

# AS DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

técnica, estética, ética  
e política

---

Elizete Vieira Vitorino  
Djuli Machado De Lucca  
Organizadoras



**As Dimensões da Competência  
em Informação:  
técnica, estética, ética e política**



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Reitor Ari Miguel Teixeira Ott  
Vice-Reitor José Juliano Cedaro



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

#### CONSELHO EDITORIAL

Presidente Lou-Ann Kleppa  
Ariana Boaventura Pereira  
Carlos Alexandre Trubiliano  
Eliane Gemaque Gomes Barros  
Gean Carla Silva Sganderla  
Leandro Soares Moreira Dill  
Márcio Secco  
Marli Lúcia Tonatto Zibetti  
Pedro Ivo Silveira Andretta  
Ricardo Gilson da Costa Silva  
Xênia de Castro Barbosa

Editora Filiada



Edufro - Editora da Universidade Federal de Rondônia  
BR 364, Km 9,5  
Campus Unir  
76801-059 - Porto Velho - RO  
Tel.: (69) 2182-2175  
[www.edufro.unir.br](http://www.edufro.unir.br)  
[edufro@unir.br](mailto:edufro@unir.br)

# As Dimensões da Competência em Informação: técnica, estética, ética e política

Elizete Vieira Vitorino  
Djuli Machado De Lucca  
(Organizadoras)



Porto Velho  
2020

© 2020 by Elizete Vieira Vitorino e Djuli Machado De Lucca (Organizadoras)  
Esta obra é publicada sob a Licença Creative Commons Atribuição-Não  
Comercial 4.0 Internacional.



**Capa:**  
**Leidijane Rolim**

**Revisão:**  
**Dra. Jeane Mari Spera**

**Projeto gráfico:**  
**Edufro - Editora da Universidade Federal de Rondônia**

**Diagramação:**  
**Alex Garcia Osti**

**Impressão e acabamento:**  
**Seike & Monteiro Editora**

**Aprovado no Edital 02/2018/EDUFRO**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)  
Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UNIR

---

F981 Fundação Universidade Federal de Rondônia.

As dimensões da competência em informação: técnica, estética, ética e política /  
organização Elizete Vieira Vitorino, Djuli Machado De Lucca. - Porto Velho, RO:  
EDUFRO, 2020.

240 p.; il.

ISBN: 978-65-87539-16-4 (físico)

ISBN: 978-65-87539-06-5 (digital)

1. Ciência da informação. 2. Competência em informação. 3. Análise dimensional  
. 4. Biblioteconomia. I. Vitorino, Elizete Vieira. II. Lucca, Djuli Machado de. III.  
Fundação Universidade Federal de Rondônia.

CDU 005.94:02

# Sumário

7	APRESENTAÇÃO
9	INTRODUÇÃO
13	1. CONSTRUINDO SIGNIFICADOS PARA A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO
37	2. ANÁLISE DAS DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO
51	3. AS DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO
71	4. A DIMENSÃO TÉCNICA DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO
127	5. A DIMENSÃO ESTÉTICA DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO
149	6. A DIMENSÃO ÉTICA DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO
203	7. A DIMENSÃO POLÍTICA DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO
235	8. CONCLUSÃO
239	SOBRE OS AUTORES



## APRESENTAÇÃO

Neste livro, trazemos conteúdos que até agora estavam apresentados em separado, com diversidade de tipologias documentais, para uma única obra: os resultados de pesquisas realizadas nos últimos anos no âmbito do Departamento de Ciência da Informação (CIN), do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PGCIN) e, em especial, do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Competência em Informação (GPCIN), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Num processo conduzido desde os anos de 2006, foram muitas as pessoas envolvidas. Neste livro, nosso destaque é para as pesquisas realizadas pela Dra. Elizete Vieira Vitorino, pesquisadora que desde essa época se dedica aos estudos sobre competência em informação e à orientação das pesquisas de mestrado e doutorado, empreendidas por Alexandre Pedro Oliveira, Eliane Rodrigues Mota Orelo, Eliane Pellegrini e Djuli Machado De Lucca, que se dedicaram aos estudos sobre dimensão técnica, dimensão estética, dimensão ética e dimensão política, respectivamente.

