

Competência informacional e formação do bibliotecário ¹

Bernadete Campello

Mestre em Biblioteconomia, Professora da Escola de Ciência da Informação da UFMG. Tel. 3499-6129
e-mail campello@eci.ufmg.br

Vera Lúcia Furst Gonçalves Abreu

Especialista em Biblioteconomia. Professora da Escola de Ciência da Informação da UFMG. Tel. 3499-5233
e-mail veralucia@eci.ufmg.br

O objetivo desta pesquisa foi o de obter melhor compreensão sobre o desenvolvimento da competência informacional na perspectiva do estudante brasileiro. Revela como alunos de biblioteconomia desenvolvem trabalhos acadêmicos solicitados pelos professores. Baseia-se nas pesquisas de Kuhlthau (1996), sobre o processo de busca de informação. Procurou observar habilidades, atitudes e conhecimentos relacionados ao desenvolvimento das diversas etapas desse processo. Os dados foram analisados para identificar padrões relacionados aos sentimentos, atitudes e ações relatados pelos respondentes e os resultados foram comparados com o modelo de Kuhlthau.

Palavras-chave: Aprendizagem; Busca de informação; Biblioteca escolar

Recebido em 29.08.2005

Aceito em 30.09.2005

¹ Tradução autorizada do inglês: Information Literacy and the School Librarian's Education. *School Libraries Worldwide*, v. 11, n. 1, p. 37-52, Jan. 2005.

Competência informacional e o papel do bibliotecário na mediação da informação: uma perspectiva teórica

O estado ainda incipiente dos estudos sobre competência informacional e a falta de uma definição precisa do termo têm levado os autores que tratam do tema a descrevê-lo, ao invés de defini-lo. Uma dessas descrições foi apresentada em um relatório da American Library Association – ALA, em 1989 (ALA, 1989).

“Para ser competente em informação a pessoa deve ser capaz de reconhecer quando precisa de informação e possuir habilidade para localizar, avaliar e usar efetivamente a informação. Para produzir esse tipo de cidadania é necessário que escolas e faculdades compreendam o conceito de competência informacional e o integrem em seus programas de ensino e que desempenhem um papel de liderança preparando indivíduos e instituições para aproveitarem as oportunidades inerentes à sociedade da informação. Em última análise, pessoas que têm competência informacional são aquelas que aprenderam a aprender. Essas pessoas sabem como aprender porque sabem como a informação está organizada, como encontrar informação e como usar informação, de tal forma que outros possam aprender com elas.”

O conceito de competência informacional envolve, entre outras, a idéia de habilidade de informação. Segundo Kuhlthau (1996, p. 154), *“usuários competentes em informação estão preparados para aplicar habilidades informacionais e de uso de biblioteca ao longo de sua vida. Ou seja, uma pessoa competente em informação domina as habilidades necessárias para desenvolver o processo de pesquisa”*.

O termo *competência informacional* começa a aparecer na literatura brasileira de biblioteconomia e ciência da informação, mencionado por autores que percebem a necessidade de se ampliar a função pedagógica da biblioteca ou, em outras palavras, de se construir um novo paradigma educacional para a biblioteca, ampliando o conceito de educação de usuários e repensando o papel do bibliotecário no processo de aprendizagem (CARENAGTO, 2000; HATSCHBACH, 2002; CAMPELLO, 2002; DUDZIAK, 2003). Para ser capaz de construir um novo paradigma e de contribuir para a educação de pessoas competentes em informação o próprio bibliotecário deve ser competente em informação e dominar as habilidades necessárias para realizar o processo de pesquisa adequadamente.

Este trabalho adota uma abordagem baseada nos estudos de Kuhlthau (1996), pesquisadora norte-americana que estudou o processo de busca de informação numa perspectiva construtivista, ressaltando a importância da mediação no processo de ensinar e de aprender que ocorre por meio da busca e uso da informação. Esses estudos fundamentaram-se em teorias da aprendizagem, principalmente as de vertente psicológica, como a teoria dos construtos pessoais de Kelly (1963), que auxiliam no entendimento dos aspectos afetivos envolvidos, bem como na compreensão da maneira como são construídos os conhecimentos, por meio de um processo ativo e complexo de reconstrução de conhecimentos anteriores. A autora baseou-se também em pesquisas sobre o processo de produção de textos que mostravam que as pessoas passavam por diferentes fases no desenrolar do processo.

Esses estudos, entretanto, concentravam-se apenas na produção de textos a partir de algo que a pessoa já conhecia anteriormente e Kuhlthau, por sua vez, desejava focalizar o processo de produção de texto a partir de informações que a pessoa encontrara no momento, processo que ocorre tipicamente em bibliotecas.

As pesquisas de Kuhlthau basearam-se na observação do comportamento dos usuários de um sistema de informação: alunos de ensino médio que iam à biblioteca de sua escola para elaborar trabalhos de pesquisa solicitados pelos professores. Mesmo tendo recebido orientação sobre o funcionamento da biblioteca e sobre as fontes de informação, os alunos mostravam-se confusos e ansiosos, expressando sentimentos negativos em relação à tarefa, à biblioteca e a eles próprios, demonstrando claramente sua frustração. As questões que se apresentavam para a pesquisadora eram: por que os alunos tinham dificuldade para iniciar o trabalho, apresentavam sentimentos confusos sobre a tarefa a ser desenvolvida e demonstravam falta de confiança na sua habilidade para realizá-la, além de baixa motivação e interesse? Para responder a essas questões Kuhlthau realizou uma série de estudos que confirmaram a dimensão construtivista da aprendizagem através da busca de informação e propiciaram a construção de um modelo de busca de informação (o *Information Search Process - ISP*), composto de seis estágios:

