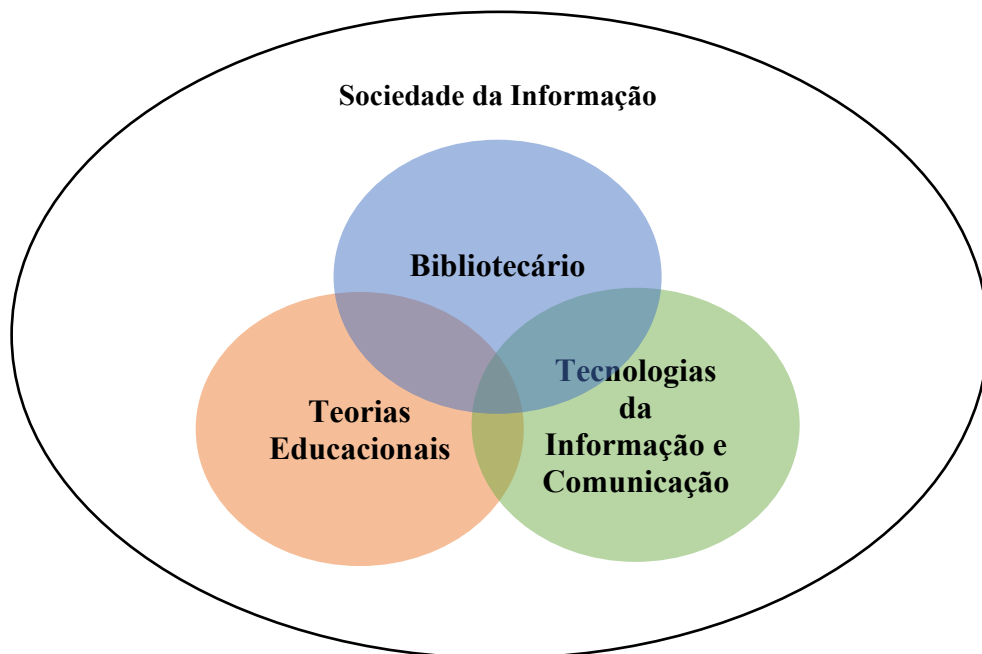
Fonte: Adaptado de Dudziak (2003, p. 31).

Assim como Dudziak (2003), Campello (2003; 2010) também apresenta uma breve evolução da Competência em Informação até o momento (início dos anos 2000), explicando que esse movimento seria uma evolução da educação de usuários realizadas nas bibliotecas e

reiterando o papel educativo que bibliotecas e bibliotecários carregam, além da importância da colaboração entre bibliotecários e professores para o desenvolvimento de habilidades ligadas à informação.

A sociedade da informação é o contexto de surgimento das discussões sobre a necessidade de se ser competente em informação e constitui o que Campello (2003) define como **ambiente** para o desenvolvimento da Competência em Informação. Representado na Figura 4, esse ambiente é composto ainda pelas TIC, pelas teorias educacionais e pelo bibliotecário.

Figura 4 – Ambiente da Competência em Informação de acordo com Campello (2003, p. 33-35).



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O bibliotecário é, de acordo com a autora, a figura central nesse ambiente, desde que este passe a assumir papel de liderança e seja proativo. Dele deve partir as parcerias e colaborações (com docentes e dirigentes da instituição) necessárias para colocar em evidência o desenvolvimento da Competência em Informação dos alunos. Além das parcerias, o bibliotecário deve se apoiar nas **TIC** – que servirão como instrumentos ou ferramentas para lidar com o problema do excesso de informação – e nas **teorias educacionais** – principalmente

aquelas centradas no aluno, capazes de auxiliar na aprendizagem das habilidades⁴⁰ necessárias para ser competente em informação (Campello, 2003).

Vitorino e Piantola (2009), em tentativa de estabelecer as bases conceituais e históricas da Competência em Informação, trazem que a competência, qualquer competência, é indissociável da ação; “[...] é o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão [...]” (Vitorino; Piantola, 2009, p. 132). E tendo como característica a fluidez nos seus conceitos, a Competência em Informação foi adquirindo nuances, algumas relacionadas às tecnologias da informação, outras à questão cultural, digital, visual etc.

Uma outra contribuição teórica levantada pelas autoras, traz que, além das habilidades mencionadas de localização, avaliação e uso, a Competência em Informação também exige uma perspectiva crítica. Nesse caso, ela

[...] 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. 138).

Foi no início dos anos 2000 que as pesquisas que abordavam a Competência em Informação começaram a surgir em âmbito nacional e, se adaptando à realidade do nosso país, novas teorias e concepções foram desenvolvidas e acrescentadas ao conceito inicial que se tinha sobre essa temática. A incorporação de quatro dimensões – técnica, estética, ética e política – por Vitorino e Piantola (2011) é um exemplo dessas adaptações. Para as autoras, as dimensões

[...] técnica, estética, ética e política constituem as bases sobre as quais se assentam tanto a informação transmitida e recebida, quando a competência necessária para processá-la e utilizá-la de modo a agir significativamente na construção da realidade” (Vitorino; Piantola, 2011, p. 108).

Essa perspectiva com foco em dimensões constitui-se em uma das possibilidades para se estudar a Competência em Informação e se criar programas para o seu desenvolvimento. São faces que se unem e se complementam, pois, como as autoras salientam, é “[...] uma parte de um todo que não se mantém sozinha ou sobrevive sem a outra face ou as outras partes [...]” (Vitorino; Piantola, 2011, p. 102).

⁴⁰ São elencadas como habilidades “[...] essenciais para se sobreviver na sociedade da informação: habilidade de solucionar problemas, de aprender independentemente, de aprender ao longo de toda a vida, de aprender a aprender, de questionamento, de pensamento lógico [...]” (Campello, 2003, p. 34).

Em resumo, a **dimensão técnica** refere-se à habilidade para realizar a ação. Para as autoras, muitas das definições de Competência em Informação trazem essa dimensão em evidência, já “[...] que é o meio de ação do indivíduo no contexto da informação” (Vitorino; Piantola, 2011, p. 102). Mas, apenas dominar a técnica não é o suficiente para ser competente em informação. Como complemento temos a **dimensão estética**, relacionada à subjetividade das pessoas. Ela é ligada “[...] à experiência interior, individual e única do sujeito ao lidar com os conteúdos de informação e a sua maneira de expressá-la e agir sobre ela no âmbito coletivo” (Vitorino; Piantola, 2011, p. 103-104). São as vivências e o contexto pessoal que irão interferir no resultado proporcionado pelo domínio da técnica, e será única para cada pessoa.

A **dimensão política** está relacionada à capacidade das pessoas perceberem os contextos sociopolíticos nos quais as informações são geradas; identificar a natureza das informações e como elas beneficiam ou prejudicam determinados grupos da sociedade. É a dimensão que se preocupa em dar voz aos grupos mais vulneráveis. Por fim, a **dimensão ética** vem da capacidade de se enxergar e analisar as informações de forma crítica, ou seja, as pessoas enxergam as consequências pessoais e coletivas do uso da informação a qual tiveram acesso. É o uso responsável que visa o bem comum.

Assim, podemos dizer que as outras dimensões da competência informacional – técnica, estética, política – encerram um princípio ético. O domínio da técnica, por exemplo, demanda escolhas e apresenta exigências de caráter social, as quais terão implicações éticas, enquanto a busca estética pela harmonia e pelo bem viver tem na ética seu fundamento apriorístico. Já a dimensão política está ligada à ética em seu caráter subjetivo (Vitorino; Piantola, 2011, p. 106).

A expansão dos estudos na área e as novas visões dadas para a temática, vindas de diversos teóricos e entidades, fez com que muitos dos conceitos anteriores fossem revistos e reformulados, levando em consideração a realidade em que vivemos. O Quadro 8 destaca alguns desses principais conceitos, em ordem cronológica, vindos das principais entidades nacionais e internacionais da área da Ciência da Informação e da Educação.

Quadro 8 – Principais conceitos sobre Competência em Informação.

AUTORIA	CONCEITO
Zurkowski (1974)	“Pessoas treinadas na aplicação de recursos informacionais para seu trabalho podem ser chamadas de competentes em informação. Eles aprenderam técnicas e habilidades para utilizar uma grande variedade de ferramentas informacionais assim como fontes primárias para moldar soluções informacionais para seus problemas” (Zurkowski, 1974, p. 6, tradução própria). ⁴¹
ALA (1989)	“Para ser competente em informação, uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária e ter a capacidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação necessária” (American Library Association, 1989, tradução própria). ⁴²
SCONUL (1999)	A pessoa competente em informação é aquela que possui “[...] atributos de consciência e compreensão da maneira como a informação é produzida no mundo moderno, avaliação crítica do conteúdo e validade da informação (vinculando com elementos de pensamento crítico, de forma mais geral), algumas ideias práticas de como a informação no mundo real é adquirida, gerenciada, disseminada e explorada [...]” (The Society of College, National and University Libraries, 1999, p. 5, tradução própria). ⁴³
IFLA (2005)	A Competência em Informação “[...] capacita as pessoas em todos os caminhos da vida para buscar, avaliar, usar e criar a informação de forma efetiva para atingir suas metas pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais. É um direito humano básico em um mundo digital e promove a inclusão social em todas as nações” (IFLA, 2005, p. 1).
IFLA (2007)	“Um cidadão competente, seja um estudante, um profissional ou um trabalhador, é capaz de reconhecer suas necessidades de informação, sabe como localizar a informação necessária, identificar o acesso, recuperá-la, avaliá-la, organizá-la e utilizá-la. Para ser uma pessoa competente em informação, deve saber como se beneficiar do mundo de conhecimentos e incorporar a experiência de outros em seu próprio acervo de conhecimentos” (Lau, 2007, p. 8).
SCONUL (2011)	“Competência em Informação é um termo guarda-chuva que abarca conceitos tais como letramentos em mídia, digital e visual, letramento acadêmico, manuseio de informação, habilidades em informação, curadoria de dados e gerenciamento de dados” (The Society of College, National and University Libraries, 2011, p. 3, tradução própria). ⁴⁴
ACRL (2016)	“Competência em Informação é o conjunto de habilidades integradas que abrange a descoberta reflexiva da informação, a compreensão de como a informação é produzida e valorizada e o uso da informação na criação de novos conhecimentos e na participação ética em comunidades de aprendizagem” (Association of College and Research Libraries, 2016, p. 8, tradução própria). ⁴⁵

⁴¹ No original: “People trained in the application of information resources to their work can be called information literates. They have learned techniques and skills for utilizing the wide range of information tools as well as primary sources in molding information solution to their problems” (Zurkowski, 1974, p. 6)

⁴² No original: “To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information” (American Library Association, 1989).

⁴³ No original: “[...] attributes of awareness and understanding of the way in which information is produced in the modern world, critical appraisal of the content and validity of the information (linking with elements of critical thinking more generally), some practical ideas of how information in the real world is acquired, managed, disseminated and exploited [...]” (The Society of College, National and University Libraries, 1999, p. 5).

⁴⁴ No original: “Information literacy is an umbrella term which encompasses concepts such as digital, visual and media literacies, academic literacy, information handling, information skills, data curation and data management” (The Society of College, National and University Libraries, 2011, p. 3).

⁴⁵ No original: “Information literacy is the set of integrated abilities encompassing the reflective discovery of information, the understanding of how information is produced and valued, and the use of information in

UNESCO (2016)	As pessoas devem ser ensinadas “[...] a entender a vasta quantidade de informações que encontram todos os dias, identificar fontes com credibilidade, determinar a confiabilidade e a validade dos conteúdos, questionar a autenticidade e exatidão da informação, conectar esse conhecimento novo com aprendizagens anteriores, bem como discernir sua importância em relação a informações que já dominam” (UNESCO, 2016, p. 45).
CILIP (2018)	“A Competência em Informação é um conjunto de habilidades e capacidades que todos precisam para realizar atividades relacionadas a informação; por exemplo, como descobrir, acessar, interpretar, analisar, gerenciar, criar, comunicar, armazenar e compartilhar informação. [...] trata-se da aplicação de competências, atributos e a confiança necessária para fazer o melhor uso da informação e interpretá-la criteriosamente. Incorpora o pensamento crítico e a consciência, e a compreensão de problemas éticos e políticos associados com o uso da informação” (Coonan <i>et al.</i> , 2018, p. 3, tradução própria). ⁴⁶
FEBAB (2022)	A Competência em Informação deve ser desenvolvida “[...] 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” (FEBAB, 2022, p. 2).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A discussão terminológica sobre a melhor tradução do termo original *information literacy* para o português do Brasil também foi recorrente durante um tempo na literatura. O fato de que estamos lidando com informação sempre foi unanimidade entre os estudiosos da área, mas muito se discutiu se o correto era o uso da tradução literal do termo *literacy* (letramento) ou se o termo competência abarcaria melhor os conceitos.

Nos dizeres de Gasque (2010), o termo “letramento” surgiu na área da Educação na década de 1980 e diz respeito ao uso efetivo da escrita e da leitura para atingir objetivos específicos, existindo vários níveis de letramento. No caso, o letramento informacional teria “[...] como finalidade a adaptação e socialização dos indivíduos na sociedade da aprendizagem” (Gasque, 2010, p. 86). A “alfabetização” se encontra incluída no letramento, visto que se refere “[...] ao domínio básico do código da língua [...]” (Gasque, 2010, p. 85). Já o termo “competência” surge no campo empresarial, sendo introduzido no campo educacional quando se insere os conhecimentos exigidos no mercado de trabalho nos conhecimentos que são desenvolvidos pela escola, ou seja, a competência estaria ligada à aplicação dos conhecimentos. (Gasque, 2010).

creating new knowledge and participating ethically in communities of learning” (Association of College and Research Libraries, 2016, p. 8).

⁴⁶ No original: “Information literacy incorporates a set of skills and abilities which everyone needs to undertake information-related tasks; for instance, how to discover, access, interpret, analyse, manage, create, communicate, store and share information. [...] it concerns the application of the competencies, attributes and confidence needed to make the best use of information and to interpret it judiciously. It incorporates critical thinking and awareness, and an understanding of both the ethical and political issues associated with using information” (Coonan *et al.*, 2018, p. 3).

O que a autora argumenta é o uso do termo letramento informacional para indicar o processo que é desenvolvido ao longo da vida, principalmente quando ele começa nos níveis básicos da educação e que Competência em Informação “[...] seja utilizada como expressão do ‘saber-fazer’, derivada das relações entre o conhecimento que o sujeito detém, a experiência adquirida pela prática e a reflexão sobre a ação” (Gasque, 2010, p. 88).

Ainda que o artigo de Silva *et al.* (2005) aborde mais a questão da inclusão digital, há também discussão sobre o termo letramento e alfabetização. As ideias apresentadas pelos autores sobre as duas terminologias são compatíveis com o que foi colocado no trabalho de Gasque (2010), a diferença é que os termos, como usados por Silva *et al.* (2005), estão voltados para a “alfabetização digital” versus o “letramento digital”.

Ángel Marzal (2009) também insere na literatura que aborda a Competência em Informação, discussão sobre a “alfabetização múltipla”. É falado que a alfabetização, em seu sentido mais clássico já não é o suficiente para o mundo atual que mistura a linguagem textual, visual e auditiva e que faz com que o aprendizado se dê de maneira associativa e hipertextual. A alfabetização múltipla viria então para

[...] apoiar o processo do conhecimento informal (desde a percepção e a experiência) até o conhecimento sistemático (disciplinado e classificado por uma estrutura curricular acadêmica), para levar ao conhecimento transformador (derivado de uma análise crítica e sustentador de novas hipóteses para fazer novas descobertas)⁴⁷ (Ángel Marzal, 2009, p. 132, tradução própria).

O texto de Miranda (2004) é um dos primeiros a argumentar sobre o desenvolvimento de “competências” informacionais para o mundo do trabalho, não apenas pelos profissionais da informação, mas por todos àqueles profissionais que lidam com informação para o desenvolvimento de suas atividades. Embasado por teóricos vindos da Administração, o texto menciona o histórico do termo, seus diversos conceitos e divisões e coloca que um dos conceitos de competência mais utilizados é aquele que abarca conhecimentos, habilidades e atitudes e que é passível de medição.

Saindo do campo profissional e adentrado o campo educacional, surge o ensino por competências que podem ser analisados, de acordo com Monereo e Badia (2012), a partir de dois enfoques. O primeiro enfoque é caracterizado pelos autores como direto e formalista e cuja preocupação é distinguir (ou definir) o que são competências, o que são capacidades, o que são

⁴⁷ No original: “[...] apoyar el proceso del conocimiento informal (desde la percepción y la experiencia) hacia el conocimiento sistemático (disciplinado y clasificado por una estructura curricular académica), para desembocar en el conocimiento transformativo (derivado de un análisis crítico y sustentador de nuevas hipótesis para hacer nuevos descubrimientos)” (Ángel Marzal, 2009, p. 132).

habilidades e o que são estratégias, entre outros elementos que “compõem” a competência. O segundo enfoque se caracteriza como indireto e pragmático, preocupado com a resolução de problemas através de competências específicas.

Dessa forma, os autores destacam que a competência poderia ser definida como “[...] um conjunto de conhecimentos (que incluiria fatos ou dados, conceitos, princípios, procedimentos, estratégias, atitudes, normas, valores) que permitiriam a uma pessoa enfrentar com sucesso os problemas [...] de um campo de atividade humana” (Monereo; Badia, 2012, p. 77, tradução própria).⁴⁸

Os elementos anteriormente citados são os principais adotados pelos estudiosos que optaram pelo uso do termo “Competência em Informação” para tradução de *information literacy* aqui no Brasil. Pellegrini e Vitorino (2018) falam de habilidades, atitudes e valores; Dudziak (2003) e Righetto e Vitorino (2019) mencionam a tríade conhecimentos, habilidades e valores; Miranda (2006), De Lucca e Vitorino (2020) e Daher Junior e Borges (2021) falam de conhecimentos, habilidades e atitudes; Orelo e Vitorino (2012) mencionam habilidades (informacionais e cognitivas) e atitudes; Souza, Bahia e Vitorino (2020) trazem capacidades, habilidades, saberes e conhecimentos; e Belluzzo (2020) menciona conhecimentos, habilidades, atitudes e valores como o conjunto de capacidades que formam a Competência em Informação.

Além disso, autores que escrevem em âmbito internacional também mencionam esses elementos, tais como Alonso Varela e Saraiva Cruz (2020), que citam habilidades, conhecimentos, atitudes e capacidades; e Palma Peña (2009), com estratégias, destrezas e habilidades.

Caudillo *et al.* (2022) introduz, também, o conceito de “cultura da informação” para a temática, principalmente quando se fala do desenvolvimento da Competência em Informação em Instituições de Ensino Superior (IES). Esse termo, “cultura da informação”, vem do campo empresarial e se relaciona aos comportamentos no uso da informação. Do campo empresarial, migrando para o campo educativo, os autores apontam que as IES, instituições responsáveis por transformar estudantes em profissionais competentes, necessitam criar uma cultura informacional, utilizando as TIC como ferramentas, como forma de facilitar a aprendizagem. Para eles, o desenvolvimento da Competência em Informação é o principal componente para se criar uma cultura da informação no campo educativo.

⁴⁸ No original: “[...] un conjunto de conocimientos (englobarían hechos o datos, conceptos, principios, procedimientos, estrategias, actitudes, normas, valores) que permitirían a una persona afrontar con éxito los problemas [...] de un ámbito de actividad humana” (Monereo; Badia, 2012, p. 77).

4.2.2 Competência em Informação: as fases do processo

O acesso, a busca e o uso da informação foram as preocupações iniciais do movimento da Competência em Informação, mas, com o passar do tempo, alguns autores começaram a voltar suas pesquisas para um momento anterior a esse processo e como ele o afetava: a necessidade de informação. Conforme colocado por Miranda (2006), houve durante a década de 1990, três diferentes abordagens voltadas para o estudo da necessidade de informação na literatura: uma abordagem que tinha o indivíduo como foco (cognitiva); uma abordagem que tinha o contexto como foco (social); e uma abordagem que unia as outras duas, levando em consideração tanto o indivíduo, quanto o contexto em que ele estava inserido (multifacetada).

Saber reconhecer que se necessita de informação é, então, o primeiro passo para o desenvolvimento da Competência da Informação, conforme colocado por Miranda (2006, p. 110):

O que especifica conhecimentos, habilidades e atitudes de um usuário que desenvolve a competência informacional é a sua eficiência e efetividade em reconhecer suas necessidades de informação e atendê-las para cumprir objetivos em suas tarefas e resolver seus problemas informacionais (Miranda, 2006, p. 110).

Além da necessidade, a relação das fontes de informação com a Competência em Informação também foi abordada na literatura por Gomes e Dumont (2015). Os autores apresentam a indústria da informação como aquela que cria e disponibiliza fontes diversas de informação, principalmente de cunho científico, mas refletem que apenas a disponibilização de fontes não é o suficiente, que é necessário conhecimento para uso efetivo delas, pensamento idêntico ao colocado por Zurkowski, em 1974. Essa relação entre fontes e Competência em Informação se dá, pois “[...] as fontes de informação são veículos potenciais que podem possuir uma determinada informação para um determinado sujeito para satisfazer uma determinada necessidade” (Gomes; Dumont, 2015, p. 135).

Alonso Varela e Saraiva Cruz (2020) discorrem sobre o processo de busca e o processo de avaliação da informação. Na visão dos autores, saber buscar e encontrar uma informação da qual se necessita são pilares para o desenvolvimento da sociedade. A busca é a primeira ferramenta para satisfazer uma necessidade informacional, mas, assim como colocado por Miranda (2006), é a definição dessa necessidade que vai ajudar na realização desse processo.

A avaliação da informação, de acordo com Alonso Varela e Saraiva Cruz (2020), depende do desenvolvimento nas pessoas do pensamento crítico e que, apesar do caráter

subjetivo da avaliação, existem padrões. Com esses padrões, é possível que bibliotecários criem ferramentas para guiar as pessoas na seleção de informações que sejam de qualidade e confiáveis, sendo imprescindível que essas ferramentas sejam de fácil aplicação.

Muito da colocação dos autores se dá por estarmos, atualmente, envolvidos em ambientes de *fake news* principalmente no meio da internet, na qual as informações publicadas online e pelas redes sociais têm sido usadas como fontes de informação. Ao bibliotecário cabe a formação das pessoas

[...] na utilização das fontes de informação e que elementos devem levar em conta para confiar nelas e as validar, tendo em conta que a grande maioria dos indivíduos está presente e utiliza as redes sociais para se informar⁴⁹ (Alonso Varela; Saraiva Cruz, 2020, p. 7, tradução própria).

A atuação do profissional da informação, em relação as informações online, também é amplamente discutida por Fernández-Ramos (2014), que, de maneira similar ao abordado por Alonso Varela e Saraiva Cruz (2020), defende a criação de ferramentas que deem acesso a recursos de qualidade na web e ao desenvolvimento da Competência em Informação para a avaliação competente e crítica das informações que nela estão disponíveis.

4.2.3 O caráter interdisciplinar da Competência em Informação: contribuições da Filosofia, Sociologia e Educação.

Durante o período em que se buscou consolidar o arcabouço teórico da Competência em Informação aqui no Brasil, muito dos olhares se voltaram para a Filosofia e para a Sociologia. A filosofia ética, a filosofia da arte, a filosofia política, a filosofia da informação e a filosofia da educação foram os principais ramos filosóficos encontrados nos trabalhos aqui analisados. Vitorino e De Lucca (2020), por exemplo, organizaram uma obra cujos quatro capítulos principais se propõem a analisar as quatro dimensões da Competência em Informação sob a luz da Filosofia e da Sociologia.

Dessa mesma forma, Gasque (2008; 2010; 2016), em alguns de seus trabalhos, usa ideias advindas da filosofia da educação para substanciar não apenas a parte teórica da

⁴⁹ No original: “[...] en la utilización de las fuentes de información y en qué elementos deben tener presentes para confiar en ellas y validarlas, sobre la base de que la gran mayoría de los individuos está presente y utiliza las redes sociales para informarse” (Alonso Varela; Saraiva Cruz, 2020, p. 7).

Competência em Informação⁵⁰, mas também para orientar a realização de atividades práticas voltadas para seu desenvolvimento nas pessoas, principalmente em contexto escolar.

Outra contribuição vinda da Educação pode ser encontrada na pesquisa de Oliveros Castro, Valenzuela Urra e Nuñez Chauflour (2022), que tentam traçar um paralelo entre as teorias da Competência da Informação e as ideias da Pedagogia Informacional (PI) desenvolvida pelo filósofo e educador uruguaio *Oscar Picardo Joao*. Também apoiado na educação está o artigo de Bezerra (2020), que se utiliza da pedagogia crítica, desenvolvida pelo educador brasileiro *Paulo Freire*, para embasar o que o autor denomina como “competência crítica em informação”.

Na obra organizada por Vitorino e De Lucca (2020), junto com os trabalhos de Orelo e Vitorino (2012), Pellegrini e Vitorino (2018) e Souza, Bahia e Vitorino (2020), são encontradas reflexões que buscam explicar de forma aprofundada a ideia inicial defendida por Vitorino e Piantola (2011) sobre as quatro dimensões da Competência em Informação.

Para a **dimensão técnica**, Oliveira e Vitorino (2020) se debruçaram sobre os trabalhos de *Aristóteles (384-322 a.C.)* e *Hannah Arendt (1906-1975)*, unindo, assim, ideias da filosofia antiga e da filosofia contemporânea. De forma resumida, Aristóteles coloca que o agir deve estar em equilíbrio com as virtudes individuais de cada pessoa. Toda ação é realizada com um propósito, cujo fim pode estar tanto na própria ação, quanto pode gerar um produto distinto da ação realizada. As virtudes compreendem “[...] o caráter que o ser humano revela diante de uma situação, ou seja, o modo de agir sob a orientação da razão, para decidir sobre seus atos e assim atingir um fim” (Oliveira; Vitorino, 2020, p. 75). Essas virtudes são divididas em virtude moral (irracional; vem do hábito) e virtude intelectual (racional; vem do ensino).

O princípio fundamental das virtudes é a escolha que é feita de forma racional, ou seja, deliberada, sendo a virtude ética (que se encontra entre a virtude irracional e racional) “[...] subordinada às virtudes intelectuais [...]” (Oliveira, Vitorino, 2020, p. 77), que, por sua vez, são divididas em deliberativas (o agir e o produzir) e pensantes (conhecimento científico, razão intuitiva e sabedoria filosófica).

Hannah Arendt aborda em um de seus textos a diferenciação entre trabalho, labor e ação. O trabalho sendo a atividade que constrói o mundo e que termina quando o objeto produzido está finalizado e pronto para ser inserido no mundo; o labor, a atividade para o consumo imediato com vista à subsistência; e a ação, diretamente ligada ao discurso, é a atividade de

⁵⁰ Nos trabalhos, a autora utiliza o termo “letramento informacional”.

inserção das pessoas no mundo e que depende da relação com o outro para acontecer (Oliveira; Vitorino, 2020).

A relação das ideias desenvolvidas por *Aristóteles* e *Hannah Arendt*, assim como a vinculação dessas ideias com as habilidades e sub-habilidades a serem desenvolvidas no processo de busca, avaliação e uso da informação, para se ser competente em informação, são explicadas. A técnica é o agir, a ação através da reflexão, racionalização; é também o fazer, a ação para produzir algo. A dimensão técnica da Competência em Informação é a ação reflexiva do processo de busca, avaliação e uso da informação e que visa a produção de algo (resolução de algum problema) (Oliveira; Vitorino, 2020).

Na **dimensão estética**, as ideias provenientes da filosofia alemã são as que mais se destacam. São dos filósofos *Alexander Gottlieb Baumgarten* (1714-1762), *Immanuel Kant* (1724-1804) e *Friedrich Hegel* (1770-1831) que provem os trabalhos utilizados para esclarecer o que o desenvolvimento dessa dimensão representa para a Competência em Informação (Orelo; Vitorino, 2012; 2020). Ligada à sensibilidade e a criatividade, mas também ao pensamento crítico e reflexivo, a dimensão estética depende da estimulação dessas características nas pessoas. Com cada pessoa tendo vivências e experiências únicas, existe também nessa dimensão uma característica individualizada, mas, sendo o homem

[...] um ser social, que vive em comunidade e todas as experiências vividas se dão no contato com o outro, entende-se que a Estética está relacionada, também, à sensibilidade social, ou seja, se reflete na cidadania, na solidariedade, na generosidade e no bem-estar do indivíduo e do coletivo (Orelo; Vitorino, 2012, p. 51).

A **dimensão ética** é a que referencia a maior quantidade de filósofos, iniciando no período da Antiguidade Clássica e Idade Média (*Sócrates*, *Platão*, *Aristóteles*, *Santo Agostinho* e *Tomás de Aquino*), passando pela Modernidade (*Descartes*, *Hume*, *Kant*), até as ideias de filósofos contemporâneos. A partir dos ideais desses filósofos sobre a ética, as autoras colocam a ética como um construto social a partir da inserção das pessoas nos mundos socializados, sendo citados a família (com os ensinamentos de caráter privado), a escola (com a construção moral e ética das pessoas a partir do ideal coletivo) e a universidade e o mundo do trabalho (com os ensinamentos da ética para o campo profissional), como os principais desses mundos (Pellegrini; Vitorino, 2020).

Uma abordagem complementar para a dimensão ética da Competência em Informação é abordada também em Pellegrini e Vitorino (2018). Neste trabalho, as autoras analisam essa dimensão a partir da filosofia da informação e da ética da informação, estudos mais

contemporâneos da Filosofia, motivados, principalmente, pelo surgimento e popularização das TIC. A filosofia da informação é indicada como aquela que se preocupa com a natureza da informação, enquanto a ética da informação aborda as relações morais advindas da produção, uso e comunicação da informação.

A ética da informação também é abordada por Marti e Veja-Almeida (2005). No contexto da sociedade da informação, o nível de acesso que uma pessoa ou uma nação tem à informação, são usados como padrões de inclusão e exclusão no mundo globalizado. Países ou pessoas que não têm acesso as tecnologias da informação não conseguem se inserir nas questões econômicas, políticas, sociais e educacionais, ou seja, a desigualdade se associa a fatores tecnológicos e, aqueles que têm acesso à tecnologia, têm poder. Para os autores, criar a sociedade da informação

[...] resulta impossível, sem se basear em valores culturais, éticos e morais universalmente aceitos, como a verdade, a justiça, a solidariedade, a tolerância, a dignidade humana, a responsabilidade compartilhada, a transparência e a prestação de contas⁵¹ (Marti; Veja-Almeida, 2005, p. 39, tradução própria).

Destarte, insere-se as teorias sobre a ética como forma de orientar as pessoas e as diversas culturas a conviverem de forma harmônica nessa nova sociedade, fazendo surgir, assim, um novo campo do conhecimento: a ética da informação, responsável pelo estudo das estruturas informacionais sobre a formação cultural; pelo desenvolvimento da crítica moral no campo da informação (de forma individual e coletiva); e pelo acesso livre e equalitário da informação pelas pessoas e pelos povos. A Competência em Informação é, então,

[...] o processo que permite responder aos desafios éticos, políticos e jurídicos contemporâneos: a infodivisão e o capitalismo informacional, a propriedade intelectual e a economia de informação, a liberdade de expressão, o cibercrime e as tradições morais, o acesso universal e a governança de rede⁵² (Marti; Veja-Almeida, 2005, p. 43, tradução própria).

A filosofia política segue as mesmas origens da ética e é abordada por filósofos distintos em várias épocas. Ela é considerada “[...] a disciplina que investiga o caráter social do ser humano, e todas as facetas que envolvem essa relação.” (De Lucca; Vitorino, 2020, p. 204). Da filosofia

⁵¹ No original: “[...] resulta imposible, sin fundamentarse en valores culturales, éticos y morales, universalmente sostenidos, como la verdad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, la dignidad humana, la responsabilidad compartida, la transparencia y la rendición de cuentas” (Marti; Veja-Almeida, 2005, p. 39).

⁵² No original: “[...] el proceso que permite responder a los desafíos éticos, políticos y legales contemporâneos: la infodivisión y el capitalismo informacional, la propiedad intelectual y la economía de información, la libertad de expresión, los delitos informáticos y las tradiciones morales, el acceso universal y el gobierno de la red” (Marti; Veja-Almeida, 2005, p. 43).

socrática surgem as ideias da natureza social do ser humano, sua existência coletiva e seu papel de cidadão quando este existe dentro de um estado democrático. Da filosofia iluminista, surgem as concepções de liberdade, cidadania e a defesa de um regime democrático que dê ao povo soberania. Da contemporaneidade vem as ideias dos sociólogos *Zygmunt Bauman (1925-2017)* e *Manuel Castells (1942-)* que contribuem principalmente com seus estudos voltados para a influência da globalização e das redes de comunicação para a vida social, econômica e política das pessoas.

A informação sendo um produto político, que está inserido em um contexto histórico e sociocultural tanto no seu momento de criação, quanto no seu momento de uso, demanda o desenvolvimento da **dimensão política** da Competência em Informação, para que as pessoas possam conhecer e exercer seus direitos e deveres, participando das decisões necessárias que afetam a vida em sociedade (De Lucca; Vitorino, 2020).

Outro sociólogo, cujas ideias foram utilizadas para analisar as quatro dimensões da competência em informação, elaboradas por Vitorino e Piantola (2011), foi *Philippe Zarifian (1947-)*. Através da realização de análise de conteúdo da obra *Objetivo competência*, publicada originalmente em 1999, Souza, Bahia e Vitorino (2020) apresentam como cada uma das dimensões citadas se encaixam na definição de competência defendida pelo autor.

A dimensão técnica ligada ao saber-fazer, na qual também se identifica elementos das dimensões política e ética; a dimensão estética que se revela na transformação e sensibilidade em relação aos problemas encontrados no contexto do trabalho; a dimensão ética, mencionada como a que mais transparece na obra, ligada à responsabilidade, pensamento crítico e valores éticos; e a dimensão política, evidenciada na coletividade (Souza; Bahia; Vitorino, 2020).

Gasque (2010) introduz a filosofia da educação nas discussões sobre a Competência em Informação. Ela defende a importância de se levar em conta as teorias do pensamento reflexivo de *John Dewey (1859-1952)* no processo de desenvolvimento da Competência em Informação. Para a autora, *Dewey* considera em seus trabalhos a liberdade (direito humano) e a existência e manutenção da sociedade democrática, considerando sempre a existência de pessoas em situação de desigualdade. O pensamento reflexivo, caracterizado pela ação (interesse em realizar uma investigação), seria a ferramenta para diminuir essas desigualdades.

Outro tema da obra de *Dewey* que Gasque (2008) considera relevante para a Competência em Informação é a ideia da experiência e como ela afeta o processo de aprendizagem das pessoas. É a experiência que auxilia no processo cognitivo, carregando em si dois princípios que se interagem e se modificam: a interação, que acontece entre a pessoa e os objetos que estão a sua volta, assim como entre a pessoa e as outras pessoas que a rodeiam

(interferência do contexto); e a continuidade, na qual uma experiência se sustenta na anterior e modifica a que vem a seguir (experiência que interfere e modifica as outras). Para além dos princípios, a experiência pode ser dividida em dois tipos: aquela que é baseada na tentativa e erro; e aquela que parte da reflexão do erro buscando formas de melhoria.

Existe, no trabalho da autora, uma defesa em relação a verificação das experiências das pessoas para trazer a elas novas experiências que sejam passíveis de conexões com as anteriores. Em outras palavras,

Pressupõe-se que os indivíduos possuem bagagem cognitiva, afetiva e atitudinal, oriunda da sua vivência, que deve ser avaliada para constituir a base para novas inferências e, dessa maneira, proporcionar às pessoas novas experiências, a partir daquelas que possuem e que permitam a ligação com as subseqüentes (Gasque, 2008, p. 153).

Finalizando a contribuição de Gasque, a partir das ideias de *Dewey*, em obra mais recente a autora discorre sobre metodologias de ensino que podem ser usadas para inserir o desenvolvimento da Competência em Informação no currículo escolar. Essa inserção, de acordo com Gasque (2016) pode ser feita de duas formas: através da criação de uma nova disciplina no currículo ou através da distribuição dos conteúdos da Competência em Informação nas disciplinas já existentes. Independente da forma de inserção, é indicado pela autora que a eficácia das metodologias tradicionais de ensino tem sido questionada. Defende-se, nesse caso, a necessidade do uso de novas metodologias, sendo o método baseado em projetos, desenvolvido por *Dewey*, uma alternativa possível para o desenvolvimento da Competência em Informação nos estudantes (Gasque, 2016).

Uma contribuição mais recente que também parte da área da educação é o já mencionado trabalho de Oliveros Castro, Valenzuela Urra e Nuñez Chauflour (2022). Oposto ao que é feito por Gasque (2008; 2010; 2016), que usa diversas ideias de *Dewey* para contribuir com o desenvolvimento prático e teórico da Competência em Informação, Oliveros Castro, Valenzuela Urra e Nuñez Chauflour (2022) usam conceitos e características da Competência em Informação para contribuir com o desenvolvimento e atualização da Pedagogia Informacional (PI) desenvolvida por *Oscar Picardo* no início do século XXI.

Os autores iniciam detalhando os quatro componentes principais da PI, que podem ser resumidos da seguinte forma:

- Componente 1 – necessidade de relação dos professores e dos estudantes com as TIC para educação, ou seja, desenvolvimento de habilidades para uso das diversas tecnologias para a aprendizagem;

- Componente 2 – consideração da informação, não como meio para o processo educativo, mas como um objeto de estudo, considerando que a informação sempre tem uma qualidade objetiva e uma subjetiva (dependente da interpretação das pessoas);
- Componente 3 – defesa da inserção da PI nas “superestruturas educativas”, ou seja, no conjunto de políticas educacionais, fazendo com que haja mudança da memorização do conteúdo para o ensino da informação (através das TIC) como forma de construção do saber. Essas superestruturas devem formar os estudantes em habilidades relacionados ao pensamento/reflexão e à informação científica para a resolução de problemas, levando em consideração também o progresso dos estudantes através de avaliações periódicas para que novas práticas e ações efetivas sejam criadas e aquelas que não funcionam possam ser descartadas;
- Componente 4 – necessidade do desenvolvimento de habilidades informacionais para redução do analfabetismo funcional, de alunos e professores, levando em consideração a cultura informacional das instituições de ensino. É a partir do desenvolvimento dessas habilidades que o problema da “intoxicação informacional” poderia ser minimizado. (Oliveros Castro; Valenzuela Urra; Nuñez Chauflleur, 2022).