A dimensão técnica, vinculada à ação, consiste nas habilidades desenvolvidas para encontrar, avaliar e usar a informação de que precisamos e está ligada à ideia de que a pessoa competente em informação é aquela capaz de acessar com sucesso e dominar as novas tecnologias. A dimensão estética, geralmente relacionada à sensibilidade e à criatividade sensível, apresenta-se como a capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar e ressignificar a informação. Já a dimensão ética, base fundante da competência em informação, representa o uso responsável da informação e visa à realização do bem comum; relaciona-se, ainda, com as questões de apropriação e uso da informação, tais como propriedade intelectual, direitos autorais, acesso à informação e preservação da memória do mundo. Por fim (mas não necessariamente nessa ordem), a dimensão política contempla o exercício da cidadania, a participação das pessoas nas decisões e nas transformações referentes à vida social, e a capacidade em ver além da superfície do discurso; nesta dimensão se considera que a informação é produzida a

partir de (e em) um contexto específico. Essas quatro dimensões da competência em informação, em equilíbrio, permitem clarificar aspectos complexos da informação e da competência e uni-las, de tal modo, que se pode produzir efeitos benéficos nas pessoas: a cidadania.

Os estudos avançaram e outros temas já se fazem presentes nas pesquisas dos integrantes do Núcleo GPCIn, tais como populações e minorias sociais, grupos vulneráveis, vulnerabilidade em informação, ansiedade de informação, sobrecarga de informação, entre outros temas conectados à competência em informação (CORREA; OLIVEIRA; VITORINO, 2019; RIGHETTO; VITORINO, 2019; VITORINO; PIANTOLA, 2019).<sup>1</sup>

Elizete Vieira Vitorino  
Djuli Machado De Lucca

março, 2020

---

<sup>1</sup> A produção completa dos integrantes do Núcleo GPCIn está disponível em: <http://gpcin.paginas.ufsc.br/periodicos-e-revistas/>

## INTRODUÇÃO

Este livro pretende contribuir para a teorização do movimento da competência em informação, na medida em que propõe que ela se manifesta e se desenvolve por meio de quatro dimensões: técnica, estética, ética e política. Essas dimensões foram apresentadas por Vitorino e Piantola (2009; 2011), com base em uma teorização de Rios (2006), que revelou tais dimensões na competência do docente.

Trata-se de uma abordagem inédita para a Ciência da Informação – tanto em nível de Brasil quanto em nível mundial – e contribui para o fortalecimento da temática da competência em informação que, no âmbito nacional, ainda está consolidando-se cientificamente, e caminha para obter reconhecimento nos domínios sociais.

Este livro contempla nove capítulos, incluindo este introdutório, que trata da sua estrutura em relação aos capítulos e das conexões entre eles.

No Capítulo 2, o foco está na apresentação de um panorama internacional, histórico e conceitual, ainda que parcial, das pesquisas sobre a competência em informação (VITORINO; PIANTOLA, 2009), e, por fim, na recomendação de uma abordagem educacional e filosófica da competência em informação e na caracterização dessa metacompetência sob quatro dimensões: técnica, estética, ética e política, que servem ambas, tanto à competência quanto à informação.

É na perspectiva da análise dimensional (VITORINO, 2015) que se delinea o Capítulo 3. Esse capítulo conduz a diversos olhares sobre o estudo das dimensões na percepção de uma série de pesquisadores. Sugerem-se, nesse capítulo, que se façam reflexões sobre a competência em informação e a sua análise dimensional, ou seja, essa “metacompetência” se faz e se concretiza em dimensões e é necessário reconhecê-las para melhor realizar estudos teóricos e práticos nessa área.

No Capítulo 4, por sua vez, propomos uma teorização para as dimensões da competência em informação, sob o foco da Filosofia da Educação (VITORINO; PIANTOLA, 2011), tal qual assinalou Rios (2006) para as

dimensões da competência do docente. Consideramos que a competência em informação pode ser desenvolvida por meio das dimensões técnica, estética, ética e política – em equilíbrio.

Os demais capítulos que se seguem – 5, 6, 7 e 8 – se ocupam de apresentar, em riqueza de detalhes, as dimensões técnica, estética, ética e política da competência em informação.

O Capítulo 5 se refere à dimensão técnica da competência em informação. Essa dimensão diz respeito à ação humana, com base em princípios para a orientação da boa conduta dos indivíduos: abarca tanto o “ser hábil” (o conhecimento para fazer) quanto o “ser reflexivo”, que se utiliza de julgamentos e decisões para encontrar uma informação útil e resolver o problema informacional (OLIVEIRA; VITORINO, 2016).