- a) *Início da tarefa*: nesse momento os alunos percebem que precisam de informação para realizar o trabalho; expressam sentimentos de incerteza e apreensão; procuram entender o que irão encontrar pela frente e a recordar tarefas semelhantes.
- b) *Escolha do tema*: os alunos ficam otimistas depois que conseguem escolher o tema; a escolha é feita em função da possibilidade de sucesso, relacionada a fatores tais como: interesse pelo tema e informações disponíveis.
- c) *Exploração do tema*: significa procurar informação geral sobre o tópico para definir um foco ou um ponto de vista pessoal.
- d) *Formulação da questão*: consiste na escolha de uma abordagem específica para o trabalho; o foco geralmente vai emergindo à medida que o trabalho avança.
- e) *Coleta de informação*: nessa fase o aluno usa o sistema de informação com mais intensidade para encontrar informações que apoiem suas idéias.
- f) *Encerramento da tarefa*: nessa etapa são comuns os sentimentos de alívio, acompanhados de satisfação se a busca de informação teve sucesso, e de frustração, caso contrário.

Esses estudos mostraram que muitos alunos tendiam, depois do estágio de escolha do tema, a seguir imediatamente para o estágio de *coleta de informação*, saltando uma fase necessária de *exploração* de idéias (momento em que as estratégias mais adequadas seriam listar tópicos importantes e interessantes sobre o assunto, utilizando poucas fontes, lendo e refletindo), para então passar para a fase seguinte que seria encontrar o que Kuhlthau chama de *foco do trabalho* (estágio de *formulação*) que serviria para orientar a busca subsequente de informação. Os alunos partiam imediatamente para

coletar informação, realizando levantamento exaustivo de fontes e cópia detalhada de trechos.

Os alunos demonstraram que, no decorrer do processo, houve uma mudança na percepção e nas expectativas envolvidas com a tarefa. Ao final do processo, os alunos evidenciaram a necessidade de saber mais sobre o assunto, mesmo após o encerramento da tarefa.

Um ponto importante do trabalho de Kuhlthau foi a percepção de que a mediação dos educadores (professor e bibliotecário) seria essencial, já que o sistema de informação (biblioteca) não seria capaz, por si só, de resolver questões inerentes a certas fases do processo. Ao mesmo tempo, a autora verificou que a percepção dos alunos com relação ao papel do bibliotecário é limitada: esses são vistos como meros localizadores de fontes. Aliás, o papel dos bibliotecários, como mediadores formais no processo, foi considerado inadequado pelos alunos que manifestaram frustração com a orientação recebida.

Objetivos, metodologia e coleta de dados

O objetivo desta pesquisa foi alcançar uma melhor compreensão da competência informacional, conforme ela é posta em prática por alunos de graduação em biblioteconomia no Brasil, verificando se e como os estudantes desenvolviam habilidades de pesquisa durante sua educação formal. Pretendeu-se, assim, com base nas questões levantadas por Kuhlthau (1996), entender a questão no contexto da realidade brasileira.

A opção por alunos de biblioteconomia teve como pressuposto o fato de que, ao extrapolar sua função técnica de formador e organizador de acervos, o bibliotecário interage com seus usuários, assumindo uma função educativa, que consiste em auxiliar esses usuários a *“estabelecer o itinerário pelos infinitos e conflituosos caminhos do conhecimento”* (MILANESI, 2002, p. 26). Nesse sentido, o interesse deste estudo foi compreender de que maneira o estudante de biblioteconomia, futuro mediador da informação, está desenvolvendo habilidades informacionais e se preparando para desempenhar, como bibliotecário, papel significativo no processo de aprendizagem, atuando na formação de pessoas capazes de usar informação para aprender, no âmbito de bibliotecas escolares. Assim, consideramos

“a biblioteca como uma escola sem paredes, sem currículos e conteúdos estabelecidos, com salas de aula sem número definido de alunos e o bibliotecário de referência encarado como coordenador do processo de formação, ao disponibilizar e orientar o uso da informação no limite do conhecimento produzido e registrado, a partir da experiência anterior do aluno e de sua necessidade de informação.” (MARTUCCI, 2000, p. 103).

Especificamente, o objetivo da investigação foi estudar o percurso do aluno de graduação na realização de trabalhos acadêmicos solicitados pelos professores, situação em que a prática da competência informacional pode ser observada. Buscou-se também identificar habilidades, atitudes e conhecimentos relacionados ao desenvolvimento das diversas etapas desse processo.

O estudo foi feito usando-se uma amostra de 96 alunos do Curso de Biblioteconomia da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal

¹ <http://www.eci.ufmg.br/tesaurodecinema>

de Minas Gerais - ECI/UFMG -, representando 16% dos estudantes matriculados, incluindo alunos de todos os períodos e turnos. Os dados foram coletados no segundo semestre de 2003, por meio de questionário com preenchimento assistido. Foi aplicado um pré-teste em 17 estudantes.

Os participantes foram aqueles alunos que demonstraram interesse pela pesquisa (que foi previamente divulgada entre eles) e que se dispuseram a responder o questionário. Foi solicitado a cada participante que escolhesse um trabalho considerado importante para sua formação, entre os que havia realizado no semestre anterior. Na ECI/UFMG, os métodos de ensino e aprendizagem incluem seminários, aulas teóricas, atividades práticas e trabalhos que requerem que os alunos realizem pesquisa e busca de informação. Nesses trabalhos, geralmente, o professor fornece algumas referências e fica disponível para alunos que necessitam de orientação. Foram coletadas informações sobre os sentimentos, atitudes e ações associadas ao desenvolvimento da tarefa, enfocando especialmente o início e o final do processo.