Levando em conta esses componentes, os autores analisam quais são os pontos em comum entre a PI e a Competência em Informação a partir dos seus fundamentos teóricos, seus alcances educativos e suas limitações educativas. Para os autores,

[...] é possível mencionar que a PI de Picardo Joao [...] e a Competência em Informação são enfoques complementares que geram uma série de avanços nos processos de ensino-aprendizagem em diferentes contextos educacionais. Se fosse possível ampliar o estudo de sua relação, significaria um importante avanço no desenvolvimento metodológico e epistemológico nas disciplinas de pedagogia e biblioteconomia; e, portanto, uma nova ligação entre duas disciplinas que estão em constante diálogo (Oliveros Castro; Valenzuela Urra; Nuñez Chauflleur, 2022, p. 14, tradução própria).⁵³

Em Bezerra (2020), nota-se as teorias da pedagogia crítica de *Paulo Freire*. O educador é mencionado ao se abordar a “competência crítica em informação”. Em sua defesa pela existência e explicação sobre o que consiste a teoria crítica da informação na CI, o autor alega que a união dos conceitos de regime de informação e de competência crítica em informação

⁵³ No original: “[...] es posible mencionar que la PI de Picardo Joao [...] y la ALFIN son enfoques complementarios que generan una serie de progresos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los distintos contextos educativos. Si se lograra aumentar el estudio de su relación, significaría un avance importante en el desarrollo metodológico y epistemológico en las disciplinas de la pedagogía y la bibliotecología; y por tanto un nuevo vínculo para dos disciplinas que están en constante diálogo” (Oliveros Castro; Valenzuela Urra; Nuñez Chauflleur, 2022, p. 14).

seriam a base para desenvolver a teoria crítica da informação. O regime de informação como teoria; a competência crítica em informação como prática.

As ideias de *Paulo Freire* e sua pedagogia crítica também são mencionados por Alencar *et al.* (2022), ao procurarem conexões entre a Ciência da Informação e a Educomunicação, já que ambos os campos estudam questões ligadas a desinformação. É informado pelos autores, que a chamada competência crítica em informação, tal como usado por Bezerra (2020), surgiu nos Estados Unidos há, aproximadamente, 15 anos, como forma de enfatizar a necessidade de se considerar o pensamento crítico nas pesquisas e práticas ligadas a Competência em Informação.

À guisa de conclusão, o trabalho de Vitorino e Piantola (2020) reforça a conexão e dependência aqui encontrada dos estudos e práticas da Competência em Informação com a Ciência da Informação, a Filosofia, a Educação e a Sociologia. Na obra, para ilustrar o vínculo entre essas disciplinas, as autoras apresentam a Figura 5:

Figura 5 – O contexto da Competência em Informação.



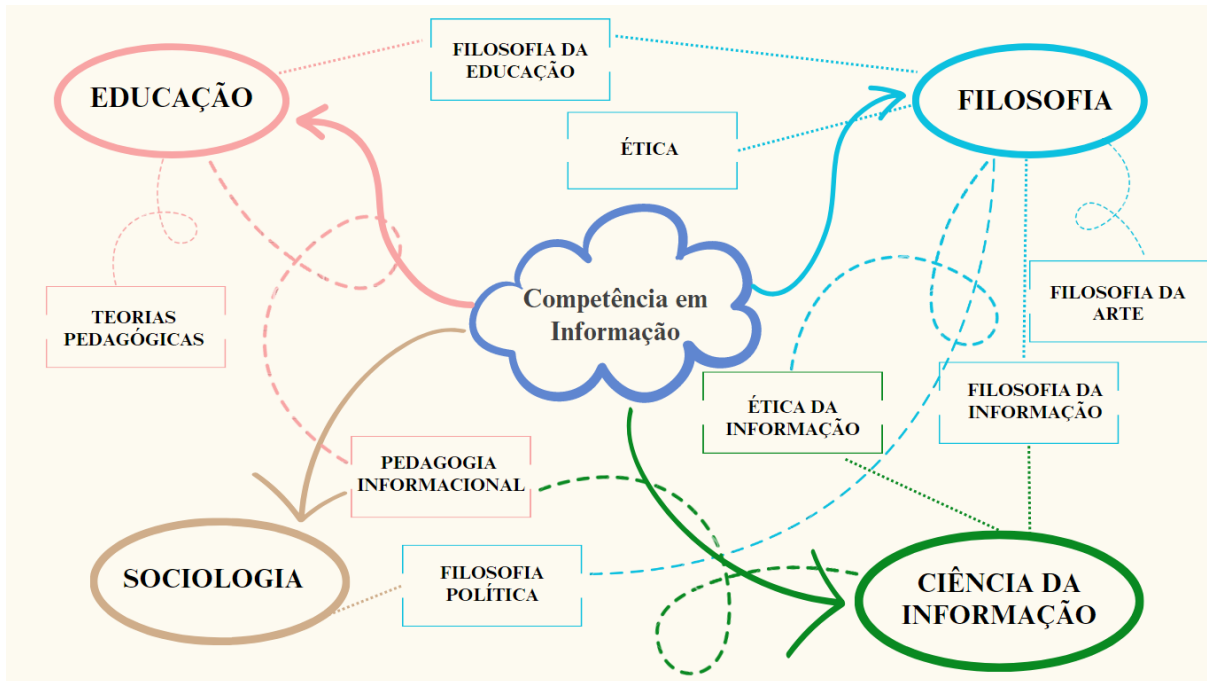
Fonte: Vitorino (2012 *apud* Vitorino; Piantola, 2020, p. 24).

A Filosofia contribui com a CI e com a Competência em Informação pois tem em seu cerne a busca da realidade por ela mesma, buscando “[...] os fundamentos, as raízes, numa reflexão que busca compreender o sentido da realidade, do homem em sua relação com a natureza e com os outros, do trabalho do homem e seus produtos” (Vitorino; Piantola, 2020, p. 24). A Sociologia, por sua vez, dá à CI e à Competência em Informação o olhar sobre os grupos, com suas características e problemas, em busca de soluções. Daí nasce o interesse das pesquisas voltadas para grupos específicos, tais como aquelas que levam em conta pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade. A Educação vem como “[...] uma estratégia

pedagógica indispensável, pois somente com ela é possível a integração às mudanças incessantes do mundo do trabalho e do mundo da informação” (Vitorino; Piantola, 2020, p. 28).

Reformulando a Figura 5 apresentada em Vitorino e Piantola (2020), apoiando-se nas outras pesquisas aqui relatadas, elaborou-se a Figura 6 buscando representar de forma mais detalhada essas relações encontradas.

Figura 6 – Vínculos disciplinares da Competência em Informação.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A Competência em Informação ocupa o centro da figura e tem seus vínculos primários (com as outras disciplinas) representados pelas setas. As linhas pontilhadas indicam áreas de estudo vindas das disciplinas principais que são usadas pela Competência em Informação e a conexão dessas áreas entre as disciplinas (ex.: filosofia da educação, objeto de estudo tanto da Filosofia quanto da Educação; ética da informação, objeto de estudo tanto da Ciência da Informação quanto da Filosofia).

4.2.4 Formação profissional e trabalho colaborativo

Para que exista o estímulo para desenvolvimento nas pessoas, das habilidades, atitudes, valores e conhecimentos que formam a Competência em Informação, é necessário que o próprio bibliotecário as desenvolva, de acordo com as quatro dimensões apresentadas por Vitorino e

Piantola (2009) – dimensão técnica, estética, ética e política (Farias; Vitorino, 2009). A responsabilidade desse profissional no desenvolvimento da Competência em Informação nas pessoas, assim como sua responsabilidade em se autodesenvolver tem sido propagandeada por meio de diversos documentos profissionais (*Declaração de Maceió* – FEBAB, 2011; *Declaração de Havana* – IFLA, 2012; e *Manifesto de Florianópolis* – FEBAB, 2013; *Manifesto Político sobre Competência em Informação* – FEBAB, 2022 são alguns exemplos).

A relação entre o papel educativo da biblioteca e dos bibliotecários e a necessidade de colaboração com os professores é discutida amplamente por Reis (2014). Em seu trabalho, a autora argumenta que bibliotecários percebem a importância de suas atuações e do espaço que ocupam no processo pedagógico desenvolvido nas escolas, assim como os próprios docentes também percebem a importância das bibliotecas nesse processo. Mas, ainda que exista essa percepção mútua, persiste a dissociação entre esses dois profissionais, parte disso causada pela formação de ambos. Bibliotecários cuja formação não leva em consideração o seu papel educativo; e educadores, cuja formação não privilegia a biblioteca como um espaço adicional para a construção do saber (Reis, 2014).

A formação de bibliotecários e professores também é abordada por Carvalho e Gasque (2018), especificamente de bibliotecários por Pinto Molina e Uribe Tirado (2010) e, especificamente de professores, por Belluzzo (2004) e Montes Martínez *et al.* (2019). O que Carvalho e Gasque (2018) e Belluzzo (2004) defendem é a necessidade de formação continuada por parte destes profissionais, uma vez que a formação acadêmica básica, atualmente, é insuficiente para oferecer todos os conhecimentos e habilidades requeridas para se ser efetivamente competente em informação e, conseqüentemente, para formar ou auxiliar outros para aquisição desses conhecimentos e habilidades. Para elas,

A atuação em parceria com os professores, voltada para o letramento informacional, muitas vezes deixa de ocorrer devido à falta de preparo do profissional, pois os currículos dos cursos de biblioteconomia, em sua maioria, não contemplam conteúdos pedagógicos fundamentais para esse trabalho (Carvalho; Gasque, 2018, p. 112).

Nessa mesma linha de raciocínio, Pinto Molina e Uribe Tirado (2010, p. 66) argumentam que

Deve-se notar que para que haja formação efetiva de Competência em Informação, os formadores, sejam eles bibliotecários ou professores, ou ambos, precisam aprimorar suas próprias habilidades no uso, gerenciamento e avaliação da informação. Portanto, o conhecimento das normas (ACRL/ALA, SCONUL, ANZIL, DHI-México...) e dos modelos didáticos de Competência em Informação (Big6, Big Blue, Bruce, Kuhlthau...) tornam-se uma grande e urgente necessidade para serem aplicados aos

programas educativos, estendendo o processo formativo a bibliotecários e professores, a fim de medir o nível de competência no acesso e uso da informação e determinar as necessidades de formação para melhorar o nível de aprendizagem e aumentar a eficácia da instituição (Pinto Molina; Uribe Tirado, 2010, p. 66, tradução própria).⁵⁴

Montes Martínez *et al.* (2019) destacam os cursos de licenciatura e a importância do desenvolvimento da Competência em Informação, por parte dos alunos, principalmente através do uso das tecnologias digitais, pois serão eles os replicantes deste conhecimento para as novas gerações.

Belluzzo (2004) destaca a necessidade de o professor de ensino básico também ser um pesquisador, enquanto Carvalho e Gasque (2018) apontam que a educação à distância pode ser uma opção viável para essa formação continuada. Montes Martínez *et al.* (2019) levantam o ensino híbrido como uma outra opção possível nos dias atuais, enquanto para Pinto Molina e Uribe Tirado (2010), um programa formal de mentoria seria o ideal para que bibliotecários competentes em informação, e experientes em formação para a Competência em Informação, pudessem replicar seus conhecimentos para os colegas mais jovens e com pouca experiência na área, mantendo e ampliando os conhecimentos da instituição sobre a temática.

A formação inadequada dos profissionais é apenas um dos desafios ou problemas relacionados à inserção do processo educativo ou programas para desenvolvimento da Competência em Informação, tanto na educação básica, quanto nos outros níveis de educação. Gasque e Tescarolo (2010, p. 46), indicam ainda: “[...] (1) a dificuldade em mudar a cultura pedagógica, [...] (3) a concepção de ensino-aprendizagem, (4) a organização do currículo e (5) a ausência de infraestrutura adequada de informação”.

Mas, independentemente das dificuldades, é inegável que o aprendizado sistemático da identificação, localização e uso de informação para aplicação na resolução de problemas cotidianos, no campo social, profissional e político, depende da estruturação de programas que visem o desenvolvimento dessas habilidades em nível formal, conforme colocado por Weitzel, Calil Junior e Achilles (2018). E para os autores, investir em cursos de biblioteconomia com formação voltada para a licenciatura seria uma das alternativas possíveis, já que a licenciatura

⁵⁴ No original: “Es preciso señalar que para que haya una formación eficaz en ALFIN, los formadores, ya sean bibliotecarios o profesores, o ambos, tienen que perfeccionar sus propias destrezas en el uso, manejo y evaluación de la información. Por tanto el conocimiento de las normas (ACRL/ALA, SCONUL, ANZIIL, DHI-Mexico...) y los modelos didácticos de ALFIN (Big 6, Big Blue, Bruce, Kuhlthau...), se convierten en una gran e imperiosa necesidad para ser aplicados a los programas educativos, extendiendo el proceso formativo a bibliotecarios y educadores, con el fin de medir el nivel de competencia en el acceso y uso de la información y determinar las necesidades formativas para mejorar el nivel de aprendizaje y potenciar la eficacia de la institución” (Pinto Molina; Uribe Tirado, 2010, p. 66).

daria ao bibliotecário formação nos recursos informacionais e nas teorias pedagógicas, fazendo dele o profissional ideal para lidar com o planejamento e implantação desses programas.

4.2.5 Por que Competência em Informação?

Nenhum dos trabalhos aqui citados se isentam de explicar a importância da Competência em Informação para a sociedade atual, mas para essa seção, iremos destacar os trabalhos de Santos, Duarte e Prata (2008), Serafim e Freire (2012) e Righetto e Vitorino (2020), pois o objetivo da pesquisa desses autores foi explicitar e detalhar as consequências do desenvolvimento dessa metacompetência para a vida das pessoas.

A CI carrega em seu interior uma responsabilidade social vinculada à informação, que é considerada seu objeto de pesquisa. Para Serafim e Freire (2012) a justificativa da CI enquanto ciência parte dessa responsabilidade social e do seu suporte a questões éticas oriundas da popularização das TIC, da globalização e do excesso de informação que caracterizam a sociedade da informação. É destacado pelos autores a função das bibliotecas para o desenvolvimento e promoção dessa competência nas pessoas, principalmente as bibliotecas universitárias, pois essas pessoas, ao saírem deste ambiente, podem levar as habilidades, os valores e as atitudes desenvolvidas para seu espaço profissional e, também, ao longo de suas vidas.

A informação, como principal insumo econômico da nossa sociedade (Melo; Araújo, 2007), acaba interferindo nas relações de poder, o que exige que as pessoas sejam competentes em informação para exercício da cidadania e manutenção de seus empregos. Como bem colocado por Belluzzo (2020, p. 5)

No tempo presente a informação precisa ser tratada sob dois aspectos: primeiro como um direito humano que leva em consideração o capital informacional para a vida. Em segundo lugar, ela deve ser entendida como um bem, político, econômico, social e cultural, pois se insere de forma indiscutível em todas as dinâmicas sociais da atualidade. Percebendo a informação como um bem, é natural que essa se torne um elemento em disputa na sociedade, num mundo onde a competição entre os indivíduos é estimulada, ela pode significar alguma espécie de vantagem sobre o outro, desde as discussões políticas, até o mundo do trabalho e a convivência social (Belluzzo, 2020, p. 5).

Isso exige, de acordo com Santos, Duarte e Prata (2008) a criação de políticas de informação que envolvam o desenvolvimento dessa competência nas pessoas, de modo formal e informal, para que eles tenham subsídios para participarem em questões políticas e sociais

que lhes dizem respeito e se incluem em um mercado de trabalho que se encontra cada dia mais competitivo e exigente.

Com a chegada de uma sociedade em que tudo se faz e tudo acontece através das tecnologias digitais, percebe-se que existe uma disparidade na forma como determinados grupos são nela inseridos, o que gerou o problema da exclusão digital. Mas, assim como Silva *et al.* (2005), Righetto e Vitorino (2020) afirmam que a democratização do acesso à informação vai além do fornecimento dessas tecnologias aos grupos que não as têm, é necessário que as pessoas saibam utilizá-las de forma efetiva e ética.

Berrío Zapata (2012) esclarece que quando se fala em exclusão digital, existe uma série de outras exclusões que se incluem nela: de educação básica; de acesso à infraestrutura tecnológica; de alfabetismo nas tecnologias; de alfabetismo múltiplo, que envolve a capacidade de pensamento crítico e ético, além do aprender a aprender. O autor afirma que diminuir a exclusão no acesso não resolve essas outras exclusões mencionadas. Poderia, na verdade, ser o início de um problema maior, pois, oferece-se infraestrutura tecnológica para as pessoas sem desenvolver nelas as habilidades, atitudes e valores necessários para seu uso efetivo, deixando essas pessoas à mercê do interesse de alguns. As tecnologias não são ferramentas neutras e saber manipulá-las não significa ter conhecimento das questões político-sociais que as envolvem (Berrío Zapata, 2012).

Atualmente, o consumo das informações presentes no ciberespaço acaba sendo guiado por questões emocionais, quando o correto seria consumir essas informações de forma cognitiva. As relações de poder que existem no ciberespaço raramente são afetadas por acontecimentos da vida real e são baseadas no conhecimento como forma de desconhecer, ou informação como forma de desinformar. As disfunções que existem em relação à informação têm o potencial de afetar as sociedades democráticas, tornando cada vez mais imperativo o desenvolvimento das habilidades, atitudes e comportamentos para lidar com essas disfunções (Righetto; Muriel-Torrado; Vitorino, 2021).

A sociedade do conhecimento também é a sociedade da ignorância, mas o século no qual a informação é o bem principal, também é o século da formação (Area; Guarro, 2012). Sobre isso, Area e Guarro (2012, p. 48, tradução própria) esclarecem:

Nunca, em qualquer período histórico anterior, a educação ou formação dos indivíduos foi tão necessária para a integração social. Sem uma formação básica, dificilmente um sujeito pode ser um cidadão autônomo e consciente de suas responsabilidades e direitos sociais. A sua promoção profissional, os seus valores e atitudes perante a vida, as suas práticas culturais e de lazer, os seus vínculos e relações afetivas com os outros, o seu comportamento democrático com os que o rodeiam e

com a sociedade serão condicionados pela quantidade e qualidade da formação recebida (Area; Guarro, 2012, p. 48, tradução própria).⁵⁵

Para Righetto e Vitorino (2020) é oportuno pensar na Competência em Informação como parte do movimento de inovação social, definido, em linhas gerais, como “[...] um importante movimento alternativo do desenvolvimento urbano, focado na satisfação de necessidades humanas (e no *empowerment*) por meio da inovação nas relações sociais” (Righetto; Vitorino, 2020, p. 36). São “[...] novas ideias que trabalham, antes de tudo, em prol de objetivos sociais” (Righetto; Vitorino, 2020, p. 36). Os autores defendem que é essencial que a prioridade no desenvolvimento da Competência em Informação seja para os grupos vulneráveis, pois são eles que, atualmente, estão em situação de desvantagem social, política e econômica.

Baseada nas leituras aqui realizadas, define-se que a Competência em Informação representa o conjunto de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores que uma pessoa deve desenvolver ao longo da vida, em relação à informação e seus processos, para se reconhecer enquanto produtor e consumidor de informação e entender que essa produção e consumo devem ser realizadas de forma ética, reflexiva e crítica, pois elas afetam as relações sociais, profissionais e econômicas nas esferas individual e coletiva.

Tendo sido apresentadas as principais conexões, teorias, conceitos e importância da Competência em Informação (e, por que não, algumas preocupações também) para a sociedade atual e aquela que pretendemos construir no futuro, torna-se pertinente ver como esses discursos estão sendo transportados para um dos ambientes a que eles pertencem: a biblioteca.

4.3 PROGRAMAS PARA DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

Nesta seção serão apresentados alguns dos documentos que norteiam a criação de programas para desenvolvimento da Competência em Informação, seja em relação à sua estrutura (i.e., elementos administrativos e educacionais que devem ser levados em conta ao se criar esses programas), ou em relação ao seu conteúdo (i.e., habilidades, conhecimentos, valores

⁵⁵ No original: “Nunca, en ningún periodo histórico anterior, fue tan necesaria la educación o formación de los individuos para integrarse socialmente. Sin una formación básica difícilmente un sujeto podrá ser un ciudadano autónomo y consciente de sus responsabilidades y derechos sociales. Su promoción laboral, sus valores y actitudes ante la vida, sus prácticas culturales y de ocio, sus vínculos y relaciones afectivas con los demás, su comportamiento democrático con los que le rodean y con la sociedad estará condicionado por la cantidad y calidad de la formación recibida” (Area; Guarro, 2012, p. 48).

e atitudes a serem desenvolvidos). Os documentos aqui apresentados foram escolhidos por terem sido elaborados por organismos e entidades internacionais e profissionais, pois eles acabam por dar uma visão abrangente e generalista do assunto, não entrando em especificidades institucionais.

É importante esclarecer que esses documentos são norteadores, como eles próprios mencionam, e que seu uso deve estar alinhado com os contextos institucionais e culturais de cada espaço, podendo ser adaptados de acordo com as necessidades de cada biblioteca e, conforme o caso, a outros espaços informacionais.

Além desses documentos que norteiam a criação de programas de Competência em Informação, esta seção traz a análise dos relatos de práticas publicados em revistas científicas internacionais e anais de eventos nacionais. Busca-se com a análise dessas ações, iniciativas e programas, compreender como as práticas ligadas à Competência em Informação vem sendo desenvolvidas, com um olhar para as especificidades dos contextos e culturas e como esses documentos norteadores estão sendo usados ou adaptados, ou, ainda, se há outros documentos novos sendo criados para novas necessidades.

4.3.1 Características e estruturas a partir de documentos norteadores

Para explanar no que consistem e como devem se caracterizar os programas para a Competência em Informação, selecionou-se os principais documentos de diferentes entidades, que servem como guias para orientar sobre essas práticas ambiente das bibliotecas. São esses documentos:

- a) *Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente*, organizado por Jesús Lau e publicado pela IFLA em 2007;
- b) *Characteristics of programs of information literacy that illustrate best practices: a guideline*, organizado e publicado pela ALA em 2003, com revisão em 2019;
- c) *Information skills in higher education*, publicado pela SCONUL em 1999;
- d) *Australian and New Zealand Information Literacy Framework*, cuja segunda edição foi publicada em 2004 pela ANZIIL.

Dois documentos dessa lista se destacam por explanar, de forma breve, didática e sequencial, o que os programas para desenvolvimento da Competência em Informação devem apresentar para serem considerados bons programas: Lau (2007) e American Library Association (2019).

Iniciando por Lau (2007), neste documento, além dos conceitos relacionados à temática (que já foram discutidos no capítulo anterior), são abordados padrões para o desenvolvimento de habilidades informacionais, categorizados em três segmentos: acesso, avaliação e uso da informação, conforme ilustrado na Figura 7. Esses padrões foram inspirados em outros documentos elaborados por instituições e associações internacionais, devendo servir apenas como base. O documento sugere que a forma de os usar deve ser adaptada de acordo com o contexto de aplicação.

Figura 7 – Habilidades em informação



Fonte: Lau (2007, p. 17).

A primeira etapa refere-se ao desenvolvimento, nas pessoas, de habilidades voltadas ao **acesso** eficaz e eficiente de informações. Ela começa a partir da percepção (da própria pessoa) de que se necessita de uma informação e desdobra-se na expressão dessa necessidade, de tal forma, que essa necessidade expressada possa gerar o processo de busca. O conhecimento de fontes de informação, de estratégias de busca e de recuperação da informação são as outras habilidades que devem ser desenvolvidas e consideradas nessa primeira etapa (Lau, 2007).

Na etapa da **avaliação**, citada por Lau (2007), o componente crítico entra em ação. Aqui, habilidades na análise, interpretação, sintetização e avaliação da relevância da informação recuperada são imprescindíveis de serem desenvolvidas pelas pessoas, assim como habilidades na organização dessa informação relevante, determinando a melhor forma de utilizá-la – ainda pensando na necessidade inicial que precisa ser resolvida.

Resolvidas as etapas de acesso e avaliação, o próximo e último passo apresentado pelo autor diz respeito ao **uso**. A comunicação, a apresentação e a aplicação da informação são os focos dessa etapa, assim como o uso da informação para conhecimento pessoal através da internalização. Essas habilidades exigem das pessoas criatividade e, mais do que isso, o conhecimento e respeito à propriedade intelectual e às formas éticas de se apropriar da informação (Lau, 2007).

É importante ressaltar que apesar deste documento falar especificamente de habilidades, sabe-se, a partir da literatura analisada anteriormente, que quando se fala no desenvolvimento da Competência em Informação, fala-se não apenas de habilidades, mas também de conhecimentos, atitudes e valores que estão relacionados a esse acesso, avaliação e uso da informação. Deve-se observar também a importância do desenvolvimento dessas habilidades, conhecimentos, atitudes e valores pautadas nas dimensões técnica, estética, ética e política, de forma equilibrada.

Ainda neste documento da IFLA, constata-se que, para se criar programas de Competência em Informação, é imprescindível a existência de apoio institucional, obedecendo a hierarquia das instituições, não apenas no ambiente das bibliotecas, mas das bibliotecas com as instituições a que são vinculadas. As ações gerais destacadas no documento são:

- Adaptar ou adotar os padrões e práticas internacionais de [Competência em Informação].
- Identificar o programa mais funcional para você e sua organização.
- Adotar ou desenhar um programa baseado em experiências nacionais e internacionais.
- Identificar o que é necessário para implementar o programa.
- Considerar o processo do DHI como não linear: pode-se mudar a ordem dos passos ou saltá-los.
- Trabalhar em um plano estratégico para modelar e representar graficamente o curso, suas ações e metas [...].
- Envolver a todos os grupos relevantes em seu processo de planejamento: sua equipe de bibliotecários, professores e membros da faculdade, administradores e aqueles que tomarão a decisão final para o projeto (Lau, 2007, p. 19).

Complementar ao que é abordado por Lau (2007) nas diretrizes da IFLA, destaca-se o guia elaborado pela ALA, cuja última revisão é do ano de 2019. Neste guia, que está dividido em sete categorias, são apresentadas as principais características que um programa de Competência em Informação, voltado para o ensino superior, deve ter. Os documentos aqui mencionados se complementam visto que muitos dos itens abordados nas diretrizes são idênticas ao que é tratado no guia da ALA, podendo ser possível traçar um paralelo entre os dois.

A primeira categoria está relacionada à definição da **missão**, das **metas** e dos **objetivos**, que devem estar alinhados com a missão, as metas e os objetivos da instituição da qual a biblioteca faz parte. Além disso, na elaboração de um programa é essencial que sejam propostos resultados possíveis de medir para avaliar o avanço da Competência em Informação dos estudantes. A segunda categoria, **planejamento**, comporta questões orçamentárias, a avaliação dos ambientes internos e externos (e como isso pode afetar o programa) e a criação de um cronograma (American Library Association, 2019).

Essas duas categorias podem ser representadas pelo **planejamento estratégico** defendido pela IFLA. Este planejamento deve conter a missão do programa; sua visão a curto, médio e longo prazo; os motivos para a criação do programa e os benefícios de sua criação, ou seja, a justificativa; uma análise SWOT⁵⁶; as metas e os objetivos, assim como as ações necessárias para que eles sejam atingidos; os recursos financeiros⁵⁷ e de pessoal que a execução do programa irá demandar; e, por fim, um cronograma para cumprimento dos objetivos elencados (Lau, 2007).

A terceira categoria do guia da ALA aborda o **apoio administrativo e institucional**. Destaca-se, aqui, a necessidade de colaboração entre os bibliotecários, outros servidores da biblioteca, docentes e a própria instituição, sendo necessário designar responsabilidades específicas para cada um desses atores, além de avaliar as contribuições de cada um para o programa (American Library Association, 2019).

Dando continuidade, a quarta categoria trata do **sequenciamento do programa**, no qual o escopo, a profundidade e a complexidade dos conhecimentos e habilidades que devem ser desenvolvidas, identificadas e sequenciadas, de acordo com a evolução do estudante, progredindo em complexidade de acordo com a necessidade. Nesta categoria também devem ser especificadas as formas como a educação para a informação será abordada, por meio da definição de cursos, ações e outras atividades que irão compor o programa (American Library Association, 2019).

A IFLA aborda o conteúdo das duas categorias (apresentadas nos parágrafos anteriores) no capítulo das diretrizes que trata sobre a **administração do ensino e aprendizagem**. A questão da colaboração é realçada e várias opções de atividades, ações e cursos possíveis que podem compor um programa são explicados, pois “[...] um bom programa [...] inclui um amplo

⁵⁶ Ferramenta utilizada para análise de ambientes. Pode-se usá-la para levantamento das forças (Strengths), fraquezas (Weaknesses), oportunidades (Opportunities) e ameaças (Threats) quando se quer desenvolver um projeto.

⁵⁷ Transformados, posteriormente, em um orçamento.

espectro de opções regulares e complementares para apoiar a aprendizagem [...]” (Lau, 2007, p. 29).

Na quinta categoria há destaque para a **pedagogia** e a importância da definição das teorias educacionais e de aprendizagem que serão utilizadas de acordo com as atividades que foram definidas para o programa, inclusive levando em consideração o método mais adequado de acordo com a extensão de cada atividade. Aqui, o documento ressalta o ensino centrado na aprendizagem; o uso de mídias e tecnologias diversas para apoiar as atividades desenvolvidas; e a promoção do pensamento crítico e da reflexão (American Library Association, 2019).

Sobre as **teorias de aprendizagem**, Lau (2007) reforça a importância de o bibliotecário ter ou desenvolver conhecimento sobre as diversas teorias educacionais e ter o entendimento de que cada aluno aprende de uma forma diferente. São apresentadas no documento, de forma simplificada, várias das teorias e modelos que podem ser utilizados para construir os componentes do programa para o desenvolvimento das habilidades, atitudes, comportamentos e valores necessários para se tornar competente em informação.

Voltando para o guia da ALA, a sexta categoria explicita a questão da **comunicação e do advocacy**, ou seja, comenta sobre a necessidade de divulgação do programa elaborado e seus benefícios das mais diversas formas, inclusive por meios formais e informais (American Library Association, 2019). Não existe um capítulo específico nas diretrizes da IFLA que aborda essa mesma temática, mas existe menção sobre a divulgação do programa no capítulo que se refere à importância da colaboração.

A sétima e última categoria deixa clara a necessidade da **avaliação**, que deve ser feita de duas formas: a avaliação do programa, para verificar se ele conseguiu atingir a missão, os objetivos e as metas definidas; e a avaliação dos estudantes que participaram do programa, medindo o nível de Competência em Informação alcançado por eles (American Library Association, 2019).

Lau (2007, p. 41) aborda o **monitoramento da aprendizagem**. Para o autor, trata-se de “[...] um processo mais abrangente, pois, coleta informação sobre o desempenho dos alunos durante todo o seu processo de aprendizagem [...] e também ao encerramento de suas atividades.”. No capítulo, são apresentados três tipos de monitoramento da aprendizagem (prescritiva, formativa e somativa), além de serem introduzidas diversas técnicas que podem ser de interesse para uso no programa.

Similar ao que é discutido pelos dois documentos anteriores, a SCONUL traz, de forma sintetizada, alguns princípios que os programas para desenvolvimento da Competência em Informação devem seguir: 1) buscar respeitar e atender de forma apropriada todos os tipos de

pessoas (aprendizes) nos seus vários níveis de aprendizagem; 2) seus objetivos devem ser claros e baseados em fundamentos pedagógicos; 3) possuir mecanismos para verificação de sua qualidade; 4) possuir mecanismos capazes de medir as habilidades iniciais e finais das pessoas; 5) devem ser gerenciados de forma eficiente e eficaz, possuindo um bom custo-benefício; 6) devem fazer bom uso das novas tecnologias e de outras inovações pertinentes (The Society of College, National and University Libraries, 1999).

O ANZILL traz em seu *framework*, discussões sobre a melhor forma de se estabelecer um programa para desenvolvimento da Competência em Informação em instituições de ensino. Ainda que, como defendido por este Instituto, outras entidades e diversos teóricos, a melhor e mais efetiva maneira de se desenvolver a Competência em Informação seja a partir da integração de forma embutida nos programas no currículo escolar e acadêmico, são apontadas quatro formas diferentes nas quais esses programas podem existir, conforme o Quadro 9.

Quadro 9 – Tipos de programas para desenvolvimento da Competência em Informação

Genérico	Aulas extracurriculares e/ou pacote para aprendizado em ritmo próprio.
Paralelo	Aulas extracurriculares e/ou pacote para aprendizado em ritmo próprio que complementa o currículo.
Integrado	Aulas e pacotes que fazem parte do currículo.
Embutido	Currículo planejado no qual os estudantes interagem de forma contínua com a informação e refletem sobre ela.

Fonte: Bundy (2004, p. 6, tradução própria).

Esses 4 tipos mostram as várias possibilidades que as bibliotecas possuem para criar seus programas, podendo inclusive começar com programas genéricos, mas institucionalizados, e irem evoluindo até um programa que esteja embutido no currículo. Ou ainda, criar programas com atividades que se encaixam em cada uma dessas categorias.

4.3.2 Documentos norteadores de conteúdo para programas

Se existem documentos elaborados por entidades que oferecem uma estrutura para os programas de Competência em Informação, com elementos que devem ser considerados para o seu planejamento, essas mesmas entidades também oferecem instrumentos para nortear os conteúdos (matérias, tópicos ou habilidades) que devem ser levados em conta para o desenvolvimento da Competência em Informação.

No item anterior foi mencionado brevemente o que é indicado pela IFLA, portanto, as próximas subseções apresentarão os documentos de outras entidades.

4.3.2.1 *Information Literacy Competency Standards for Higher Education – ALA/ACRL*

Os padrões aqui apresentados vêm do primeiro documento criado pela ACRL, divisão da *American Library Association* dos Estados Unidos, para orientar as práticas que buscam desenvolver a Competência em Informação das pessoas no ambiente acadêmico. Além dos padrões e indicadores de performance (apresentados no APÊNDICE B, Quadro 15), o documento levanta alguns pontos interessantes. Em relação aos métodos pedagógicos, há indicação da necessidade de integração curricular e do uso de metodologias de ensino centradas nos alunos, tais como a aprendizagem baseada em problemas, a educação baseada em evidências e a aprendizagem baseada em questionamentos, todas vindas das metodologias ativas de aprendizagem (Association of College and Research Libraries, c2000).

Sobre os padrões que foram estabelecidos, é colocado que estes representam competências que os alunos devem ter para serem considerados competentes em informação, sendo que o conhecimento dos alunos em relação a essas competências a serem alcançadas pode ajudar a sensibilizá-los em relação a necessidade de seu aprendizado, sendo necessária uma revisão da missão e objetivos educacionais da instituição para que os padrões possam ser implantados de modo a aperfeiçoar a aprendizagem (Association of College and Research Libraries, c2000).

Os 5 padrões descritos possuem, no total, 22 indicadores de performance e cada indicador possui alguns resultados. São esses resultados que devem servir como guia para o desenvolvimento de métodos e instrumentos para avaliação do desenvolvimento das competências, sendo que o desenvolvimento desses métodos de avaliação, de forma colaborativa, “[...] é um exercício produtivo no planejamento de um programa sistemático e abrangente [...]”⁵⁸ para desenvolvimento da Competência em Informação (Association of College and Research Libraries, c2000, p. 7, tradução própria).

4.3.2.2 *Framework for Information Literacy for Higher Education – ACRL*

Com as mudanças ocorridas no ambiente acadêmico ao longo dos anos, assim como mudanças ocorridas no ecossistema da informação, sentiu-se a necessidade de elaboração de um novo documento cujo objetivo era colocar o foco da Competência em Informação nas ideias

⁵⁸ No original: “[...] is a very productive exercise in planning a systematic, comprehensive information literacy program” (Association of College and Research Libraries, c2000, p. 7).

fundamentais desse ecossistema informacional. O documento produzido pela ACRL é definido como um *framework* “[...] porque se baseia em um conjunto de conceitos centrais interconectados, com opções flexíveis de implementação, em vez de um conjunto de padrões ou resultados de aprendizagem, ou qualquer enumeração prescritiva de habilidades”⁵⁹ (Association of College and Research Libraries, 2016, p. 7, tradução própria).

O *framework*, apresentado no APÊNDICE B (Quadro 16), é organizado em seis diferentes “*frames*”, cada um representando um conceito central da Competência em Informação, cada *frame* sendo composto por um grupo de práticas de conhecimento (*knowledge practices*), definidas como “[...] demonstrações de maneiras pelas quais os alunos podem aumentar sua compreensão sobre os conceitos de Competência em Informação [...]”⁶⁰ (Association of College and Research Libraries, 2016, p. 8, tradução própria); e em um grupo de disposições (*dispositions*), que descreve “[...] maneiras de abordar as dimensões afetivas, atitudinais ou valorativas da aprendizagem”⁶¹ (Association of College and Research Libraries, 2016, p. 8, tradução própria), ou seja, um meio de desenvolver as atitudes e valores diretamente ligados ao conceito de competência. O Quadro 11, construído a partir da tradução do documento realizada pela Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas, Profissionais da Informação e Documentação (BAD), apresenta esses *frames* ou áreas conceituais, com suas práticas de conhecimento e suas disposições.

Este documento é colocado pela ACRL como sendo um guia para a criação de programas que busquem desenvolver a Competência em Informação das pessoas que fazem parte de instituições de ensino superior. É solicitado que haja ampla discussão entre os bibliotecários responsáveis por esses programas sobre as implicações desses novos conceitos ou fundamentos nos programas das instituições (quando já existentes). É destacado, também, a complexidade da implantação desses *frames* nas sessões ou encontros que acontecem de forma única e pontual entre bibliotecários e estudantes, visto que a intenção é a integração sistemática do conteúdo do documento na vida acadêmica dos alunos, respeitando os vários níveis nos quais eles se encontram (Association of College and Research Libraries, 2016).

⁵⁹ No original: “because it is based on a cluster of interconnected core concepts, with flexible options for implementation, rather than on a set of standards or learning outcomes, or any prescriptive enumeration of skills” (Association of College and Research Libraries, 2016, p. 7).

⁶⁰ No original: “[...] demonstrations of ways in which learners can increase their understanding of these information literacy concepts [...]” (Association of College and Research Libraries, 2016, p. 8).

⁶¹ No original: “[...] describe ways in which to address the affective, attitudinal, or valuing dimensions of learning” (Association of College and Research Libraries, 2016, p. 8).