O Capítulo 6 diz respeito à dimensão estética da competência em informação: está atrelada, no indivíduo, ao desejo pelo aprendizado contínuo, priorizando nesse conjunto os elementos essencialmente humanos, como a sensibilidade, a cognição, a criatividade, a transformação, a imaginação, o pensamento crítico, a resolução de problemas, a autorreflexão (ORELO; VITORINO, 2012). A dimensão estética, assim, proporciona aos indivíduos uma relação de solidariedade, em que a criatividade e a sensibilidade podem transformar-se em ação e responsabilidade social (ORELO; VITORINO, 2012).

O Capítulo 7 trata da dimensão ética da competência em informação. A ética, relacionada a esse movimento, diz respeito à ação humana, com base em princípios para a orientação da boa conduta dos indivíduos. Relaciona-se diretamente com saber dosar a informação e a comunicação e, ao mesmo tempo, equilibrar valores conflitantes, de forma que os resultados das ações das pessoas no ambiente profissional estejam voltados para a justiça e o bem coletivo. Isso exige reflexão sobre a ação (PELLEGRINI; VITORINO, 2018).

Já o Capítulo 8 discorre sobre a dimensão política da competência em informação, que está relacionada ao viver coletivo e possui como elementos a liberdade, a cidadania e as relações sociais construídas em sociedade (DE LUCCA, 2015). Nas pessoas, a dimensão política da competência em in-

formação está relacionada ao empoderamento e à participação política, tão necessária para a manutenção de sociedades democráticas.

É no Capítulo 9 que tecemos a conclusão, tratando de alguns aspectos de relevância que se destacaram na obra e que nos conduziram ao alcance do seu propósito: apresentar as dimensões da competência em informação: técnica, estética, ética e política, em equilíbrio.

Cada capítulo apresenta as referências utilizadas, encaminhando o leitor para tirar suas dúvidas quanto às fontes, no próprio capítulo. Em acréscimo, as fontes utilizadas na apresentação e na parte introdutória deste livro são listadas ao final, contribuindo para a compreensão, complementação e atualização do conteúdo do texto como um todo.



# 1. CONSTRUINDO SIGNIFICADOS PARA A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO<sup>1</sup>

Elizete Vieira Vitorino<sup>2</sup>

Resumo: Oferecer um panorama internacional, histórico e conceitual, ainda que parcial, das pesquisas sobre a competência em informação – é isso que nos propomos neste capítulo – procurando mostrar alguns dos diversos desdobramentos que a reflexão sobre o tema tem apresentado nos últimos anos em países onde seu processo de legitimação já se encontra consolidado, de modo a iluminar possíveis campos de pesquisa e de ação. No mundo, e desde os anos de 1970, já se falava em *information literacy*. Embora no Brasil as reflexões acerca da competência em informação tenham apenas recentemente encontrado espaço dentre os grupos de pesquisas – no início da década de 2000 –, já se tem evoluído nesse tema. Em comparação aos estágios de pesquisa, percebidos mundo afora, no Brasil, ainda estamos alocados numa fase conceitual e caminhando a passos curtos, mas sólidos, para a fase experimental, ainda bastante modesta no cenário brasileiro. Nossa perspectiva de pesquisa encaminha para uma abordagem educacional e filosófica da competência em informação e na caracterização da competência em informação sob quatro dimensões: técnica, estética, ética e política, que servem, ambas as abordagens, tanto à competência quanto à informação.

## 1.1 Introdução

É consenso que o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam um uso consciente, criativo e benéfico da informação tornou-se essencial para a atuação do indivíduo no contexto social contemporâneo.

---

<sup>1</sup> Este trabalho, agora revisitado, foi publicado originalmente na Revista Ciência da Informação (VITORINO; PIANTOLÁ, 2009). Nessa versão, apresenta as ideias iniciais que levaram à proposição de uma teorização para a competência em informação, por meio das dimensões técnica, estética, ética e política (RIOS, 2006), detalhadas posteriormente em Vitorino e Piantola (2011).

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: elizete.vitorino@ufsc.br.