As respostas foram analisadas a fim de identificar padrões com relação aos sentimentos, atitudes e ações descritas pelos respondentes e outros aspectos. Finalmente, os resultados foram comparados com o modelo de Kuhlthau.

Análise dos resultados

Início da tarefa

Nesse momento, os participantes demonstraram, predominantemente, sentimentos negativos, especialmente de insegurança, dúvida e confusão, associados a fatores relativos principalmente ao tema proposto pelo professor.

O desconhecimento do tema foi uma das causas dos sentimentos negativos experimentados. A oportunidade de aprendizagem independente não constituiu algo desafiador para alguns alunos, os quais se mostraram confusos, inseguros e com dúvidas *por não dominar o conteúdo, porque não conhecia o tema, por ser um tema novo e ser a primeira vez que tenho aula com essa professora.*

Outro fator de sentimentos negativos relativos ao tema foi a dificuldade para escolher o que fazer, quando foi dada ao aluno a possibilidade de optar. A dificuldade para escolher o tema, aliada à inexperiência com o tipo de trabalho solicitado (monografia, projeto etc.) gerou, além de sentimentos de dúvida, confusão e insegurança, outros como preguiça e desânimo. As falas *não fazia idéia do tema a ser escolhido* ou *não sabia que tema abordar* refletem essa dificuldade, que também apareceu como problema encontrado por alguns alunos durante a realização do trabalho. Nesse sentido, pressupunha-se que a fase inicial de definição do tema houvesse sido superada, mas para esses alunos a dificuldade que tiveram na escolha do tema, típica da primeira fase do processo, persistiu durante a realização do trabalho.

Conhecer previamente o tema, gostar do assunto, ter interesse por ele, percebê-lo como relevante foram fatores que despertaram sentimentos positivos no início do trabalho. Sentimentos de segurança, confiança e satisfação surgiram *por já ser um tema familiar, porque gosto do assunto*, ou pelo fato de que *o tema do trabalho era interessante* ou *por causa da relevância do tema.*

A falta de familiaridade com o tipo de trabalho proposto constituiu um fator de sentimentos negativos no início do processo. Ao ser solicitado pela primeira vez a elaborar uma monografia ou projeto, alguns alunos apresentaram sentimentos de confusão, insegurança e dúvida. Foi raro o sentimento de desafio *por não ter feito esse tipo de trabalho*. Por outro lado, o entendimento de que *um trabalho deste tipo é bastante importante para a formação acadêmica* trouxe sentimentos de otimismo e satisfação.

a) Mediação

O comportamento do professor foi outro fator que afetou fortemente os sentimentos no início do trabalho. Esclarecer dúvidas, indicar bibliografia, dar instruções claras, explicar o tema, esclarecer o objetivo do trabalho, enfim *dar um direcionamento*, foram ações do professor que criaram sentimentos positivos no início do processo. Além de ações, também a atitude do professor que motivou e entusiasmou constituiu um fator de sentimentos positivos. *O professor passou motivação para o grupo, o professor transmitiu isso [confiança], [fiquei otimista] devido à disposição do professor, a professora mostra muito entusiasmo quando propõe algo para a turma* foram falas que representaram sentimentos de alunos que iniciaram o trabalho otimistas, seguros, confiantes e satisfeitos com relação a tarefa proposta.

Contrariamente, quando o professor falhou em fazer o aluno compreender o objetivo do trabalho, em não conseguir fazê-lo entender o que queria com a tarefa proposta, surgiram sentimentos de confusão, dúvida e insegurança. É necessário observar que, embora a dificuldade em entender a finalidade do trabalho tenha aparecido de forma significativa no início do processo, ela foi solucionada à medida que a tarefa avançava, pois no estágio intermediário essa dificuldade foi pouco mencionada. A clareza com relação ao objetivo do trabalho ocorreu, portanto, de forma gradual: *o objetivo do trabalho só foi clareando durante sua execução, o trabalho foi clareando com a orientação do professor, somente no desenvolvimento é que fui entendendo o trabalho*.

Portanto, o papel fundamental do professor no início do trabalho ficou evidente. Esse papel foi compartilhado com os colegas que tornaram-se interlocutores frequentes nesse estágio, sendo a mediação do bibliotecário praticamente inexistente, já que poucos estudantes declararam ter conversado com ele a respeito do assunto.

b) Localização e busca de informação

Ter uma bibliografia indicada pelo professor e saber de antemão que as informações para a elaboração do trabalho eram acessíveis constituíram fatores positivos no início do processo, gerando sentimentos de otimismo e confiança. Um dos alunos ficou otimista e confiante porque *... tinha a bibliografia em mãos e outro ... porque as informações necessárias eram de fácil acesso*. Por outro lado, o desconhecimento das fontes, por falta de indicação do professor ou por inexperiência do aluno na sua localização gerou sentimentos de insegurança, dúvida e frustração. O fornecimento de bibliografia pelo professor pode ser visto, entretanto, como uma simplificação do processo porque, nesse

caso, o aluno precisa apenas localizar a fonte, não explorando o sistema de informação na sua totalidade, o que incluiria a identificação e seleção de fontes. Embora o produto final tenha sido positivo, o processo sofreu simplificação e não foi realizado em toda sua complexidade.