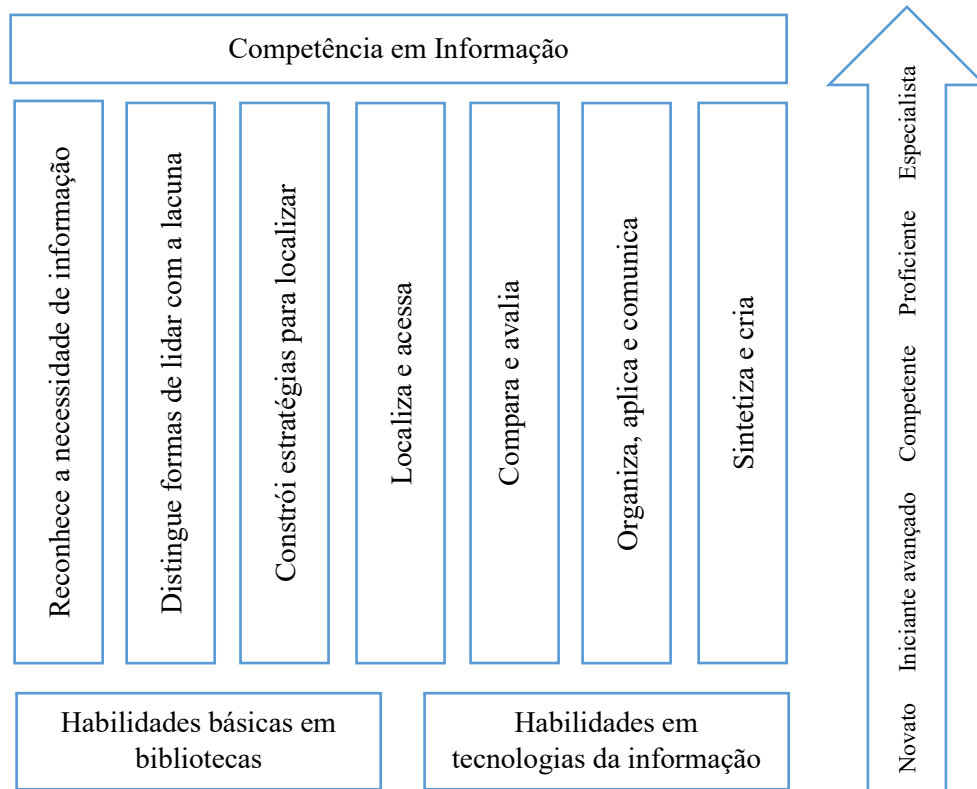
4.3.2.3 *The Seven Pillars of Information Literacy - SCONUL*

Introduzido em 1999, o modelo *Seven Pillars of Information Skills*, sofreu adaptação e atualização em 2011, buscando “[...] refletir de forma mais clara a variedade de diferentes terminologias e conceitos que agora entendemos como ‘Competência em Informação’⁶²” (The Society of College, National and University Libraries, 2011, p. 2, tradução própria). Agora, denominado *Seven Pillars of Information Literacy*, o novo documento estabelece que o processo para se tornar um pesquisador competente em informação é contínuo, com o pesquisador podendo progredir de “novato” para “especialista” na medida em que ele avança pela sua vida como pesquisador, e, também, regressar alguns níveis dependendo dos avanços e mudanças que ocorrem no mundo da informação (The Society of College, National and University Libraries, 2011).

No modelo publicado em 1999 (Figura 8), existem 5 níveis de Competência em Informação: novato, iniciante avançado, competente, proficiente e especialista. É indicado que alunos de graduação, em seu primeiro ano, estariam nos níveis mais baixos, com conhecimento básico sobre o uso da biblioteca e sobre o uso de tecnologias digitais e praticando as quatro primeiras habilidades identificadas pelo modelo (reconhecimento da necessidade de informação; discernimento sobre maneiras de lidar com as lacunas de informação; construção de estratégias para localização da informação; e localização e acesso), enquanto estudantes de pós-graduação e pesquisadores estariam trabalhando para alcançar o nível de especialistas, praticando as quatro habilidades anteriores e todas as outras (comparação e avaliação da informação; organização, uso e comunicação; e síntese e criação) (The Society of College, National and University Libraries, 1999).

⁶² No original: “[...] to reflect more clearly the range of different terminologies and concepts which we now understand as ‘Information Literacy’” (The Society of College, National and University Libraries, 2011, p. 2).

Figura 8 – Modelo de habilidades em informação.



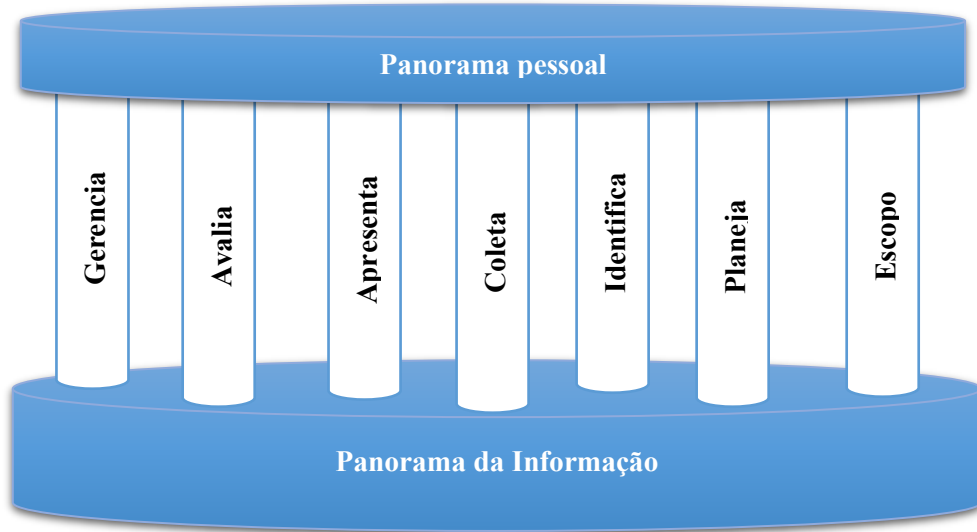
Fonte: The Society of College, National and University Libraries (1999, p. 8, tradução própria)

Em relação a esse modelo, a SCONUL entende que,

[...] na educação superior, a competência em informação deve incluir a noção de um indivíduo que é capaz de contribuir para a síntese da informação existente, para posteriormente desenvolver ideias construídas nessa síntese, e, por fim, criar novo conhecimento em uma determinada área (The Society of College, National and University Libraries, 1999, p. 8, tradução própria).

Na nova adaptação, essas sete habilidades se transformaram em pilares, com cada pilar composto por um grupo de habilidades e competências (capacidades) e um grupo de atitudes e comportamentos (compreensão). A Figura 9 apresenta o modelo no qual os sete pilares se sustentam sobre o panorama da informação e no qual o panorama pessoal (ou seja, atitudes e experiências prévias inerentes ao indivíduo) também exerce influência sobre o desenvolvimento da Competência em Informação (The Society of College, National and University Libraries, 2011).

Figura 9 – Sete pilares da Competência em Informação.



Fonte: Adaptado de The Society of College, National and University Libraries, 2011, p. 4, tradução própria.

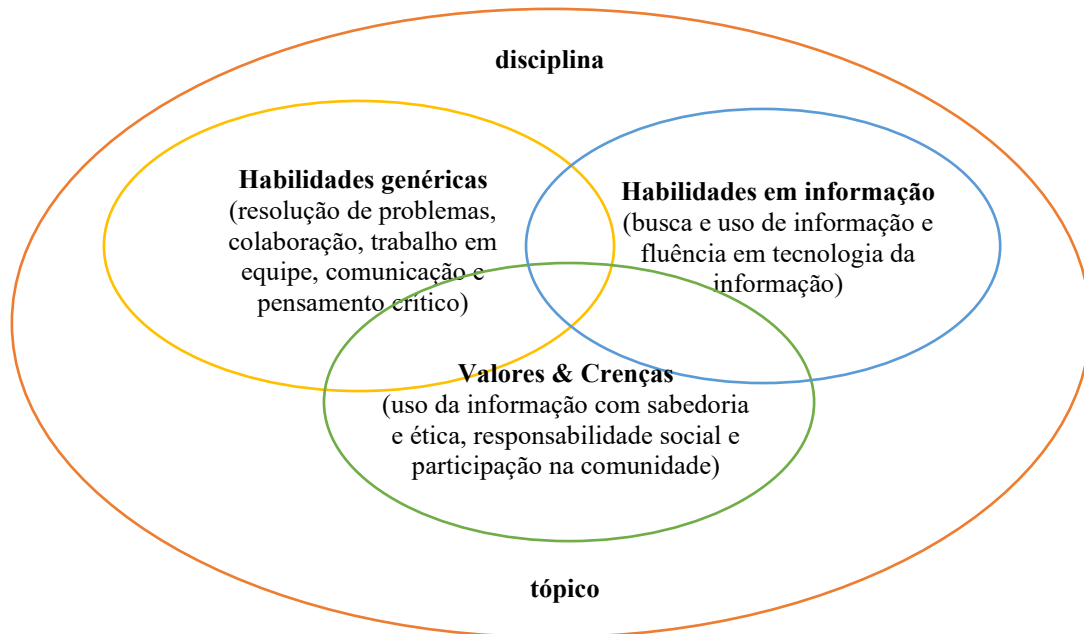
Existe um modelo central para os sete pilares que apresenta capacidades e compreensões genéricas, permitindo adaptações para cada comunidade de pessoas. Uma dessas adaptações, já realizadas pela própria SCONUL, estabeleceu os sete pilares para a comunidade de pesquisadores, com as atitudes, comportamentos, habilidades e competências que deles se esperam, que é apresentado no APÊNDICE B, Quadro 17.

4.3.2.4 Australian and New Zealand Information Literacy Framework – ANZIIL

Os padrões apresentados pela ANZIIL são definidos como padrões genéricos para serem usados como guias para a criação de programas para o desenvolvimento da Competência em Informação, principalmente no ambiente da educação superior. É informado no documento que os padrões aqui descritos foram baseados nos padrões da ALA/ACRL de 2001, tendo sido alterados, quando necessário, para incluir novos entendimentos nacionais e internacionais sobre a Competência em Informação (Bundy, 2004).

Os padrões apresentados envolvem o desenvolvimento do que eles consideram como habilidades genéricas, habilidades em informação e valores e crenças, que são afetados pelo contexto da disciplina em que estão sendo aplicados (Bundy, 2004). A Figura 10 ilustra esses elementos.

Figura 10 – Elementos da Competência em Informação.



Fonte: Adaptado de Bundy (2004, p. 7, tradução própria).

São esses padrões também que devem ser usados para “[...] embutir a Competência em Informação no planejamento e ensino de programas educacionais através do currículo” (Bundy, 2004, p. 7, tradução própria)⁶³, seja através da criação dos objetivos, dos resultados de aprendizagem ou usando como critério para avaliação do nível de Competência em Informação alcançado pelos estudantes.

O documento trata a avaliação dos estudantes como item de extrema importância na criação de programas cujo objetivo é desenvolver a Competência em Informação, reforçando a necessidade de se trabalhar em conjunto (educadores, bibliotecários e outros colaboradores) na criação de ferramentas e estratégias variadas que podem medir o nível de competência alcançado (não apenas em relação as habilidades, mas também em relação aos valores e atitudes), de forma individual e coletiva (Bundy, 2004).

Além da importância da avaliação, existem 4 princípios que regem os padrões elaborados:

⁶³ No original: “[...] embedding of information literacy in the design and teaching of educational programs across the curriculum” (Bundy, 2004, p. 7).

- Princípio 1 – A pessoa competente em informação “[...] se envolve na aprendizagem independente através da construção de novos significados, entendimento e conhecimentos”⁶⁴ (Bundy, 2004, p. 11, tradução própria);
- Princípio 2 – A pessoa competente em informação “[...] obtém satisfação e realização pessoal ao usar informação de forma sábia”⁶⁵ (Bundy, 2004, p. 11, tradução própria);
- Princípio 3 – A pessoa competente em informação “[...] busca e usa informação, de forma individual e coletiva, para tomar decisões e resolver problemas para abordar problemas pessoais, profissionais e da sociedade”⁶⁶ (Bundy, 2004, p. 11, tradução própria);
- Princípio 4 – A pessoa competente em informação “[...] demonstra responsabilidade social através do comprometimento à aprendizagem ao longo da vida e à participação na comunidade”⁶⁷ (Bundy, 2004, p. 11, tradução própria).

No APÊNDICE B, Quadro 18 são apresentados os padrões da ANZIIL. Nota-se que, ele possui 6 padrões, 1 a mais que o da ALA/ACRL e, de mudança mais significativa encontrada, está a inserção de elementos culturais reforçando o respeito a cultura indígena que faz parte do país.

4.3.3 Análise das práticas publicadas em periódicos científicos internacionais

Para realizar a análise das práticas publicadas nos artigos e relatos de experiência selecionados, alguns dados foram retirados com o objetivo de criar um panorama geral de como as iniciativas que buscam desenvolver a Competência em Informação estão sendo realizadas, em âmbito nacional e internacional. Optou-se por apresentar esses dados em forma de quadro para auxiliar na visualização.

O Quadro 10, inicia apresentando os projetos encontrados no *Journal of Information Literacy*. Percebe-se que, apesar de ser um periódico do Reino Unido, as iniciativas apresentadas vêm de diversos países: China, Austrália, Irlanda, Canadá, Países Baixos, Nova

⁶⁴ No original: “[...] engage in independent learning through constructing new meaning, understanding and knowledge” (Bundy, 2004, p. 11).

⁶⁵ No original: “[...] derive satisfaction and personal fulfilment from using information wisely” (Bundy, 2004, p. 11).

⁶⁶ No original: “[...] individually and collectively search for and use information for decision making and problem solving in order to address personal, professional and societal issues” (Bundy, 2004, p. 11).

⁶⁷ No original: “[...] demonstrate social responsibility through a commitment to lifelong learning and community participation” (Bundy, 2004, p. 11).

Zelândia, Escócia, Catar, Cazaquistão, Filipinas e mais os Estados Unidos e Inglaterra, que possuem o maior número de publicações.

São iniciativas variadas, nomeadas de curso, *workshop*, evento, módulo, sessão ou programa; que são desenvolvidos de forma presencial ou online, síncronos ou assíncronos (ou ambos ao mesmo tempo); que podem ter a duração de algumas horas ou se estender por semanas; embutidos ou integrados em disciplinas ou, em sua maioria, desenvolvidos de forma independente pela biblioteca. Apesar dessa variedade, foi possível perceber que existe cuidado no desenvolvimento e relato dessas iniciativas, pois a grande maioria descreve de forma detalhada como as atividades são elaboradas e executadas, explicitando o tipo de método pedagógico que é utilizado e os documentos norteadores nos quais eles se apoiam, com destaque para os que foram elaborados pela ACRL e pela SCONUL (mencionados em detalhe nas subseções anteriores).

Quadro 10 – Práticas para desenvolvimento da Competência em Informação publicadas no JIL.

Autoria / Instituição	Tipo de prática	Metodologia	Documento norteador	Resumo
Anderson (2011) / <i>University of Birmingham</i> (Reino Unido)	Projeto		Menção aos sete pilares da SCONUL e o <i>Future Lab Digital Literacy framework</i> , ambos utilizados como parâmetro para avaliar os recursos educacionais.	Descreve o projeto DELILA (<i>Developing Educators Learning and Information Literacies for Education</i>), cujo objetivo é oferecer um modelo embutido de CoInfo e competência digital nos cursos de treinamento de professores oferecidos pela HEA ⁶⁸ . O autor relata já ter sido possível embutir essas habilidades nos principais módulos do curso no lugar de ensinar essas habilidades de maneira separada. Criação também de um repositório para recursos educacionais abertos que facilitam a multiplicação dessas habilidades. Esse projeto é relatado de forma muito sucinta, não há descrição de como o ensino dessas habilidades foi embutido.
Engel (2012) / <i>National Health Service</i> (Reino Unido)				Relata, brevemente, a criação de uma ferramenta para planejamento e elaboração de programas/cursos/módulos/sessões para desenvolvimento de CoInfo. Trata-se de uma lista de habilidades de CoInfo para estudantes dos cursos de saúde e servidores da área. A ferramenta se chama <i>Information Literacy Passport for NHS / Higher Education Collaboration</i> e objetiva ser adotada pelos setores que trabalham desenvolvendo CoInfo para profissionais da saúde e profissionais da saúde em treinamento. Não explicita a ferramenta.
Kelt (2012) / <i>Glasgow Caledonian University</i> (Escócia)	Módulo/Curso online			Relata a adaptação de um curso ou módulo para ensino de habilidades de CoInfo, já existente em outras universidades, para essa universidade, utilizando materiais próprias e recursos de acesso aberto. Descreve, de forma breve, as unidades e como se saiu o projeto piloto.
Woods e Murphy (2013) / <i>University of Westminster</i> (Inglaterra)	Conferência com sessões de 30 min para cada tema + painel com discussão sobre os temas			Relata um projeto criado com um objetivo de desenvolver habilidades digitais nos alunos. Para isso, optou-se pela realização de uma Conferência com diversos tópicos divididos em sessões que duravam aproximadamente 30 minutos. No final foi realizado um painel com algumas pessoas importantes para discutir os temas de forma coletiva.

⁶⁸ *Higher Education Academy*. Atualmente a instituição se chama *Advance HE*.

Lefebvre e Yancey (2014) / <i>West Virginia University</i> (Estados Unidos)	Curso online síncrono	Múltiplas abordagens	Padrões da ALA/ACRL	Relata projeto de curso com 10 unidades para o desenvolvimento da CoInfo em alunos de mestrado de um curso a distância. O curso foi projetado para ser embutido em disciplina do primeiro semestre, sendo uma parceria entre o professor da disciplina e o bibliotecário. Explicita os objetivos de aprendizagem. Avaliação: formativa e somativa (antes e depois de cada unidade).
Tilley (2014) / <i>University of Cambridge</i> (Inglaterra)	Curso presencial			Relata a criação de um curso focado em ensinar habilidades voltadas para gerenciamento de informações/documentos e criação de bibliografias/listas de leitura usando o software Zotero. É explicado que esse curso faz parte de um projeto maior, mas não há detalhes sobre os outros cursos que são oferecidos. Não foi relatado tempo de duração, mas foi informado que o objetivo do curso foi aprender a gerenciar documentos/informação enquanto é realizada busca por recursos primários e secundários relacionados a um autor específico. Ferramenta usada: Zotero. Avaliação: pós-curso.
Dauterive, Bourgeois, Simms (2017) / <i>Nicholls State University</i> (Estados Unidos)	Sessão presencial de introdução à biblioteca.			Relata o desenvolvimento de 2 modelos para introdução à biblioteca (produtos e serviços) e à pesquisa. Modelo 1: tour pela biblioteca + 25 min. de introdução à pesquisa + entrega de apostila com informações sobre o assunto (sem uso de computadores); Modelo 2: 2 dias, com o 1º sendo o tour pela biblioteca + sessão de 50 min. em laboratório de informática para introdução à pesquisa (sem material impresso). Explicita os objetivos de aprendizagem. Avaliação: pós-evento.
Ryder <i>et al.</i> (2017) / <i>Institute of Technology Tallaght</i> (Irlanda)		Aprendizagem Assistida por Pares (AAP)		Explica a existência, na universidade, de módulo (Learning to Learn) para alunos de primeiro ano, no qual diversas habilidades acadêmicas são ensinadas (pensamento crítico, resolução de problemas, criação de novos conhecimentos, prática reflexiva, excelência em comunicação e letramento digital) e relata a inserção de um “programa de apoio por pares” neste módulo. Foram 4 semanas para preparação do programa que teve início na 5ª semana. O programa consistiu em alunos de períodos elevados auxiliando os novatos em relação a assuntos acadêmicos.
Rush (2018) / <i>Old Dominion University</i> (Estados Unidos)	Evento presencial (painel) (valendo			Relata um painel sobre <i>fake news</i> oferecido aos alunos matriculados em cursos generalistas da universidade para

	crédito para os participantes)			desenvolvimento de CoInfo. Desenvolvido a partir de parceria entre professores, bibliotecários e outros profissionais. Avaliação: questionário pós-evento.
Wise <i>et al.</i> (2018) / <i>University of Surrey</i> (Inglaterra)	<i>Escape Room</i>			Relata a criação de um <i>escape room</i> como forma de apresentar a biblioteca e os serviços da biblioteca para os alunos, durante as primeiras semanas de aula.
Ingalls (2018) / <i>McGill University</i> (Canadá)	Workshop de 2h30min	Aprendizagem ativa	3 frames do <i>framework</i> da ACRL (<i>Authority is Constructed and Contextual, Information has value, Scholarship as conversation</i>); 5 padrões da ALA/ACRL.	Relata workshop aplicado em alunos de graduação em Nutrição construído a partir do <i>framework</i> da ACRL e padrões da ALA/ACRL. Com duração de 2h30min que foram divididas em 45 min de apresentação e o restante para atividades.
Hanbidge, Tin e Sanderson (2018) / <i>Renison University College</i> (Canadá)	Curso online para celular			Relata projeto para criação e uso de um aplicativo com o objetivo de ensinar lições voltadas para a aquisição de habilidades de CoInfo, focado na localização (acesso), avaliação e uso. As lições do curso foram projetadas especificamente para serem realizadas no celular. Relatam também breve treinamento no uso da ferramenta. Avaliação: pré e pós uso do aplicativo.
Marchis (2018) / <i>Stanford University</i> (Estados Unidos)	Workshops	Sala de aula invertida		Relata que workshops para desenvolvimento de habilidades de CoInfo estão inseridas em uma disciplina chamada <i>Program in Writing and Rethoric</i> (PWR), obrigatória para alunos de primeiro ano. Foram criados uma série de vídeos (cujo passo-a-passo de elaboração é explicitado no artigo) para que os alunos assistindo antes da aula, otimizando o tempo que o bibliotecário tinha para os workshops.
Dommett (2018) / <i>King's College London</i> (Inglaterra)	3 sessões integradas em módulo específico	Sala de aula invertida		Relata a avaliação de 3 sessões para desenvolvimento de habilidades em CoInfo integradas a uma disciplina oferecida a alunos de graduação em Psicologia. As primeiras semanas foram dedicadas a disciplina enquanto as semanas 7, 8 e 9 foram dedicadas às sessões lideradas pela biblioteca. As sessões usaram a metodologia de sala de aula invertida e focaram em busca de bases de dados, busca usando citações e como se manter atualizado em relação a pesquisas em assuntos específicos.

				Avaliação: somativa.
Rebmann (2018) / <i>San José State University</i> (Estados Unidos)	Sessões embutidas em disciplinas de curso			Relata projeto aplicado ao longo de 2 anos em curso de pós-graduação à distância em Biblioteconomia e Ciência da Informação em 6 diferentes disciplinas. O objetivo era unir a abordagem de <i>informed learning</i> (metodologia para desenho de CoInfo) com um tipo de pesquisa chamada de <i>design experiment research</i> (pesquisa de desenho experimental). Os alunos foram "matriculados" em 4 sessões ao longo desses 2 anos com o objetivo de fazer pesquisa em revistas de acesso aberto e comunicar suas pesquisas através de um blog. Ferramenta usada: Wordpress.
Larsen, Wallace e Pankl (2018) / <i>University of Utah Marriot Library</i> (Estados Unidos)	Criação de documento para institucionalização do ensino.		<i>University of Utah's Quality Course Framework</i> (QCF); <i>Four Core Student Library Outcomes</i> (da biblioteca); <i>framework</i> da ACRL	Relata a criação e implantação de um <i>Teaching Guidelines</i> (guia para ensino) com o objetivo de institucionalizar, padronizar e orientar os bibliotecários durante o processo de ensino. Foi formulado a partir do <i>University of Utah's Quality Course Framework</i> (QCF) e do <i>Four Core Student Library Outcomes</i> da biblioteca, que foi mapeado de acordo com o framework da ACRL.
Kean e Robinson (2019) / <i>University of Kentucky</i> (Estados Unidos)	Vídeo personalizado			Relata a criação de vídeos personalizados para auxiliar na busca e uso de bases de dados para os alunos. Os alunos solicitam ajuda ao bibliotecário enviando questão de pesquisa (em formato PICOT), palavras-chave, e bases de dados já pesquisadas. Os bibliotecários então gravam um vídeo com duração média de 8 min. demonstrando ao aluno como fazer a pesquisa. Esse vídeo não é editado e mostra todo o processo realizado pelo bibliotecário. O vídeo é posteriormente enviado para o aluno. Ferramenta usada: Kaltura.
Hare e Choi (2019) / <i>City University of Hong Kong</i> (China)	Workshop embutido em disciplina do curso	Sala de aula invertida	Menção ao <i>framework</i> da ACRL	Relata workshop focado no ensino de atribuição de autoria e plágio de trabalhos não textuais para estudantes da área das artes. Informa a existência de programa para o ensino dessas habilidades voltado para material textual. Explicita os objetivos de aprendizagem. Avaliação: aplicação de questionários pré e pós workshop.
Lowe, Macy e Stone (2019) / <i>Indiana University</i> (Estados Unidos)	Workshops com duração de 1h15 (Ciências Sociais) a		<i>Framework</i> da ACRL. Trabalha com dois frames específicos:	O artigo descreve o uso de um aplicativo para avaliação dos workshops oferecidos. Esse aplicativo serve para auxiliar na adaptação do curso na medida em que este está acontecendo. A técnica foi usada em 3 diferentes cursos: Administração

	2h15 (Administração)		<i>Searching as strategic exploration</i> (Administração e Odontologia) <i>Authority is constructed and contextual</i> (Ciências Sociais)	Odontologia (para ensino de prática baseada em evidências); e Ciências Sociais. Ferramenta usada: Plickers.
Lierman e Santiago (2019) / <i>The University of Houston</i> (Estados Unidos)	Curso online	Lições criadas de acordo com os princípios de <i>Universal Design for Learning</i> (UDL).	<i>Framework</i> da ACRL	Relata criação de curso online para substituição dos cursos presenciais (motivado por poucos servidores + crescimento de demanda). Houve contratação de bibliotecário especialista para projetar os “objetos para aprendizagem online” e auxiliar no projeto do curso, cujo desenvolvimento durou aprox. 3 anos. Foi relatada também a dificuldade de se trabalhar com um grupo muito extenso de bibliotecários, além das limitações dos softwares para a criação desses objetos de aprendizagem. Focado em alunos de 1º ano. Avaliação: formativa e somativa.
Tolland, Mogg e Bennett (2019) / <i>Cardiff University</i> (Inglaterra)	Tutoriais			Relata a avaliação de 6 tutoriais desenvolvidos pela biblioteca com o objetivo de desenvolver habilidades de CoInfo e acadêmicas em alunos da pós-graduação (mestrado acadêmico). Essa avaliação foi realizada através de diários de aprendizagem.
Ball (2019) / <i>University of Derby</i> (Inglaterra)	Módulo de 12 semanas (4h/aula por semana)	Aprendizagem ativa; sala de aula invertida	<i>IL framework - University of Derby</i> (baseado nos sete pilares da SCONUL); <i>Digital Derby</i> - baseado no <i>Building Digital Capabilities framework</i> da JISC.	Relata o uso da Wikipédia como ferramenta para desenvolver uma série de habilidades relacionadas a CoInfo. A partir de workshop oferecido para professores da universidade, um dos professores solicitou a criação de um módulo para alunos de 2º ano do curso de <i>Writing and Publishing</i> (bacharelado). O módulo foi construído em torno da Wikipédia e é chamado de " <i>Development Content</i> " (Desenvolvimento de Conteúdo). O módulo durou 12 semanas com 4h/aula por semana. Explicita os objetivos de aprendizagem. Avaliação dos alunos feita através de atividades e rubrica. Ferramenta usada: <i>Wikipedia Outreach Dashboard</i> . Avaliação: semanal e após a finalização do módulo.
Yap e Peñaflor (2020) / <i>Nazarbayev University</i> (Cazaquistão); <i>De La</i>	Evento (desenvolvimento de jogo presencial)	Aprendizagem baseada em jogos; aprendizagem	<i>Unesco's Global Media and Information Literacy</i>	Relata 2 projetos com ações para desenvolvimento de Competência em Informação e mídia em 2 diferentes bibliotecas de 2 diferentes países, que usaram a metodologia de aprendizagem baseada em jogos e aprendizagem baseada em

<i>Salle University</i> (Filipinas)		baseada em problemas	<i>Assesment Framework</i>	problemas. Os projetos levam em consideração o framework da Unesco.
Chan, Wei e Fetherston (2020) / <i>Murdoch University</i> (Austrália)	Curso online	Aprendizagem baseada em problemas		Relata criação de um curso para desenvolver CoInfo em alunos do curso de Enfermagem. Os autores relatam que houve necessidade de mudança das sessões presenciais para um curso online. O objetivo era treinamento em prática baseada em evidências (<i>evidence-based practice</i> - EBP). Ferramentas usadas: Camtasia; LibWizard; PebblePad. Avaliação: pós-curso.
Rivers-Latham, Singer e Conway (2020) / <i>University of Hertfordshire</i> (Inglaterra)	Módulo online		Utiliza 3 <i>frameworks</i> : <i>I-Spy</i> (da própria biblioteca); <i>Jisc digital capabilities framework</i> ; <i>framework</i> da ACRL.	Relata à criação de um módulo online focado no desenvolvimento de habilidades digitais ligadas à CoInfo. O módulo foi desenvolvido utilizando os princípios do <i>Guided Learning Journey</i> . Inicialmente foram mapeados uma variedade de frameworks para obtenção de conceitos e habilidades necessárias a serem desenvolvidas, que posteriormente foram comparadas com o framework da universidade e os materiais que já existiam para possível adaptação/melhoria. Foram levantados 4 temas principais a serem trabalhados. Apresenta de forma detalhada o fluxo de trabalho do projeto para cada tema. Foi utilizada a metodologia <i>ABC learning design</i> da <i>University College London</i> para criação de currículo, <i>storyboarding</i> (padronizado), criação de conteúdo na plataforma, revisão de pares e revisão por alunos. Posteriormente os autores trabalharam na divulgação desse módulo para os professores e diretores buscando com que esse módulo fosse integrado as aulas (advogando pelos benefícios). O módulo em si não é explicado, apenas o processo para se chegar nele. Ferramentas usadas: Instructure's Canvas; Talis.
Pyman, Sundsbo (2021) / <i>University of Essex</i> (Inglaterra)	Workshop sobre copyright	Aprendizagem baseada em jogos		Relata a criação de um jogo que possibilita o aprendizado sobre copyright de forma lúdica. O objetivo é ensinar sobre comunicação acadêmica de forma menos engessada e que possa colocar o aprendiz em um papel ativo, aumentando sua confiança em relação ao conhecimento do assunto através de discussões com seus pares. O jogo foi aplicado durante workshop.
Poole (2021) / <i>King's College London</i> (Inglaterra)	Curso híbrido (online e presencial)	Sala de aula invertida + Aprendizagem		Relata mudanças ocorridas em curso presencial de 3h sobre revisão sistemática de literatura (para alunos de mestrado e doutorado, mas aberto também para graduandos), que passou a ser híbrido a partir da introdução da metodologia de sala de aula

		baseada em problemas		invertida. A parte online é realizada no Moodle e a presencial acontece de forma quinzenal, ministrada por 2 bibliotecários. Ferramenta usada: <i>Moodle</i> ; <i>Padlet</i> (para avaliação). Avaliação: após eLearning e após aula presencial.
Bedford (2021) / <i>Universities at Medway</i> (Inglaterra)				Relata o uso de uma ferramenta para avaliação do nível de ansiedade dos estudantes durante curso/sessões para desenvolvimento da CoInfo. Atua como ferramenta adicional para orientar o ensino, avaliando a percepção dos alunos em relação a sua ansiedade ou sua confiança sobre tópicos específicos. A ferramenta não mede competência e não é relatado como funciona as sessões/curso. Ferramenta usada: <i>Traffic Lights Toolkit</i> .
Pichel <i>et al.</i> (2021) / <i>Maastricht University</i> (Países Baixos)	Programa com módulos online	Aprendizagem baseada em problemas	Criação de um <i>framework</i> próprio baseado em outros frameworks, tendo sido citados: <i>framework</i> da ACRL, <i>Cambridge Information Literacy Network</i> e os sete pilares da SCONUL.	Relata o passo a passo para criação de um programa para desenvolvimento da CoInfo em alunos de bacharelado da universidade. Para criação desse programa, foi seguido o modelo ADDIE (Análise, Design, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação). Na análise foi feita uma espécie de pesquisa de usuário e duas revisões de literatura. No Design houve a criação do framework e uma rubrica com os resultados de aprendizagem esperados. No Desenvolvimento foram criadas as atividades e avaliações para alcançar os resultados, além da aplicação de projeto piloto dos módulos online. O programa é composto de módulos genéricos e módulos específicos. Na Implementação, discute-se a integração do curso no currículo das faculdades. Trata-se do projeto mais completo que realmente mostra o passo-a-passo na construção de um programa de CoInfo, inclusive inserindo, não apenas as habilidades a serem desenvolvidas, mas as atitudes e conhecimentos, partindo de um nível de novato a avançado.
Feekery <i>et al.</i> (2021) / <i>Massey University</i> (Nova Zelândia)	Módulo online embutido em disciplinas obrigatórias	Aprendizagem centrada no aluno	<i>Feekery Information Literacy Model</i>	Relata a criação de um módulo online para desenvolvimento de CoInfo, tendo sido criada definição e modelo próprios de CoInfo. O módulo faz parte das disciplinas obrigatórias do curso de Administração. O foco do curso foi em informação profissional, pois já existia outro módulo que era focado em informações acadêmicas. O módulo é dividido em 3 partes: 1) entendendo fontes de informação profissionais; 2) encontrando a informação; 3) avaliando a informação (criado um framework próprio para avaliação de fontes e de informações, baseado em conceitos

				indígenas). Explicita a forma de avaliação da aprendizagem dos alunos.
Hamlett (2021) / <i>Guttman Community College</i> (Estados Unidos)	2 sessões presenciais integradas a 2 disciplinas diferentes	Metodologias ativas (não especificadas)	Menção ao frame “ <i>Information has value</i> ” do <i>framework</i> da ACRL.	Relata integração do desenvolvimento de habilidades de CoInfo voltadas para o ambiente profissional em disciplina obrigatória para alunos do 1º ano de uma Faculdade Comunitária. As disciplinas são <i>Etnographies of Work</i> I e II (EOW - etnografia do trabalho). Na disciplina EOWI, é realizada uma sessão focada em avaliação de fontes e identificação de fontes (explicitados os resultados de aprendizados da sessão). Na disciplina EOWII, foco na avaliação das informações, identificação de fontes variadas e estratégias de busca. Avaliação: baseada na percepção dos professores e bibliotecários.
Liu e Pullinger (2021) / <i>University of Leeds</i> (Inglaterra)	Módulo online			Relata pesquisa realizada com alunos de nível de mestrado para entender as necessidades e expectativas deles relacionados a habilidades ligadas a CoInfo que são úteis para o Mestrado. Com o resultado da pesquisa, foi criado um módulo online para ajudar esses alunos com essas habilidades antes deles entrarem para o Mestrado. Não é explicitado como esse módulo foi criado.
Usova e Laws (2021) / <i>Georgetown University</i> Qatar (Catar)	Curso presencial de 12h50min, valendo 1 crédito	Construtivismo		Relata a criação e oferecimento de um curso valendo 1 crédito focado no desenvolvimento de habilidades de CoInfo para "gerenciamento" de dados (<i>data literacy</i>). Explicita os objetivos de aprendizagem e foi oferecido de forma presencial durante 6 semanas, com 2h por semana de curso, totalizando 12h50. Ferramenta usada: Canvas. Avaliação: informais ao longo do curso para adaptações; pós-curso.
Carl e Worsfold (2021) / <i>The University of Law</i> (Inglaterra)	Curso online síncrono e assíncrono.	Metodologias ativas (mista); método VARK; psicologia cognitiva.	Sete pilares da SCONUL; <i>Quality Assurance Agency framework</i> .	Relata a criação do curso online ou plataforma online (<i>Digital Academy</i>), responsável por oferecer conteúdo para o desenvolvimento de CoInfo em alunos de uma universidade de Direito. A criação e melhoria dessa plataforma foi realizada partindo das necessidades provocadas pela pandemia de Covid-19. O conteúdo e melhorias foram feitas baseadas em diversos documentos e metodologias, incluindo os sete pilares da SCONUL e o <i>Quality Assurance Agency framework</i> . As metodologias usadas para criação dos conteúdos e planejamento das atividades levaram em consideração os estilos de aprendizagem visual, auditivo, leitor (escrita/leitura) e cinestésico. Apresenta de forma detalhada o processo de criação

				dessa plataforma, principalmente na estruturação de seu conteúdo. Uso de ferramenta (<i>JISC's discovery tool</i>) para guiar cada aluno a um atendimento personalizado.
Thomas, Jones e Mattingly (2021) / <i>University of Kansas</i> (Estados Unidos)	Atividade	Pedagogia aberta		Relata projeto no qual foram usados artigos da Wikipédia com o objetivo de ensinar sobre revisão de pares para alunos do curso de Biologia. Os alunos deveriam escolher um tópico, escrever um artigo, que seria enviado para 2 alunos diferentes e ao professor para que essas 3 pessoas revisassem o conteúdo. As revisões depois seriam repassadas ao aluno para correção. Os melhores artigos seriam publicados na Wikipédia.
Tardiff (2022) / <i>Gonzaga University</i> (Estados Unidos)	Sessão presencial	Sala de aula invertida	Menção breve ao framework da ACRL	Relata a criação de um novo método para ensinar avaliação de fontes de informação para os alunos, principalmente levando em conta o contexto da internet e as informações online. O método foi criado baseado no CRAAP test e é chamado de CCOW, no qual 4 critérios devem ser levados em consideração ao avaliar uma informação. O objetivo do autor foi criar um método que colocasse o aluno em uma posição ativa e reflexiva.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Sobre os assuntos das iniciativas aqui relatadas, pôde-se identificar temas tais como: autoria e plágio; o ensino de prática baseada em evidências; notícias falsas (*fake news*); direitos autorais; revisão sistemática de literatura; fontes, avaliação de fontes e estratégias de busca; assim como uso de softwares de gerenciamento de referências para pesquisas.

A criação de ferramentas (Engel, 2012) e documentos (Larsen; Wallace; Pankl, 2018) com o objetivo de auxiliar na criação de iniciativas/programas para desenvolvimento da Competência em Informação de forma institucionalizada e padronizada também aparece na literatura. Diversos *frameworks* foram identificados: os principais já citados nessa pesquisa (ALA/ACRL, ACRL e SCONUL) e mais o *Building Digital Capabilities framework* do *Joint Information Systems Committee* (Jisc), o *University of Utah's Quality Course Framework*, o *Quality Assurance Agency Framework* e o *Global Media and Information Literacy Assessment Framework* da UNESCO. Alguns relatos mencionam o uso de *framework* próprios, baseados em já existentes, como o de Pichel *et al.* (2021), baseado no *framework* da ACRL, no *Cambridge Information Literacy Network* e nos sete pilares da SCONUL, o de Ball (2019), chamado de *Information Literacy Framework – University of Derby*, baseado nos sete pilares da SCONUL, junto com o *Digital Derby*, criado a partir do *Building Digital Capabilities Framework* do Jisc e o de Larsen, Wallace e Pankl (2018), *Four Core Student Library Outcomes*, mapeado utilizando o *framework* da ACRL. Já Feekery *et al.* (2021) relata o uso do *Feekery Information Literacy Model*, mas não fica claro em quais documentos esse modelo foi baseado.

A integração de módulos, unidades ou sessões dentro de disciplinas pode ser vista nas práticas relatadas por Ball (2019), Dommert (2018), Feekery *et al.* (2021), Hamlett (2021), Lefebvre e Yancey (2014), Marchis (2018) e Ryder *et al.* (2017), enquanto Anderson (2011) relata a criação de um projeto cujo objetivo é embutir o ensino da Competência em Informação junto com competências digitais nos cursos oferecidos para formação de professores acadêmicos do Reino Unido, além da criação de recursos educacionais abertos que ajudariam esses professores a se tornarem multiplicadores da Competência em Informação no ambiente do ensino superior.

Relatos sobre o uso de ambientes online para o desenvolvimento de iniciativas relacionadas à Competência em Informação podem ser encontrados em Carl e Worsfold (2021), Chan, Wei e Fetherson (2020), Feekery *et al.* (2021), Hanbidge, Tin e Sanderson (2018), Kelt (2012), Lefebvre e Yancey (2014), Lierman e Santiago (2019), Liu e Pullinger (2021), Pichel *et al.* (2021) e Rivers-Latham, Singer e Conway (2020), enquanto Poole (2021) aposta na mistura do presencial com ambientes online. Rush (2018) e Usova e Laws (2021) informam a

concessão de créditos acadêmicos para os participantes de suas iniciativas como forma de incentivo.