Paralelamente, os novos paradigmas “velocidade e transformação” que configuram a sociedade demandam que o indivíduo estabeleça uma nova relação com a informação e com o saber, uma relação de aprendizado ao longo da vida. Em função desse fenômeno, nos últimos anos, assistimos ao crescente interesse pelos estudos voltados à competência em informação, o qual se reflete, principalmente, no número de publicações sobre o assunto e extrapola os domínios da Biblioteconomia e da Ciência da Informação.

Este trabalho, em específico, apresenta alguns elementos que contribuem para a construção de significados e de aspectos históricos advindos de revisões de literatura e que apresentaram destaque para a compreensão da competência em informação, com vistas a encaminhar para a construção de uma teorização nova para a temática: o olhar sob as dimensões técnica, estética, ética e política.

É importante destacar que, desde seu surgimento, o uso do termo *information literacy* tem sido alvo de intensas discussões, já que historicamente se entende *literacy* apenas em um nível básico de aquisição de habilidades (ZURKOWSKI, 1974), mais especificamente de leitura e de escrita. Por isso, termos como *library skills* (habilidades em biblioteca), *library use* (uso de bibliotecas) ou *bibliographic instructions* (instruções bibliográficas) foram muitas vezes usados como sinônimos de *information literacy*, ainda que devam ser considerados componentes do termo mais amplo (SNAVELY; COOPER, 1997). Em língua portuguesa, a tradução do termo também gera controvérsias, tendo sido empregadas na literatura existente expressões como competência em informação, competência em informação, letramento informacional e alfabetização em informação (HATSBACH; OLINTO, 2008).

Neste trabalho, optamos pelo emprego do termo *competência em informação*<sup>3</sup> por entender que esse termo carrega uma carga semântica mais complexa e adequada ao tratamento do tema.

## 1.2 Competência e informação nos discursos sociais

O termo competência, apesar de já bastante difundido na educação e no trabalho, não é exatamente novo. Ropé e Tanguy (1997) nos informa que o seu uso nos discursos sociais e científicos é relativamente recente e, portanto, nos leva a questioná-lo. O que ocorre, de fato, é que as Ciências Sociais muitas vezes tratam de realidades já nomeadas, sem saber dos atos de constituição de tais noções, tomando-as por objeto, deixando de examinar o espaço que as palavras ocupam na construção das coisas sociais.

Por estarmos cientes dessa fragilidade de adotar noções e seus usos nos discursos sociais, procuraremos aqui construir significados para a competência num viés bastante oportuno para a Ciência da Informação: a competência em informação. Não nos deteremos em pormenores das origens da noção de competência, porque isso já foi realizado de maneira apropriada e exaustiva nalguns escritos brasileiros, o que traria redundância a este trabalho (ROPÉ; TANGUY, 1997; DOLZ; OLLAGNIER, 2004; RIOS, 2006).

Nessa perspectiva, apresentamos as definições de competência e de informação para nortear os elementos constituintes da competência em informação. Ropé e Tanguy (1997, p.16), apoiados numa definição do

---

<sup>3</sup> Cabe ressaltar que a versão original deste texto (VITORINO; PIANTOLA, 2009) utilizava a expressão “competência informacional”. Tendo em vista que no ano de 2015 houve um marco em termos de compreensão renovada da temática, esta autora passou a adotar, nos escritos produzidos a partir de 2016, a expressão “competência em informação”. A alteração na forma de tradução considera documentos que foram reconhecidamente aceitos no cenário brasileiro e que representam organismos com elevada reputação na área. São eles: o documento da IFLA de 2007, traduzido para o Brasil em 2008, intitulado «Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente» (LAU, 2007), a Declaração de Maceió sobre a Competência em Informação (2011), a Carta de Marília sobre Competência em Informação (2014) e a obra *Overview of Information Literacy Resources Worldwide*, sob a chancela da UNESCO, nas suas duas edições (HORTON JR., 2013; HORTON JR., 2014, p. 496). Dessa forma, aceitamos, com base nessas considerações, que a tradução mais adequada para information literacy no cenário brasileiro é “competência em informação”.

dicionário Larousse Comercial de 1930, afirmam que uma das características essenciais da noção de competência é ser inseparável da ação; a competência é o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne ao trabalho; a noção de competência supõe conhecimentos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões. Essa definição, para os autores, “[...] reforça a idéia de que a competência é um atributo que só pode ser apreciado e avaliado em uma situação dada.” (ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 16). Esse pensamento também é compartilhado por RIOS (2006, p. 63), para quem “é importante verificar as significações, indagando sobre seu aparecimento, permanência e transformação nos contextos em que são utilizadas”.