A questão das fontes de informação, entretanto, não pareceu ser um aspecto problemático no início da tarefa, devendo-se levar em consideração o fato de que, em mais da metade dos casos, o professor indicou bibliografia. Apenas três alunos tiveram sentimentos negativos por *não ter experiência na localização de livros, não ter conhecimento das fontes específicas, ou não ter experiência em pesquisa bibliográfica*, sendo que todos os três estavam cursando períodos iniciais do curso quando realizaram o trabalho. Dois desses alunos não resolveram a questão e consideraram-na a maior dificuldade durante a realização do trabalho.

c) Atitudes dos alunos

Da mesma forma que nos resultados obtidos por Kuhlthau (1996) os alunos expressaram inicialmente sentimentos negativos sobre o trabalho e sobre sua habilidade de realizá-lo: insegurança, dúvida e confusão surgiram porque o trabalho foi considerado *difícil, complicado, complexo*, porque havia *exigência demasiada, exigia um grande esforço, era um trabalho com maior nível de exigência* e era *um seminário com pontuação alta*. Um estudante sentiu-se inseguro por não saber se *seria capaz de realizar um bom trabalho*. A sensação do desconhecido, de ter que enfrentar algo novo foi sintetizada na fala de um aluno que disse que *tudo que é novo a gente tem medo*.

Por outro lado, ocorreram fatores relativos à atitude do próprio aluno que despertaram sentimentos de confiança, segurança, otimismo e satisfação. Esses alunos disseram: *[fiquei confiante e seguro] porque me esforço bastante para realizar o que foi proposto, [fiquei otimista e satisfeito, embora com dúvidas] porque acreditava que iria aprender muito com o trabalho, [fiquei satisfeito] porque ainda não havia tido o prazer de fazer um trabalho como este*.

Em menor grau, aspectos como *confiança no grupo com o qual iria trabalhar* e a *possibilidade de aplicar conhecimentos* foram fatores de confiança, otimismo e satisfação. Em menor escala surgiram, no início do processo, sentimentos de insegurança, dúvida e preocupação associados à apresentação do trabalho e a falta de tempo para realizá-lo.

d) Ações realizadas

A primeira ação realizada pelos alunos, depois que o trabalho foi proposto, estava relacionada a aspectos práticos e imediatos: levantar e/ou ler a bibliografia. Quando se tratou de um trabalho prático, que exigia visitas e/ou entrevistas, a escolha do local a ser visitado e o agendamento de entrevistas constituíram as primeiras ações.

Os alunos que decidiram em primeiro lugar procurar o professor foram aqueles que tiveram a percepção de que o trabalho seria difícil e complexo. O não entendimento do que o professor queria não foi um motivo para procurá-lo imediatamente no início do processo. Isso se explica pelo fato, já observado, de que o problema foi resolvido de outra maneira, uma delas sendo *conversar*

com o grupo para tentar entender o que o professor pediu, buscando-se resolver a dificuldade de maneira coletiva. A conversa com o grupo foi outra ação que ocorreu assim que o trabalho foi proposto, com a finalidade de definir tema e bibliografia, modo de apresentação e divisão de tarefas entre os membros. Outros interlocutores procurados nesse momento foram pessoas do local onde o trabalho seria realizado, colegas, alunos que anteriormente fizeram o mesmo trabalho, colegas de período mais adiantado e, em um caso, o bibliotecário.

Ações relativas à organização do trabalho foram raras nesse estágio: apenas um aluno disse que como primeira ação *tentou montar um roteiro com dados repassados pelo professor*. Organização dos tópicos e escolha de abordagem ocorreram com mais frequência durante o desenvolvimento do trabalho do que no início.

Estágio intermediário

Nesse estágio, os alunos desenvolveram duas categorias de ações. A mais frequente foi a busca de informação, embora deva ser observado que essa ação também ocorreu no início. Os alunos consultaram uma variedade de fontes para localizar informações: o catálogo da biblioteca da universidade, bases de dados da biblioteca da ECI, obras de referência, Portal Capes e Scielo. Poucos foram direto às estantes para obter informação, demonstrando conhecimento dos recursos para localizar informação disponíveis na biblioteca. A habilidade dos alunos para buscar fontes foi revelada também pelo fato de que o bibliotecário foi pouco solicitado nesse estágio, reforçando-se, assim, seu papel secundário na mediação.

Conversas e discussões foram ações também frequentes e continuaram no decorrer do trabalho, bem como tirar dúvidas com pessoas que conheciam o tópico. Nesse estágio, o papel do bibliotecário ficou um pouco mais evidente, já que alguns estudantes pediram sua ajuda, embora essa tenha sido uma ação bem menos frequente do que as outras.

a) Uso de fontes de informação

Utilizar-se de mais de uma fonte foi um procedimento generalizado e houve percepção de que isso enriqueceria e aumentaria a qualidade e credibilidade do trabalho, já que *apenas um autor não dá para fazer um trabalho de qualidade*. Houve também necessidade de *obter pontos de vista distintos sobre o assunto*: é esse o motivo mais citado para utilizar mais de uma fonte na elaboração do trabalho.

Esse procedimento esteve também associado à necessidade de entender melhor o tema, de sanar dúvidas, de complementar, aprofundar e ampliar o trabalho com uma visão mais abrangente: *apenas um autor não seria suficiente para abordar de maneira completa o tema proposto*. Os alunos perceberam que *um texto esclarece o outro*, que [um autor] *dá seqüência a idéias do outro e que para ter uma opinião é preciso ler vários autores*.