Mas apesar dessas iniciativas, há também aquelas que relatam apenas serviços voltados à apresentação da biblioteca e orientação em relação aos serviços e produtos que são oferecidos por ela (Dauterive; Bourgeois; Simms, 2017; Wise *et al.*, 2018; Yap; Peñaflor, 2020), normalmente para os alunos recém-ingressos na universidade. Há também relato de auxílio individualizado para solucionar dúvidas pontuais, sobre busca e uso de bases de dados, que os estudantes possuem durante realização de suas pesquisas (Kean; Robinson, 2019).

É interessante notar que muitos dos artigos explicitam o tipo de método pedagógico utilizado nas intervenções realizadas. O mais mencionado é o uso da sala de aula invertida, mas há também menção à aprendizagem baseada em jogos, aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem assistida por pares. Há menção também ao uso de metodologias ativas (aprendizagem ativa), sem especificação do método utilizado; menção à “múltiplas abordagens”, também sem especificação de quais; e ainda menção ao uso de pedagogia aberta, construtivismo e psicologia cognitiva.

O Quadro 11 apresenta os dados coletados das iniciativas publicadas na revista *Communications in Information Literacy*, dos Estados Unidos. No caso dessa revista as práticas encontradas são todas realizadas em universidades dos Estados Unidos. Há uma única indicação de uma universidade que não está localizada nos Estados Unidos, no trabalho de Hobscheid e Kerbavaz (2022). Os autores pertencem a uma universidade estadunidense e uma canadense, e relatam projeto para a criação, em conjunto, de uma rubrica para avaliação do desenvolvimento da Competência em Informação dos alunos, item importante para o desenvolvimento de programas.

Quadro 11 – Práticas para desenvolvimento da Competência em Informação publicadas no CIL.

Autoria / Instituição	Tipo de prática	Metodologia	Documento norteador	Resumo
Wailty e Crowe (2019) / <i>University of North Carolina Wilmington</i> (Estados Unidos)	Projeto embutido em disciplina com duração de 1 semestre.		<i>Framework</i> da ACRL, especificamente o <i>frame</i> “ <i>Authority is constructed and contextual</i> ”	Relata projeto desenvolvido a partir de parceria entre uma professora de sociologia e uma bibliotecária da área das ciências sociais. O projeto foi aplicado na disciplina “ <i>Sociology of poverty</i> ” e uniu a metodologia de mapeamento participatório (<i>participatory photo mapping</i>) com o ensino de autoridade cognitiva, levando em consideração o <i>frame</i> “ <i>Authority is constructed and contextual</i> ” do <i>framework</i> da ACRL. Explicita os objetivos de aprendizagem.
Koelling e Townsend (2019) / <i>University of New Mexico</i> (Estados Unidos)	Sessões agendadas com duração de 75 min.	Sala de aula invertida + consulta de referência	<i>Framework</i> da ACRL, especificamente o <i>frame</i> “ <i>Information creation as a process</i> ”	Relata novo modelo para ajudar os alunos de 1º ano com suas pesquisas. Chamado de <i>Research Clinics</i> , são sessões de 75 minutos que acontecem fora da sala de aula e devem ser agendadas pelo aluno de acordo com sua disponibilidade. Foca no <i>frame</i> “ <i>Information creation as a process</i> ” da ACRL. Os 75 min. são divididos em introdução/aquecimento, trabalho individual com os alunos em um tutorial ou no projeto de pesquisa deles e depois uma reflexão, que é a avaliação do projeto.
Mackey (2020) / <i>SUNY Empire State College</i> (Estados Unidos)	Curso online MOOC de 6 semanas		<i>Metaliteracy framework</i> (criado pelo próprio autor)	Relata como a “ <i>metaliteracia</i> ” foi usada de forma embutida em um curso MOOC na plataforma Coursera, chamado “ <i>Empowering yourself in a Post-Truth World</i> ”. O curso completo possui 6 módulos interligados, cada módulo correspondendo a 1 semana de estudo. Os módulos são compostos por vídeos, leituras, quizzes interativos, discussões e outros recursos. Ferramenta usada: Coursera.
Bowles-Terry e Clinnin (2020) / <i>University of Nevada</i> (Estados Unidos)	Curso/Workshop de 2 dias		<i>Framework</i> da ACRL	Relata curso/workshop de 2 dias com o objetivo de desenvolver CoInfo nos instrutores/professores responsáveis pela disciplina de pesquisa e escrita científica (módulo no qual há parceria com as bibliotecas para desenvolvimento da CoInfo nos alunos). O curso/workshop buscou desenvolver entendimento compartilhado em relação a CoInfo e criar materiais para serem usados na disciplina. A programação e a forma como o workshop foi conduzido são apresentados no trabalho.
Espinosa de Los Monteros e Black (2021) / <i>Ohio State University</i> (USA)	Curso de 1 semestre		<i>Framework</i> da ACRL (3 frames específicos); <i>Global Citizen Education</i> (Unesco)	Relata mudanças realizadas em um curso de 1 semestre chamado “ <i>Understanding the Global Information in Society</i> ”, ministrado por bibliotecários, que busca introduzir nos alunos fontes de informação que fogem do que é produzido no norte global. As mudanças realizadas dizem respeito a uma das tarefas que era realizada no curso.

Mills <i>et al.</i> (2021) / <i>Belmont University</i> (Estados Unidos)	Unidades de instrução	Sala de aula invertida	Menção ao <i>framework</i> da ACRL	Relata criação de “unidades de instrução” em colaboração com 2 instrutores da disciplina <i>First-Year Seminars</i> , com o objetivo de ensinar avaliação de fontes utilizando o método BEAM. Foi criado, de forma colaborativa, uma série de tarefas para o artigo que os alunos têm que elaborar na disciplina usando o método. Foram criadas 4 unidades de instrução: definindo o conceito de um argumento; selecionando um tópico; escolhendo e usando fontes (nos qual o BEAM foi incluído); e “ <i>thesis statements and outlines</i> ”. Avaliação: Após a sessão e após entrega do artigo final.
Roach-Freiman (2021) / <i>University of Memphis</i> (Estados Unidos)	Sessão única de 55 min.		Menção ao <i>framework</i> da ACRL	Relata o uso de um método/esquema chamado BEAM (método de instrução que fica entre avaliação de fontes e síntese do conteúdo), junto com as instruções oferecidas pela biblioteca. Esse esquema funciona como o método CRAAP (que também é apresentado no artigo) e suporta as práticas do <i>framework</i> da ACRL. Explicita os objetivos de aprendizagem e como a sessão de 55 min. funciona. Avaliação: informal no final da sessão.
Park e Bridges (2022) / <i>Oregon State University</i> (Estados Unidos)	Curso presencial e online (síncrono e assíncrono) de 2 créditos		Menção ao <i>framework</i> da ACRL	Relata criação de curso de 10 semanas (em formatos diversos de acordo com o ano em que foi aplicado) valendo 2 créditos com o objetivo de avaliar, de forma crítica, a Wikipédia como fonte de informação. Esse curso é um colóquio que trata não apenas da Wikipédia como fonte, mas também usa a Wikipédia para abordar o tema da equidade da informação. Os alunos que participam devem fazer 3 tarefas: uma redação reflexiva; edição em 1 artigo da Wikipédia; e uma apresentação final. Explicita os objetivos de aprendizagem. Explicita o conteúdo do curso semana a semana. Plataforma usada: <i>Hyphotesis</i> (plataforma para discussão coletiva dos textos).
Hobscheid e Kerbavaz (2022) / <i>Grand Valley State University</i> (Estados Unidos); <i>University of Western Ontario</i> (Canadá)	Rubrica para avaliação de aprendizado			Relata projeto para criação de uma rubrica usada para avaliar o aprendizado dos alunos nos cursos para desenvolvimento de CoInfo realizados. O primeiro passo do projeto foi o desenvolvimento de uma ferramenta com recursos/documentos sobre avaliação. Depois foi realizado um workshop que usava metodologia de aprendizagem ativa para ensinar aos bibliotecários métodos de avaliação. Foi então criado um grupo de trabalho para criação da rubrica. Inicialmente foi criado o escopo e objetivos do projeto, o rascunho da rubrica apoiado em diversos documentos, seguido pela avaliação desse rascunho e implementação.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nesse periódico, nota-se que a menção ao uso de metodologias de ensino específicas já não é mais tão comum, tendo aparecido apenas em dois artigos, os dois relatando o uso do método de sala de aula invertida (Koelling; Townsend, 2019; Mills *et al.*, 2021). Em compensação, todos os trabalhos – com exceção de Hobscheid e Kerbavaz (2022) que trabalham com a criação da rubrica – citam o uso de *frameworks*. Além do *framework* da ACRL (mais citado), há também o uso do *Metaliteracy framework*, criado por Mackey (2020) e do documento *Global Citizenship Education* da Unesco (Espinosa de los Monteros; Black, 2021).

A duração dessas intervenções é variada, a menor sendo uma sessão de 55 minutos, visando o ensino de métodos para avaliação de fontes de informação (Roach-Freiman, 2021) e as maiores durando todo um semestre, sendo um curso sobre fontes de informação globais (Espinosa de los Monteros; Black, 2021) e um projeto embutido em uma disciplina específica na área das Ciências Sociais (Wailty; Crowe, 2019). Mills *et al.* (2021), relatam a criação de unidades de instrução dentro de uma disciplina para, assim como Roach-Freiman (2021), ensinar sobre a avaliação de fontes.

O desenvolvimento de Competência em Informação em professores universitários foi apresentado por Bowles-Terry e Clinnin (2020). A execução de iniciativas em ambiente online pode ser conferida em Mackey (2020), que desenvolveu um *Massive Open Online Course* (MOOC), e, de forma híbrida, por Park e Bridges (2022), que trabalharam com o desenvolvimento de elementos da Competência em Informação por meio da Wikipédia, em curso valendo 2 créditos. A Wikipédia como ferramenta para desenvolvimento de elementos ligados à Competência da Informação também pode ser vista em dois outros relatos publicados no JIL, o de Thomas, Jones e Mattingly (2021) e o de Tolland, Mogg e Bennett (2019).

O Quadro 12 traz as análises da última revista internacional selecionada, o *Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education*. Nessa revista a quantidade de práticas encontradas de interesse para a pesquisa foi menor, em parte porque é uma revista que publica em norueguês, sueco e dinamarquês além do inglês, o que acabou sendo um limitador. Grande parte dos relatos vem de bibliotecas finlandesas, mas foi encontrado também relatos da Noruega, Irlanda e Marrocos.

Quadro 12 – Práticas para o desenvolvimento da Competência em Informação publicadas no NORIL.

Autoria / Instituição	Tipo de prática	Resumo
Puttonen (2014) / <i>Laurea University of Applied Sciences</i> (Finlândia)	Curso online, com momentos assíncronos e síncronos	Relata a oferta do curso online “ <i>Information Management and Communication</i> ” aos alunos do curso à distância em Administração. Foi usada a ferramenta <i>Optima</i> para apoio pedagógico assíncrono (materiais e atividades) e o <i>Adobe Connect</i> para apoio síncrono (aulas ao vivo). O curso foi oferecido através de parceria entre um bibliotecário (especialista em informação) e um professor. O objetivo do curso era fazer com que os participantes desenvolvessem habilidades digitais básicas e CoInfo. No <i>Optima</i> o curso foi dividido em 3 unidades: 1) ferramentas de tecnologia da informação; 2) Recuperação da Informação; 3) Comunicação e trabalho em equipe. No <i>Adobe Connect</i> foram oferecidas 6 aulas síncronas e a forma como elas foram conduzidas é descrita no artigo. Ferramentas: <i>Adobe Connect; Optima</i> . Avaliação: pós-curso. Menciona os padrões da ALA/ACRL.
El Hassasni (2015) / <i>Al Akhawayn University</i> (Marrocos)	Programa para desenvolvimento de CoInfo com várias ações.	Descreve sobre o programa para desenvolvimento de CoInfo que é oferecido pela biblioteca. Entre as ações desenvolvidas no programa estão: visita guiada com orientação sobre os espaços da biblioteca; workshop presencial para orientações em relação aos serviços da biblioteca, sistema de classificação, uso do catálogo e uso de fontes de referência (dicionários e enciclopédias); treinamento para desenvolvimento de habilidades em informação (recursos eletrônicos, uso da EBSCO, acesso a ebooks e como citar fontes, usando uma variedade de normas). Explicita os objetivos do programa e explica que as iniciativas não estão integradas no currículo dos cursos, mas que existem parcerias em algumas disciplinas para oferecimento de treinamentos.
Hintikka e Paasio (2015) / <i>University of Turku</i> (Finlândia)	Disciplina optativa de 15h, dividida em 6 semanas, valendo 1 crédito.	Relata a criação de disciplina optativa “ <i>Information Resources and Tools for Research</i> ” valendo 1 crédito oferecida para todos os alunos dos programas de doutorado da universidade. A disciplina contou com 15h de aulas com uso de computador e palestras, durante um período de 6 semanas. Inicialmente foi oferecida uma aula de aquecimento opcional para treinamento de habilidades básicas que seriam necessárias para o curso em si. A divisão das aulas e a forma como ocorreram é explicitada no artigo. De forma resumida, a aula 1 era sobre construção de busca e busca em bases de dados temáticas; aula 2: programa para gerenciamento de referências (<i>Refworks</i>); aula 3: refinamento de busca; aula 4: palestra/seminário de meio dia sobre publicação científica e ética nas publicações, bibliometria, plágio e sistema de informação de pesquisa; aula 5: treinamento sobre como se manter atualizado em relação a própria pesquisa; aula 6 (extra): oferecida para tirar dúvidas. O curso foi oferecido de forma presencial, mas contou com o apoio do Moodle para disponibilização de materiais de apoio e tarefas. Apresenta avaliação do curso.
Reilly (2017) / <i>University of Limerick</i> (Irlanda)		Relata o uso de uma variedade de abordagens de ensino que visam estimular a criatividade dos alunos ao lidarem com pesquisas, de acordo com o autor, o propósito da utilização desses métodos é estimular no estudante a curiosidade intelectual, trabalhando a automotivação para que eles consigam

		interagir com seus tópicos de pesquisa de forma aprofundada. As abordagens são nomeadas no artigo e a forma com elas foram aplicadas é descrita.
Kettunen <i>et al.</i> (2019) / <i>Helsinki University Library</i> (Finlândia)	2 MOOCs de aprox. 27h.	Relata criação de curso online chamado “ <i>The Students' Digital Skills</i> ” como pré-requisito ou recomendação a ser feito antes de outro curso elaborado como MOOC, usando a plataforma <i>Moodlerooms</i> . Foram elaborados dois cursos, um em inglês para alunos de mestrado (<i>Information Seeking and Management for Thesis Writers</i>) e um em finlandês para alunos de graduação, sendo que o planejamento de ambos foi uma parceria entre bibliotecários e estudantes. O tempo estimado de duração/finalização do curso é de 27h. Os autores relatam que o desafio foi convencer os departamentos a integrar o curso ao currículo, o que acabou fazendo com que o curso fosse integrado em alguns lugares e voluntários em outros. O curso conta com recursos em textos e algumas atividades, mas não é relatado no artigo o conteúdo. Ferramenta: <i>Moodlerooms</i> .
Roddesbes, Faber e Jensen (2019) / <i>Norwegian University of Science and Technology</i> (Noruega)	Curso presencial de 2 dias.	Relata curso para uso da ferramenta NVivo, um <i>software</i> para análise de dados qualitativos. Voltado para alunos do doutorado, o curso dura 2 dias e procura passar uma visão geral do <i>software</i> , assim como mostrar as principais operações e funcionalidades para que os pesquisadores possam usar a ferramenta em suas pesquisas. A opção por 2 dias de curso está relacionada com o fato de que cada estudante possui níveis diferentes de habilidades digitais além de contarem com 2 palestras com professores especialistas em métodos qualitativos de pesquisa e no uso do <i>software</i> para a realização desse tipo de pesquisa. A metodologia usada para abordar a ferramenta é descrita no artigo.
Rodland (2020) / <i>University of Bergen</i> (Noruega)	Sessão única (uso de ferramenta)	Relata o uso da ferramenta Padlet em palestra sobre busca de informação, avaliação de fontes e prática de citação acadêmica como forma de engajar a participação dos alunos durante a palestra. Essa palestra é oferecida em disciplina obrigatória relacionada a introdução à filosofia da Faculdade de Matemática e Ciências Naturais (<i>Faculty of Mathematics and Natural Sciences</i>). É explicitado no artigo a forma como a ferramenta foi utilizada para a realização de atividades práticas.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Da análise realizada neste periódico, foi possível notar que não houve preocupação, nos relatos, em indicar documentos norteadores para as práticas, com exceção de Puttonen (2014) que menciona brevemente os padrões da ALA/ACRL. Tipos de abordagens ou metodologias pedagógicas utilizadas nas ações realizadas também não foram identificadas de forma explícita, porém Reilly (2017) dedica seu artigo para mostrar o uso de diversas dessas abordagens, descritas pelo autor como “criativas”, para serem usadas em *workshops* para desenvolvimento da Competência em Informação.

A oferta de cursos de forma online pode ser verificada em Kettunen *et al.* (2019), que apostou na criação de 2 MOOCs, e em Puttonen (2014), que criou curso online que agrega momentos assíncronos com 6 aulas síncronas. Já curso presencial com duração de 2 dias é relatado em Roddesbes, Faber e Jensen (2019), cujo foco era o uso do *software* NVivo, usado para análise de dados qualitativos, cujo público-alvo foram os alunos do doutorado.

Há ainda relato de criação de disciplina optativa, com disponibilização de crédito, sobre o processo de busca, uso de *software* para gerenciamento de referência, além de serem tratados tópicos como plágio e publicação científica, disciplina essa que foi ofertada de forma presencial, mas que usou o Moodle como apoio (Hintikka; Paasio, 2015); relato sobre uso de ferramenta para dinamização de palestra que costuma ser oferecida de forma recorrente (Rodland, 2020); e relato de um programa para desenvolvimento da Competência em Informação com diversas ações que incluem visitas guiadas pela biblioteca, apresentação de serviços e produtos e alguns treinamentos no uso dos recursos, bases de dados e normalização (El Hassasni, 2015).

4.3.4 Análise das práticas publicadas em anais de eventos nacionais

Além das revistas investigadas, e com vistas a identificar as práticas realizadas no cenário brasileiro, também foram analisados relatos de experiência publicados nos anais dos eventos SNBU e CBBB. Quanto ao relato das práticas desenvolvidas no Brasil, o Quadro 13 apresenta as experiências publicadas nos anais do Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, sendo o relato mais antigo encontrado no ano de 1981 e os mais recentes em 2018. Dos 45 relatos de experiência selecionados para análise, constatou-se que apenas 5 pertencem à IES privadas. Todos os outros relatos pertencem a instituições públicas (federais, estaduais e municipais).

As 5 regiões do Brasil estão representadas. No Sudeste temos a Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual

Paulista (Unesp), a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Centro Universitário do Planalto de Araxá, o Centro Universitário São Camilo e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). No Sul foram identificadas a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Regional de Blumenau (FURB), a Universidade Federal de Lavras (UFLA), a Faculdade de Tecnologia SENAC - Florianópolis e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) (no artigo identificado como CEFET-PR). Do Nordeste temos a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Faculdade União Americana, o Instituto Federal Baiano e a Universidade Federal da Paraíba (UFPA). Já das regiões Centro-Oeste e Norte foram identificadas apenas uma instituição cada, respectivamente, a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Como explicado na metodologia, na busca pelos relatos foram usadas as palavras capacitação e treinamento por ser de entendimento que essa seria a terminologia mais comum para se descrever iniciativas que possuem elementos compatíveis com o que se busca desenvolver com a Competência em Informação. Pode-se notar que houve a exclusão, no Quadro 13, de duas colunas que apareciam nos quadros anteriores. Essa exclusão se deu por não terem sido identificados ou explicitados nas iniciativas descritas nenhum tipo de método de ensino similar aos anteriores. Mas, de forma rara, existe menção a aulas expositivas, uso de powerpoint e/ou recursos audiovisuais. A indicação do uso de ferramentas também foi rara, portanto, quando explicitado, foi incluído no resumo.

Já em relação ao uso de documentos norteadores, apenas Fonseca *et al.* (2006) e Silva (2016) indicam o uso. Em Fonseca *et al.* (2006) é mencionado o uso de padrões de avaliação de desempenho dos alunos, elaborado por Belluzzo, que foi baseado nos padrões da ALA/ACRL e no *Bay Area Community Colleges Information Competency Assessment Project Standards, Performance, Indicators and Outcomes*. Em Silva (2016) são identificados o uso das diretrizes e padrões da IFLA, dos padrões da ALA/ACRL, do *Handbook for IL teaching* da Cardiff University, do *Media Education* e do Manual de Alfabetização Midiática e Informacional, ambos da Unesco.

Quadro 13 – Práticas publicadas no SNBU.

Autoria / Instituição	Tipo de prática	Resumo
Klistewicz <i>et al.</i> (1981) / CEFET-PR	Programa para treinamento de usuários (palestra de orientação de novos alunos de aproximadamente 1h que se transformou na criação de 2 vídeos com duração entre 10 e 14 min).	Relata um programa de treinamento de usuários para uso dos recursos da biblioteca. O programa foi criado para potencializar o uso da biblioteca e seus recursos pois percebeu-se o pouco e mau uso destes. Inicialmente, foi realizada a entrega de folhetos sobre o uso da biblioteca seguida de breve palestra ocorrida em sala de aula para os alunos de 1º período (1977). Em 1978 a palestra e os folhetos eram oferecidos para os representantes de turma que se tornaram responsáveis por transmitir as informações. Em 1979 a biblioteca conseguiu 1h/aula de cada turma, que ia até a biblioteca para palestra de orientação e recebimento dos folhetos. A partir de 1980, optou-se por desenvolver o treinamento utilizando recursos audiovisuais. Foi criado um treinamento em audiovisual para alunos de 2º ano e um para alunos de ensino superior.
Esteves (1991) / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Programa para treinamento em 3 níveis, entre 1 e 2h/aula.	Relata a criação de um projeto piloto que consiste em um programa para treinamento dos usuários em 3 níveis diferentes, de acordo com as necessidades específicas de cada um. O nível 1 (para alunos de 1º e 2º períodos), de 1h, busca dar uma visão geral do funcionamento da biblioteca; o nível 2 (para alunos do 2º período em diante), dura 1h30min, aborda o uso do catálogo, referências bibliográficas e uso de bibliografias especializadas; o nível 3 (para alunos de pós e professores) dura 2h, abordando a questão da informação de forma global e orientações em relação à pesquisa bibliográfica. Relata a forma de divulgação do projeto, o conteúdo programático para cada nível. Avaliação: pós-treinamento.
Duarte, Fernández Vázquez e Silva (1991) / Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Disciplina para alunos da pós, valendo 1 crédito e com carga horária de 15h.	Relata a criação do conteúdo programático da disciplina “Uso de biblioteca e redação técnica”. Essa disciplina foi implantada inicialmente em 1977, para o curso de pós em Produção vegetal, Produção animal e em Manejo e conservação de solos, com carga horária de 15h e valendo 1 crédito, sendo oferecida a cada 2 anos. É relatado que essa disciplina sofria modificações constantes, a partir da observação dos bibliotecários em relação as dificuldades dos alunos, mas que resolveu-se criar um programa a partir do interesse dos alunos. Para isso, um questionário foi aplicado no primeiro dia de aula e após análise desenvolveu-se o conteúdo programático da disciplina. O plano de curso é apresentado em detalhes no artigo.
Moser e Accetta (2002) / Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)	Treinamento presencial de 2h ou 4h de acordo com o grupo ao qual o aluno pertence.	Relata as mudanças ocorridas ao longo dos anos em relação a busca bibliográfica, culminando no oferecimento de instruções em estratégias de pesquisa a partir de 1998. Eram realizados atendimento particulares e em grupo. Para os atendimentos em grupo, criou-se treinamento realizado no laboratório de informática. Para cada tipo de aluno foi realizado um tipo diferente de curso, respeitando as necessidades de cada um desses grupos. Foram 3 grupos no total. Grupo 1: Alunos calouros (2h); Grupo 2: alunos de pós (mestrado e especialização), realizando TCC ou aprovados em projeto de pesquisa (4h); Grupo 3: alunos da área da saúde (ter participado do grupo 1, 4h). O conteúdo de cada um dos treinamentos é explicitado no artigo.

Ribeiro e Vicentini (2002) / Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Curso online/virtual	Relata a institucionalização do “Programa de Integração e Capacitação de Usuários do Sistema de Bibliotecas da UNICAMP”, em 2001. Partindo de sugestões dos usuários, buscou-se aplicar atividades mais dinâmicas e melhorar e adaptar o material instrucional para o ambiente EAD, usando a ferramenta WebCT, que complementa os treinamentos presenciais e ajuda no acompanhamento do usuário de forma individualizada. Ferramenta usada: WebCT.
Ferraz <i>et al.</i> (2004) / Universidade de São Paulo (USP)	Atendimento individualizado	Relata a reestruturação do programa de capacitação, oferecendo um leque de treinamentos individualizados, incluindo busca em bases e normalização. É explicado quais são esses treinamentos, mas não como eles acontecem. O artigo focou mais na apresentação de como foi feito para divulgar esse serviço.
Alves e Arruda (2004) / Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Treinamento presencial durando entre 2h e 4h + tutorial para disponibilização online sobre NBR 6023.	Relata sobre a modernização do Programa de Capacitação do Usuário que era oferecido na biblioteca. Essa modernização foi realizada em 2001 contando com 4 módulos instrucionais: I) Acesso à informação disponível; II) Elaboração de referências; III) Estrutura do trabalho acadêmico; IV) Citação. Os módulos variam entre 2h e 4h. As aulas são expositivas com PowerPoint para os módulos III e IV, mais recursos online para o módulo IV e para o módulo I e II é utilizado um tutorial fornecido na página online baseado na NBR 6023.
Euclides e Fantin (2004) / Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Curso presencial de 8h oferecido de forma quinzenal.	Relata a implantação do “Programa de Capacitação de Usuários em Bases de Dados”, de 8h, que objetiva o desenvolvimento de habilidades para a busca e uso da informação, além de potencializar o uso desses recursos da biblioteca. Inicialmente foi feita uma revisão de literatura sobre Educação de Usuários e depois uma pesquisa de usuário. A partir do resultado desse estudo de usuário foi montado o programa. O artigo apresenta diferença entre educação, treinamento, orientação e instrução de acordo com trabalho de Belluzzo (1989), além de delineamento do programa também de acordo com trabalho da autora. Explicita o conteúdo programático.
Passos e Santos (2004) / Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Oficinas pedagógicas	Relata inicialmente sobre a iniciação dos cursos para a capacitação dos usuários das bibliotecas e as mudanças que foram ocorrendo ao longo dos anos. Com a oferta desses cursos, surgiu demanda vinda da Faculdade de Educação para o oferecimento de "oficinas pedagógicas" com o objetivo de oferecer um aprofundamento em relação às técnicas metodológicas e orientação dos trabalhos técnicos. Explicita os objetivos e o conteúdo programático das oficinas.
Marques e Silva (2006) / Complexo Educacional CELM/Faculdade União Americana	Treinamento presencial em 3 módulos	Relata a criação de uma política de treinamentos de usuários. Esse treinamento possui 3 módulos: 1) visita programada (apresenta a biblioteca no geral com suas normas e serviços); 2) treinamento no catálogo; 3) pesquisa online (apresenta alguns buscadores e estratégias de busca).
Guedes, Rosas e Carreiro (2006) / Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Curso presencial de 4 módulos com 2h cada módulo.	Relata conteúdo do curso intitulado “Competência em informação: busca, acesso, avaliação, organização, produção e difusão da informação e do conhecimento científico e tecnológico na UFRJ”, oferecido para os alunos de pós-graduação em Química. Esse curso é evolução de uma aula anterior que era ministrada, a partir do convite do coordenador do programa, com duração de 2 dias. Foram 4 módulos de 2h cada, sendo dois módulos por dia. Explicita o conteúdo dos módulos.

Fonseca <i>et al.</i> (2006) Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); Fundação Biblioteca Nacional (FBN)	Curso de extensão de 20h	Relata a criação de um programa experimental (curso de extensão de 20h) “Competência na busca e no uso da informação: princípios básicos”, elaborado de forma colaborativa entre docente e bibliotecários e oferecido a alunos do curso de Estatística e Atuária. Explicita o conteúdo programático com 4 unidades: 1) Informação; 2) Análise das fontes de informação; 3) Organização das informações; 4) Comunicação científica. Apresenta os padrões para avaliação do desempenho dos alunos, de acordo com Belluzzo. De acordo com os autores, esses padrões são baseados nos padrões da ALA/ACRL e no <i>Bay Area Community Colleges Information Competency Assessment Project Standards, Performance, Indicators and Outcomes</i> . Os padrões são apresentados no artigo e os objetivos do curso são explicitados.
Macedo, Franco e Drigo (2008) / Centro Universitário São Camilo	Curso presencial de 4h	Relata a criação de uma "Capacitação em Bases de Dados" que começou a ser oferecida em 1998, mas que passou a ser regular a partir de 2006, com cursos nos meses de maio e outubro, 1x por semana. Com duração de 4h, trata de “[...] abordagens conceituais sobre bases de dados referenciais e textuais, orientação sobre descritores, vocabulários controlados, técnicas de busca e recuperação de documentos, seguidas de orientações técnicas e práticas de pesquisas [...]”. Oferece horas complementares, além de fazer parte da disciplina de “Metodologia Científica”. Avaliação: por formulário após finalização.
Marquetis <i>et al.</i> (2008) / Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Programa de 4 módulos, totalizando 15h.	Relata a avaliação do “Programa de Capacitação de Usuários” da Unicamp, implantado, de forma sistemática, em 2001. A avaliação é um comparativo entre dados do ano de 2002 e dados dos anos de 2007 e 2008. O programa é dividido em 4 módulos, sendo os 3 primeiros módulos oferecidos em sala com computadores (capacidade para 16 pessoas) e o módulo 4 é oferecido em sala de aula (capacidade para 25 pessoas). O programa é oferecido 1x por mês, com novas turmas caso haja aumento de demanda. É apresentado um quadro que compara as mudanças que ocorreram no programa entre o ano de 2002 e o ano de 2007/2008. Em 2002 o programa totalizava 24h e em 2007/2008, totalizava 15h. Avaliação: formulário após a finalização do curso.
Crestana <i>et al.</i> (2008) / Universidade de São Paulo / USP	Disciplina optativa online	Relata a existência de 2 disciplinas optativas, oferecidas pela biblioteca, para o curso de Medicina, uma para a pós e uma para a graduação, valendo 4 créditos. A partir da demanda, a disciplina oferecida para a pós “MCM0782 Pesquisa Bibliográfica” passou a ser oferecida no formato EaD. Explicita os objetivos da disciplina, que é dividida em 2 partes e conta com 5 bibliotecários como tutores. É explicitado, de forma resumida, a estrutura do curso.
Maranhão <i>et al.</i> (2010) / Pontifícia Universidade Católica – (PUC/RJ)	Ações de capacitação	Relata a estruturação das ações de capacitação que já aconteciam através do atendimento ao usuário. 1ª estruturação: realização de visitas guiadas; 2ª estruturação: treinamentos específicos sob demanda do corpo docente; 3ª estruturação: treinamento dos profissionais; 4ª estruturação: sala própria para treinamentos com oferecimento de treinamentos regulares (de acesso as bases disponíveis pela Capes; utilização de ferramentas disponibilizadas pela biblioteca; treinamento/apresentação de produtos e serviços das bibliotecas; atendimento individualizado à alunos de pós-graduação) e não apenas sob demanda.

Mendonça <i>et al.</i> (2010) / Universidade Federal do Ceará (UFC)	Curso com 4 módulos	Relata a criação do curso “Biblioteca para quem te quero?": iniciação à pesquisa e ao uso de recursos informacionais” inserido no projeto “Recém Ingresso” da pró-reitoria de graduação, que consiste em uma série de atividades pedagógicas com os calouros para estabelecer vínculo afetivo, cognitivo e institucional com a universidade. O curso possui quatro módulos: 1) conhecendo o sistema de bibliotecas e os serviços; 2) Fontes de informação; 3) Introdução à metodologia de pesquisa; 4) Normalização de trabalhos acadêmicos. O curso é ofertado aos alunos que fazem matrícula no 1º semestre, mas só ingressam no 2º.
Zocco <i>et al.</i> (2010) / Universidade de São Paulo (USP)	Criação de blog	Menciona a competência em informação, mas relata a criação de um blog, que, de acordo com os autores, funciona como elo de interação e integração entre usuários e biblioteca. Relata que o blog apresenta informações e notícias para a comunidade acadêmica, apresentando também tutoriais para uso dos recursos da biblioteca. Ferramenta usada: Blogger.
Pizzani <i>et al.</i> (2010) / Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Curso de extensão online de 60h	Relata a criação de um curso de extensão online, utilizando a ferramenta Moodle, para treinamento sobre normalização de trabalhos científicos e pesquisa em base de dados. Chamado “Orientação à elaboração de trabalhos científicos e pesquisa em bases de dados” o curso contou com 60h. Foi elaborado em parceria com o Núcleo de Educação à Distância e Tecnologias da Informação em Saúde (Nead.Tis) por conta da demanda crescente por cursos vinda dos docentes da instituição. Contou com 4 etapas: 1) contato com o núcleo para fechar parceria; 2) elaboração do curso (plano de ensino, programa com as atividades práticas, sistema de avaliação); 3) regularização do curso junto a pró-reitoria de extensão; 4) divulgação através de e-mail. Curso composto por 10 aulas, 1 por semana, com 4 diferentes atividades a serem realizadas. Ferramenta usada: Moodle.
Lombardi <i>et al.</i> (2010) / Universidade de São Paulo (USP)	Curso online de 12 semanas (integrado a disciplina específica)	Relata o curso “Acesso e Recuperação da Informação em Prática Médica” que faz parte da disciplina MCM1674 Clínica Geral. O curso durou 12 semanas e foi montado no ambiente Moodle. Foi criada ementa e bibliográfica básica para registro na Comissão de Graduação; criação de roteiro para os módulos e atividades complementares; elaboração de conteúdo (teórico e prático); e tutoriais para os produtos de informação (bases de dados). Contou com 6 tutores da equipe da biblioteca. Ressalta parceria entre bibliotecários e professores do curso. Ferramenta usada: Moodle.
Andrade <i>et al.</i> (2010) / Universidade Federal do Ceará (UFC)	Curso de extensão de 30h	Relata o projeto de extensão “Literacia: competência informacional nas escolas” cujo objetivo é o de implementar programas para o desenvolvimento da CoInfo em escolas de Fortaleza. O projeto possui 2 etapas: mapeamento das escolas em que serão desenvolvidos o projeto e desenvolvimento de um programa de instrução de CoInfo com dois módulos: fonte de informação e pesquisa escolar. Foi realizado um curso de pesquisa escolar com 3 módulos e 30h para professores, alunos de licenciatura e outros alunos interessados. O conteúdo dos módulos é descrito, assim como a avaliação do curso. Os objetivos também são explicitados.

Oliveira <i>et al.</i> (2010) / Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Tutorial on-line	Relata a criação de um tutorial on-line que busca possibilitar autonomia aos usuários no processo de busca de informação e utilização dos recursos da biblioteca. O tutorial foi criado no Adobe Captivate, mas não é relatado o conteúdo dele, apenas o passo-a-passo do projeto. Ferramenta usada: Adobe Captivate.
Santana <i>et al.</i> (2010) / Universidade de São Paulo (USP)	Curso presencial de 3h e módulo de 45min inserido em outro curso.	Relata a criação de um curso específico voltado para o software Endnote X2/Endnote Web. Antes da criação do curso os bibliotecários se capacitaram no uso da ferramenta, fizeram alguns ajustes para poder ensinar os usuários e criaram um tutorial. Após isso, foi elaborado um curso de 3 horas para alunos de pós-graduação, além de um módulo de 45 min, focado no Endnote web, dentro do curso “Pesquisa em bases de dados”. O roteiro do curso é explicitado e é relatada uma breve avaliação dessa experiência. Ferramenta usada: Endnote.
França, Barroca e Silva (2010) / Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Curso online sobre normalização bibliográfica de 182h/aulas (21 semanas, 150 dias)	Relata o “Curso de Atualização em Normalização Bibliográfica (CANB)”, criado como curso de extensão para ser aplicado à distância. Foi uma colaboração da biblioteca com o Centro de Apoio à Educação a Distância e o Laboratório de Ciência da Computação (ambos órgãos da UFMG). Inicialmente o curso seria apenas para os bibliotecários, como forma de atualização, mas por conta da demanda foi aberto também para os alunos. É explicitado o objetivo geral e específico do curso, assim como as competências e habilidades que se desejam desenvolver. A criação do curso contou com uma equipe multidisciplinar, optando-se pela aprendizagem independente (assíncrona). O curso foi oferecido usando a plataforma Moodle. O andamento do curso conta com 3 bibliotecários, sendo duas tutoras e 1 coordenadora e o papel de cada um é informado no artigo. O curso possui 2 módulos, o módulo 1 com 7 tópicos e o 2 com 13 tópicos. O tempo disponível para completude do curso é de 150 dias ou 21 semanas, totalizando 182h/aulas. Ferramenta usada: Moodle.
Fonseca e Palhares (2010) / Centro Universitário do Planalto de Araxá - MG	Projeto pedagógico presencial.	Relata projeto Estação "Internautas Mirins" desenvolvido pela biblioteca para a Escola de Aplicação da universidade. Dá a entender que essa estação é um espaço físico criado dentro da biblioteca central da universidade, sendo esse espaço utilizado para atividades pedagógicas com os alunos do 1º ao 5º ano do colégio de aplicação. A equipe que desenvolve essas atividades é composta por 1 bibliotecário, 2 pedagogos e 1 estagiário de pedagogia. Existem dias específicos para essas atividades que já estão inseridas no cronograma da escola. As turmas são divididas em 3 grupos, cada grupo trabalhando em atividades diferentes que depois são discutidas em um momento de socialização. As etapas para o trabalho foram: levantamento preliminar do conteúdo das disciplinas; identificação dos assuntos de interesse com os programas educativos; treinamento dos professores no uso desses programas; oficina de pesquisa na web e bases de dados bibliográficas; desenvolvimento das atividades com os alunos.
Lamon <i>et al.</i> (2010) / Universidade de São Paulo (USP)	Projeto de extensão	Descreve o projeto “A Educação através da pesquisa e a mediação da biblioteca na pesquisa escolar”. Entende-se que é um projeto de extensão com 3 fases: 1ª) levantamento do perfil do usuário; 2ª) oficina de busca de informações e gincana da informação (2 etapas diferentes); 3ª) (em desenvolvimento) está a criação de um minicurso de busca e produção de textos.