Para a noção de informação, tomaremos aqui as palavras de Barreto (2008). Para o autor, um propósito da Ciência da Informação é o de conhecer e fazer acontecer o tênue fenômeno de percepção da informação pela consciência; percepção que conduz ao conhecimento do objeto percebido. A essência do fenômeno da informação é a sua intencionalidade, ou seja, uma mensagem de informação deve ser direcionada, arbitrária e contingente para atingir o seu destino e produzir, para esse fim, tensão de competências distintas existentes em dois mundos: o do gerador e o do receptor da informação, para onde o conhecimento se destina; e essa é a qualidade e a característica contida no fluxo de informação, que, por isso, é raro e surpreendente.

Continuando sob essa ótica, podemos completar a noção de informação, cujo sentido se constitui de:

[...] estruturas simbolicamente significantes, codificadas de forma socialmente decodificável e registradas (para garantir permanência no tempo e portabilidade no espaço) e que apresentam a competência de gerar conhecimento para o indivíduo e para o seu meio. Estas estruturas significantes são estocadas em função de um uso futuro, causando a institucionalização da informação. (SMIT; BARRETTO, 2002, p.22).

A informação tem sua origem e destino na sociedade que a gera e a transforma em conhecimento. A essa concepção, se acrescentam os imperativos do trato com a informação – mutantes – e a compreensão tanto de sua origem (produção, registro e divulgação) como de suas finalidades sociais – o de gerar conhecimento (SMIT; BARRETTO, 2002) – o que nos levam a crer na necessidade de uma competência única, fundamental e multidimensional: a competência em informação.

### **1.3 Evolução das pesquisas em competência em informação**

Embora no Brasil as reflexões acerca da competência em informação tenham apenas recentemente encontrado espaço dentre os grupos de pesquisas – no início da década de 2000<sup>4</sup> –, a ideia de *information literacy* surgiu ainda na década de 1970, nos Estados Unidos, ligada à concepção de Sociedade da Informação (JOHNSTON; WEBBER, 2000; BAWDEN, 2001; DUDZIAK, 2003; CORRALL, 2008) e, diante da crescente necessidade e da importância da informação evidenciada pelos diversos segmentos da sociedade nos dias atuais, vem sendo amplamente empregada mediante os mais variados enfoques.

Somente para se ter um panorama sobre a temática, uma pesquisa na base multidisciplinar *Scopus* identificou um crescimento bastante significativo do número de estudos dedicados ao assunto nos últimos anos. Por exemplo, no ano de 1975 (ano da primeira aparição do termo na base, um único registro é encontrado (ZURKOWSKI, 1975). Dez anos depois, em 1985, são encontrados 3 registros. Em 1995, já são 11 registros. O ano de 2005 representa um salto significativo de trabalhos listados na base: 208. No ano de 2018, data do último levantamento realizado, a base apresenta 498 registros de acesso aberto e 6.180 com outras características/ acesso restrito vinculados à *information literacy*. No ano de 2018, data do último levantamento realizado, a base apresenta 498 registros de acesso

---

<sup>4</sup> No ano de 2013, em trabalho apresentado e publicado nos anais do XXV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação (XXV CBBD), já eram 17 os grupos de pesquisa cadastrados na Plataforma do CNPq que tratavam da competência em informação nas suas temáticas de interesse (ORDOVÁS *et al.*, 2013).

aberto e 6.180 com outras características/acesso restrito vinculados à *information literacy*.