Os que utilizaram apenas um autor o fizeram porque o trabalho tinha um cunho prático ou porque o professor forneceu uma apostila. Apenas três alunos se mostraram satisfeitos em usar um autor, sem apresentar explicações para essa atitude.

No que diz respeito a procedimentos de citação observa-se uma tendência a seguir as normas preconizadas na comunicação científica. Os alunos declararam que, ao fazer citações, tiveram o cuidado de colocá-las entre aspas, identificaram o autor citado, apresentaram a referência completa, usaram citações diretas e paráfrases de forma equilibrada. Tudo isso demonstra que conhecem os procedimentos adequados na redação de um texto acadêmico.

b) Aproveitamento de experiências anteriores

O aproveitamento de experiências/conhecimentos anteriores foi uma constante. Esses conhecimentos provinham principalmente de disciplinas já cursadas, (em geral no curso de biblioteconomia e, em alguns casos, em outros níveis de ensino) e de trabalhos e projetos realizados anteriormente. Estágios e experiência profissional constituíram fontes de conhecimento, bem como leituras que haviam realizado em outras ocasiões.

As experiências aproveitadas foram principalmente as de pesquisa bibliográfica. Em menor grau foram utilizados conhecimentos sobre elaboração de textos, normalização bibliográfica, delegação de funções, experiência com trabalho em grupo, conhecimentos de língua estrangeira e de informática.

c) Dificuldades

As dificuldades mais frequentes no decorrer do trabalho foram aquelas relacionadas a leitura e produção de texto. Escrever o texto final do trabalho, principalmente quando se percebia que o objetivo não era apenas copiar trechos dos autores lidos, foi difícil para os alunos, que expressaram essa dificuldade de forma clara. [O mais difícil] *foi escrever meu próprio texto, a partir das informações colhidas, transcrever o texto do livro para o trabalho com minhas próprias palavras, colocar no papel o assunto tratado, escolher quais termos deveria usar ao citar certas situações.*

A organização das idéias e do texto, no sentido de estruturá-lo, *reunindo todos os tópicos de forma congruente ou de agrupar os diferentes conceitos, dando coerência ao trabalho* foi considerada difícil, mas os alunos compreenderam a necessidade de *estruturar de forma adequada [suas] idéias, observações e conclusões.* Essa dificuldade parece estar associada à falta de planejamento da estrutura do trabalho, já que poucos alunos se preocuparam no início do processo em elaborar roteiros, organizar tópicos e definir abordagens. Alguns foram bem específicos ao declarar sua dificuldade para interpretar o que leram. Selecionar e sintetizar informações, confrontar e comparar textos, e chegar a conclusões foram consideradas ações difíceis e essa dificuldade foi expressa de formas diversas: [o mais difícil] *foi sintetizar a infinidade de documentos sobre o tema ..., confrontar os textos ..., fase de comparação e conclusão de dados apresentados, filtrar as referências bibliográficas, identificar o tópico nas fontes consultadas, entender a conclusão de vários textos para fazer a interligação.*

Questões que já deveriam estar resolvidas no início persistiram ao longo do processo. A escolha do tema e a delimitação do assunto, por exemplo foi uma dificuldade encontrada durante a realização do trabalho, bem como o entendimento das orientações do professor e dos objetivos do trabalho, que

transpareceu nas afirmativas de alunos que acharam difícil *entender o trabalho e fazê-lo exatamente como o professor queria*.

Houve outras dificuldades práticas sobre como *encontrar os colegas para discutir o trabalho, tempo para realizá-lo, alcançar o consenso com o grupo, usar normas de apresentação de trabalhos, apresentação oral, dificuldades relativas ao trabalho de campo, reservar local de apresentação, não ter computador*.

d) Conhecimentos, habilidades e percepções resultantes da tarefa

Os alunos consideraram que aprenderam com o trabalho, conseguindo ... *compreender de maneira abrangente o assunto, vendo o tema de forma mais detalhada e reforçando conhecimentos anteriores através do maior estudo sobre o assunto*. Mudanças quantitativas e qualitativas ficaram evidentes, sendo que alguns alunos declararam que mudaram a forma de obter o conhecimento, de aprender: *meu conhecimento era de trabalho mecânico, aprendi a teoria e a técnica*.

Poucos alunos expressaram claramente o impacto que o trabalho teve em suas opiniões. Alguns disseram que *através do material consultado consegui ter uma visão crítica do assunto, formei opinião pessoal sobre o assunto, serviu para afirmar minha opinião, revi minhas opiniões* ou [formei] *opinião, sem muita crítica contudo*.

Os comentários demonstram o desenvolvimento de habilidades ligadas à elaboração do trabalho: aprenderam *sobre fazer o trabalho e sobre o assunto do trabalho*. Outras capacidades desenvolvidas foram organizar conhecimentos e idéias (*aprendi a desenvolver uma técnica de pesquisa e organizar o conhecimento que adquiri, após ler sobre o tema as idéias ficam mais ordenadas*), tirar conclusões (*a pesquisa me possibilitou tirar conclusões pessoais e específicas sobre o tema*), lidar com a relação entre teoria e prática (*aprendi a conciliar a prática com a teoria, ... conheci a diferença entre a teoria e a prática*).

Os alunos perceberam que, com a realização do trabalho, adquiriram experiência para futuras tarefas: *o trabalho foi importante, pois serviu de base de como fazer outros, a partir desta experiência já suponho saber pensar todas as etapas do projeto técnico para qualquer objetivo que seja*.