		Avaliação: através de observação participativa e diário de registros.
Takahashi <i>et al.</i> (2010) / Universidade de São Paulo (USP)	Oficina pedagógica de 8h teórico-práticas	Relata oficina pedagógica de 8h, dividida em 2 módulos de 4h, oferecida aos alunos do curso de Enfermagem. Essa oficina foi planejada como parte das atividades acadêmico-científicas e inserida no Projeto Político Pedagógico do curso. O conteúdo, definido por dois docentes e três bibliotecários foi: operadores booleanos, terminologia controlada, catálogo on-line da universidade, BDTD da USP, Capes e revistas da SIBInet, Lilacs e Scielo. Explicita os tópicos por módulo.
Favato e Alevato (2010) / Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Treinamento presencial com 3h de duração e dividido em 3 partes.	Relata a oferta de treinamento para os alunos do curso de Psicologia, a partir de demanda dos professores. O curso possui 3 horas e foi dividido em 3 partes. A 1ª parte foi um questionário para avaliação do conhecimento prévio dos alunos sobre a temática; a 2ª parte foi falado sobre produção científica, periódico científico como canal de divulgação da ciência e sobre as normas da ABNT; e na 3ª parte foram apresentadas bases específicas da área.
Bem e Alves (2012) / Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Módulo de capacitação	Relata a implantação de um novo módulo de capacitação chamado “Fontes de informação online: nível avançado”, baseado no modelo de revisão integrativa de COOPER (1984) que consta de 5 etapas: 1) formulação do problema; 2) coleta de dados; 3) avaliação de dados/informação; 4) análise e interpretação de informação/dados; 5) apresentação dos resultados. Relata que em 1 ano o curso foi aplicado para 3 turmas e que houve melhora nas buscas e uso de ferramentas pelos usuários.
Maia, Ramos e Storti (2012) / Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Curso presencial de 2 dias	Relata a institucionalização dos treinamentos a partir da inserção deles como projeto de extensão. Não é explicitado o conteúdo do curso criado, mas é mencionado que o foco foi normalização e formatação de trabalhos acadêmicos, com duração de 2 dias de. Foram 7 treinamentos ofertados.
Ferreira (2012) / Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Curso presencial de 6h.	Relata que a biblioteca possui dois programas, um voltado para os calouros visando a orientação no uso dos serviços da biblioteca e outro que é um “Programa de Treinamento de Usuário de Base de Dados”. Este último era oferecido principalmente para alunos em conclusão de curso, pós-graduação, docentes e pesquisadores, mas também passou a ser aberto para qualquer pessoa que quisesse participar. O programa possui 6h, dividido em 3 dias de 2h cada. Explicita o processo de avaliação do programa visando sua institucionalização, seja através do cadastramento do programa como projeto de extensão, seja através do oferecimento do programa como disciplina.
Spudeit, Costa e Prado (2012) / Faculdade de Tecnologia SENAC - Florianópolis	Projeto de incentivo à leitura	Relata a criação de atividades de incentivo à leitura como forma de desenvolver competências relacionadas ao desenvolvimento da autonomia, oralidade e senso crítico. O projeto “Jovem Aprendiz, Jovem Leitor” surgiu em parceria com bibliotecários e docentes e foi desenvolvido em 3 etapas: planejamento, execução e avaliação. É relatado no projeto as atividades desenvolvidas e a avaliação realizada, mas sem muitos detalhes. Explicita o objetivo do projeto.
Amorin <i>et al.</i> (2012) / Universidade Federal do Ceará (UFC)	Projeto (pesquisa-ação), presencial com 4 módulos.	Relata de forma breve o desenvolvimento de um projeto para ser aplicado em alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa-ação e nessa pesquisa as ações estão divididas em 4 módulos: módulo biblioteca; módulo pesquisa e trabalho escolar; módulo leitura; e módulo internet e fontes de informação na web. Explicita os objetivos. Avaliação: pré e pós módulo.

Crestana <i>et al.</i> (2012) / Universidade de São Paulo (USP)	Curso online/Disciplina optativa	É um complemento do artigo anterior. Relata a continuação do mesmo projeto, mas aqui é colocado que essa versão online do curso é parte da disciplina MCM1674 - Introdução a medicina e suas especialidades (disciplina de 1º ano). A partir do segundo semestre de 2011 este curso se tornou uma disciplina própria, optativa, com duração de 4 meses, aberta para todos os alunos da Faculdade de Medicina que inclui os cursos de Fisioterapia, Medicina, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. O curso conta com 1 docente, 6 bibliotecários como tutores e 3 técnicos de documentação responsáveis pela inserção dos conteúdos. Ferramenta usada: Moodle.
Fischi, Faquim e Santana (2012) / Universidade de São Paulo (USP)	Curso de capacitação de 3h.	Relata que a biblioteca realizava curso para capacitação no <i>Endnote</i> desde 2009, e que, a partir de demanda, foi criada uma capacitação de 3h na ferramenta <i>Mendeley</i> . Apresenta a avaliação do curso.
Segnorelli, Martins e Bracchi (2016) / Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Programa de 2 semestres com diversas capacitações voltadas para os profissionais que atuam em bibliotecas.	Relata a criação de um programa de competência em informação em duas etapas. Inicialmente, foi feita a modelagem do programa concebido em duas vertentes: 1) para os profissionais da informação; e 2) para os usuários. Em seguida, foi feita a implantação desse programa. É mostrada uma agenda com as várias atividades que foram propostas e quantas pessoas foram atingidas. Nessa agenda, só há identificação de cursos de capacitação para profissionais que atuam em bibliotecas e são cursos diversos.
Silva (2016) / Instituto Federal Baiano	Curso online de 40h	Relata a avaliação dos níveis de competência em informação adquiridos por participantes de curso online de “Iniciação à Competência em Informação”. O curso foi oferecido de forma online através do Moodle durando 40h. Apesar de ter citado vários documentos utilizados para a criação do curso, o foco do artigo é mostrar a avaliação do que foi aprendido através dele de forma estatística. Foi relatado que levou 318 dias para criação do curso, tendo sido criado por 3 pessoas. Informa que os questionários usados para avaliação do nível de CoInfo foi adaptado de uma ferramenta chamada TRAILS (<i>Tool for real-time assessment of information literacy skills</i>). Documentos norteadores: Diretrizes da IFLA; Padrões da IFLA; Padrões da ACRL; <i>Handbook for IL teaching (Cardiff University)</i> ; <i>Media Education</i> e Manual de Alfabetização Midiática e Informacional (Unesco). Ferramentas usadas: Moodle; TRAILS.
Freitas <i>et al.</i> (2016) / Universidade de Brasília (UnB)	Programa para desenvolvimento de CoInfo	Relata a criação do programa “Competência em Informação na BCE: teoria e prática para a capacitação de alunos e multiplicadores”. Como primeiro passo para a criação desse programa, foi realizada uma sensibilização da equipe da biblioteca em relação a temática da CoInfo, através de eventos e de disciplina na pós-graduação que foi disponibilizada aos servidores. As ações do programa tiveram início em 2014 com a oferta de disciplina para alunos de biblioteconomia, da área da saúde e da área de ciências agrárias. O artigo dá atender que os alunos do curso de Biblioteconomia receberam formação para atuarem como tutores, ou seja, multiplicadores do conhecimento que estavam recebendo. Essa formação foi através da disciplina “Tópicos especiais em Biblioteconomia”.

Costa <i>et al.</i> (2016) / Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Programa de Formação de Usuários com 3 treinamentos diferentes.	Relata resultados do “Programa de Formação dos Usuários” realizado entre março e abril de 2016. Foram oferecidos 3 treinamentos diferentes: Acesso às normas da ABNT; Portal de Periódicos Capes; Sistema Pergamum, Funcionamento e Serviços da Biblioteca. Não é especificada a duração de cada treinamento. Avaliação: questionário após a finalização do treinamento.
Amaral, Ribeiro e Borges (2018) / Universidade Federal de Lavras (UFLA)	Curso online de 20h	Esclarece que biblioteca possui um “Programa para Capacitação de Usuários” que possui 6 módulos. Esses módulos eram oferecidos de forma presencial, mas com a expansão da universidade sentiu-se a necessidade de oferecer módulos online. A 1ª experiência online foi a criação do módulo “Programa de Capacitação de Novos Usuários”, que buscava orientar os novos usuários nos serviços e normas das bibliotecas, sendo uma capacitação obrigatória. Relata então a criação de curso online para normalização de trabalhos acadêmicos de 20h. O curso é dividido em 3 unidades e no texto é explicitado o passo-a-passo para criação desse curso. Ferramenta usada: Camtasia (para edição de vídeos).
Silva <i>et al.</i> (2018) / Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Curso online (curta duração)	Relata ações de capacitação que foram oferecidas para desenvolver a CoInfo dos servidores para que eles servissem como replicadores dessa competência nos alunos. A partir do conhecimento adquirido nessas ações, foi desenvolvido um curso para capacitar os novos alunos da graduação. Esse curso é online (formado por vídeos curtos e tutoriais) e foca na apresentação de serviços e produtos das bibliotecas. Ferramenta usada: Moodle.
Damiano (2018) / Universidade de São Paulo (USP)	Disciplina obrigatória presencial de 30h valendo 2 créditos.	Relata a criação de uma disciplina obrigatória “LAN0132 - Informação científica” para a graduação em Ciência dos Alimentos. Com o resultado positivo dessa disciplina, foi criada uma segunda disciplina obrigatória “LES0216 - Conhecimento e Pesquisa” para o curso de Engenharia Agrônoma, de 30h e valendo 2 créditos. A criação dessa 2ª disciplina com o conteúdo programático foi detalhadamente explicada no artigo. Explicita a avaliação da disciplina realizada pelos alunos.
Santos, Santos e Lima (2018) / [não identificada]	Curso online para uso do Mendeley em 7 módulos.	Relata a criação de curso online para uso do Mendeley. O Google Classroom foi usado como plataforma de aprendizagem. Foi realizada pesquisa netnográfica para planejamento e execução dos treinamentos. Foram produzidas 7 videoaulas utilizando o aTube Catcher que foram editadas através do Camtasia Studio. Essas 7 videoaulas representaram 7 módulos: “aula introdutória; navegando pelo Mendeley Web; introdução e aprofundamento nos recursos do Mendeley Desktop, com três aulas destinadas especificamente a esse tema; estilos bibliográficos e outros recursos; e comando insert Citation”. Essas aulas foram postadas de forma privada no youtube, sendo liberadas para os participantes do curso através de notificação de e-mails. As videoaulas possuem entre 11 e 33 minutos. Ferramentas usadas: Google Classroom; aTube Catcher; Camtasia Studio. Avaliação: via google forms.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Pode ser observado que a institucionalização das ações acontece, em alguns casos, a partir da inserção delas como práticas de extensão, podendo ser oferecidas de forma online com em Pizzani *et al.* (2010), ou de forma presencial como em Andrade *et al.* (2010), Fonseca *et al.* (2006) e Lamon *et al.* (2010), sendo que, em duas ocasiões, o foco dessa extensão era, de fato, o atendimento à comunidade externa.

Foi constatado que o uso do termo *information literacy* nos anais deste evento aconteceu pela primeira vez na 12ª edição, em 2002. Destarte, nem todas as ações encontradas, mesmo posteriores a essa data, afirmam fazer parte de iniciativas para desenvolvimento da Competência em Informação, mas algumas sim, e a diferença entre as que usam afirmam fazer parte da temática e as que não se classificam como tais são mínimas, se não nulas.

A duração dessas iniciativas vai ao encontro do que foi encontrado nas revistas internacionais, desde treinamentos de curta duração, tendo sido identificado o mínimo de 1h (Esteves, 1991; Klistewicz *et al.*, 1981), até cursos de longa duração, sendo o máximo identificado de 182h (França; Barroca; Silva, 2010). Quanto à terminologia, verificamos o uso dos termos capacitação, treinamento, curso, disciplina, projeto, programa e oficina pedagógica, para descrever essas iniciativas.

O uso de ambiente online pode ser verificado em Amaral, Ribeiro e Borges (2018), Crestana *et al.* (2008, 2012), França, Barroca e Silva (2010), Lombardi *et al.* (2010), Pizzani *et al.* (2010), Ribeiro e Vicentini (2002), Santos, Santos e Lima (2018), Silva *et al.* (2018) e Silva (2016). Percebe-se, através dos dados coletados, que as ações oferecidas de forma online apresentam carga horária mais extensa do que as ações oferecidas de forma presencial.

A existência de disciplinas (optativas ou obrigatórias) criadas por bibliotecários e ofertadas a cursos específicos para desenvolvimento de elementos da Competência em Informação, pôde ser constatada em Crestana *et al.* (2008, 2012), Damiano (2018) e Duarte, Fernández Vázquez e Silva (1991). Busca e uso da informação, pesquisa em bases de dados, uso de softwares para gerenciamento de referências e normalização de trabalhos acadêmicos foram os principais conteúdos mencionados. A criação de ferramentas para auxiliar os usuários em alguns processos também foi identificado em Oliveira *et al.* (2010) e Zocco *et al.* (2010). Ademais, existe menção ao incentivo à leitura (Spudeit; Costa; Prado, 2012) como ação auxiliar para desenvolvimento da autonomia, da oralidade e do senso crítico dos alunos, além de menção a ações que visam simplesmente introduzir os alunos aos serviços e produtos oferecidos pela biblioteca.

Um outro ponto interessante que foi possível notar nesses relatos é a parca menção a forma como o conhecimento dos alunos são avaliados e como as próprias ações são avaliadas, ocorrência também percebida nos artigos recuperados do NORIL.

Ainda, quanto à análise das práticas no cenário brasileiro, caba apresentar aquelas que foram publicadas nos anais do Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação (Quadro 14). Nesta fonte a quantidade de relatos selecionados foi menor, pois o foco do Congresso não está apenas nas bibliotecas universitárias. No total foram selecionados 17 relatos, sendo que um deles foi excluído por ser um mesmo relato publicado no SNBU. A única região brasileira que não está representada é o Centro-Oeste, tendo aparecido práticas desenvolvidas em universidades do Sudeste (UFRJ, USP, Unesp, Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)), do Sul (PUC - Paraná, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)), do Nordeste (Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade de Fortaleza (Unifor), UFC, Universidade Federal do Rio Grande (FURG)) e do Norte (Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)). Assim como no SNBU, há pouca representatividade de universidades privadas, tendo aparecido apenas 2 relatos pertencentes à Unifor e à PUC-Paraná.

Quadro 14 – Práticas publicadas no CBBB.

Autoria / Instituição	Tipo de prática	Resumo
Tetrycz e Schiavon (2013) / Pontifícia Universidade Católica (PUC/PR)	Curso a distância com 7 unidades (extensão)	Relata curso à distância sobre normalização de trabalhos acadêmicos utilizando as normas da ABNT. O curso foi dividido em 7 unidades. É explicitado objetivos e plano de trabalho (conteúdo programático) do curso. Foi feita uma aplicação de projeto piloto com os servidores para realização de ajustes no curso. Existem atividades avaliativas para avaliar os alunos e disponibilizar o certificado. Ferramenta: Plataforma Eureka. Avaliação: após o curso.
Fonseca, Paula e Padoin (2013) / Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Curso presencial de 20h	Relata sobre o “Curso de Pesquisa Bibliográfica: fontes de informações da área de saúde na internet”. O curso possui os módulos básico e avançado e cada um desses módulos dura 20h. O curso é dividido em uma aula expositiva em auditório para explicação de conceitos, seguida por aulas práticas em laboratório de informática. Explicita os objetivos. Avaliação: ao final do curso.
Araújo, Silva e Silva (2013) Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	Disciplina optativa de 16h	Relata a oferta de disciplina optativa chamada “Acesso as fontes de informação científicas”, para os alunos da pós-graduação (Mestrado em Sanidade e Reprodução de Ruminantes e Mestrado em Produção Agrícola). Com duração de 16h, a disciplina é dividida em 2 partes, a 1ª parte voltada para o uso de fontes de informação especializadas e uso do portal de periódicos da Capes e a 2ª parte aborda as normas da ABNT. É relatado adaptações dos conteúdos da disciplina de acordo com a necessidades dos alunos.
Lima (2013) / Universidade de Fortaleza (Unifor)	Treinamento em grupo e individual	Relata sobre o treinamento “Uso de Bases de Dados Digitais”. É relatado que existem 2 formas de treinamento, em grupo ou individual. No treinamento em grupo são apresentadas bases de dados, formas de consulta e estratégias de busca, sendo que o treinamento é adaptado de acordo com o curso e nível do grupo. No treinamento individual há personalização para atender questões pontuais do usuário. Avaliação: questionário após o treinamento.
Cassin, Paschoalino e Romanetto (2013) / Universidade de São Paulo (USP)	Palestra para apresentação da biblioteca	Relata palestra oferecida para apresentar informações gerais sobre serviços e produtos da biblioteca, uso do catálogo, estratégias de busca e organização do acervo. Durante as palestras foi realizada pesquisa para identificar as necessidades dos novos usuários.
Resende e Zattar (2015) / Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Treinamentos presenciais	Relata a existência de treinamentos sobre bases de dados (próprias da biblioteca e disponíveis pela Capes) e de normalização documentária. A partir desses treinamentos surgiu demanda vinda de docentes de duas disciplinas diferentes do curso de Comunicação para treinamento no uso de fontes. Foi oferecido treinamento a partir da necessidade específica desse curso, no qual foi apresentado bases da Capes, a base Scielo e o catálogo da universidade.

Mariani, França e Cardoso (2015) / Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	Programa em 3 módulos presenciais com 2h cada módulo	Relata sobre o programa de capacitação “Desenvolvimento de Competências Informacionais em Ambiente Virtual”, que possui 3 módulos: Fontes de Informação On-line, Portal de Periódicos Capes e Gerenciador Bibliográfico (Endnote). Cada módulo tem duração de 2h e é realizado de forma presencial. Avaliação: ao final dos módulos que é usada para ajustes no programa.
Moraes (2017) / Universidade de São Paulo (USP)	Capacitação de 2h30	Relata projeto para capacitação na ferramenta Mendeley. É relatada a realização de planejamento estratégico para o desenvolvimento do projeto e as etapas para sua execução (desenvolvimento de conteúdo, forma de avaliação, divulgação, entre outros). As capacitações tiveram duração de 2h30 cada seguindo tutorial e conteúdo programático estabelecido que é explicitado no relato. Avaliação: após cada capacitação por questionário.
Vanalli e Moreira (2017) / Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Ciclo de formação em CoInfo (em módulos), com duração de 4 dias, 8h	Relata o módulo 1 de um ciclo de formação voltado para o desenvolvimento de CoInfo. O módulo foi intitulado “Estratégias de desenvolvimento de competências informacionais para inclusão de pesquisadores na sociedade da informação” e foi criado através de parceria com uma docente do curso de Educação Física. o módulo durou 4 dias, com um total de 8h. Na primeira aula foi feito um levantamento com os participantes em relação as expectativas sobre o curso, seguido de uma dinâmica que envolvia jogos (gamificação) e a inserção de conceitos sobre informação para reflexão crítica. As aulas seguintes envolveram informações sobre serviços e produtos das bibliotecas. Explicita conteúdo programático. Avaliação: na última aula.
Lima, Santos e Santos (2017) / Universidade Federal do Ceará (UFC)	Cursos online	Relata a oferta de cursos em EaD utilizando a plataforma <i>Google Classroom</i> . Cursos oferecidos: Normalização de trabalhos acadêmicos (ABNT); Inserção de citações e referências no Microsoft Word; Mecanismo online para referências (More); e Gerenciadores de referência (Endnote e Zotero). Não há informação de tempo de duração ou conteúdo programático dos cursos. Ferramenta usada: Google Classroom. Avaliação: após finalização.
Santos <i>et al.</i> (2017) / Universidade Federal Fluminense (UFF)	Institucionalização de um programa de capacitação com diversas ações	Relata sobre a criação do “Programa de Capacitação de Usuários”, que consiste em um conjunto de ações. O programa foi criado como forma de sistematizar e institucionalizar os treinamentos que já aconteciam de forma isolada nas bibliotecas, além de padronizar os materiais utilizados. No programa são desenvolvidas ações para educação e capacitação da comunidade universitária. Dentre as ações já realizadas, é relatado um treinamento voltado para os servidores da biblioteca para uso dos recursos avançados do catálogo; um ciclo de palestras voltado para a comunidade para apresentação do sistema de bibliotecas e outras informações pertinentes; um seminário de 2 dias voltado para os calouros que apresentava informações da universidade; e um minicurso voltado para apresentação das normas da ABNT.
Damiano, Garcia e Moraes (2017) / Universidade de São Paulo (USP)	disciplina obrigatória de 30h	Relata a criação da disciplina obrigatória “LES0216 - Conhecimento e Pesquisa” para os alunos do curso de Engenharia Agrônoma. Com 30h de duração, tratou-se de uma parceria entre os bibliotecários da biblioteca e os docentes do curso, que juntos criaram a ementa e oficializaram a disciplina. O relato de experiência explicita de forma detalhada o planejamento para criação da

		disciplina, o programa de aula, os resultados da pesquisa de satisfação e do nível de aprovação dos alunos na disciplina.
Bragante (2019) / Universidade Federal Fluminense (UFF)	Ação de apresentação da biblioteca com visita orientada	Relata a ação “Conhecendo a biblioteca”. Essa ação acontece na semana de acolhimento dos calouros e serve para apresentar serviços e produtos da biblioteca, seguido por uma visita orientada. Avaliação: após finalização.
Machado, Deus e Freitas (2019) / Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Desenvolvimento de cartilha com informações institucionais	Relata a participação da biblioteca no “Programa de Admissão para TAEs” da universidade. A participação da biblioteca se deu através da elaboração de uma cartilha com informações institucionais para os servidores recém-ingressos, tendo sido produzida considerando princípios da Coinfo. A cartilha foi construída baseada no plano de ação 5W2H.
Sousa <i>et al.</i> (2019) / Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)	3 tipos de treinamento	Relata os treinamentos que são oferecidos por 3 diferentes bibliotecas da universidade. Cada uma delas oferece: treinamento para uso da biblioteca; treinamento para uso do Portal de Periódicos Capes; e treinamento para normalização de trabalhos usando a ABNT. Não há informação sobre tempo de duração de cada treinamento.
Barcellos e Oliveira (2019) / Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Capacitação sobre uso da biblioteca + visita guiada de aprox. 1h	Relata a participação da biblioteca no projeto “Acolhida Cidadã” da universidade para recepção dos novos estudantes. A biblioteca oferece nesse momento uma capacitação sobre o uso do catálogo da biblioteca e informações sobre os produtos e serviços. A apresentação dura aproximadamente 50 minutos seguido por uma visita guiada de 15 minutos.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O uso de documentos norteadores não foi identificado em nenhum dos relatos do CBBB e, sobre abordagens e metodologias de ensino, apenas Vanalli e Moreira (2017) mencionam o uso de gamificação na iniciativa desenvolvida. A terminologia encontrada para definir essas iniciativas são similares, os termos mais comuns sendo “treinamento”, “curso” e “capacitação”, mas há também menção à “programa”, “ciclo de formação” e “ação”. A criação de duas disciplinas pôde ser identificada, uma optativa (Araújo; Silva; Silva, 2013) e uma obrigatória (Damiano; Garcia; Moraes, 2017).

Novamente, o menor tempo de duração registrado nessas iniciativas foi de 1h (Barcellos; Oliveira, 2019), tempo de visita orientada e apresentação de produtos e serviços oferecidos pela biblioteca, ação possível de ser visualizada também em Bragante (2019) e em Cassin, Paschoalino e Romanetto (2013); e o maior tempo de duração foi de 30h, para uma disciplina (Damiano; Garcia; Moraes, 2017). Fontes de informação, normalização de trabalhos acadêmicos, uso do Portal de Periódicos da Capes e ferramenta para gerenciamento de referências foram os principais temas das ações de formação constatadas (Araújo; Silva; Silva, 2013; Fonseca; Paula; Padoin, 2013; Lima, 2013; Lima; Santos; Santos, 2017; Mariana; França; Cardoso, 2015; Moraes, 2017; Resende; Zattar, 2015; Sousa *et al.*, 2019; Teterycz; Schiavon, 2013).

A presença de cursos online também é constatada em Teterycz e Schiavon (2013), Lima, Santos e Santos (2017). Percebe-se que a preferência por essa modalidade de ensino, não apenas nos relatos nacionais, mas também nos internacionais, se justifica, pois, é possível oferecer formações mais longas e completas. Ademais, alcança-se um público maior sem comprometer outros serviços das bibliotecas, que normalmente sofrem com deficiência no quantitativo de profissionais. Por fim, a institucionalização e padronização de um programa de capacitação pode ser encontrada em Santos *et al.* (2017) e a criação de ferramenta para auxílio no processo de desenvolvimento de elementos da Competência em Informação pode ser observado em Machado, Deus e Freitas (2019), mas nesse caso o foco está nos servidores recém-ingressos das universidades.

4.3.5 Considerações sobre a análise dos periódicos e publicações de eventos

Podemos inferir das publicações aqui analisadas que se a literatura sobre Competência em Informação já alcançou um nível de maturidade considerável, o mesmo não se observa em relação à prática. A prática, em âmbito nacional, ainda está muito ligada à educação de usuários ou instrução bibliográfica, aos recursos e espaços da biblioteca visando a ampliação de seu uso,

muito justificado se levarmos em consideração que são os dados quantitativos que são usados para requerer recursos para as bibliotecas e “provar” que os recursos que a elas são destinados estão sendo bem aproveitados. Algumas das práticas aqui analisadas não entram no mérito de estarem elaborando ações para desenvolvimento de Competência em Informação. Elas são o que são denominadas, são treinamentos, são capacitações, são orientações. No entanto, alguns outros relatos mencionam esse aspecto, mas, ao verificar o que está sendo realizado, raramente é diferente de um treinamento, uma capacitação, uma orientação ou um conjunto deles, como se houvesse existido a internalização da existência desse novo termo, mas não necessariamente dos conceitos e teorias que ele representa.

Esses relatos que se intitulam treinamentos e capacitações se alinham com alguns elementos da Competência em Informação na medida em que a preocupação deles também está no ensino do acesso, da busca e do uso das informações. O que falta a eles é a inserção do pensar de forma crítica sobre esses processos. Mas é importante esclarecer que quando se aponta que falta essa inserção do desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo nessas ações, não é porque eles não são de fato inseridos e sim por que, se são, essa inserção não é explicitada nos relatos. Parece que, entre aquelas três concepções desenvolvidas por Dudziak (2003), as práticas nas bibliotecas ainda não conseguiram passar para a concepção do conhecimento ou da inteligência.

Campello (2003) coloca que as teorias educacionais são parte do ambiente da Competência em Informação e isso é visível em parte dos relatos estrangeiros, que se preocupam em explicitar o tipo de abordagem pedagógica que utilizam (e inclusive mudanças nessas abordagens como forma de impulsionar o aprendizado), mas nos relatos das práticas nacionais não há citação de nenhuma teoria, metodologia ou abordagem educativa de forma consistente.

É importante ressaltar que, ainda que Weitzel, Calil junior e Achilles (2018) defendam o curso de Biblioteconomia com habilitação em licenciatura como alternativa, a formação de bibliotecários, atualmente, é majoritariamente de bacharéis, daí a importância de que os órgãos de classe no Brasil se preocupem mais com o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos e habilidades didáticas para os bibliotecários que se dispõem a atuar nessa área. E aponta-se essa responsabilidade para as entidades profissionais e científicas (e aqui inclui-se os órgãos de classe, associações profissionais e científicas e as universidades), pois é uma forma de atingir uma quantidade maior de pessoas de forma institucionalizada, mas essa responsabilidade também deve recair sobre o profissional, que deve entender as suas limitações e buscar melhorias e formas de aperfeiçoar o seu fazer. Como bem mencionado por Medina del Sol *et*

al. (2009), é imprescindível ser competente em informação e ter habilidades didáticas como forma de potencializar o aprendizado das pessoas.

Deve-se observar também que “cobrar a Competência em Informação” é importante, mas que colaborar é ainda mais importante e que divulgar de forma detalhada o que se faz é uma forma de inspirar outros profissionais e encurtar o longo, árduo e complexo processo que é o desenvolvimento de programas.

Foram elencadas, no início deste trabalho, algumas perguntas que guiarão o processo de pesquisa aqui realizado. A primeira pergunta questiona sobre as etapas para se desenvolver a Competência em Informação nas pessoas. A resposta a essa pergunta perpassa pela criação e institucionalização de programas que insiram não apenas as etapas de acesso, busca e uso da informação de forma mecânica, mas que consigam inserir o processo reflexivo durante todo o processo. É o pensar sobre a necessidade de informação; sobre o acesso e o não acesso; sobre o processo de busca e a avaliação crítica dos seus resultados; pensar sobre a ética da produção e comunicação das informações e como elas afetam as pessoas à nível pessoal e coletivo; pensar sobre o quem produz e o porquê produz. É entender a necessidade de se possuir conhecimentos sobre as teorias da aprendizagem e de saber estabelecer parcerias com outros colegas e com os docentes.

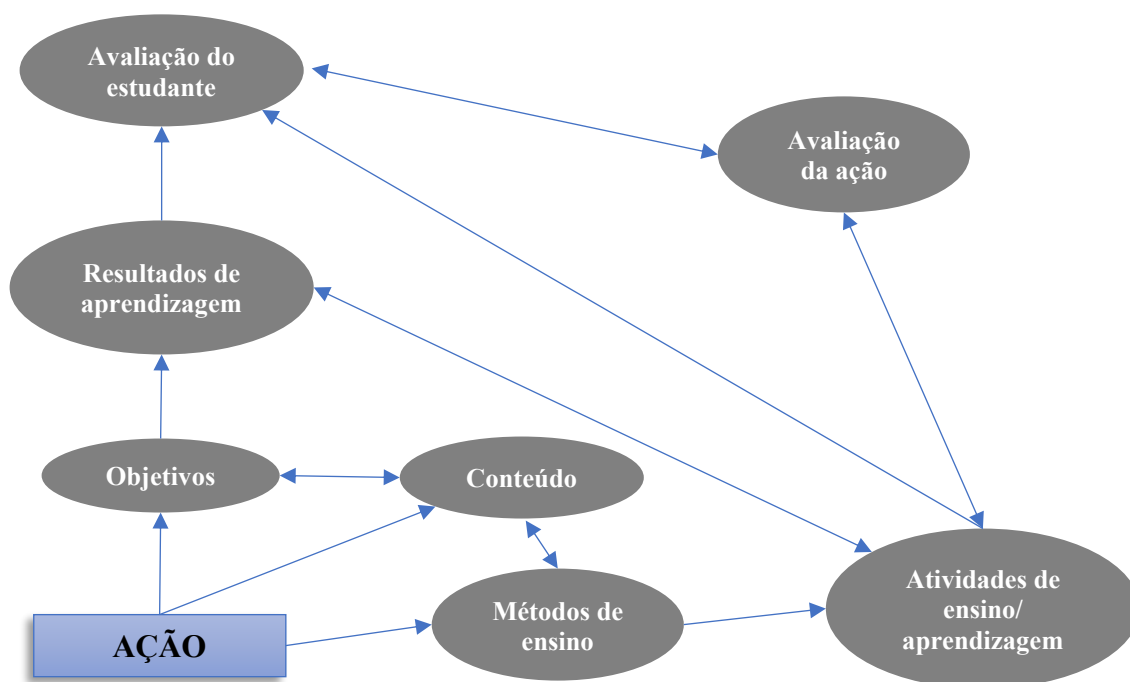
Pela pesquisa aqui empreendida, analisando os documentos e as práticas, percebeu-se que não existe um modelo único que pode ser aplicado em todo o sistema universitário brasileiro. Cada instituição deve avaliar suas próprias necessidades e possibilidades e dessa forma elaborar um programa que esteja de acordo com o que precisa. Entretanto, os documentos oficiais já criados são mais do que suficientes para orientar na elaboração desses programas, visto que eles apresentam as características, estruturas e conteúdos principais que devem ser desenvolvidos. A literatura da área publicada aqui no país também é rica em teorias e contribuições e deve ser explorada de forma mais aprofundada.

5 ROTEIRO PARA ESTRUTURAÇÃO DE UM PDCIN EM BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS

Os documentos criados pelas mais variadas instituições em âmbito internacional permitem orientar a criação de programas que visem o desenvolvimento da Competência em Informação nas pessoas. Com base nesses documentos, na análise das práticas e nos artigos aqui analisados, elaborou-se o seguinte roteiro, dividido em passos, com o propósito de orientar, de forma objetiva, a estruturação de um PDCIn para bibliotecas universitárias brasileiras.

- **Passo 1** – Identificar no quadro funcional servidores que possuem competências/perfil, disponibilidade e interesse para colaborar na criação do PDCIn;
- **Passo 2** – Montar Grupo de Trabalho;
- **Passo 3** – Explorar a literatura e identificar documentos internacionais e nacionais que possam nortear estrutura e conteúdo (frameworks, padrões, modelos e outras teorias);
- **Passo 4** – Identificar documentos institucionais para nortear a estrutura e conteúdo;
- **Passo 5** – Elaborar planejamento estratégico para criação do programa, com missão, visão, valores, metas e objetivos, justificativa, análise ambiental, recursos humanos, físicos e financeiros, cronograma e ações (lembrando que este planejamento deve estar alinhado com o planejamento da instituição);
- **Passo 6** – Mapear de que forma as ações poderão ser integradas na universidade (extensão, disciplinas independentes, ações integradas ao currículo, ações isoladas);
- **Passo 7** – Construir o PDCIn:
 - Quais ações serão realizadas?
 - Para qual público elas se destinam (alunos de graduação – em início ou final de curso, pós-graduação, servidores, docentes)?
 - Presencial ou online (ou híbrido)?
 - As habilidades a serem desenvolvidas estão alinhadas a alguma área do conhecimento específica? Quem é responsável pela ação?
- **Passo 7.1** – Descrever as ações que serão desenvolvidas, com objetivos, resultados de aprendizagem, conteúdo, metodologia de ensino, atividades de ensino e aprendizagem, forma de avaliação dos alunos e forma de avaliação das ações, conforme Figura 11.

Figura 11 – Estrutura das ações do PDCIn para bibliotecas universitárias.



Fonte: Adaptado de ANZIIL (2004, p. 25).

- **Passo 7.2** – Indicar os documentos norteadores (com padrões, *frames*, modelos, indicadores, dimensões etc.) aos quais essas ações se alinham;
- **Passo 8** – Divulgação das ações para o público-alvo;
- **Passo 9** – Execução das ações;
- **Passo 10** – Revisão das ações para adequações necessárias de acordo com as avaliações (ver Passo 7.1 e Figura 11);
- **Passo 11** – Comunicação.

Esclarece-se que, como colocado por Lau (2007), o processo para desenvolvimento de um programa não é linear. Entende-se que pode ser criado um planejamento estratégico para o desenvolvimento do programa em si, para fins administrativos e institucionais, e outro planejamento estratégico para cada ação que se busca desenvolver, levando em consideração que algumas ações serão mais extensas e complexas, necessitando de uma estruturação mais sistemática (ou ainda, pode ser que o planejamento inicial seja atualizado a partir dessas ações).

A etapa de revisão (indicada como passo 10) deve ser feita a partir das avaliações periódicas das ações, o que pode levar à alteração de várias das etapas aqui descritas.

Esclarece-se que a etapa de divulgação se refere às ações, buscando atingir o público-alvo, enquanto a comunicação refere-se à divulgação das ações aos pares, como forma de incentivo e registro público.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, buscou-se propor, por meio da análise de documentos diversos, um roteiro para estruturação de um PDCIn para as bibliotecas universitárias brasileiras. Algumas perguntas foram necessárias para nortear a pesquisa, ou seja: *Que etapas são necessárias para desenvolver a Competência em Informação, no sentido de educar as pessoas para a informação? Em que consistem programas de Competência em Informação? Como estes programas podem ser caracterizados e estruturados para oportunizar o desenvolvimento da Competência em Informação nas pessoas vinculadas ao sistema universitário e às bibliotecas universitárias brasileiras?* Para responder a tais indagações e atingir o objetivo geral, estabeleceu-se três objetivos específicos, alcançados por meio de pesquisa bibliográfica e documental, com base em protocolos para busca sistemática e a partir do uso de abordagem qualitativa.

Essas perguntas de pesquisa foram retomadas ao final da seção 4, como forma de introduzir a proposta de roteiro para estruturação de um PDCIn em bibliotecas universitárias brasileiras, que correspondeu ao objetivo geral estabelecido. A criação desse roteiro perpassou pela leitura e síntese das ideias contidas nos documentos que foram recuperados por meio dos procedimentos metodológicos definidos para cumprir os objetivos específicos estipulados.

Em relação ao objetivo específico (a), no qual buscou-se apresentar o sistema universitário brasileiro e suas bibliotecas, os documentos recuperados trouxeram um breve histórico da origem desse sistema e de como ele se expandiu e modificou ao longo dos anos. A expansão impulsionada pela iniciativa privada e as modificações causadas, principalmente, pela globalização e mercantilização do ensino. Essas modificações afetam diretamente as bibliotecas vinculadas às instituições de ensino superior, que devem reformular sua estrutura física e os serviços que oferecem, exigindo, dessa forma, um novo perfil profissional dos bibliotecários que atuam nessas bibliotecas.

Seguindo essa mesma linha, o objetivo específico (b), buscou, por meio da literatura, caracterizar a Competência em Informação e o papel do bibliotecário relacionado a esse campo de estudo e prática. Da primeira menção ao tema em 1974, passando pelos seus avanços históricos; o reconhecimento por parte dos bibliotecários da relevância da temática para o fazer profissional e para a sociedade; as dificuldades e esforços para se encontrar a melhor tradução do termo, que representasse as particularidades da língua e do país; a interdisciplinaridade, representada pela busca de teorias e conceitos, vindos, principalmente, da Filosofia, Sociologia,

Administração e Educação, que pudessem explicar e fortalecer os estudos da área; e a própria definição de Competência em Informação são apenas algumas das ideias aqui representadas.

Pôde-se perceber que o acesso, a busca e o uso ético da informação são apenas o topo do *iceberg* quando se pensa em criar e implantar programas/iniciativas que possam tornar as pessoas competentes em informação. As necessidades informacionais; as fontes à que se tem acesso; as dimensões técnica, estética, ética e política da Competência em Informação, que devem ser desenvolvidas em equilíbrio; a necessidade de colaboração com educadores; a própria formação desses profissionais; o desenvolvimento do pensamento crítico/reflexivo; as habilidades de comunicação; a reflexão sobre as mídias e as habilidades no uso das tecnologias digitais; são todas questões que devem ser levadas em consideração.

Compreendendo as bibliotecas universitárias, suas instituições e a temática principal desta pesquisa, buscou-se com o objetivo específico (c) analisar como os bibliotecários têm inserido as práticas relacionadas à Competência em Informação nesses espaços. O que foi possível inferir através da análise dos documentos que relatam essas práticas é que, aqui no Brasil, existe uma predominância de iniciativas que focam unicamente no desenvolvimento da dimensão técnica da Competência em Informação, sem nenhuma menção significativa em relação ao desenvolvimento do pensamento crítico/reflexivo e sem indicações de que documentos norteadores têm sido levados em consideração para a elaboração e execução dessas ações.