Para o Brasil, a base apresenta para os últimos 10 anos – foi em 2008 o primeiro registro na base para a expressão *information literacy* relacionada ao Brasil – 28 registros, sendo 2 em acesso aberto e 26 nos demais tipos<sup>5</sup>. O que denota que, apesar de o tema ser de importância nos contextos econômico, educacional e cultural contemporâneos no mundo e percebido de modo cada vez mais intenso tanto por pesquisadores quanto pela sociedade em geral, ainda não registra – ao menos na base *Scopus*, utilizada como exemplo para este levantamento – produção igualmente relevante no cenário brasileiro. Nossa pesquisa também aponta que, se os estudos iniciais sobre o tema, realizados por bibliotecários e educadores, dedicavam-se a conceituá-lo, a discutir sua pertinência e a determinar habilidades e conhecimentos inerentes à competência em informação, nas últimas décadas podemos perceber a proliferação de pesquisas direcionadas a descrever iniciativas ou a propor modelos para a aplicação de estratégias com vistas à sua percepção e ao seu desenvolvimento (COX; VANDERPOL, 2004; D'ANGELO; MAID, 2004; EMMETT; EMDE, 2007; MACDONALD; RATHERMACHER; BURKHARDT, 2000; MATOUSH, 2006), muitos originados de grupos específicos e em áreas que ultrapassam o campo usual do tema, como o da Biblioteconomia, da Ciência da Informação ou da Educação. Essas pesquisas avançaram pelas áreas das Ciências Médicas, do Direito, Política (THORNTON, 2008), Comunicação, Informática, Marketing e Administração de Empresas (MUTCH, 1997; O'SULLIVAN, 2002), dentre outros.

No ano de 2000, Bruce propôs uma divisão dos estudos a respeito da competência em informação em quatro fases. A primeira, ocorrida durante os anos de 1980, diz respeito aos precursores da área, cujas pesquisas

---

<sup>5</sup> Levantamento realizado em 21 de outubro de 2018, na base Scopus, disponível em: <https://www-scopus.ez46.periodicos.capes.gov.br>. A Scopus é um banco de dados de resumos e citações da literatura com revisão por pares: revistas científicas, livros, processos de congressos e publicações do setor. Disponibiliza um panorama da produção de pesquisas do mundo nas áreas de ciência, tecnologia, medicina, ciências sociais, artes e humanidades, em acesso aberto, restrito, e, nalguns casos, também a textos completos. Disponível em: <https://www.elsevier.com/pt-br/solutions/scopus>.

desenvolviam-se geralmente em torno de noções de habilidades informativas e elaboração de normas direcionadas aos setores educacionais. Uma das estudiosas mais influentes dessa fase foi Carol Kuhlthau, que construiu um modelo descritivo dos processos de aprendizagem por meio da busca e do uso da informação. No final desse período, bibliotecários e educadores publicaram um relatório para a *American Library Association* (ALA) que determinava um conceito de competência em informação, posteriormente muito disseminado, e apontava novos territórios de pesquisa.

Entre 1990 e 1995, a autora identifica uma fase experimental, caracterizada pelo interesse dos pesquisadores em discutir o significado e as implicações da *information literacy* para os programas educacionais. Muitos desses estudos basearam-se em investigações a respeito dos modos de percepção de estudantes e profissionais sobre o assunto, a partir da aplicação de modelos experimentais para o desenvolvimento dessas competências. A fase exploratória, de 1995 a 1999, por sua vez, teria sido marcada pela identificação e exploração de uma variedade de paradigmas, relacionando a competência em informação aos estudos cognitivos, construtivistas, entre outros, e pelo crescimento do interesse por estudos baseados na esfera do trabalho. Nesse estágio, os pesquisadores passam a perceber a natureza contextual da competência em informação e diversos países estabelecem programas de pesquisa na área. A última fase seria iniciada no ano 2000, quando o artigo foi publicado. Segundo a autora, os pesquisadores estariam desenvolvendo o que ela chamou de consciência coletiva em relação ao espaço de estudos construído em torno da competência em informação, o qual vem se expandindo e se constituindo como uma importante fonte de conhecimento para profissionais da informação e educadores.

No Brasil, ao que nos parece, tendo em vista pesquisas nesse contexto<sup>6</sup> e sobre essa temática, estamos alocados ainda na primeira fase descrita por Bruce e caminhando a passos curtos, mas sólidos, para a fase experimental, ainda bastante modesta no cenário brasileiro.

#### 1.4 Significados possíveis da competência em informação

Como podemos constatar, nas últimas décadas, a competência em informação tornou-se um conceito central para os estudos das mais variadas áreas. Mas sua definição continua a ser objeto de estudo e, conseqüentemente, de muitas controvérsias, pois, como observa Ward (2006, p.398), a noção de competência em informação não é estática e limitada, mas configura-se como um conceito dinâmico que continua a crescer para incorporar uma gama cada vez maior de habilidades necessárias aos indivíduos inseridos na era da informação.