Uma variedade de atitudes está associada ao que os estudantes consideraram que aprenderam: perceber a importância do que estudaram e as dificuldades que irão enfrentar: *como é importante e difícil a formação de leitores, a importância da preservação*.

A percepção da importância do tema abordado foi uma observação freqüente. Os alunos comentaram sobre como o trabalho levou-os a perceber a importância do tema estudado: *a importância de se estudar geografia (trabalho sobre fontes de informação geográfica), percebe-se o quanto as fontes bibliográficas são importantes na realização de diversos trabalhos (trabalho sobre fontes gerais), as bases de dados são excelentes fontes de informação (trabalho de pesquisa em bases de dados)*. Relataram também sua percepção sobre as dificuldades na realização do trabalho. *Percebi as dificuldades na elaboração do tesouro, entendi as dificuldades, principalmente com a terminologia da área, é impossível encontrar todas as informações necessárias* foram comentários desse tipo.

Outros comentários menos frequentes referiam-se ao interesse que passaram a ter pelo tema (*conclui que gosto muito de tesouros*), ao que ainda precisam aprender (*percebi que tem muito mais que aprender*), à possibilidade de integrar teoria e prática (*além do conhecimento prático pode aliar a teoria*) e à mudança de atitude (*mudou meu conceito sobre pesquisa*).

Encerramento da tarefa

As respostas indicaram nítida mudança de sentimentos ao final do trabalho. Alívio foi o sentimento mais generalizado e deveu-se a uma sensação de dever cumprido, de ter conseguido terminar o trabalho, de ficar livre da pressão que ele representou. Entretanto, a maioria dos alunos demonstrou mais do que isso: tiveram também sentimentos de segurança, otimismo, confiança e satisfação por perceberem que chegaram ao final com sucesso, que o objetivo do trabalho foi atingido, que realizaram algo proveitoso. Os alunos experimentaram sentimentos positivos pois gostaram do resultado, percebendo que seu trabalho ficou *muito bem feito*, que foram capazes de *realizar um bom trabalho*, que haviam *feito o melhor*. Outra razão para os sentimentos de segurança, otimismo, confiança e satisfação foi a percepção de que ao final do trabalho haviam aprendido algo e vislumbrado caminhos: *o trabalho me abriu caminhos, é um passo para a minha formação futura*. A possibilidade de aplicar conhecimentos proporcionada pelo trabalho foi um fator de sentimentos positivos, quando o aluno percebe que o projeto ... *foi aceito no meu trabalho; houve uma resposta real, uma aplicação*.

Embora nessa etapa o papel do professor tenha sido menos marcante que no início, ele ainda foi fator importante para despertar sentimentos de otimismo, confiança e satisfação. Os alunos se preocuparam com a reação do professor ao trabalho, considerando que *é sempre bom ver o fruto de seu trabalho, ainda mais quando ele é valorizado pelo professor*. Experimentaram sentimentos de satisfação e confiança porque conseguiram *fazer tudo muito bem feito, mesmo com pouco tempo para nos reunir e a professora adorou o trabalho* e porque gostaram de *ter feito esse trabalho e do comentário do professor a respeito do assunto*. Houve alunos que demonstraram estar muito preocupados com a reação do professor e manifestaram sentimento de alívio por *ter alcançado os objetivos propostos pelo professor* e por *ter correspondido à expectativa do professor*.

Uma razão pragmática para os alunos experimentarem sentimentos positivos está relacionada ao fato de terem obtido boa nota, mas isso é algo periférico e está associado a outros fatores: gostaram do tema estudado e percebem ter feito um bom trabalho. Em menor grau apareceram fatores tais como *envolvimento com o trabalho, possibilidade de compartilhar, ver o trabalho aceito pelos interlocutores, quando ... as conclusões foram aceitas e virou um debate fantástico em sala*.

A percepção de que *precisa saber mais* também surgiu ao final do processo, geralmente associada a sentimentos de dúvida. Além disso, os alunos notaram sua própria dificuldade para realizar o trabalho e entenderam que enfrentaram um desafio, com sentimentos de alívio e otimismo. Embora se tenha verificado uma predominância de sentimentos positivos ao final do processo, muitos deles foram acompanhados de sentimentos negativos, especialmente de dúvida e insegurança. Houve, entretanto, casos de alunos

que terminaram o trabalho com sentimentos negativos apenas, predominando a insegurança, resultante de uma insatisfação com o resultado do trabalho (*o trabalho não seguiu as normas, ficou curto*), de dificuldades relacionadas ao tema (*o assunto era complexo e não houve aulas expositivas, assunto novo e com avaliação*), ou *por persistirem dúvidas que não puderam ser sanadas*. Sentimentos de frustração ocorreram quando os alunos perceberam falha na orientação (*trabalho estressante, faltou orientação*), ou por incompatibilidade com o tema (*continuo não gostando de matemática*).

Essa persistência de sentimentos negativos ao final do trabalho não parece estar relacionada com a nota obtida, pois todos esses alunos obtiveram notas acima da média. Eles fazem parte do grupo de alunos que declararam não terem aprendido com o trabalho, por diversos motivos: *o conteúdo já havia sido visto no colégio, eu estava interessado na nota, aprendizado muito superficial, minha memória para matemática só funcionou durante o trabalho*. Dois deles foram bastante lacônicos nos comentários sobre sua aprendizagem: *sempre aprendemos com um trabalho, cada trabalho contribui para ampliar nosso conhecimento*. Outro fator relacionado com a percepção de que não aprendeu com o trabalho dizia respeito à dificuldade com o tema (*muito complicado, tema muito avançado para meu grau de entendimento*), além da constatação de que *a preocupação de agradar o professor prejudica a aprendizagem*.