Nos documentos internacionais essas questões também puderam ser identificadas em algumas iniciativas, mas em muitas outras houve preocupação em mencionar ou relatar de forma detalhada como essas ações se alinhavam com documentos norteadores diversos, podendo ser o uso de um único documento, elaborado por uma das diversas instituições bibliotecárias existentes; por uma mescla destes documentos; pela união destes documentos com documentos institucionais; ou pela criação de documentos próprios, baseados nesses e em diversos outros documentos, representando e respeitando a especificidade da instituição que os cria.

Através da pesquisa aqui conduzida entende-se que a falta de políticas públicas de informação no país, e as desvantagens em que nos encontramos em relação a questões econômicas, sociais e políticas, quando comparadas com países desenvolvidos é um obstáculo, mas a literatura mostrou que existe reflexão sobre essas adversidades, principalmente quando se fala das pessoas em situação de vulnerabilidade e dos excluídos digitais. O que a literatura também nos trouxe, é que existe preocupação em tentar mudar essa realidade através de iniciativas, ainda que elas não estejam perto do que se consideraria ideal.

Se, como adverte Martins (2006), o tipo de formação acadêmica oferecida aos alunos deve ser repensado pela universidade, também as bibliotecas universitárias precisam repensar, de forma crítica, como essas ações que elas desenvolvem estão de fato contribuindo para a vida deles dentro da academia e a vida deles fora dela. Para isso, existem, à nível institucional, diversos documentos capazes de orientar as práticas e iniciativas e esses documentos precisam ser usados de forma mais consistente pelos profissionais.

Entretanto, é necessário dizer que existiram limitações na pesquisa aqui desenvolvida. Escolheu-se formatos diferentes de documentos para análise, o que pode ter gerado as divergências em relação aos dados coletados. O espaço para os relatos de experiência nos anais dos eventos brasileiros é curto e sua estrutura costuma ser rígida. Talvez a comparação de documentos apenas publicados em eventos (nacionais e estrangeiros) pode gerar uma comparação mais justa em relação ao conteúdo (ou ainda a procura por experiências publicadas como artigo nas revistas nacionais em comparação com as estrangeiras).

A quantidade de documentos analisados também foi um problema, na medida em que o tempo para desenvolvimento da pesquisa acabou não permitindo uma análise mais aprofundada do conteúdo do que estava sendo descrito. Tentou-se abarcar a maior quantidade de iniciativas (aquelas que eram descritas como sendo realizadas para desenvolvimento da Competência em Informação e aquelas que não, mas estavam relacionadas), de fontes diferentes, o que acabou fazendo com que a análise focasse apenas em informações básicas.

Dos 111 documentos analisados que descreviam práticas, apenas 1 de fato descrevia de forma completa a elaboração de um programa para desenvolvimento da Competência em Informação, o de Pichel *et al.* (2021). Todos os outros relatavam iniciativas, algumas descritas como fazendo parte de programas, mas o processo para desenvolvimento desses programas não foi explicitado.

Como sugestão de pesquisas futuras, considera-se importante a realização de investigação mais aprofundada sobre o conteúdo programático daquelas iniciativas que as explicitaram e comparação entre elas, inclusive por meio de contato com os autores. Uma outra sugestão consiste na análise do conteúdo das ações realizadas no Brasil, comparando a diferença entre aquelas que mencionam a Competência em Informação e aquelas que não a mencionam, para saber se há alguma mudança significativa na forma como são planejadas e aplicadas.

Para finalizar, espera-se que, tendo em vista que o desenvolvimento da Competência em Informação pelas pessoas consiste em uma necessidade da sociedade, acredita-se que a pesquisa aqui empreendida servirá para organizar o caminho para a estruturação, aplicação e consolidação de programas de Competência em Informação nas bibliotecas universitárias

brasileiras que levem em consideração a educação para a informação nas respectivas dimensões técnica, estética, política e ética, desenvolvendo não apenas as habilidades, mas também as atitudes, os conhecimentos e os valores que lhes correspondem.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, A. P. *et al.* Competência crítica em informação e educomunicação: proposta interdominial no combate à desinformação. **Palavra Chave**, La Prata, v. 11, n. 2, e153, abr./sep. 2022. DOI: <https://doi.org/10.24215/18539912e153>. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/pacla/v11n2/1853-9912-PC-11-2-e153.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2023.

ALONSO-ARÉVALO, J.; MARÍA SARAIVA, R. Las competencias básicas en materia de información en el contexto de la universidad del siglo XXI. **Información, cultura y sociedad**, v. 42, p. 153-162, jun. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.34096/ics.i42.7428>. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17402020000100153&lng=es&nrm=iso&tlng=es. Acesso em: 31 out. 2022.

ALONSO VARELA, L; SARAIVA CRUZ, I. Búsqueda y evaluación de información: dos competencias necesarias en el contexto de las fake news. **Palavra Chave**, La Prata, v. 9, n. 2, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24215/18539912e090>. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/pacla/v9n2/1853-9912-pacla-9-2-e090.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2023.

ALVES, M. B. M.; ARRUDA, S. M. de. Avaliação do tutorial on-line: “como fazer referências: bibliográficas, eletrônicas, e demais formais de documentos” da Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Catarina e seu impacto na web. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 13., 2004, Natal. **Anais** [...]. Natal: UFRN, 2004. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/4923>. Acesso em: 24 maio 2023.

AMARAL, F. V.; RIBEIRO, N. C.; BORGES, E. C. Curso de normalização a distância: tecnologias web como suporte a competência informacional de usuários de biblioteca. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 20., 2018, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: UFBA, 2018. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/5232>. Acesso em: 24 maio 2023.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). **Presidential Committe on Information Literacy**: final report. 1989. Disponível em: <https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>. Acesso em: 05 mar. 2022.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). **Characteristics of programs of information literacy that illustrate best practices**: a guideline. 2019. Disponível em: <https://www.ala.org/acrl/standards/characteristics>. Acesso em 04 abr. 2022.

AMORIN, A. da C. *et al.* Dimensões sociais da biblioteca universitária: projeto de desenvolvimento de habilidades informacionais. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 17., 2012, Gramado. **Anais** [...]. Gramado: UFRGS, 2012. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/5988>. Acesso em: 24 maio 2023.

ANDERSON, L. DELILA: embedding digital and information literacy OERs into PG Cert. **Journal of Information Literacy**, v. 5, n. 1, p. 95-98, 2011. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V5-11-2011-1/1890>. Acesso em: 16 maio 2023.

ANDRADE, C. B. *et al.* Ações de extensão em uma biblioteca universitária: promovendo a competência em informação e a pesquisa escolar em escolas públicas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 17., 2012, Gramado. **Anais** [...]. Gramado: UFRGS, 2012. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/6002>. Acesso em: 24 maio 2023.

ÁNGEL MARZAL, M. Evolución conceptual de la alfabetización en información a partir de la alfabetización múltiple em su perspectiva educativa y bibliotecaria. **Investigación Bibliotecológica**, México, v. 23, n. 47, p. 129-160, ene./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2009000100006. Acesso em: 04 jan. 2023.

AREA, M; GUARRO, A. La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. **Revista Española de Documentación Científica**, v. 35, p. 46-74, 2012. DOI: <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977>. Disponível em: <https://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/744/825>. Acesso em: 06 jan. 2023.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). **Information Literacy Competency Standards for Higher Education**. Chicago: ALA, c2000. Disponível em: <https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). **Framework for Information literacy for higher education**. Chicago: ACRL, 2016. Disponível em: <https://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/issues/infolit/framework.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). **Referencial da literacia da informação para o Ensino Superior**. Lisboa: Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Profissionais da Informação e Documentação (BAD), 2022. Disponível em: <https://bad.pt/wp-content/uploads/2022/11/relatorioreferencial.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

ARAÚJO, C. A. A. Correntes teóricas da ciência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 38, n. 3, p. 192-204, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/qhsrgPL7T6RbKKVbMwrPMNb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2021.

ARAÚJO, E. da S.; SILVA, G. S.; SILVA, V. F. da. Desenvolvendo competência dos alunos de pós-graduação da Unidade Acadêmica de Guaranhuns da UFRPE: da pesquisa a elaboração de trabalhos acadêmicos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 25., 2013, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: FEBAB, 2013. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/2347>. Acesso em: 24 maio 2023.

BALL, C. WikiLiteracy: enhancing students' digital literacy with Wikipedia. **Journal of Information Literacy**, v. 13, n. 2, p. 253-271, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11645/13.2.2669>. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V13-I2-5/2862>. Acesso em: 18 maio 2023.

BARCELLOS, R. S.; OLIVEIRA, F. R. de. Papel do bibliotecário nos processos de aprendizagem: educação de usuários por meio do Projeto Acolhida Cidadã. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 28., 2019, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: FEBAB, 2019. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/3305>. Acesso em: 24 maio 2023.

BEDFORD, D. Evaluating confidence in information literacy: a red/amber/green approach. **Journal of Information Literacy**, v. 15, n. 1, p. 96-104, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11645/15.1.2833>. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V15-I1-4/2933>. Acesso em: 16 maio 2023.

BELLUZZO, R. C. B. Formação contínua de professores do ensino fundamental sob a ótica do desenvolvimento da information literacy, competência indispensável ao acesso à informação e geração do conhecimento. **Transinformação**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 17-32, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/qdWHG4kbdW8W7pkZRSb45Qv/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 29 jun. 2022.

BELLUZZO, R. C. B. Competência em informação: das origens às tendências. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 30, n. 4, p. 1-28, out./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1809-4783.2020v30n4.57045>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/57045/32504>. Acesso em: 06 jan. 2023.

BEM, R. M. de.; ALVES, M. B. M. A contribuição do bibliotecário no processo de revisão sistemática: sugestão de um protocolo de pesquisa. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 17., 2012, Gramado. **Anais** [...]. Gramado: UFRGS, 2012. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/5992>. Acesso em: 24 maio 2023.

BERRÍO ZAPATA, C. Entre la alfabetización informacional y la brecha digital: reflexiones para una reconceptualización de los fenómenos de exclusión digital. **Revista Interamericana de Bibliotecología**, Medellín, v. 35, n. 1, p. 39-53, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v35n1/v35n1a4.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2023.

BEZERRA, A. C. Da teoria matemática para uma proposta da teoria crítica da informação: a integração dos conceitos de regime de informação e competência crítica em informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 25, n. 3, p. 182-201, set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/nC4jjgPCTzBXXyQCNPmbksQ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 29 jun. 2022.

BORKO, H. Information science: what is it? **American Documentation**, v. 19, n. 1, jan. 1968.

BOWLES-TERRY, M.; CLINNIN, K. Professional development for research-writing instructors: a collaborative approach. **Communications in Information Literacy**, v. 14, n. 2, p. 325-345, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2020.14.2.8>. Disponível em: <https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1353&context=comminfolit>. Acesso em: 19 maio 2023.

BRAGANTE, D. de L. Competência em informação e o novo universitário: participação da biblioteca universitária no acolhimento dos calouros. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 28., 2019, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: FEBAB, 2019. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/3258>. Acesso em: 24 maio 2023.

BROOKES, B. C. The foundations of information science. Part I. Philosophical aspects. **Journal of Information Science**, 2, p. 125-133, 1980.

BUSH, V. As we may think. **Atlantic Monthly**, v. 176, n. 1, p. 112-124, 1945.

BUNDY, A. (ed.). **Australian and New Zealand information literacy framework: principles, standards and practice**. 2nd. ed. Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, 2004. Disponível em: <https://adbu.fr/wp-content/uploads/2013/02/Infolit-2nd-edition.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

CAMPELLO, B. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/9nQgbdkq5nXsNBLfv5MBHNM/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 29 jun. 2022.

CAMPELLO, B. Del trabajo de referencia hacia la alfabetización informativa: la evolución del papel educativo del bibliotecário. **Investigación Bibliotecológica**, México, v. 24, n. 50, p. 83-108, ene./abr. 2010. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2010000100006. Acesso em: 04 jan. 2023.

CARL, M.; WORSFOLD, L. The implementation and embedding of digital skills and digital literacy into the curriculum considering the Covid-19 pandemic and the new SQE: a case study from inception to implementation and continual development of the digital academy. **Journal of Information Literacy**, v. 15, n. 3, p. 119-133, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11645/15.3.3007>. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V15-I3-2/3021>. Acesso em: 18 maio 2023.

CARVALHO, L. F. de; GASQUE, K. C. G. D. Formação continuada de professores e bibliotecários para o letramento informacional: a contribuição da educação à distância. **TransInformação**, Campinas, v. 30, n. 1, p. 107-119, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/6JKPJcGbfScPzNHWYDTcYD/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 29 jun. 2022.

CASSIN, F. H.; PASCHOALINO, R. A.; ROMANETTO, L. de M. Programa de educação de usuários da EESC-USP: experiência com os alunos ingressos na graduação. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 25., 2013,

Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: FEBAB, 2013. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/2244>. Acesso em: 24 maio 2023.

CAUDILLO, D. *et al.* Cultura de la información en el contexto educativo universitario: aportes teóricos. **Investigación Bibliotecológica**, México, v. 36, n. 90, p. 133-149, ene./mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2022.90.58480>. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2022000100008. Acesso em: 04 jan. 2023.

CHAN, B; WEI, R.; FETHERSON, C. Innovative digital tools in EBP and information literacy education for undergraduate nursing students. **Journal of Information Literacy**, v. 14, n. 2, p. 128-140, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11645/14.2.2794>. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V14-I2-1/2920>. Acesso em: 17 maio 2023.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/SFTYDmV3zhBxTfTPRVBR78m/?lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2022.

COONAN, E. *et al.* **CILIP definition of information literacy 2018**. United Kingdom: CILIP INFORMATION LITERACY GROUP, 2018. Disponível em: https://cdn.ymaws.com/www.cilip.org.uk/resource/resmgr/cilip/information_professional_and_news/press_releases/2018_03_information_lit_definition/cilip_definition_doc_final_f.pdf. Acesso em: 04 jan. 2023.

COSTA, D. X. *et al.* Programa de formação dos usuários da Biblioteca Setorial do Instituto de Saúde e Biotecnologia – ISB/UFAM: relato de experiência. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 19., 2016, Manaus. **Anais** [...]. Manaus: UFAM, UEAM; IFAM, 2016. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/4491>. Acesso em: 24 maio 2023.

CRESTANA, M. F. *et al.* Capacitação de alunos de Medicina em pesquisa bibliográfica, por meio da educação a distância: experiência do Serviço de Biblioteca e Documentação da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de São Paulo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 15., 2008, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Unicamp; Unesp; USP, 2008. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/4153>. Acesso em: 24 maio 2023.

CRESTANA, M. F. *et al.* EaD e a participação da biblioteca nas atividades de ensino e pesquisa. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 17., 2012, Gramado. **Anais** [...]. Gramado: UFRGS, 2012. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/6010>. Acesso em: 24 maio 2023.

CUNHA, M. B. da. Construindo o futuro: a biblioteca universitária brasileira em 2010. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 71-89, jan./abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/ZwQZqcJ6GGFpdH8M5k4mqVq/?lang=en&format=pdf>. Acesso em: 31 out. 2022.

DAMIANO, L. C. do C. Indicadores de resultados na prática do letramento informacional acadêmico. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS*, 20., 2018, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: UFBA, 2018. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/5842>. Acesso em: 24 maio 2023.

DAMIANO, L. C. do C. Parceria biblioteca e docentes na prática do letramento informacional acadêmico. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO*, 27., 2017, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: FEBAB, 2019. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/2727>. Acesso em: 24 maio 2023.

DAUTERIVE, S.; BOURGEOIS, J.; SIMMS, S. How little is too little? an examination of information literacy instruction duration for freshmen. **Journal of Information Literacy**, v. 11, n. 1, p. 204-219, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11645/11.1.2161>. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V11-I1-2/2487>. Acesso em: 16 maio 2023.

DECLARAÇÃO DE HAVANA. Havana, 2012. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/Declaration/Compet.Declara-de-Havana.2012.Portu-Brasil.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

DE LUCCA, D. M.; PINTO, M. D. de S.; VITORINO, E. V. Educação de usuários e competência em informação: interlocuções teóricas e práticas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 15, n. 1, p. 170-193, 2019.

DE LUCCA, D. M.; VITORINO, E. V. Competência em informação e suas raízes teórico-epistemológicas da ciência da informação: em foco, a fenomenologia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 25, n. 3, p. 22-48, jul./set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5344/3317>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/HYGGCVMwrJ7J9mbstVhHfdz/?lang=pt#>. Acesso em: 18 jun. 2020.

DE LUCCA, D. M.; VITORINO, E. V. A dimensão política da competência em informação. *In: VITORINO, E. V.; DE LUCCA, D. M. (org.). As dimensões da competência em informação: técnica, estética, ética e política*. Porto Velho, RO: EDUFRO, 2020. E-book.

DIEHL, A. A.; TATIM, D. C. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

DINIZ, R. V.; GOERGEN, P. L. Educação superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 3, p. 573-593, nov. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/KWJWLBpHPFjBKbzSXw7TStb/?lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2022.

DOMMETT, E. J. Using a flipped classroom to embed information literacy skills training into academic studies. **Journal of Information Literacy**, v. 12, n. 1, p. 97-108, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11645/12.1.2349>. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V12-I1-2/2695>. Acesso em: 18 maio 2023.

DUARTE, E. N.; FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, M. do S. de A. F.; SILVA, E. S. da. Um programa de treinamento pensando no usuário. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE*

BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 7., 1991, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1991. Disponível em: <http://repositorio.febab.libertar.org/items/show/4708>. Acesso em: 24 maio 2023.

DUDZIAK, E. A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/xDBTqDKvmcsmMnmwLWprjmG/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 29 jun. 2022.

DUDZIAK, E. A. Information literacy and lifelong learning in Latin America: the challenge to build social sustainability. **Information Development**, v. 23, n. 1, p. 43-47, c2007.

EL HASSASNI, A. The role of information literacy in Higher Education: an initiative at Al Akhawayn University in Morocco. **Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education**, v. 7, n. 1, p. 32-37, 2015. DOI: <https://doi.org/10.15845/noril.v7i1.229>. Disponível em: <https://noril.uib.no/article/view/2498/2226>. Acesso em: 27 maio 2023.

ENGEL, C. Information literacy passport for clinical students and clinicians. **Journal of Information Literacy**, v. 6, n. 2, p. 130-131, 2012. DOI: <https://doi.org/10.11645/6.2.1743>. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V6-I2-2012-1/1727>. Acesso em: 17 maio 2023.

ESPINOSA DE LOS MONTEROS, P. A.; BLACK, E. L. Information literacy for global inclusion: designing an annotated bibliography for global search and selection. **Communications In Information Literacy**, v. 15, n. 2, p. 208-226, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2021.15.2.4>. Disponível em: <https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1472&context=comminfolit>. Acesso em: 19 maio 2023.

ESTEVES, C. D. L. Treinamento de usuários na BC/UFRJ: uma experiência em andamento. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 7., 1991, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1991. Disponível em: <http://repositorio.febab.libertar.org/items/show/4694>. Acesso em: 24 maio 2023.

EUCLIDES, M. L.; FANTIN, V. M. S. R. Implantação de um programa de capacitação de usuários em bases de dados: relato de uma experiência. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 13., 2004, Natal. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 2004. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/5210>. Acesso em: 24 maio 2023.

FARIAS, C. M.; VITORINO, E. V. Competência informacional e dimensões da competência do bibliotecário no contexto escolar. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 14, n. 2, p. 2-16, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/6LsLsXSgddQkrshmcq9jQtM/?lang=pt#>. Acesso em: 29 jun. 2022.

FAVATO, V. A. M.; ALEVATO, L. Treinamentos de usuários do curso de Psicologia: capacitação para elaboração de artigo científico. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 16., 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/5724>. Acesso em: 24 maio 2023.

FEBAB. **Declaração de Maceió sobre a competência em informação**. Maceió, 2011. Disponível em: http://febab.org.br/declaracao_maceio.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021.

FEBAB. **Manifesto de Florianópolis sobre a competência em informação e as populações vulneráveis e minorias**. Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/4554>. Acesso em: 30 jul. 2021.

FEBAB. **Manifesto político sobre competência em informação (CoInfo) – 2022**. São Paulo: FEBAB, 2022. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/6255>. Acesso em: 04 jan. 2023.

FEEKERY, A. J. *et al.* Enhancing students' professional information literacy: collaboratively designing an online learning module and reflective assessment. **Journal of Information Literacy**, v. 15, n. 2, p. 150-165, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11645/15.2.2856>. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V15-I2-1/2965>. Acesso em: 16 maio 2023.

FERNÁNDEZ-RAMOS, A. El papel de las bibliotecas en el acceso a recursos web de calidad. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 19, n. 1, p. 115-129, jan./mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-99362014000100008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/mjXQRgDbXdDnQ7vxk9cwJwt/?lang=es>. Acesso em: 04 jan. 2023.

FERRAZ, K. M. de A. *et al.* Atendimento de excelência: serviço de orientação personalizada ao usuário de biblioteca. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 13., 2004, Natal. **Anais** [...]. Natal: UFRN, 2004. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/5036>. Acesso em: 24 maio 2023.

FERREIRA, R. da S. *et al.* Desenvolvendo a competência informacional: a experiência do curso de biblioteconomia da UFPA com egressos do sistema penal e familiares atendidos pela Fábrica Esperança. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 18, n.4, p. 228-240, out./dez. 2013. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362013000400014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 29 jun. 2022.

FERREIRA, V. B. Decifrando o mapa da mina: capacitação de usuários de biblioteca universitária no acesso a bases de dados. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 17., 2012, Gramado. **Anais** [...]. Gramado: UFRGS, 2012. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/6123>. Acesso em: 24 maio 2023.

FISCHI, R. M.; FAQUIM, E. M. R. B.; SANTANA, S. A. Mendeley e EndNote: a experiência da FMVZ/USP na capacitação e o impacto na normalização dos trabalhos acadêmicos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 17., 2012, Gramado. **Anais** [...]. Gramado: UFRGS, 2012. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/5991>. Acesso em: 24 maio 2023.

FONSECA, E. R.; PAULA, C. C de; PADOIN, S. M. de M. Curso de pesquisa bibliográfica (CPB): uma experiência da UFSM/RS para competência em informação na área da saúde. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 25., 2013, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: FEBAB, 2013. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/2346>. Acesso em: 24 maio 2023.

FONSECA, N. L. da. *et al.* Competência na busca e no uso da informação: uma experiência na UERJ. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS*, 14., 2006, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UFBA, 2006. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/5110>. Acesso em: 24 maio 2023.

FONSECA, R. M. Democracia e acesso à universidade no Brasil: um balanço da história recente (1995-2017). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 299-307, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bFjBQtWgLnWsQXVNWtBCVZc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 out. 2022.

FONSECA, M. C.; PALHARES, M. M. Estação “Internautas Mirins”: espaço de inclusão, aprendizagem, e competência informacional via biblioteca universitária. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS*, 16., 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/5188>. Acesso em: 24 maio 2023.

FRANÇA, J. L.; BARROCA, M. M.; SILVA, M. B. da. Ensinando normalização a distância: relato de uma experiência com educação a distância na UFMG. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS*, 16., 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/5176>. Acesso em: 24 maio 2023.

FREIRE, G. H. Ciência da informação: temática, histórias e fundamentos. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 6-19, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/442>. Acesso em: 14 jun. 2021.

FREIRE, G. H.; SILVA, J. L. C. A configuração do campo da ciência da informação: marcas de uma identidade. **Informação & Sociedade: estudos**, João Pessoa, v. 22, número especial, p. 161-174, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/13775/8216>. Acesso em: 17 jun. 2021.

FREITAS, F. N. *et al.* Programa de competência em informação da UnB: multiplicando conhecimento. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS*, 19., 2016, Manaus. **Anais [...]**. Manaus: UFAM; UEAM; IFMA, 2016. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/4490>. Acesso em: 24 maio 2023.

GALVÃO, M. C. B; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION: filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21728/logcion.2019v6n1.p57-73>. Disponível em: <http://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: 05 abr. 2022.

GASGUE, K. C. G. D. O papel da experiência na aprendizagem: perspectivas na busca e no uso da informação. **TransInformação**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 149-158, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/k5pLhxFqsqyxJ63QLFJH6Hz/?lang=pt>. Acesso em: 04 jan. 2023.

GASGUE, K. C. G. D. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 39, n. 3, p. 83-92, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/9L8b38v48WBQSQVRX63BMsw/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 29 jun. 2022.

GASGUE, K. C. G. D. Information literacy for inquiry-based learning. **TransInformação**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 253-262, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2318-08892016000300001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/ZvkpHtrT5FgQvHbcbBXWGrJ/>. Acesso em: 04 jan. 2023.

GASQUE, K. C. G. D.; CUNHA, M. V. da. A epistemologia de John Dewey e o letramento informacional. **TransInformação**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 139-146, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/tNb3H8HWyYmCMTKRj8pvcmQ/?lang=pt#>. Acesso em: 29 jun. 2022.

GASQUE, K. C. G. D.; TESCAROLO, R. Desafios para implementar o letramento informacional na educação básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 41-56, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/J6TnBv6q3Bx3qHwY8TymVmh/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 29 jun. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2022.

GOERGEN, P. L. Educação superior na perspectiva do sistema e do plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 895-917, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/g4HrdPfYw6s6r6mKTRYYNtw/?lang=pt#>. Acesso em: 31 out. 2022.

GONZÁLEZ ESTRADA, G. La alfabetización informacional: un camino hacia la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. **Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud**, v. 32, n. 1, e1533, p. 1-17, 2021. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-21132021000100018&lng=es&nrm=iso&tlng=es. Acesso em: 31 out. 2022.

GONZÁLEZ GUITIÁN, M. V.; MOLINA PIÑEIRO, M. Las bibliotecas universitarias: breve aproximación a sus nuevos escenarios y retos. **ACIMED**, Ciudad de la Habana, v. 18, n. 2, p. 1-23, 2008. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352008000800002. Acesso em: 31 out. 2022.

GONZÁLEZ MARTÍNEZ, L.; JASSO PEÑA, F. de J. Learning Commons en bibliotecas universitarias: una revisión dedicada a las características y desafíos de un espacio físico transformado en ambiente para el aprendizaje. **Información, cultura y sociedad**, v. 41, dic. 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17402019000200101. Acesso em: 31 out. 2022.

GONZÁLEZ-SOLAR, L. La biblioteca universitaria como elemento clave en la estrategia de investigación de la universidad. **Páginas A&B**, v. 3, n. 7, p. 105-125, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2183/19511>. Acesso em: 31 out. 2022.

GOMES, M. A.; DUMONT, L. M. M. Possíveis relações entre o uso de fontes de informação e a competência em informação. **TransInformação**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 133-143, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/6vCkPXhb6wVR6KSmTD6T8Pz/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 29 jun. 2022.

GUEDES, V. L. da S.; ROSAS, P.; CARREIRO, A. M. de C. Competência em informação: bases de dados eletrônicas como ferramenta de recuperação, avaliação, e produção da informação e do conhecimento científico e tecnológico na UFRJ. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 14., 2006, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: UFBA, 2006. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/5101>. Acesso em: 24 maio 2023.

HARE, J.; CHOI, K. Attribution and plagiarism in the creative arts: a flipped information literacy workshop for postgraduate students. **Journal of Information Literacy**, v. 13, n. 1, p. 61-75, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11645/13.1.2640>. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V13-I1-1/2798>. Acesso em: 16 maio 2023.

HAMLETT, A. Getting to work: information literacy instruction, career courses, and digitally proficient students. **Journal of Information Literacy**, v. 15, n. 2, p. 166-177, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11645/15.2.2857>. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V15-I2-2/2964>. Acesso em: 17 maio 2023.

HANBIDGE, A. S.; TIN, T.; SANDERSON, N. Information literacy skills on the go: mobile learning innovation. **Journal of Information Literacy**, v. 12, n. 1, p. 118-136, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11645/12.1.2322>. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V12-I1-4/2698>. Acesso em: 17 maio 2023.

HINTIKKA, K.; PASSIO, A.-L. An information literacy course for doctoral students: information resources and tools for research. **Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education**, v. 7, n. 1, p. 38-47, 2015. DOI: <https://doi.org/10.15845/noril.v7i1.225>. Disponível em: <https://noril.uib.no/article/view/2499/2227>. Acesso em: 27 maio 2023.

HOBSCHEID, M.; KERBAVAZ, K. Flexibility is key: co-creating a rubric for programmatic instructional assessment. **Communications in Information Literacy**, v. 16, n. 1, p. 24-37, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2022.16.1.3>. Disponível em: <https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1559&context=comminfolit>. Acesso em: 19 maio 2023.

IFLA. **Faróis da Sociedade da Informação**. 2005. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/wsis/Documents/beaconinfosoc-pt.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

INGALLS, D. Beyond databases: information literacy instruction for undergraduate students of dietetics. **Journal of Information Literacy**, v. 12, n. 2, p. 97-112, 2018. DOI:

<https://doi.org/10.11645/12.2.2344>. Disponível em:
<https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V12-I2-2/2765>. Acesso em: 16 maio 2023.

JOHNSTON, B; WEBBER, S. As we may think: information literacy as a discipline for the information age. **Research Strategies**, v. 20, n. 3, p. 108-121, 2006.

KEAN, E. B.; ROBINSON, C. Personalised video instruction: a metaliterate approach to online information literacy. **Journal of Information Literacy**, v. 13, n. 2, p. 196-205, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11645/13.2.2652>. Disponível em:
<https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V13-I2-1/2846>. Acesso em: 18 maio 2023.

KELT, M. Developing SMILE using OERs and existing resources at Glasgow Caledonian University. **Journal of Information Literacy**, v. 6, n. 2, p. 135-137, 2012. DOI: <https://doi.org/10.11645/6.2.1737>. Disponível em:
<https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V6-I2-2012-3/1723>. Acesso em: 16 maio 2023.

KETTUNEN, T. *et al.* Information seeking MOOCs at the University of Helsinki: interactive and integrated. **Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education**, v. 11, n. p. 52-60, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15845/noril.v11i1.2787>. Disponível em:
<https://noril.uib.no/article/view/2787/2759>. Acesso em: 27 maio 2023.

KLISTEWICZ, I. W. *et al.* Programa de formação de treinamento de usuários na biblioteca “Prof. Rosário Farâni Mansur Guérios”, do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 2., 1981, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: Capes, 1981. Disponível em:
<http://repositorio.febab.org.br/items/show/3460>. Acesso em: 24 maio 2023.

KOELLING, G.; TOWNSEND, L. Research clinics: an alternative model for large-scale information literacy instruction. **Communications in Information Literacy**, v. 13, n. 1, p. 75-89, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2019.13.1.6>. Disponível em:
<https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1252&context=comminfolit>. Acesso em: 19 maio 2023.

LAMON, S. P. *et al.* Formação do pesquisador juvenil: adequação do atendimento da biblioteca do CDCC da USP. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 16., 2010, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/5612>. Acesso em: 24 maio 2023.

LARSEN, D.; WALLACE, S.; PANKL, L. Mapping library values and student learning outcomes: alignment with university pedagogical goals and practices. **Journal of Information Literacy**, v. 12, n. 1, p. 109-117, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11645/12.1.2399>. Disponível em:
<https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V12-I1-3/2697>. Acesso em: 18 maio 2023.

LAU, J. **Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente**. [S. l.]: IFLA, 2007. Disponível em:
<https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/440/1/ifla-guidelines-pt.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

LE COADIC, Y. **A ciência da informação**. 2. ed. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2004.

LIERMAN, A.; SANTIAGO, A. Developing online instruction according to best practices. **Journal of Information Literacy**, v. 13, n. 2, p. 206-221, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11645/13.2.2649>. Disponível em: <https://ariadnestaging.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V13-I2-2/2851>. Acesso em: 16 maio 2023.

LEFEBVRE, L.; YANCEY, M. Graduate information literacy in online education using the embedded librarian model. **Journal of Information Literacy**, v. 8, n. 1, p. 93-96, 2014. DOI: <https://doi.org/10.11645/8.1.1901>. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V8-I1-2014-1/1935>. Acesso em: 16 maio 2023.

LIMA, J. S.; SANTOS, F. E. P.; SANTOS, I. L. dos. Google Classroom como ferramenta para treinamentos à distância: um relato de experiência em bibliotecas universitárias. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 27., 2017, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: FEBAB, 2017. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/2705>. Acesso em: 24 maio 2023.

LIMA, M. C. de. Ensinando e aprendendo: a capacitação de usuários através do treinamento de bases de dados digitais na Universidade de Fortaleza-Unifor. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 25., 2013, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: FEBAB, 2013. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/2408>. Acesso em: 24 maio 2023.

LIU, J.; PULLINGER, D. Step up to masters: supporting the academic skills transition for taught postgraduate students. **Journal of Information Literacy**, v. 15, n. 3, p. 100-118, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11645/15.3.3095>. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V15-I3-1/3007>. Acesso em: 18 maio 2023.

LOMBARDI, V. V. *et al.* EaD como ferramenta para acesso à informação biomédica através da pesquisa bibliográfica. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 16., 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/5164>. Acesso em: 24 maio 2023.

LÓPEZ GIJÓN, J. *et al.* La biblioteca universitaria como apoyo al aprendizaje en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. **Encontros Bibli: revista eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, v. 11, n. 3, p. 63-81, 2006. Número especial. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2006v11nesp2p63>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2006v11nesp2p63/428>. Acesso em: 31 out. 2022.

LOWE, M. S.; MACY, K. V.; STONE, S. M. Contingent teaching through low-tech audience response systems: using Plickers to support student learning and assessment. **Journal of Information Literacy**, v. 13, n. 2, p. 234-252, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11645/13.2.2633>. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V13-I2-4/2857>. Acesso em: 16 maio 2023.

MACEDO, A. R. de *et al.* Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 127-148, abr./jun. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/wsgSvHVjdBBxF3rFwxB8Wsc/?lang=pt#>. Acesso em: 31 out. 2022.

MACEDO, M. V. R.; FRANCO, V. F.; DRIGO, R. Preparo técnico e pedagógico do profissional da informação que ministra cursos de pesquisa em bases de dados. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 15., 2008, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Unicamp; Unesp; USP, 2008. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/4368>. Acesso em: 24 maio 2023.

MACHADO, L. F.; DEUS, C. C. R. D. de; FREITAS, Z. D. R. Iniciativas na gestão pública: competência em informação de bibliotecários da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 28., 2019, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: FEBAB, 2019. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/3339>. Acesso em: 24 maio 2023.

MACKEY, T. P. Embedding metaliteracy in the design of a post-truth MOOC: building communities of trust. **Communications in Information Literacy**, v. 14, n. 2, p. 346-361, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2020.14.2.9>. Disponível em: <https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1411&context=comminfolit>. Acesso em: 19 maio 2023.

MAIA, C. M.; RAMOS, R. C.; STORTI, V. R. Capacitação de usuários: experiência como projeto de extensão da Biblioteca da Unesp, Câmpus de Rio Claro. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 17., 2012, Gramado. **Anais** [...]. Gramado: UFRGS, 2012. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/6008>. Acesso em: 24 maio 2023.

MANCIBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SCHUGURENSKY, D. A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. **Educação em Revista**, v. 23, n. 4, p. 205-225, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WFgZf9XLF5RNnB9mjYdN8Mr/?lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2022.

MARANHÃO, A. M. N. *et al.* A capacitação de usuários no sistema de bibliotecas da PUC-RIO. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 16., 2010, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/4925>. Acesso em: 24 maio 2023.

MARCHIS, B. Putting levity into literacy: professionally produced library instruction videos. **Journal of Information Literacy**, v. 12, n. 2, p. 113-120, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11645/12.2.2488>. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRA-V12-I2-3/2749>. Acesso em: 18 maio 2023.

MARIANI, A. M.; FRANÇA, C. M. de; CARDOSO, A. L. M. de S. Desenvolvimento de competências informacionais em ambiente virtual. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 26., 2015, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: FEBAB, 2015. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/1222>. Acesso em: 24 maio 2023.

MARQUES, T. M. S. de M.; SILVA, F. K. O. da. Educação para acesso a informação. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS*, 14., 2006, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UFBA, 2006. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/5196>. Acesso em: 24 maio 2023.

MARQUETIS, E. M. *et al.* Programa de capacitação de usuários em informação científica da Biblioteca Central Cesar Lattes/Unicamp: a evolução desde sua implantação. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS*, 15., 2008, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Unicamp; Unesp; USP, 2008. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/4247>. Acesso em: 24 maio 2023.

MARTI, Y.; VEGA-ALMEIDA, R. L. Sociedad de la información: los mecanismos reguladores en el contexto de una sociedad emergente. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 37-44, jan./abr. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652005000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/mjZtrPRsRPc5BdxcTXss6pk/?lang=es#>. Acesso em: 04 jan. 2023.

MARTINS, C. B. Uma reforma necessária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1001-1020, out. 2006. Número especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jBGXYt4SYrpNmRcvqM7wvKm/?lang=pt>. Acesso: 31 out. 2022.

MEDINA DEL SOL, M. L. *et al.* La biblioteca universitaria ante los nuevos retos del siglo XXI. **MediSur: Revista Científica de las Ciencias Médicas em Cienfuegos**, Cienfuegos, v. 7, n. 2, marzo/abr. 2009. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2009000200005. Acesso em: 31 out. 2022.

MELO, A. V. C. de; ARAÚJO, E. A. de. Competência informacional e gestão do conhecimento: uma relação necessária no contexto da sociedade da informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 12, n. 2, p. 185-201, maio/ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-99362007000200012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/yvPSN6Lc7VFcsqqLJWH8TrF/?lang=pt>. Acesso em: 04 jan. 2023.

MENDONÇA, M. A. de. *et al.* Biblioteca pra quê te quero?: uma proposta de educação de usuários na Universidade Federal do Ceará. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS*, 16., 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/5079>. Acesso em: 24 maio 2023.

MILLS, J. *et al.* Beyond the checklist approach: a librarian-faculty collaboration to teach the BEAM method of source evaluation. **Communications in Information Literacy**, v. 15, n. 1, p. 119-139, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2021.15.1.7>. Disponível em: <https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1493&context=comminfolit>. Acesso em: 19 maio 2023.

MIRANDA, S. V. Identificando competências informacionais. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 112-122, maio/ago. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ci/a/Tbx3GhXh96kbDCJYZYwYnbh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2022.

MIRANDA, S. Como as necessidades de informação podem se relacionar com as competências informacionais. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 35, n. 3, p. 99-114, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/SWCTzhjB8dLZpNwfhYKKq9f/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 29 jun. 2022.

MONEREO, C.; BADIA, A. La competencia informacional desde una perspectiva psicoeducativa: enseñanza basada en la resolución de problemas prototípicos y emergentes. **Revista Española de Documentación Científica**, v. 35, p. 75-99, 2012. DOI: <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.978>. Disponível em: <https://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/745/826>. Acesso em: 06 jan. 2023.

MONTES MARTÍNEZ, R. *et al.* Alfabetización informacional y digital mediante b-learning. **InterCambios**, Montevideo, v. 6, n. 1, jun. 2019. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S2301-01262019000100013&script=sci_arttext. Acesso em: 29 jun. 2022.

MORAES, T. C. de. Oportunidade de aprendizado utilizando o Mendeley. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 27., 2017, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: FEBAB, 2017. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/2726>. Acesso em: 24 maio 2023.

MOSER, E. M.; ACCETTA, I. R. Acesso à base de dados online: rotina de treinamento para usuários da Biblioteca Central da FURB. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 12., 2002, Recife. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 20002. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/4069>. Acesso em: 24 maio 2023.

MOSTAFA, S. P.; LIMA, A. B. A. de; MARANON, E. I. M. Paradigmas teóricos da biblioteconomia e ciência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 216-222, set./dez. 1992. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/434/434>. Acesso em: 17 jun. 2021.

NEVES, C. E. B.; MARTINS, C. B. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. *In*: DWYER, T.; ZEN, E. L.; WELLER, W.; SHUGUANG, J.; KAIYUAN, G. (orgs.). **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. Brasília: IPEA, 2016. Cap. 3. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/160715_livro_jovens_universitarios.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

NEVES, B. C.; AGUIAR, N. C. Políticas públicas de informação e bibliotecas escolares: panorama brasileiro. **Informação e Sociedade: estudos**, João Pessoa, v. 27, n. 3, p. 73-86, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/33296>. Acesso em: 14 mar. 2022.

NUNES, M. S. C.; CARVALHO, K. de. As bibliotecas universitárias em perspectiva histórica: a caminho do desenvolvimento durável. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 21, n. 1, p. 173-193, jan./mar. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pci/a/LCcVhWXmMt6ydMmG6Gmmmw/?format=pdf&lang=pt#:~:text=%C3%A9%20um%20instrumento%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o,livremente%20todos%20os%20recursos%20de>. Acesso em: 11 mar. 2022.

OLIVEIRA, A. P.; VITORINO, E. V. A dimensão técnica da competência em informação. *In*: VITORINO, E. V.; DE LUCCA, D. M. (org.). **As dimensões da competência em informação**: técnica, estética, ética e política. Porto Velho, RO: EDUFRO, 2020. E-book.

OLIVEIRA, A. A. de. *et al.* Aplicação de novas ferramentas para criação do tutorial on-line das bibliotecas da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 16., 2010, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/5549>. Acesso em: 24 maio 2023.

OLIVEROS CASTRO, S.; VALENZUELA URRRA, C.; NUÑEZ CHAUFLEUR, C. Pedagogía informacional de Oscar Picardo Joao: una revisión y actualización de sus fundamentos en relación con la alfabetización em información. **Palabra Clave**, La Prata, v. 11, n. 2, e152, abr./sep. 2022. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-99122022000100152. Acesso em: 04 jan. 2023.

ORELO, E. R. M.; VITORINO, E. V. Competência informacional: um olhar para a dimensão estética. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 17, n. 4, p. 41-56, out./dez. 2012. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362012000400004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 29 jun. 2022.

ORELO, E. R. M.; VITORINO, E. V. A dimensão estética da competência em informação. *In*: VITORINO, E. V.; DE LUCCA, D. M. (org.). **As dimensões da competência em informação**: técnica, estética, ética e política. Porto Velho, RO: EDUFRO, 2020. *E-book*.

PALMA PEÑA, J. M. La alfabetización informativa tecnológica: estrategia fundamental en las bibliotecas del siglo XXI. **Revista Interamericana de Bibliotecología**, v. 32, n. 1, p. 155-172, ene./jun. 2009. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-09762009000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=es. Acesso em: 04 jan. 2023.

PASSOS, R.; SANTOS, G. C. Oficinas pedagógicas: caminhos para interação entre bibliotecários e professores. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 13., 2004, Natal. **Anais** [...]. Natal: UFRN, 2004. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/4874>. Acesso em: 24 maio 2023.

PARK, D. E.; BRIDGES, L. M. Meet students where they are: centering Wikipedia in the classroom. **Communications in Information Literacy**, v. 16, n. 1, p. 4-23, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2022.16.1.2>. Disponível em: <https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1539&context=comminfolit>. Acesso em: 19 maio 2023.

PAULA, M. de F. de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009. Disponível:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/JHz4fHXBbzRXz3Xnk4VVrSw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2022.

PELLEGRINI, E.; VITORINO, E. V. A dimensão ética da competência em informação sob a perspectiva da filosofia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 23, n. 2, p. 117-133, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/qgRrcB8cPssXdsbkQmz3R8D/?lang=pt#>. Acesso em: 29 jun. 2022.

PELLEGRINI, E.; VITORINO, E. V. A dimensão ética da competência em informação. *In*: VITORINO, E. V.; DE LUCCA, D. M. (org.). **As dimensões da competência em informação: técnica, estética, ética e política**. Porto Velho, RO: EDUFRO, 2020. *E-book*.

PICHEL, J. *et al.* Information-wise: a case for developing an evidence-informed information literacy programme at Maastricht University. **Journal of Information Literacy**, v. 15, n. 1, p. 105-121, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11645/15.1.2845>. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V15-I1-5/2934>. Acesso em: 17 maio 2023.

PINTO MOLINA, M.; URIBE TIRADO, A. Formarnos e autoformarnos en alfabetización informacional. Un programa de mentorización en bibliotecas universitarias-CRAI. **Investigación Bibliotecológica**, México, v. 24, n. 52, p. 63-95, sept./dic. 2010. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2010000300004. Acesso em: 29 jun. 2022.

PISTÉ BELTRÁN, S.; GARCÍA-QUISMONDO, M. A. M. Bibliotecas universitarias y educación digital abierta: un espacio para el desarrollo de instrumentos de implementación en web, de competencias em información e indicadores para su evaluación. **Revista Interamericana de Bibliotecología**, v. 41, n. 3, p. 277-288, sept./dic. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v41n3a06>. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/335123/20790826>. Acesso em: 31 out. 2022.

PIZZANI, L. *et al.* A experiência do ensino à distância no treinamento de usuários de bibliotecas universitárias. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 16., 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/4936>. Acesso em: 24 maio 2023.

POOLE, K. A flipped classroom approach to teaching search techniques for systematic reviews to encourage active learning. **Journal of Information Literacy**, v. 15, n. 1, p. 67-83, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11645/15.1.2847>. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V15-I1-2/2931>. Acesso em: 16 maio 2023.

PUTTONEN, K. Information specialist and ICT lecturer co-teach an online course: a new way and what students think about it. **Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education**, v. 6, n. 1, p. 52-64, 2014. DOI: <https://doi.org/10.15845/noril.v6i1.217>. Disponível em: <https://noril.uib.no/article/view/2507/2235>. Acesso em: 27 maio 2023.

PYMAN, H.; SUNDSBØ, K. Copyright dough: a playful approach to teaching copyright. **Journal of Information Literacy**, v. 15, n. 1, p. 53-67, 2021. DOI:

<https://doi.org/10.11645/15.1.2832>. Disponível em:
<https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V15-I1-1/2930>. Acesso em: 16 maio 2023.

RAJU, R. *et al.* Restructuring for relevance: a paradigm shift for academic libraries. **Library Management**, v. 39, n. 6/7, p. 418-429, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1108/LM-06-2017-0062>. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/LM-06-2017-0062/full/html>. Acesso em: 31 out. 2022.

REBMANN, K. R. Supporting open information literacy via hybridised design experiments. **Journal of Information Literacy**, v. 12, n. 2, p. 89-97, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11645/12.2.2510>. Disponível em: <https://ariadnestaging.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V12-I2-1/2756>. Acesso em: 18 maio 2023.

REIS, A. S. dos. Biblioteca e educação em interlocução: repatriar luz/esperança. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 19, número especial, p. 48-63, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/k9RJMyvyrFwrMvZ7t6KcssB/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 29 jun. 2022.

REILLY, P. Creative approaches to teaching graduate research methods workshop. **Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education**, v. 9, n. 1, p. 21-36, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15845/noril.v9i1.232>. Disponível em: <https://noril.uib.no/article/view/2517/2245>. Acesso em: 27 maio 2023.

REIS, D. de A. **Leitura e letramento informacional: uma revisão de literatura**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-ARKJ2L/1/leitura_e_letramento_informacional_uma_revis_o_de_literatura.pdf. Acesso em: 27 maio 2023.

RESENDE, E.; ZATTAR, M. A prática de competência em informação na biblioteca do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 26., 2015, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: FEBAB, 2015. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/1379>. Acesso em: 24 maio 2023.

RIBEIRO, C. M.; VICENTINI, R. A. B. Desenvolvimento de material de apoio aos treinamentos presenciais utilizando ferramenta de EaD – educação à distância: WEBCT no sistema de bibliotecas da Unicamp. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 12., 2002, Recife. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2002. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/4029>. Acesso em: 24 maio 2023.

RIGHETTO, G. G.; MURIEL-TORRADO, E.; VITORINO, E. V. “Imbecilization” in the disinformation society: what can information literacy do about it. **Investigación Bibliotecológica**, México, v. 35, n. 87, p. 33-55, abr./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2021.87.58310>. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2021000200033. Acesso em: 04 jan. 2023.

RIGHETTO, G. G.; VITORINO, E. V. A competência em informação como movimento de inovação social. **Investigación Bibliotecológica**, México, v. 34, n. 82, p. 29-52, ene./mar. 2020. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2020000100029. Acesso em: 29 jun. 2022.

RIVERS-LATHAM, M.; SINGER, H.; CONWAY, L. Library SkillUP: digital information skills module for students at the University of Hertfordshire. **Journal of Information Literacy**, v. 14, n. 1, p. 83-95, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11645/14.1.2745>. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V14-I1-2/2882>. Acesso em: 18 maio 2023.

ROACH-FREIMAN, A. BEAM me up: teaching rhetorical methods for source use and synthesis. **Communications in Information Literacy**, v. 15, n. 2, p. 227-239, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2021.15.2.5>. Disponível em: <https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1497&context=comminfolit>. Acesso em 19 maio 2023.

ROBREDO, J. Informação, conhecimento e ciência da informação. *In*: ROBREDO, J. **Da ciência da informação revisitada aos sistemas humanos de informação**. Brasília: Thesaurus; SSRR Informações, 2003. cap. 1, p. 1-102.

RØDDESNES, S.; FABER, H. C.; JENSEN, M. H. NVivo courses in the library: working to create the library services of tomorrow. **Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education**, v. 11, n. 1, p. 27-38, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15845/noril.v11i1.2762>. Disponível em: <https://noril.uib.no/article/view/2762/2764>. Acesso em: 27 maio 2023.

RØDLAND, I. Using an online digital wall board to promote student activity in a library course. **Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education**, v. 12, n. 1, p. 20-29, 2020. Disponível em: <https://noril.uib.no/article/view/2954/2958>. Acesso em: 27 maio 2023.

RUSH, L. Examining student perceptions of their knowledge, roles and power in the information cycle: findings from a ‘fake news’ event. **Journal of Information Literacy**, v. 12, n. 2, p. 121-130, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11645/12.2.2484>. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V12-I2-4/2771>. Acesso em: 16 maio 2023.

RYDER, G. *et al.* Embedding peer support as a core learning skill in higher education. **Journal of Information Literacy**, v. 11, n. 1, p. 184-203, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11645/11.1.2207>. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V11-I1-1/2495>. Acesso em: 16 maio 2023.

SALMERON, R. A. Universidade pública e identidade cultural. **Tempo Social**, São Paulo, SP, v. 13, n. 1, p. 9-26, maio 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/kH8Jq9z6ggg7SKxFxKtZY4h/?lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2022.

SANTANA, A. de. *et al.* EndNote: a experiência da FMVZ/USP na capacitação e normalização de trabalhos. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 16., 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/5168>. Acesso em: 24 maio 2023.

SANTOS, D. R. dos. *et al.* Iniciativas para construção do programa de capacitação de usuários do sistema de bibliotecas e arquivos da Universidade Federal Fluminense. *In*:

CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECOLOGIA E DOCUMENTAÇÃO, 27., 2017, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: FEBAB, 2017. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/2595>. Acesso em: 24 maio 2023.

SANTOS, E. M. dos; DUARTE, E. A.; PRATA, N. V. Cidadania e trabalho na sociedade da informação: uma abordagem baseada na competência informacional. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 13, n. 3, p. 208-222, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/TYtztFyxFfBytnZsFbQWFCv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2022.

SANTOS, F. E. P.; SANTOS, I. L. dos; LIMA, J. S. Treinamento a distância sobre o gerenciador de referências Mendeley. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 20., 2018, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: UFBA, 2018. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/5299>. Acesso em: 24 maio 2023.

SANTOS, F. S.; NASCIMENTO, E. P. do; BUARQUE, C. Mudanças necessárias na universidade brasileira: autonomia, forma de governo e internacionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 39-61, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Xsc35pyPCdZNfTRjsyNKr8d/?lang=pt#>. Acesso em: 31 out. 2022.

SARACEVIC, T. Ciência da Informação: origem, evolução e relações. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 1996. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/235>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SEGENREICH, S. C. D.; CASTANHEIRA, A. M. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós-LDBEN/96: evidências e tendências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 55-86, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/7CTMXHKvtsMvDym836JRz5q/?lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2022.

SEGNORELLI, M. H.; MARTINS, V. S. G.; BRACCHI, R. A. Modelagem e implantação de programa de competência em informação. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 19., 2016, Manaus. **Anais** [...]. Manaus: UFAM; UEAM; IFMA, 2016. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/4460>. Acesso em: 24 maio 2023.

SERAFIM, L. A.; FREIRE, G. H. de A. Ação de responsabilidade social para competências em informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 17, n. 3, p. 155-173, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/QY8gPPbJT88nwcTZMF8DwmS/?lang=pt#>. Acesso em: 29 jun. 2022.

SHERA, J. H. Toward a theory of librarianship and information science. **Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 89-97, 1973. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/30/30>. Acesso em: 17 jun. 2021.

SILVA, D. C. O desenvolvimento de competências em informação em ambientes virtuais de aprendizagem: uma proposta experimental. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE

BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 19., 2016, Manaus. **Anais** [...]. Manaus: UFAM; UEAM; IFMA, 2016. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/4467>. Acesso em: 24 maio 2023.

SILVA, H. *et al.* Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 28-36, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/R75CxrQRQsGM8fyGCwgjZKD/abstract/?lang=pt>. Acesso em 29 jun. 2022.

SILVA, S. P. da. *et al.* Educação do usuário e competência informacional: novos aportes para o treinamento de usuários em bibliotecas universitárias. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 20., 2018, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: UFBA, 2018. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/5831>. Acesso em: 24 maio 2023.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; FARGONI, E. H. E. Future-se: o ultimato na universidade estatal brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e239000, 2020, p. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.239000>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LMDCRm4wrJPrZBbWCNrM3pj/?lang=pt#>. Acesso em: 31 out. 2022.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SCHUGURENSKY, D; ARAUJO, J. B. de. Ciencia académica, intelectuales y el trabajo del profesor universitario en Brasil: convergencia y hegemonía. **Revista de la Educación Superior**, v. 44, n. 173, p. 157-179, ene./mar. 2015. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000100007. Acesso em: 31 out. 2022.

SOUSA, L. L. de. *et al.* Treinamentos de usuários em bibliotecas universitárias: um relato de experiência da Universidade Federal Rural da Amazônia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 28., 2019, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: FEBAB, 2019. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/3315>. Acesso em: 24 maio 2023.

SOUZA, A. C. de; BAHIA, E. M. dos S.; VITORINO, E. V. Dimensões da competência em informação sob a perspectiva de Zarifian. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 25, n. 2, p. 56-76, jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/qYQXDxc5b9HF4bzbxykz9Bw/?lang=pt#>. Acesso em: 29 jun. 2022.

SPUDEIT, D.; COSTA, M. P. P.; PRADO, J. M. K. do. Desenvolvimento da competência em informação: uma proposta para formação de leitores. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 17., 2012, Gramado. **Anais** [...]. Gramado: UFRGS, 2012. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/6011>. Acesso em: 24 maio 2023.

TAKAHASHI, J. A. *et al.* Oficinas sobre fontes de informação aos ingressantes do curso de Enfermagem: competencia informacional. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 16., 2010, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro:

UFRJ, 2010. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/5347>. Acesso em: 24 maio 2023.

TARDIFF, A. B. Have a CCOW: a CRAAP alternative for the internet age. **Journal of Information Literacy**, v. 16, n. 1, p. 119-130, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11645/16.1.3092>. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V16-I1-2/3116>. Acesso em: 16 maio 2023.

TETERYCZ, T.; SCHIAVON, S. H. Capacitação de normalização de trabalhos acadêmicos à distância: uma experiência positiva. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 25., 2013, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: FEBAB, 2013. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/2223>. Acesso em: 24 maio 2023.

THE SOCIETY OF COLLEGE, NATIONAL AND UNIVERSITY LIBRARIES (SCONUL). **Information skills in higher education**. [United Kingdom]: SCONUL, 1999. Disponível em: https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/Seven_pillars2.pdf. Acesso em: 04 jan. 2023.

THE SOCIETY OF COLLEGE, NATIONAL AND UNIVERSITY LIBRARIES (SCONUL). **The SCONUL seven pillars of information literacy: a research lens for higher education**. [United Kingdom]: SCONUL, 2011. Disponível em: <https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/researchlens.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

THOMAS, P.; JONES, M. F.; MATTINGLY, S. Using Wikipedia to teach scholarly peer review: a creative approach to open pedagogy. **Journal of Information Literacy**, v. 15, n. 2, p. 178-190, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11645/15.2.2913>. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V15-I2-3/2963>. Acesso em: 18 maio 2023.

TILLEY, E. Information literacy: a matter of course. **Journal of Information Literacy**, v. 8, n. 1, p. 89-92, 2014. DOI: <https://doi.org/10.11645/8.1.1896>. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V8-I1-2014-2/1955>. Acesso em: 17 maio 2023.

TOLLAND, A.; MOGG, R.; BENNETT, A. Using learning diaries to evaluate and improve online information literacy and academic skills provision. **Journal of Information Literacy**, v. 13, n. 1, p. 76-92, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11645/13.1.2519>. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V13-I1-2/2797>. Acesso em: 18 maio 2023.

UNESCO. **Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?** Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>. Acesso em: 04 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. UFC. Biblioteca Universitária. **Bibliotecas universitárias brasileiras**. [202-]. Disponível em: <https://biblioteca.ufc.br/pt/links-uteis/bibliotecas-universitarias-brasileiras/>. Acesso em: 05 ago. 2021.

URIBE TIRADO, A. La alfabetización informacional en las universitarias de Brasil: visualización de los niveles de incorporación desde la información publicada em sus sitios web. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 17, n. 1, p. 134-152, jan./mar. 2012. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S1413-99362012000100008>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pci/a/4QGyYBW5VDHWPRrvhpyhhBc/?lang=es>. Acesso em: 05 ago. 2021.

USOVA, T.; LAWS, R. Teaching a one-credit course on data literacy and data visualisation. **Journal of Information Literacy**, v. 15, n. 1, p. 84-95, 2021. DOI:
<https://doi.org/10.11645/15.1.2840>. Disponível em:
<https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V15-I1-3/2932>. Acesso em: 18 maio 2023.

VANALLI, T. R.; MOREIRA, J. C. C. Ciclo de formação em competências informacionais: relato de implantação de um conceito inovador. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 27., 2017, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: FEBAB, 2017. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/2579>. Acesso em: 24 maio 2023.

VAKKARI, P. Library and information science: its content and scope. **Advances in Librarianship**, v. 18, p. 1-55, 1994.

VAIDERGORN, J. Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira. **Caderno Cedes**, ano 21, n. 55, p. 78-91, nov. 2001. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/qmGtGgZwDHm6KPZbpBtfH5p/?lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2022.

VARELA-PRADO, C.; BAIGET, T. El futuro de las bibliotecas académicas: incertidumbres, oportunidades y retos. **Investigación Bibliotecológica**, Ciudad del México v. 26, n. 56, p. 115-135, ene./abr. 2012. Disponível em:
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2012000100006. Acesso em: 31 out. 2022.

VITORINO, E. V.; DE LUCCA, D. M. (org.). **As dimensões da competência em informação: técnica, estética, ética e política**. Porto Velho, RO: EDUFRO, 2020. E-book. Disponível em:
<https://edufro.unir.br/uploads/08899242/Capas%206/As%20Dimensoes%20da%20Competencia%20em%20Informacao.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022.

VITORINO, E. V.; PIANTOLA, D. Competência informacional – bases históricas e conceituais: construindo significados. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 38, n. 3, p. 130-141, set./dez. 2009. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1236>. Acesso em: 13 mar. 2022.

VITORINO, E. V.; PIANTOLA, D. Dimensões da competência informacional (2). **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 40, n. 1, p. 99-110, jan./abr. 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ci/a/SjcbWRPPfNPjhF5DhFTSkcv/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 29 jun. 2022.

VITORINO, E. V.; PIANTOLA, D. **Competência em informação: conceito, contexto histórico e olhares para a Ciência da Informação**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2020. *E-book*.

WAITY, J. F.; CROWE, S. The context of authority and sociological knowledge: an experimental learning project. **Communications in Information Literacy**, v. 13, n. 1, p. 61-74, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2019.13.1.5>. Disponível em: <https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1300&context=comminfolit>. Acesso em: 19 maio 2023.

WEITZEL, S. da R.; CALIL JUNIOR, A.; ACHILLES, D. Revisões e reflexões. Alfabetização informativa em las escuelas: el papel del licenciado em bibliotecología. **Revista Interamericana de Bibliotecología**, v. 38, n. 3, p. 213-225, set./dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-09762015000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 29 jun. 2022.

WERSIG, G. Information Science: the study of postmodern knowledge usage. **Information Processing & Management**, v. 29, n. 2, p. 229-239, 1993.

WISE, H. *et al.* Escape the welcome cliché: designing educational escape rooms to enhance students' learning. **Journal of Information Literacy**, v. 12, n. 1, p. 86-96, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11645/12.1.2394>. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V12-I1-1/2694>. Acesso em: 16 maio 2023.

WOODS, E.; MURPHY, E. Get the digital edge: a digital literacy and employability skills day for students. **Journal of Information Literacy**, v. 7, n. 2, p. 156-157, 2013. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V7-I2-2013-3/1865>. Acesso em: 16 maio 2023.

YAP, J. M.; PEÑAFLORES, J. The amazing library race: developing students' media and information literacy skills through games. **Journal of Information Literacy**, v. 14, n. 1, p. 66-82. DOI: <https://doi.org/10.11645/14.1.2708>. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRJ-V14-I1-1/2883>. Acesso em: 18 maio 2023.

ZOCCO, L. P. *et al.* A experiência da Biblioteca Central do campus de Ribeirão Preto na criação de seu blog: relato de caso. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 16., 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/4933>. Acesso em: 24 maio 2023.

ZURKOWSKI, P. G. **The information service environment relationships and priorities**. Washington, DC: NATIONAL COMMISSION ON LIBRARIES AND INFORMATION SCIENCE, 1974.

ZURKOWSKI, P. G. Information Literacy and the new era of enlightenment. In: LILAC Conference, 10., 2014, Beltsville, MD. **Presentation...** Beltsville, MD: IL Group, 2014. Disponível em: https://pt.slideshare.net/infolit_group/transcript-of-zurkowski-video-at-lilac-2014. Acesso em: 07 ago. 2021.

**APÊNDICE A – Processo de busca na literatura internacional e obras selecionadas –
(Objetivo B)**

OBJETIVO B			
	ESTRATÉGIA DE BUSCA	FILTROS	RESULTADOS
ERIC	abstract:"information literacy education" OR "information literacy instruction"	Publication type: Journal articles; Peer reviewed; Full text available on ERIC.	82 artigos Após aplicação de critérios de inclusão e exclusão = 15 artigos.
SCOPUS	(TITLE-ABS-KEY ("information literacy education") OR TITLE-ABS-KEY ("information literacy instruction")) ⁶⁹	Limit to: Open access: All open access; Subject area: Social sciences; Document type: Article; Language: English, Spanish. Exclude: Subject area: Computer science; Medicine; Arts and Humanities; Business, Management and Accounting; Engineering; Chemistry; Decision Sciences.	228 artigos – 38 (sem acesso) – 11 resenhas – 1 artigo de opinião = 178 artigos. Após aplicação de critérios de inclusão e exclusão = 18 artigos.

Documentos:

ARNOLD-GARZA, S. The flipped classroom teaching model and its use for information literacy instruction. **Communications in Information Literacy**, v. 8, n. 1, p. 7-22, 2014, DOI: <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2014.8.1.161>. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089137.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.⁷⁰

ARIEW, S. A historical look at the academic teaching library and the role of the teaching librarian. **Communications in Information Literacy**, v. 8, n. 2, p. 208-224. DOI: <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2014.8.2.167>. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089140.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.

BAPTE, V. D. Information literacy instruction: determining the place of library professionals. **DESIDOC Journal of Library & Information Technology**, v. 39, n. 1, p. 39-46, jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14429/djlit.39.1.13676>. Disponível em: <https://publications.drdo.gov.in/ojs/index.php/djlit/article/view/13676/7030>. Acesso em: 26 maio 2023.

⁶⁹ String de busca completo: (TITLE-ABS-KEY ("information literacy education") OR TITLE-ABS-KEY ("information literacy instruction")) AND (LIMIT-TO (OA , "all")) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , "SOC")) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , "English") OR LIMIT-TO (LANGUAGE , "Spanish")) AND (EXCLUDE (SUBJAREA , "COMP") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "MEDI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "ARTS") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "BUSI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "ENGI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "CHEM") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "DECI"))

⁷⁰ Artigo encontrado nas duas bases.

BRECHER, D.; KLIPFEL, K. M. Education training for instruction librarians: a shared perspective. **Communications in Information Literacy**, v. 8, n. 1, p. 43-49, 2014. DOI: <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2014.8.1.164>. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089115.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.⁷¹

CONTEH-MORGAN, M. Connecting the dots: limited English proficiency, second language learning theories, and information literacy instruction. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 28, n. 4, p. 191-196, July 2002. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0099133302002823>. Acesso em: 26 maio 2023.

DEMPSEY, M. E. *et al.* Questions about the framework. **Communications in Information Literacy**, v. 9, n. 2, p. 164-175, 2015. DOI: <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2015.9.2.193>. Disponível em: <https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1050&context=comminfolit>. Acesso em: 26 maio 2023.⁷²

DRABINSKI, E. Towards a Kairos of library instruction. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 40, p. 480-485, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.acalib.2014.06.002>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S009913331400086X?via%3Dihub>. Acesso em: 26 maio 2023.

DRABINSKI, E. A Kairos of the critical: teaching critically in a time of compliance. **Communications in Information Literacy**, v. 11, n. 1, p. 76-94, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2017.11.1.35>. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148823.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.

ERDELEZ, S.; BASIC, J.; LEVITOV, D. D. Potencial for inclusion of information encountering within information literacy models. **Information Research**, v. 16, n. 3, p. 1-11, sep. 2011. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ946411.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.

FRITCH, M. E. Teaching as a political act: critical pedagogy in library instruction. **Educational Considerations**, v. 44, n. 1, p. 1-11. DOI: <https://doi.org/10.4148/0146-9282.1868>. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1175147.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.

GREGORY, L.; HIGGINS, S. Reorienting an information literacy program toward social justice: mapping the core values of Librarianship to the ACRL framework. **Communications in Information Literacy**, v. 11, n. 1, p. 42-54, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2017.11.1.46>. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148827.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.

HESS, A. N. Motivational design in information literacy instruction. **Communications in Information Literacy**, v. 9, n. 1, p. 44-59, 2015. DOI:

⁷¹ Artigo encontrado nas duas bases.

⁷² Artigo encontrado nas duas bases.

<https://doi.org/10.15760/comminfolit.2015.9.1.175>. Disponível em:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089288.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.⁷³

HOLLIDAY, W. Frame works: using metaphor in theory and practice in information literacy. **Communications in Information Literacy**, v. 11, n. 1, p. 4-20, 2017. DOI:
<https://doi.org/10.15760/comminfolit.2017.11.1.44>. Disponível em:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148867.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.

HOSIER, A. Research is an activity and a subject of study: a proposed metaconcept and its practical application. **College & Research Libraries**, v. 80, n. 1, p. 44-59, 2019. DOI:
<https://doi.org/10.5860/crl.80.1.44>. Disponível em:
<https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/16944/19366>. Acesso em: 26 maio 2023.

HOUTMAN, E. “Mind-blowing”: fostering self-regulated learning in information literacy instruction. **Communications in Information Literacy**, v. 9, n. 1, p. 6-18, 2015. DOI:
<https://doi.org/10.15760/comminfolit.2015.9.1.178>. Disponível em:
<https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1059&context=comminfolit>.
 Acesso em: 26 maio 2023.

JACOBSON, T. E.; GIBSON, C. First thoughts on implementing the Framework for Information Literacy. **Communication in Information Literacy**, v. 9, n. 2, p. 102-110. DOI:
<https://doi.org/10.15760/comminfolit.2015.9.2.187>. Disponível em:
<https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1044&context=comminfolit>.
 Acesso em: 26 maio 2023.⁷⁴

JAMES, A. B. A noteworthy next class: making learning objectives work for you. **Communications in Information Literacy**, v. 14, n. 2, p. 378-388, 2020. DOI:
<https://doi.org/10.15760/comminfolit.2020.14.2.11>. Disponível em:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1289033.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.⁷⁵

LENKER, M. Motivated reasoning, political information, and information literacy education. **portal: Libraries and the Academy**, v. 17, n. 1, p. 721-737, oct. 2017. DOI:
<https://doi.org/10.1353/pla.2016.0030>. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/624187>.
 Acesso em: 26 maio 2023.

LENKER, M. Developmentalism: learning as the basis for evaluating information. **portal: Libraries and the Academy**, v. 16, n. 3, p. 511-528, july 2016. DOI:
<https://doi.org/10.1353/pla.2016.0030>. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/624187>.
 Acesso em: 26 maio 2023.

MULLINS, K. Good IDEA: instructional design model for integrating information literacy. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 40, p. 339-349, 2014. DOI:
<http://dx.doi.org/10.1016/j.acalib.2014.04.012>. Disponível em:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0099133314000664>. Acesso em: 26 maio 2023.

⁷³ Artigo encontrado nas duas bases.

⁷⁴ Artigo encontrado nas duas bases.

⁷⁵ Artigo encontrado nas duas bases.

PERRY, H. B. Understanding financial conflict of interest: implications for information literacy instruction. *Communications in Information Literacy*, v. 12, n. 2, p. 215-225, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2018.12.2.10>. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1205077.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.⁷⁶

SEEBER, K. P. Teaching “format as a process” in an era of web-scale discovery. **Reference Services Review**, v. 43, n. 1, p. 19-30, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/RSR-07-2014-0023>. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/RSR-07-2014-0023/full/html>. Acesso em: 26 maio 2023.

SIMMONS, M. H. Librarians as disciplinary discourse mediators: using genre theory to move toward critical information literacy. **portal: Libraries and the Academy**, v. 5, n. 3, p. 297-311, July 2005. DOI: <https://doi.org/10.1353/pla.2005.0041>. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/185025>. Acesso em: 26 maio 2023.

TOWNSEND, L. *et al.* Identifying threshold concepts for information literacy: a delphi study. **Communications in Information Literacy**, v. 10, n. 1, p. 23-49, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2016.10.1.13>. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1103398.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.⁷⁷

WITTEBOLS, J. H. Transforming confirmation bias to generate critical consciousness in news/information literacy and Social Science courses. **The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning**, v. 11, n. 2, fall 2020. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1276567.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.

⁷⁶ Artigo encontrado nas duas bases.

⁷⁷ Artigo encontrado nas duas bases.

APÊNDICE B – Documentos norteadores de conteúdo

Neste apêndice constam, na íntegra, as traduções dos 4 documentos norteadores de conteúdo mencionados na pesquisa.

Quadro 15 – Padrões de Competência em Informação para o Ensino Superior.

PADRÃO 1: O ESTUDANTE COMPETENTE EM INFORMAÇÃO DETERMINA A NATUREZA E EXTENSÃO DA INFORMAÇÃO DA QUAL ELE NECESSITA	
Indicadores de performance	Resultados
1) O estudante competente em informação define e articula a necessidade de informação	<ul style="list-style-type: none"> a. Conversa com instrutores e participa em discussões de classe, grupos de trabalho com pares e discussões eletrônicas para identificar um tópico de pesquisa ou outra necessidade de informação. b. Desenvolve um enunciado e formula questões baseadas na necessidade de informação. c. Explora fontes de informação gerais para aumentar a familiaridade com o tópico. d. Define ou modifica a necessidade de informação para alcançar um foco administrável. e. Identifica conceitos-chave e termos que descrevem a necessidade de informação. f. Reconhece que informações existentes podem ser combinadas com pensamentos originais, experimentações, e/ou análises para produzir nova informação.
2) O estudante competente em informação identifica uma variedade de tipos e formatos de fontes de informação potenciais.	<ul style="list-style-type: none"> a. Sabe como a informação é formalmente e informalmente produzida, organizada e disseminada. b. Reconhece que o conhecimento pode ser organizado em disciplinas que influenciam a forma como a informação é acessada. c. Identifica o valor e diferenças de recursos em potencial em uma variedade de formatos (e.g., multimídia, base de dados, website, conjunto de dados, áudio/vídeo, livros). d. Identifica o propósito e público dos recursos em potencial (e.g., popular vs. acadêmico, atual vs. histórico). e. Diferencia entre fontes primárias e secundárias, reconhecendo como seus usos e importância variam em cada disciplina. f. Percebe que a informação pode precisar ser construída com dados não tratados de fontes primárias.
3) O estudante competente em informação leva em consideração os custos e benefícios de adquirir a informação da qual necessita.	<ul style="list-style-type: none"> a. Determina a disponibilidade da informação necessitada e toma decisões em ampliar o processo de busca de informação para além dos recursos locais (e.g., empréstimo entre bibliotecas, uso de recursos de outros locais; obtém imagens, vídeos, textos ou sons). b. Considera a viabilidade de adquirir uma nova língua ou habilidade (e.g., estrangeira ou baseada em disciplina) a fim de reunir informação necessitada e entender seu contexto. c. Define um plano geral e cronograma realistas para adquirir a informação necessitada.

4) O estudante competente em informação reavalia a natureza e extensão da informação da qual necessita.	a. Revisa a informação inicial necessitada para esclarecer, revisar ou refinar a questão. b. Descreve o critério usado para fazer escolhas e decisões em relação à informação.
PADRÃO 2: O ESTUDANTE COMPETENTE EM INFORMAÇÃO ACESSA A INFORMAÇÃO NECESSITADA DE FORMA EFETIVA E EFICIENTE	
Indicadores de performance	Resultados
1) O estudante competente em informação seleciona os métodos de investigação ou sistemas de recuperação da informação mais apropriados para acessar a informação necessitada.	a. Identifica métodos de investigação apropriados (e.g., experimento em laboratório, simulação, trabalho de campo). b. Investiga benefícios e aplicabilidade de vários métodos investigativos. c. Investiga o escopo, conteúdo e organização dos sistemas de recuperação da informação. d. Seleciona abordagens eficientes e eficazes para acessar a informação necessitada de métodos investigativos ou sistemas de recuperação da informação.
2) O estudante competente em informação constrói e implementa estratégias de busca projetadas de forma eficaz.	a. Desenvolve um plano de pesquisa apropriado para o método de investigação. b. Identifica palavras-chave, sinônimos e termos relacionados a informação necessitada. c. Seleciona vocabulário controlado específico para a disciplina ou fonte de recuperação de informação. d. Constrói uma estratégia de busca usando comandos apropriados para o sistema de recuperação da informação selecionado (e.g., operadores booleanos, truncamento e proximidade para motores de busca; organizadores internos tais como índices para livros). e. Implementa a estratégia de busca em vários sistemas de recuperação da informação usando diferentes interfaces de usuário e motores de busca, com diferentes comandos de linguagem, protocolos e parâmetros de busca. f. Implementa a busca usando protocolos de investigação apropriados para a disciplina.
3) O estudante competente em informação recupera informação online ou pessoalmente usando uma variedade de métodos.	a. Usa vários sistemas de busca para recuperar a informação em uma variedade de formatos. b. Usa vários esquemas de classificação e outros sistemas (e.g., sistema de número de chamada ou índices) para localizar recursos de informação na biblioteca ou para identificar locais específicos para exploração física. c. Usa serviços especializados disponíveis na instituição, online ou de forma presencial, para recuperar a informação necessitada (e.g., empréstimo entre bibliotecas/entrega de documentos, associações profissionais, escritórios de pesquisa institucionais, recursos da comunidade, especialistas e praticantes) d. Usa questionários, cartas, entrevistas e outras formas de questionamento para recuperar informação primária.
4) O estudante competente em informação refina a estratégia de busca se necessário.	a. Avalia a quantidade, qualidade e relevância dos resultados de busca para determinar se sistemas de recuperação da informação ou métodos de investigação alternativos podem ser utilizados. b. Identifica lacunas na informação recuperada e define se a estratégia de busca deve ser revisada. c. Repete a busca usando a estratégia revisada conforme a necessidade.
5) O estudante competente em informação extrai, registra e gerencia a informação e suas fontes.	a. Seleciona entre várias tecnologias a mais apropriada para a tarefa de extrair a informação necessitada (e.g., funções de cópia e cola do sistema, fotocópia, scanner, equipamentos de áudio e vídeo ou instrumentos exploratórios).

	<p>b. Cria um sistema para organizar a informação.</p> <p>c. Diferencia entre os tipos de fontes citadas e entende os elementos e sintaxe correta da citação para uma ampla gama de recursos.</p> <p>d. Registra todas as informações pertinentes da citação para futura referência.</p> <p>e. Usa várias tecnologias para gerenciar a informação selecionada e organizada.</p>
PADRÃO 3:	
O ESTUDANTE COMPETENTE EM INFORMAÇÃO AVALIA A INFORMAÇÃO E SUAS FONTES DE FORMA CRÍTICA E INCORPORA A INFORMAÇÃO SELECIONADA NA SUA BASE DE CONHECIMENTO E SISTEMA DE VALORES	
Indicadores de performance	Resultados
1) O estudante competente em informação sintetiza as ideias principais a serem extraídas das informações coletadas.	<p>a. Lê o texto e seleciona as ideias principais.</p> <p>b. Reafirma conceitos textuais em suas próprias palavras e seleciona dados de forma precisa.</p> <p>c. Identifica material literal que pode ser então citado de forma apropriada.</p>
2) O estudante competente em informação articula e aplica critérios iniciais para avaliação das informações e suas fontes.	<p>a. Examina e compara informação de várias fontes a fim de avaliar confiabilidade, validade, acurácia, autoridade, pontualidade e ponto de vista ou viés.</p> <p>b. Analisa a estrutura e lógica de apoio à argumentos e métodos.</p> <p>c. Reconhece preconceitos, fraudes ou manipulações.</p> <p>d. Reconhece o contexto cultural, físico ou outro no qual a informação foi criada e entende o impacto do contexto ao interpretar a informação.</p>
3) O estudante competente em informação sintetiza as ideias principais para construir novos conceitos.	<p>a. Reconhece o inter-relacionamento entre conceitos e os combina em declarações primárias potencialmente úteis com evidências de apoio.</p> <p>b. Expande sínteses iniciais, quando possível, a um alto grau de abstração para construir novas hipóteses que podem requerer informações adicionais.</p> <p>c. Utiliza computadores e outras tecnologias (e.g., planilhas, bases de dados, multimídias e equipamento de áudio e vídeo) para estudar a interação das ideias e outros fenômenos.</p>
4) O estudante competente em informação compara o novo conhecimento com o conhecimento anterior para determinar o valor adicionado, contradições ou outras características únicas da informação.	<p>a. Determina se a informação satisfaz a pesquisa ou outra necessidade de informação.</p> <p>b. Usa, de forma consciente, critérios selecionados para determinar se a informação contradiz ou comprova a informação usada de outras fontes.</p> <p>c. Tira conclusões baseadas nas informações coletadas.</p> <p>d. Testa teorias com técnicas apropriadas as disciplinas (e.g., simulações, experimentos).</p> <p>e. Determina a precisão provável por questionar a fonte dos dados, as limitações das ferramentas ou estratégias de coleta de informações e a razoabilidade das conclusões.</p> <p>f. Integra novas informações ou conhecimentos com informações ou conhecimentos prévios.</p> <p>g. Seleciona informação que fornece evidência para o tema.</p>
5) O estudante competente em informação determina se o novo conhecimento tem impacto no seu sistema individual de valores e toma medidas para conciliar essas diferenças.	<p>a. Investiga diferentes pontos de vista encontrados na literatura.</p> <p>b. Determina se os pontos de vista encontrados devem ser incorporados ou rejeitados.</p>

6) O estudante competente em informação valida entendimentos e interpretações da informação através da conversa com outros indivíduos, especialistas na área e/ou praticantes.	<ul style="list-style-type: none"> a. Participa na sala de aula e em outras discussões. b. Participa de fóruns de comunicação eletrônica promovidas em classe, projetadas para encorajar conversa sobre o tema (e.g., e-mails, quadros de avisos, salas de bate-papo). c. Busca opinião de especialistas através de uma variedade de mecanismos (e.g., entrevistas, e-mails, lista de servidores).
7) O estudante competente em informação determina se a consulta inicial deve ser revisada.	<ul style="list-style-type: none"> a. Determina se a necessidade de informação original foi satisfeita ou se informação adicional é necessária. b. Revisa a estratégia de busca e incorpora conceitos adicionais conforme necessário. c. Revisa as fontes de recuperação de informação usadas e expande para incluir outras conforme necessário.