Considerações finais

A predominância de sentimentos negativos no início do processo confirma o princípio da incerteza de Kuhlthau, resultante de falhas na compreensão de significados. Isso ocorreu nitidamente pela percepção do aluno de sua não familiaridade com o tema do trabalho. Poucos alunos enfrentaram bem esse desconhecimento, com atitudes de expectativa positiva, de gosto pelo desafio, da possibilidade de aprender algo novo. A maioria teve sentimentos negativos que foram superados até o final da tarefa. Esse início, geralmente atribulado do processo, parece indicar que o aluno precisa de apoio para se preparar para a aprendizagem independente. Se o objetivo da educação for capacitá-lo para aprender a aprender, para que construa seu conhecimento, a mediação adequada nessa fase do processo é fundamental e pode ajudar os alunos a desenvolver atitudes de expectativa positiva, já que foi observada tendência de antecipar dificuldades, criando-se um clima pouco propício à aprendizagem.

O professor foi elemento chave na fase inicial do processo. Ele foi o principal interlocutor que motivou e orientou os alunos. Ele pode levar o estudante a desenvolver consciência das dificuldades reais que irá enfrentar, preparando-o para suportar os sentimentos de incerteza, comuns a essa etapa e para entender que, ao longo do processo, isso tenderá a desaparecer.

Durante o processo, à medida que o trabalho avançou, clarearam-se os objetivos, a partir da troca de idéias com os membros do grupo, com o professor, com outros mediadores informais e, com menos freqüência, o bibliotecário. Ficou evidente o papel pouco significativo do bibliotecário, confirmando-se os resultados obtidos por Kuhlthau (1996), que observou também o desempenho inadequado do professor. No presente estudo, o papel do professor foi bastante significativo no início, diminuindo no estágio intermediário, mas persistindo durante todo o processo.

A consulta às fontes foi procedimento frequente no estágio inicial. Ficou evidente a utilidade de saber localizar fontes de informação. Essa é uma habilidade dominada pela maioria dos alunos que perceberam que as habilidades desenvolvidas anteriormente, relativas à pesquisa bibliográfica, constituíam experiência a ser utilizada no trabalho.

Não houve indícios de um trabalho de elaboração mais precisa do tema, ou seja, a escolha de uma abordagem específica, que no modelo de Kuhlthau é chamada de *formulação da questão*. Assim, percebeu-se que houve passagem direta do início da tarefa, para a coleta de informação, reforçada provavelmente pelo fato de que o professor em muitos casos indicou bibliografia. Ficaram faltando duas fases importantes, a exploração e a formulação, responsáveis pela definição do que Kuhlthau chama de definição do *foco* do trabalho.

A elaboração do texto foi a maior dificuldade experimentada pelos alunos. Eles sabiam que não deveriam copiar os autores consultados, mas que teriam de produzir um texto próprio, com suas palavras. Os processos a serem utilizados para isso (interpretação, síntese, confrontação de informações, comparação, seleção) foram percebidos, mas considerados difíceis, e provavelmente dificultados pela falta de uma organização prévia do trabalho.

Os sentimentos positivos, predominantes ao final do trabalho, estavam associados à consciência de que houve aprendizagem, sendo que o sucesso obtido foi também fator responsável por esses sentimentos no estágio final.

Os resultados indicam que o futuro bibliotecário não se encontra suficientemente preparado para desempenhar a tarefa de mediador no processo de aprendizagem por meio da busca e uso de informação. A prática desse processo durante o período de formação profissional constitui uma das estratégias didáticas, na qual o processo e não o produto final deve ser enfatizado. O estágio de formulação pode ser melhor mediado pelos professores, ajudando os estudantes a estabelecer o foco de seus trabalhos e a planejar os tópicos a serem pesquisados. A busca de informação deve ser planejada para permitir a prática de tarefas mais complexas tais como identificação e seleção, e não apenas localização. As dificuldades mais evidentes experimentadas pelos alunos, tais como interpretação e produção do texto, devem receber atenção especial dos professores.

Os alunos de biblioteconomia que participaram da pesquisa mostraram que *muitas vezes o trabalho enriquece mais o conhecimento do que as próprias aulas*, que aprenderam a *correr atrás das respostas* e que *trabalhar sozinha dá mais tempo para formular o conhecimento*. Nesse sentido, a percepção dos alunos com relação à sua aprendizagem vai além da aquisição e ampliação de conhecimentos. O trabalho contribuiu para ampliação de sua competência informacional, pois permitiu expandir interesses (*conhecer assuntos afins*), provocou indagações (*estudar um tema novo sempre provoca indagações e traz aprendizado*) e ampliou a necessidade de informação (*... trouxe novas questões, ampliando minha necessidade de informação*).

As experiências positivas vivenciadas pelos alunos na realização de trabalhos acadêmicos apontam para as vantagens da inclusão do conceito de competência informacional nos cursos de biblioteconomia. A ênfase em teorias e metodologias que fundamentam a aprendizagem da competência informacional e proporcionam oportunidades para exercitar a aprendizagem independente através de abordagens centradas no aluno, contribuirá para a formação de bibliotecários preparados para desempenhar sua função educativa.