PADRÃO 4:
O ESTUDANTE COMPETENTE EM INFORMAÇÃO, INDIVIDUALMENTE OU COMO MEMBRO DE UM GRUPO, USA INFORMAÇÕES EFETIVAMENTE PARA ALCANÇAR UM PROPÓSITO ESPECÍFICO

Indicadores de performance	Resultados
1) O estudante competente em informação aplica informação nova e prévia para planejamento e criação de um produto ou desempenho particular.	<ul style="list-style-type: none"> a. Organiza o conteúdo de uma forma que apoia os propósitos do produto ou desempenho (e.g., esboços, rascunhos, <i>storyboards</i>). b. Articula conhecimento e habilidades transferidas de experiências prévias para planejar e criar o produto ou desempenho. c. Integra informação nova e prévia, incluindo citações e paráfrases, de forma a apoiar os propósitos do produto ou desempenho. d. Manipula texto digital, imagens e dados, conforme necessário, transferindo-os de seus locais e formatos originais para um novo contexto.
2) O estudante competente em informação revisa o processo de desenvolvimento do produto ou desempenho.	<ul style="list-style-type: none"> a. Mantém um diário ou registro de atividades relacionado ao processo de busca, avaliação e comunicação da informação. b. Reflete sobre sucessos, falhas e estratégias alternativas passadas.
3) O estudante competente em informação comunica o produto ou desempenho efetivamente para outros.	<ul style="list-style-type: none"> a. Escolhe o meio de comunicação e formato que melhor apoia os propósitos do produto ou desempenho e o público pretendido. b. Usa uma variedade de aplicativos de tecnologia da informação na criação do produto ou desempenho. c. Incorpora princípios do design e comunicação. d. Comunica de forma clara e com um estilo que apoia os propósitos do público pretendido.

PADRÃO 5:
O ESTUDANTE COMPETENTE EM INFORMAÇÃO ENTENDE MUITOS DOS PROBLEMAS ECONÔMICOS, LEGAIS E SOCIAIS ENVOLVENDO O USO DA INFORMAÇÃO E ACESSA E USA A INFORMAÇÃO DE FORMA ÉTICA E LEGAL

Indicadores de performance	Resultados
1) O estudante competente em informação entende muito dos problemas éticos, legais e socioeconômicos envolvendo a informação e a tecnologia da informação.	<ul style="list-style-type: none"> a. Identifica e discute problemas relacionados à privacidade e à segurança em ambientes eletrônicos e impressos b. Identifica e discute problemas relacionados ao acesso à informação gratuito e pago. c. Identifica e discute problemas relacionados à censura e liberdade de expressão. d. Demonstra e entende sobre propriedade intelectual, copyright, e uso justo de material protegido por direitos autorais.

2) O estudante competente em informação segue as leis, regulamentos, políticas institucionais e etiquetas relacionadas ao acesso e uso dos recursos informacionais.	<ul style="list-style-type: none"> a. Participa em discussões eletrônicas seguindo as práticas aceitas (e.g., Netiqueta). b. Usa senhas aprovadas e outras formas de identificação para acessar os recursos informacionais. c. Cumpre com políticas institucionais no acesso aos recursos informacionais. d. Preserva a integridade dos recursos informacionais, equipamentos, sistemas e instalações. e. Obtém, armazena e dissemina textos, dados, imagens ou sons de forma legal. f. Demonstra entendimento do que constitui plágio e não apresenta trabalho atribuído a outros como seu. g. Demonstra entendimento das políticas institucionais relacionadas com a pesquisa de seres humanos.
3) O estudante competente em informação reconhece o uso de fontes de informação ao comunicar o produto ou desempenho.	<ul style="list-style-type: none"> a. Seleciona um estilo de documentação apropriado e usa de forma consistente para citar as fontes. b. Posta notas de concessão, conforme necessário, para materiais protegidos por direitos autorais.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Association of College and Research Libraries (c2000, p. 8-14, tradução própria).

Quadro 16 – Referencial de Competência em Informação para o Ensino Superior.

AUTORIDADE É CONSTRUÍDA E CONTEXTUAL		
Conceito	Práticas de conhecimento / Habilidades	Disposições / Atitudes
Os recursos de informação refletem a perícia e a credibilidade dos seus criadores. São avaliados de acordo com as necessidades de informação e o contexto em que a informação será utilizada. A autoridade de um recurso de informação é construída na medida em que várias comunidades podem reconhecer diferentes tipos de autoridade. É também contextual na medida em que a necessidade de informação ajuda a determinar o nível de autoridade necessária.	Os estudantes que desenvolvem as suas competências de informação:	
	<ul style="list-style-type: none"> - Definem diferentes tipos de autoridade, como a experiência na matéria (e.g., a produção de conhecimento), a posição ocupada na sociedade (e.g., um cargo ou título público) ou uma experiência especial (e.g., a participação num evento histórico); - Utilizam ferramentas de investigação e indicadores de autoridade para determinar a credibilidade das fontes, considerando os elementos que definem essa credibilidade; - Compreendem que muitas disciplinas reconhecem a autoridade da sua informação entre as publicações e as personalidades de renome e que, mesmo nessas situações, alguns especialistas podem questionar a autoridade dessas fontes; - Reconhecem que os conteúdos considerados de autoridades podem ser apresentados formal ou informalmente e podem ser divulgados por diversas fontes e meios de comunicação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvem e mantêm a mente aberta ao encontrar perspectivas variadas e por vezes contraditórias; - Automotivam-se para localizar fontes de autoridade, reconhecendo que a autoridade de uma fonte de informação pode ser conferida ou manifestada de formas inesperadas; - Desenvolvem a consciência acerca da importância de avaliar o conteúdo com uma postura cética e com a consciência dos seus próprios preconceitos, convicções e visão do mundo; - Questionam as noções tradicionais de concessão de autoridade e reconhecem o valor de ideias e opiniões diferentes; - Estão conscientes de que é necessária uma autoavaliação frequente para manter essas atitudes e formas de agir.

	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecem que estão a desenvolver a sua própria autoridade numa determinada área e as responsabilidades que esse processo implica, nomeadamente a procura da exatidão e da fiabilidade, o respeito pela propriedade intelectual e a participação em comunidades de prática; - Compreendem a crescente natureza social do ecossistema de informação, a interação ativa das fontes de informação reconhecidas e os desenvolvimentos daqui resultantes. 	
criação de informação como um processo		
Conceito	Práticas de conhecimento / Habilidades	Disposições / Atitudes
A informação, qualquer que seja o seu formato, é produzida para transmitir uma mensagem e é partilhada através de um meio de comunicação preciso. Os processos iterativos de pesquisa, criação, revisão e divulgação de informação variam e o produto final reflete estas diferenças.	<p style="text-align: center;">Os estudantes que desenvolvem as suas competências de informação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Articulam as capacidades e limitações da informação desenvolvida através de vários processos de criação; - Avaliam a adequação do processo de criação de um produto de informação com uma necessidade específica de informação; - Exploram os processos tradicionais e emergentes de criação e disseminação de informação numa disciplina específica; - Reconhecem que a informação pode ser entendida de forma diferente de acordo com o formato em que se apresenta; - Reconhecem a repercussão dos formatos de informação, em que os conteúdos podem ser estáticos ou dinâmicos; - Monitorizam o valor atribuído a diferentes tipos de produtos de informação em contextos variados; - Transferem o conhecimento adquirido sobre as capacidades e limitações para novos produtos de informação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Estão inclinados a procurar características de produtos de informação que identifiquem o processo de criação subjacente; - Valorizam o processo de correspondência de uma necessidade de informação com um produto de informação adequado; - Aceitam que a criação de informação pode começar com o uso da comunicação numa gama de formatos ou modos; - Aceitam a ambiguidade associada ao valor potencial da criação de informação expressa em formatos ou modos emergentes; - Resistem à tendência de associar o formato ao processo subjacente de criação; - Compreendem que existem diferentes métodos de disseminação da informação e com diferentes propósitos na sua utilização.

	- Compreendem que, nos seus processos de criação, as suas escolhas têm impacto nos objetivos em que o produto de informação será utilizado e na mensagem que transmite.	
A INFORMAÇÃO TEM VALOR		
Conceito	Práticas de conhecimento / Habilidades	Disposições / Atitudes
A informação possui várias dimensões de valor: como produto, como meio de educação, como fator de influência, de negociação e de compreensão do mundo. A produção e a divulgação da informação são influenciadas pelos interesses legais e socioeconómicos.	Os estudantes que desenvolvem as suas competências de informação:	
	<ul style="list-style-type: none"> - Atribuem créditos às ideias originais de outrem citando as fontes de forma adequada; - Entendem que a propriedade intelectual é um construto jurídico e social que varia de acordo com a cultura; - Articulam o propósito e as características próprias dos direitos de autor, do uso legal da informação, do acesso aberto e do domínio público; - Compreendem como e por que alguns indivíduos ou grupos de indivíduos podem estar sub-representados ou ser sistematicamente marginalizados dentro dos sistemas que produzem e divulgam informação; - Reconhecem as questões de acesso ou de falta de acesso a fontes de informação; - Decidem onde e como é publicada a sua informação; - Compreendem como a comercialização da sua informação pessoal e as interações virtuais afetam a informação que recebem e a informação que produzem ou divulgam em ambiente digital; - Fazem escolhas informadas relativamente à sua atuação no ambiente digital, tendo plena consciência das questões associadas à privacidade e à comercialização de informação pessoal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitam as ideias originais de outrem; - Valorizam as competências, o tempo e o esforço necessários para produzir conhecimento; - Vêem-se a si próprios como colaboradores ativos no mercado da informação e não apenas como consumidores; - Estão inclinados a examinar os seus próprios privilégios na área da informação.

INVESTIGAÇÃO COMO QUESTIONAMENTO		
Conceito	Práticas de conhecimento / Habilidades	Disposições / Atitudes
A investigação é iterativa e depende de fazer perguntas novas e de complexidade crescente cujas respostas, por sua vez, desenvolvem perguntas ou linhas de investigação adicionais em qualquer campo de investigação.	Os estudantes que desenvolvem as suas competências de informação:	
	<ul style="list-style-type: none"> - Formulam perguntas de investigação assentes em lacunas da informação disponível ou para validar a informação existente e, por vezes, contraditória; - Determinam um âmbito de investigação adequado; - Abordam investigações complexas em questões simples e limitando o âmbito da investigação; - Utilizam vários métodos de investigação adaptados às necessidades, às circunstâncias e ao tipo de questionamento; - Monitorizam a informação recuperada, avaliando as lacunas ou fragilidades; - Organizam a informação atribuindo-lhe significados; - Sistematizam as ideias recuperadas a partir de múltiplas fontes; - Redigem as suas conclusões de forma legítima com base na análise e interpretação da informação recuperada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consideram a investigação como uma exploração e um compromisso contínuo com a informação; - Compreendem que uma pergunta pode parecer simples, mas ainda assim ser perturbadora e importante para a investigação; - Valorizam a curiosidade intelectual no desenvolvimento de perguntas e na aprendizagem de novos métodos de investigação; - Conservam uma mente aberta e uma atitude crítica; - Valorizam a persistência, a adaptabilidade e a flexibilidade e reconhecem que a ambiguidade pode beneficiar o processo de investigação; - Procuram múltiplas perspetivas durante a recuperação e avaliação da informação; - Procuram ajuda, quando necessário; - Seguem orientações éticas e legais na recuperação e utilização da informação; - Demostram humildade intelectual (ou seja, reconhecem as suas próprias limitações intelectuais ou a falta de experiência).
COMUNICAÇÃO ACADÉMICA COMO DIÁLOGO		
Conceito	Práticas de conhecimento / Habilidades	Disposições / Atitudes
Comunidades de académicos, investigadores ou profissionais comprometem-se num discurso sustentado com novos pontos de vista e descobertas, que ocorrem ao longo do tempo em resultado de perspetivas e interpretações variadas.	Os estudantes que desenvolvem as suas competências de informação:	
	<ul style="list-style-type: none"> - Citam o trabalho de outrem na sua própria produção de informação; - Contribuem para o diálogo académico em diversos níveis: numa comunidade virtual, num grupo de discussão, numa revista de investigação 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecem que participam frequentemente num diálogo académico contínuo e não num diálogo académico concluído; - Procuram diálogos que ocorram na sua área de investigação;

	<p>pré-graduada, numa conferência ou na apresentação de pósteres;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificam os vários obstáculos que inibem a sua participação no diálogo académico; - Avaliam criticamente os contributos de outrem em ambientes colaborativos; - Identificam o contributo de determinados artigos, livros e outros trabalhos académicos para o conhecimento específico de uma disciplina; - Descrevem as mudanças das correntes de pensamento e da investigação sobre um tema particular de uma disciplina específica; - Reconhecem que um determinado trabalho académico pode não representar a única, ou mesmo a maioria, das perspetivas sobre a questão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vêm-se a si próprios como colaboradores da informação académica e não apenas como consumidores da mesma; - Reconhecem que o diálogo académico ocorre em vários níveis e sob diferentes formatos; - Evitam ajuizar sobre o valor de um determinado trabalho académico até que se esclareça melhor o contexto desse documento; - Compreendem a responsabilidade inerente à colaboração em canais participativos; - Valorizam o conteúdo gerado pelo utilizador e avaliam o contributo proveniente de outrem; - Reconhecem que os sistemas privilegiam as autoridades já estabelecidas e que não dominar a terminologia e o processo de funcionamento uma disciplina diminui a sua capacidade de participação e envolvimento.
PESQUISA COMO EXPLORAÇÃO ACADÉMICA		
Conceito	Práticas de conhecimento / Habilidades	Disposições / Atitudes
<p>A pesquisa de informação é frequentemente não linear e iterativa, exigindo a avaliação de um conjunto de fontes de informação e a flexibilidade mental para prosseguir por caminhos alternativos à medida que se desenvolve um novo entendimento.</p>	<p style="text-align: center;">Os estudantes que desenvolvem as suas competências de informação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Determinam o âmbito inicial da tarefa necessária para satisfazer as suas necessidades de informação; - Identificam as partes interessadas, como investigadores, organizações, governos e indústrias, que possam produzir informação sobre uma temática e determinam como aceder a essa informação; - Utilizam pensamento divergente (e.g., brainstorming) e convergente (e.g., seleção da melhor fonte) no ato de pesquisar; - Fazem corresponder necessidades de informação e estratégias de pesquisa usando as ferramentas de pesquisa adequadas; - Concebem e refinam necessidades e estratégias de pesquisa, se necessário, com base nos resultados da pesquisa; 	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstram flexibilidade mental e criatividade; - Compreendem que as primeiras tentativas de pesquisa nem sempre produzem os resultados adequados; - Apercebem-se de que as fontes de informação variam muito em conteúdos e formatos e possuem relevância e valor variáveis, dependendo das necessidades e da natureza da pesquisa; - Procuram a orientação de especialistas, como bibliotecários, investigadores e outros profissionais da área; - Reconhecem o valor da navegação e outros métodos de descoberta ocasional para a recuperação de informação;

	<ul style="list-style-type: none"> - Compreendem como estão organizados os sistemas de informação (ou seja, as coleções e a classificação da informação) de modo a aceder à informação relevante; - Usam diferentes tipos de linguagem de pesquisa (e.g., vocabulário controlado, palavras-chave, linguagem natural) de forma apropriada; - Gerem eficazmente o processo e os resultados da pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Persistem perante as dificuldades e os desafios da pesquisa e sabem quando possuem informação suficiente para completar as suas tarefas.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Association of College and Research Libraries (2022, p. 7-18)

Nota: Foi mantida a tradução como feita para o português-pt ao construir o quadro.

Quadro 17 – Sete pilares da Competência em Informação para pesquisadores.

UM PESQUISADOR É CAPAZ DE IDENTIFICAR UMA NECESSIDADE DE INFORMAÇÃO PARA ABORDAR A QUESTÃO DE PESQUISA.	
Atitudes e Comportamentos	Habilidades e Competências
<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); background-color: #4682B4; color: white; padding: 5px; font-weight: bold; margin-right: 5px;">IDENTIFICAR</div> <div style="flex-grow: 1;"> <p>O pesquisador entende:</p> <ul style="list-style-type: none"> que novos conhecimentos e dados estão sendo constantemente produzidos e que há sempre mais a ser aprendido; que ser competente em informação envolve o desenvolvimento de um hábito de pesquisa/aprendizado, assim, novas informações estão sendo ativamente buscadas o tempo todo; que ideias e oportunidades são criadas investigando/buscando informação; a extensão do mundo das informações publicadas e não publicadas e dos dados disponíveis; que diferentes disciplinas colocam maior ênfase em tipos diferentes de informação e de dados; a necessidade de informação de um pesquisador vai variar dependendo da tarefa em questão, da área temática e do estágio da pesquisa. </div> </div>	<p>O pesquisador é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> identificar uma carência de conhecimento em uma área temática; identificar um tópico/questão de pesquisa e defini-los usando terminologia simples; articula conhecimento atual sobre um tópico; reconhece uma necessidade de informação e dados para alcançar um propósito específico e define limites para a necessidade de informação. usa informações básicas para sustentar a busca; assume responsabilidade pessoal por um projeto de pesquisa; gerencia o próprio tempo de forma efetiva para completar um projeto de pesquisa.

UM PESQUISADOR CONSEGUE AVALIAR SEU CONHECIMENTO ATUAL E IDENTIFICAR LACUNAS.	
Atitudes e Comportamentos	Habilidades e Competências
ESCOPO	<p>O pesquisador entende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • quais tipos de informação estão disponíveis (e.g. dados, pessoas, fontes escritas); • as características de diferentes fontes de informação (e.g. livros, periódicos, bancos de dados) e como eles podem ser afetados pelo formato (digital, impresso); • o processo para disseminação dos produtos de pesquisa, incluindo publicação, em termos de como e por que indivíduos tornar os seus resultados de pesquisa conhecidos e a circulação da informação; • problemas de acessibilidade (e.g. gratuito/por assinatura; restrições de licença, eletrônica/impressa); • quais serviços estão disponíveis para ajudar e como acessá-los (e.g. diferentes bibliotecas, pessoas, organizações, estruturas).
	<p>O pesquisador é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “saber o que não sabe” para identificar qualquer lacuna de informação; • identificar quais tipos de informação (e.g. dados, pessoas, vídeos, informação publicada) melhor atenderá a necessidade; • identifica as ferramentas de busca disponíveis, tais como recursos para assuntos gerais e específicos em diferentes níveis; • identifica diferentes métodos de coleta de dados; • identifica diferentes formatos nos quais a informação pode ser oferecida (e.g. impressa, digital, multimídia); • demonstra a habilidade para usar novas ferramentas assim que elas estiverem disponíveis.
UM PESQUISADOR CONSEGUE CONSTRUIR ESTRATÉGIAS PARA LOCALIZAR INFORMAÇÕES E DADOS	
Atitudes e Comportamentos	Habilidades e Competências
PLANEJA	<p>O pesquisador entende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a variedade de técnicas de pesquisa disponíveis para encontrar informações (e.g. discussão com pares, pesquisa qualitativa e quantitativa, navegação, mineração dados, pesquisa ativa, ao acaso); • a diferença entre ferramentas de busca (e.g. bases de dados bibliográficas, diretórios de assunto, motores de busca) e a necessidade de se familiarizar com uma variedade de ferramentas para recuperação diferentes, reconhecendo suas vantagens e limitações; • porque estratégias de busca complexas podem fazer diferença na amplitude e profundidade das informações encontradas; • a necessidade de desenvolver abordagens de busca de tal forma que novas ferramentas são buscadas para cada nova questão (não dependendo sempre dos recursos mais familiares); • a necessidade de combinar as técnicas de coleta de dados com as circunstâncias; • a necessidade de revisar as palavras-chave e adaptar as estratégias de busca de acordo com os recursos disponíveis e/ou resultados encontrados; • o valor de vocabulários controlados e taxonomias na busca.
	<p>O pesquisador é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • elaborar a pergunta de pesquisa de forma clara e em linguagem apropriada; • definir uma estratégia de busca usando palavras-chave e conceitos apropriados, definindo e estabelecendo limites (e.g. data, local, tipo de informação); • selecionar as ferramentas de busca mais apropriadas (pessoas, motores de busca, bases de dados etc.) e técnicas de coleta de dados; • Identificar vocabulários controlados e taxonomias para ajudar na busca; • identificar técnicas de busca apropriadas (e.g. de encontrar páginas de conteúdo e índices até complexa mineração de dados); • identificar ferramentas de busca especializadas apropriadas para cada necessidade de informação individual.

UM PESQUISADOR CONSEGUE CONSTRUIR ESTRATÉGIAS PARA LOCALIZAR INFORMAÇÕES E DADOS	
Atitudes e Comportamentos	Habilidades e Competências
<p>O pesquisador entende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • como as informações e dados são organizados, digitalmente e em fontes impressas (e.g. bibliotecas); • como bibliotecas adquirem e disponibilizam acesso aos recursos (e.g. impresso, multimídia, digital), incluindo problemas de autenticação; • como as tecnologias digitais estão disponibilizando ferramentas colaborativas para criar e compartilhar informação; • os problemas envolvidos na coleta de dados novos; • os diferentes elementos de uma citação e como isso descreve um recurso de informação; • o uso de resumos científicos; • a necessidade se manter atualizado com novas informações; • a relevância dos recursos de acesso aberto; • os riscos envolvidos em operar em ambientes virtuais (e.g. comunicação digital, visibilidade, confidencialidade); • a importância de analisar e avaliar os resultados de busca. 	<p>O pesquisador é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • usar uma variedade de ferramentas e recursos de recuperação de informação diferentes e de forma efetiva (e.g. bases de dados, recursos digitais, outras bibliotecas); • construir busca complexas para serem usadas em uma variedade de recursos digitais e impressos: <ul style="list-style-type: none"> ○ traduz a estratégia de busca para funcionar em diferentes recursos; ○ redefine a estratégia de busca com base em conjuntos de resultados anteriores; ○ seleciona e manipula conjuntos de resultados. • acessar informações de texto completo, impressas e digitais, ler e baixar material e dados online; • usar técnicas de pesquisa apropriadas para coletar dados novos; • se manter atualizado com novas informações (e.g. alerta de emails, <i>RSS feeds</i>); • engajar com sua comunidade acadêmica através de <i>networking</i>, comunidades virtuais, listas de emails; • usar ajuda online e impressa e consegue encontrar ajuda particular e de especialistas.
UM PESQUISADOR CONSEGUE REVISAR O PROCESSO DE PESQUISA E COMPARAR E AVALIAR INFORMAÇÕES E DADOS	
Atitudes e Comportamentos	Habilidades e Competências
<p>O pesquisador entende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o panorama das informações e dos dados de sua área e como sua pesquisa se encaixa; • problemas de qualidade, acurácia, relevância, viés, reputação e credibilidade relacionado à fontes de informação e dados; • a importância da consistência na coleta de dados; • como os produtos da pesquisa são avaliados e disseminados, incluindo o processo de revisão por pares, publicação e outras formas de avaliação e disseminação da pesquisa; • a relevância de citações e da bibliometria para o contexto da sua pesquisa. 	<p>O pesquisador é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • distinguir entre diferentes recursos de informação (e.g. páginas na web, acadêmicos, profissionais, comerciais e periódicos populares); • escolher uma variedade de materiais sobre tópicos, usando critérios apropriados; • avaliar a qualidade, acurácia, relevância, viés, reputação e credibilidade dos recursos de informação encontrados; • ler criticamente, identificando pontos-chave e argumento; • avaliar a credibilidade dos dados coletados; • relacionar a informação encontrada à estratégia de busca original e sua própria pesquisa e adaptar a estratégia de busca conforme adequado;

COLETA

AVALIA

		<ul style="list-style-type: none"> • analisar criticamente e avaliar suas próprias descobertas e as de outros; • usar métricas de citação como uma técnica de avaliação (e.g. contagem de citações, fatores de impacto de periódicos, índice h); • editar/realizar revisão por pares do trabalho de colegas.
UM PESQUISADOR CONSEGUE ORGANIZAR INFORMAÇÃO DE FORMA PROFISSIONAL E ÉTICA		
GERENCIA	Atitudes e Comportamentos	Habilidades e Competências
	<p>O pesquisador entende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sua responsabilidade de agir como com integridade profissional e ser honesto em todos os aspectos de sua pesquisa, especialmente manuseando e disseminando informação (e.g. copyright, plágio e problemas de propriedade intelectual); • a necessidade de adotar métodos de manuseio de dados e de curadoria adequados; • o papel que desempenha em ajudar outros na busca e gerenciamento da informação; • a necessidade de manter registros sistemáticos, por exemplo de: <ul style="list-style-type: none"> ○ estratégias de busca e recursos buscados; ○ recursos encontrados e recursos utilizados; ○ dados de pesquisa; • a importância de compartilhar dados de pesquisa de forma ética sem violar a proteção de dados e o consentimento expressado pelos indivíduos; • a relevância da Liberdade de Informação para as atividades de pesquisa; • a necessidade de fazer curadoria e arquivar dados de pesquisa de forma ética; • a importância de metadados; • o papel dos profissionais, tais como gerentes de dados e bibliotecários, que podem aconselhar, auxiliar e apoiar em todos os aspectos do gerenciamento da informação. 	<p>O pesquisador é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • usar softwares de gerenciamento bibliográfico apropriados para gerenciar a informação; • citar fontes impressas e eletrônicas usando estilos de referência adequados; • criar bibliografias formatadas de forma apropriada; • demonstrar consciência dos problemas relacionados aos direitos de outros pesquisadores e participantes de pesquisa, incluindo problemas éticos, de proteção de dados, de copyright, de plágio e qualquer outro problema de propriedade intelectual; • estabelecer e cumprir padrões de conduta para a integridade acadêmica; • identificar oportunidades de curadoria de dados para assegurar que os dados de pesquisa serão eticamente armazenados para reutilização em outros projetos; • usar softwares de gerenciamento de dados e técnicas para gerenciar e fazer curadoria de dados apropriados; • disponibilizar as informações apropriadas conforme solicitado.

UM PESQUISADOR CONSEGUE APLICAR O CONHECIMENTO OBTIDO: APRESENTANDO OS RESULTADOS DA SUA PESQUISA, SINTETIZANDO INFORMAÇÕES E DADOS NOVOS E VELHOS PARA CRIAR NOVO CONHECIMENTO, DISSEMINANDO-OS EM UMA VARIEDADE DE FORMAS	
Atitudes e Comportamentos	Habilidades e Competências
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">APRESENTA</p> <p>O pesquisador entende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a diferença entre resumir e sintetizar; • que diferentes estilos de escrita/apresentação podem ser usados para apresentar informações para diferentes comunidades; • que dados podem ser apresentados de formas diferentes; • sua responsabilidade pessoal ao compartilhar e fazer curadoria de informações e dados; • sua responsabilidade pessoal na disseminação da informação e do conhecimento para a comunidade da sua área temática e para o mundo em geral; • como seus produtos de pesquisa serão revisadas por pares, avaliadas e disseminadas; • o processo de publicação e uso acadêmico dos resultados de pesquisa; • o conceito de atribuição, especialmente relacionado à citação e co-autoria; • que pesquisadores podem tomar parte ativa na criação de informação através de publicação tradicional e tecnologias digitais (e.g. blogs, wikis). 	<p>O pesquisador é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • usar as informações e dados encontrados para abordar a questão de pesquisa; • resumir documentos e relatórios verbalmente e por escrito; • analisar e apresentar dados de forma apropriada; • incorporar novos achados de pesquisa no contexto do conhecimento existente / ver conexões entre partes de seus próprios dados e a literatura; • sintetizar e analisar informações novas e complexas de diferentes fontes; • comunicar efetivamente, usando estilos de escrita apropriados em uma variedade de formatos (e.g. resumo científico, revisão de literatura, relatório científico, artigos de jornais, pôsteres, artigos de conferências, visualmente, web 2.0); • comunicar verbalmente de forma efetiva (e.g. apresentação em conferências, seminários); • selecionar publicações e canais de divulgação apropriados nos quais publicar seus achados e dados de pesquisa; • usar rotas de publicação de acesso aberto assim como as tradicionais; • desenvolver um perfil profissional na comunidade acadêmica usando tecnologias pessoais e digitais apropriadas (e.g. listas de discussão, sites de redes sociais, blogs, etc.).

Fonte: Elaborado a partir de The Society of College, National and University Libraries (2011, p. 5-11, tradução própria).

Quadro 18 – Padrões de Competência em Informação da Austrália e Nova Zelândia.

PADRÃO 1	
A pessoa competente em informação reconhece a necessidade por informação e determina a natureza e extensão da informação necessitada.	
Resultados de aprendizagem	Exemplos
Define e articula a necessidade de informação.	<ul style="list-style-type: none"> • explora fontes de informação gerais para ampliar a familiaridade com um tópico; • identifica conceitos e termos-chave no intuito de formular e focar questões;

	<ul style="list-style-type: none"> • define ou modifica a necessidade de informação para alcançar um foco administrável; • pode consultar com outros para identificar um tópico de pesquisa ou outra necessidade de informação.
Entende o propósito, escopo e adequação de uma variedade de fontes de informação.	<ul style="list-style-type: none"> • entende como a informação é organizada e disseminada, reconhecendo o contexto do tópico na disciplina; • diferencia entre, e valoriza, as várias fontes de informação potenciais; • identifica o propósito e público de recursos potenciais (e.g. popular versus acadêmico, atual versus histórico); • diferencia entre fontes primárias e secundárias como seu uso e importância varia com cada disciplina.
Reavalia a natureza e extensão da necessidade de informação.	<ul style="list-style-type: none"> • revê a necessidade de informação inicial para esclarecer, revisar ou refinar a questão; • articula e usa critérios para tomar decisões e fazer escolhas de informação;
Usa diversas fontes de informação para tomar decisões informadas.	<ul style="list-style-type: none"> • entende que diferentes fontes vão apresentar diferentes perspectivas; • usa uma variedade de fontes para entender os problemas; • usa informações para tomada de decisão e resolução de problemas.
PADRÃO 2	
A pessoa competente em informação encontra a informação necessitada de forma eficaz e eficiente.	
Resultados de aprendizagem	Exemplos
Seleciona os métodos e ferramentas mais apropriadas para encontrar informações.	<ul style="list-style-type: none"> • identifica métodos de investigação apropriados (e.g. experimento em laboratório, simulação, trabalho de campo); • identifica os benefícios e aplicabilidade de vários métodos de investigação; • investiga o escopo, conteúdo e organização das ferramentas de acesso à informação; • consulta com bibliotecários e outros profissionais da informação para ajudar a identificar ferramentas de acesso à informação.
Constrói e implementa estratégias de busca efetivas.	<ul style="list-style-type: none"> • desenvolve um plano de busca apropriado ao método investigativo; • identifica palavras-chave, sinônimos e termos relacionados a informação necessitada; • seleciona vocabulário controlado ou uma classificação específica a disciplina ou ferramentas de acesso à informação apropriados; • constrói e implementa uma estratégia de busca usando comandos apropriados; • implementa a busca usando metodologia investigativa apropriada à disciplina.
Obtém informação usando métodos apropriados.	<ul style="list-style-type: none"> • usa várias ferramentas de acesso à informação para recuperar informação em formatos variados; • usa serviços apropriados para recuperar a informação necessitada (e.g. entrega de documentos, associações profissionais, serviços de pesquisa institucionais, recursos comunitários, especialistas e profissionais praticantes);

	<ul style="list-style-type: none"> • usa enquetes, cartas, entrevistas e outras formas de pesquisa para recuperar informações primárias.
Se mantém atualizado em relação às fontes de informação, tecnologias da informação, ferramentas de acesso à informação e métodos investigativos.	<ul style="list-style-type: none"> • se mantém consciente das mudanças nas tecnologias da informação e comunicação; • usa serviços de alerta; • se inscreve em grupos de discussão e listas de servidores; • habitualmente, folheia fontes impressas e navega em fontes eletrônicas.
PADRÃO 3	
A pessoa competente em informação avalia criticamente a informação e o processo de busca de informação.	
Resultados de aprendizagem	Exemplos
Avalia a utilidade e relevância da informação obtida.	<ul style="list-style-type: none"> • avalia a qualidade, quantidade e relevância dos resultados de busca para determinar se ferramentas de acesso à informação ou métodos investigativos devem ser utilizados; • identifica lacunas na informação recuperada e determina se a estratégia de busca deve ser revista; • repete a busca usando a estratégia de busca revisada conforme necessário.
Define e aplica critérios para avaliar a informação.	<ul style="list-style-type: none"> • examina e compara informação de várias fontes para avaliar a confiabilidade, validade, acurácia, autoridade, atemporalidade e ponto de vista ou viés; • analisa a estrutura e a lógica dos argumentos e métodos de apoio; • reconhece e questiona preconceitos, fraudes ou manipulação; • reconhece contextos culturais, físicos ou outros dentro dos quais a informação foi criada e entende o impacto do contexto ao interpretar a informação; • reconhece e entende os próprios vieses e contexto cultural.
Reflete sobre o processo de busca de informação e revisa estratégias de busca conforme necessário.	<ul style="list-style-type: none"> • determina se a necessidade original de informação foi satisfeita ou se informação adicional é necessária; • revê a estratégia de busca; • revê as ferramentas de acesso à informação utilizadas e expande para incluir outras conforme necessário; • reconhece que o processo de busca de informação é evolutivo e não-linear.
PADRÃO 4	
A pessoa competente em informação gerencia a informação coletada ou criada.	
Resultados de aprendizagem	Exemplos
Registra a informação e suas fontes.	<ul style="list-style-type: none"> • organiza o conteúdo de maneira a dar suporte aos propósitos e formato do produto (e.g. esboços, rascunhos, <i>storyboards</i>); • diferencia entre os tipos de fontes citadas e entende os elementos e corrige o estilo de citação para uma grande variedade de recursos; • grava todas as informações pertinentes de citação para futura referência e recuperação.
Organiza (ordena, classifica, armazena) informações.	<ul style="list-style-type: none"> • compila referências no formato bibliográfico requerido;

	<ul style="list-style-type: none"> cria um sistema para organizar e gerenciar as informações obtidas (e.g. Endnote, fichário para arquivos).
PADRÃO 5	
A pessoa competente em informação aplica informações prévias e novas para construir novos conceitos ou criar novos conhecimentos.	
Resultados de aprendizagem	Exemplos
Compara e integra novos entendimentos com conhecimentos prévios para determinar o valor adicionado, contradições ou outras características únicas da informação.	<ul style="list-style-type: none"> determina se a informação satisfaz a pesquisa ou outra necessidade de informação e se a informação contradiz ou comprova a informação usada por outras fontes; reconhece os inter-relacionamentos entre conceitos e tira conclusões baseadas nas informações coletadas; seleciona informações que fornecem evidências para o tópico e resume as ideias principais extraídas das informações coletadas; entende que informação e conhecimento em qualquer disciplina é, em parte, uma construção social e estão sujeitos a mudanças como resultado de diálogos e pesquisas constantes; estende a síntese inicial a um alto grau de abstração para construir novas hipóteses.
Comunica conhecimento e novos entendimentos de maneira efetiva.	<ul style="list-style-type: none"> escolhe um meio de comunicação e formato que melhor apoia os propósitos do produto e do público-alvo; usa uma variedade de aplicações de tecnologia da informação apropriados para criar novos produtos; incorpora princípios do design e comunicação apropriados para o ambiente; comunica claramente e em um estilo que apoia os propósitos do público-alvo.
PADRÃO 6	
A pessoa competente em informação usa a informação compreendendo e reconhecendo os problemas culturais, éticos, econômicos e legais que cercam o uso da informação.	
Resultados de aprendizagem	Exemplos
Reconhece problemas culturais, éticos e socioeconômicos relacionados ao acesso e uso da informação.	<ul style="list-style-type: none"> identifica e consegue articular os problemas relacionados à privacidade e segurança nos ambientes eletrônicos e impressos; identifica e entende problemas relacionados à censura e liberdade de expressão; entende e respeita perspectivas indígenas e multiculturais de usar informações.
Reconhece que a informação é sustentada por valores e crenças.	<ul style="list-style-type: none"> identifica se há diferentes valores que sustentam novas informações ou se as informações têm implicações para os valores e crenças pessoais; aplica o raciocínio para determinar se incorpora ou rejeita os pontos de vistas encontrados; mantém um conjunto de valores internos coerentes instruídos por conhecimentos e experiências.
Sujeita-se às convenções e etiquetas relacionadas ao acesso e uso da informação.	<ul style="list-style-type: none"> demonstra entendimento do que constitui plágio e reconhece, de forma devida, o trabalho e ideia de outros; participa em discussões eletrônicas seguindo práticas aceitas (e.g. netiqueta).

Obtém, armazena, e dissemina textos, dados, imagens ou sons de forma legal.	<ul style="list-style-type: none">• entende o direito de uso em relação à aquisição e disseminação de materiais de pesquisa e educacionais;• respeita os direitos de acesso de todos os usuários e não danifica recursos de informação;• obtém, armazena e dissemina textos, dados, imagens ou sons de maneira legal;• demonstra e entende propriedade intelectual, direito autoral e direito de uso de materiais protegidos por direitos autorais.
---	--

Fonte: Elaborado a partir de Bundy (2004, p. 12-23, tradução própria).