Information literacy and the education of school librarians students

The aim of this article is to gain a better understanding of information literacy as it is put into practice by library science students in Brazil. It shows how library science students accomplish tasks assigned by their professors. It is based on Kuhlthau's studies on the process of information seeking. An attempt was made to identify skills, attitudes and knowledge related to the development of the various stages of the process. In addition, aspects that did not fit into these patterns were observed. Responses were analyzed to identify patterns of feelings, attitudes and actions related by the respondents and results were compared with Kuhlthau's model.

Key-words: Learning process; Information search; School library

Referências

- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. Presidential Committee on Information Literacy. *Final report*. Chicago, 1989.
- CAMPELLO, B. A competência informacional na educação para o Século XXI. In: BIBLIOTECA escolar: temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 9-11.
- CAREGNATO, S. E. O desenvolvimento de habilidade informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. *R. Bibliotecon. & Comum.*, Porto Alegre, v. 8, p. 47-55, 2000.
- DUDZIAK, E. A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 32, n.1, p. 23-35, 2003.
- HATSCHBACH, M. H. L. *Information literacy: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior*. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). IBICT/UF RJ, Rio de Janeiro, 2002.
- KELLY, George A. *A theory of personality: the psychology of personal constructs*. New York: W. W. Norton, 1963.
- KUHLTHAU, C. C. *Seeking meaning: a process approach to library and information services*. Norwood, N.J.: Ablex, 1996.
- MARTUCCI, E. M. Revisitando o trabalho de referência: uma contribuição teórica para a abordagem interpretativa de pesquisa. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 99-115, jun. 2000.
- MILANESI, L. A. A formação do informador. *Informação&Informação*, Londrina, v. 7, n. 1, p. 7-40, jan./jun. 2002.

Pesquisa: Competência informacional de alunos do Curso de Graduação em Biblioteconomia da UFMG

Coordenadoras: Vera Lúcia Furst Gonçalves Abreu
Bernadete Santos Campello

Novembro/2003

Dados do entrevistado

Período:

Turno:

Dados do trabalho

Qual foi o período em que o trabalho foi feito?

Qual foi o tema?

O tema foi definido pelo professor?

O professor indicou bibliografia?

Qual foi sua nota?

O trabalho foi em grupo? Sim Não

1. O objetivo do trabalho ficou claro para você desde o início? Comente.

2. Qual foi o seu sentimento quando o professor propôs o trabalho?
(Pode marcar mais de um item).

- | | | | |
|--------------------------|-----------|--------------------------|-------------|
| <input type="checkbox"/> | Confiante | <input type="checkbox"/> | Frustrado |
| <input type="checkbox"/> | Confuso | <input type="checkbox"/> | Otimista |
| <input type="checkbox"/> | Inseguro | <input type="checkbox"/> | Com dúvidas |
| <input type="checkbox"/> | Seguro | <input type="checkbox"/> | Satisfeito |
| | | <input type="checkbox"/> | Outros |

3. Por que você teve esse (s) sentimento (s)?

4. Qual foi sua primeira ação?

5. No início de seu trabalho, você conversou com alguém sobre o assunto?
(Pode marcar mais de um item).

- | | | | |
|--------------------------|-----------------------|--------------------------|----------------------|
| <input type="checkbox"/> | com o professor | <input type="checkbox"/> | com o bibliotecário |
| <input type="checkbox"/> | com colegas de classe | <input type="checkbox"/> | com colegas do grupo |
| <input type="checkbox"/> | com outros colegas | <input type="checkbox"/> | com outras pessoas |

6. Assinale os itens que se referem às suas ações ao desenvolver seu trabalho:

- discutir sobre o assunto do trabalho
- pedir ajuda ao bibliotecário
- consultar o catálogo da universidade

- consultar a base de periódicos
- ir direto às estantes
- escolher um enfoque/abordagem para desenvolver o assunto
- tirar dúvidas com pessoas que conhecem o tópico
- consultar obras de referência
- consultar Portal Capes
- organizar uma lista de tópicos a serem incluídos no trabalho
- consultar base Scielo

7. Você utilizou mais de um autor para elaborar seu trabalho? Por que?

8. Você aproveitou conhecimentos/experiências anteriores para realizar seu trabalho? Quais?

9. Você fez citações dos autores que leu? _____ sim _____ não

Ao citar autores você:

- colocou citações diretas entre aspas? _____ sim _____ não

- identificou o autor da citação? _____ sim _____ não

- apresentou a referência completa do texto citado? _____ sim _____ não

- usou citações diretas e paráfrases de forma equilibrada? _____ sim _____ não

10. O que você achou mais difícil durante a realização de seu trabalho?

11. Ao final do seu trabalho você chegou a formar sua própria opinião sobre o assunto?

_____ sim _____ não Comente:

12. Você considera que aprendeu com o seu trabalho?

_____ sim _____ não Comente:

13. Qual foi o seu sentimento quando você terminou seu trabalho?

(Pode marcar mais de um item)

- | | |
|------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Confiante | <input type="checkbox"/> Frustrado |
| <input type="checkbox"/> Confuso | <input type="checkbox"/> Otimista |
| <input type="checkbox"/> Inseguro | <input type="checkbox"/> Com dúvidas |
| <input type="checkbox"/> Seguro | <input type="checkbox"/> Satisfeito |
| <input type="checkbox"/> Aliviado | <input type="checkbox"/> Outro (s) |

14. Por que você teve esse (s) sentimento (s)?

Agradecimento

As autoras agradecem aos alunos que cursavam o 7º período (matutino e noturno) do Curso de Biblioteconomia da Escola de Ciência da Informação da UFMG no 2º semestre de 2003, pela colaboração na coleta de dados.