Uma das primeiras e mais disseminadas definições de competência em informação é aquela elaborada pela *American Library Association* (ALA), segundo a qual, para ser competente em informação, uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária e ter a habilidade para localizar, avaliar e usar efetivamente a informação. Segundo a definição proposta, pessoas competentes informacionais são aquelas que aprenderam a aprender (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 1989).

Recentemente, a ALA, em sua divisão específica voltada às bibliotecas acadêmicas e universitárias, a *Association of College & Research Libraries* (ACRL), trouxe à tona uma estrutura flexível e contextual para a competência

---

<sup>6</sup> VITORINO, E. V. Competência Informacional: Princípios, bases históricas, conceituais, teóricas, metodológicas e aplicações da Information Literacy - Relatório Parcial I - Um recorte sobre os estudos brasileiros publicados no Brasil. 2008. (Relatório de pesquisa). VITORINO, E.V. Princípios epistemológicos à competência informacional do profissional da informação. In: IX Congreso Capítulo Español ISKO, 2009, Valencia. Actas del IX Congreso ISKO-España. Valencia, 11-13 marzo 2009. Valencia: Editorial UPV, 2009. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/28289171\\_Principios\\_epistemologicos\\_a\\_cometencia\\_informacional\\_do\\_profissional\\_da\\_informacao](https://www.researchgate.net/publication/28289171_Principios_epistemologicos_a_cometencia_informacional_do_profissional_da_informacao)>. Acesso em: 21 out. 2018. VITORINO, E. V. Competência Informacional do Profissional da Informação Bibliotecário: construção social da realidade. Encontros Bibli, Florianópolis, v. 24, p. 59-71, 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/422/410>>. Acesso em: 21 out. 2018.

em informação – o *Framework for Information Literacy for Higher Education* (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 2016), que, segundo as entidades, foi necessária, diante da crença de que a competência em informação, como um movimento social em torno da reforma da educação, melhor alcançará seu potencial por meio de um conjunto mais rico e complexo de ideias centrais. Em associação ao *Framework* proposto, a ALA/ACRL atualizou a definição de competência em informação como o conjunto de habilidades integradas que englobam a descoberta reflexiva de 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 nas comunidades de aprendizagem<sup>7</sup>.

Seguindo a concepção da necessidade de localização, avaliação e uso da informação, a competência em informação também tem sido relacionada a habilidades em lidar com as tecnologias de informação. Bawden (2001) cita alguns termos que já foram relacionados à competência em informação, tais como *digital literacy*, *network literacy*, *hyper-literacy*, *Internet literacy*, *computer literacy* e *media literacy*. Grafstein (2002) também entende que a competência em informação encerra um desafio para os bibliotecários, no sentido de ampliar as habilidades que eles ensinam para além das instruções sobre os recursos tradicionais de bibliotecas, “a fim de preparar os estudantes para explorarem efetivamente o vasto conjunto de informação digital disponível” (2002, p.198).

Fica claro que, para muitos autores, as noções de competência em informação e de habilidades nos mais variados recursos tecnológicos se equivalem. De acordo com esses pontos de vista, a competência em informação estaria ligada a uma série de habilidades técnicas ou cognitivas em acessar conteúdos informacionais em meio digital – ideia já bastante questionada nos dias de hoje, tendo em vista que já vem sendo debatida há alguns anos a ideia de que a competência em informação constitui-se, na realidade,

---

<sup>7</sup> No documento, são mencionados documentos anteriores que nortearam os novos estudos para a proposição do framework. O principal é o documento *Information literacy competency standards for higher education*, cujas versões datam de 1999 e 2000 (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 2017).

como uma metacompetência. Essa visão renovada da competência em informação como um conjunto abrangente de habilidades, em que as pessoas são consumidoras e criadoras de informação e que podem participar com sucesso em espaços de colaboração, baseia-se na ideia de *metaliteracy*, cuja noção exige engajamento comportamental, afetivo, cognitivo e metacognitivo com o ecossistema da informação (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 2016).

Apesar de a maioria das práticas relacionadas à competência em informação, até hoje, utilizarem a definição da ALA e suas atualizações como referência, Ward (2006) observa que “a definição nos leva a ver aquilo que está lá, mas não o que está faltando”. Hoje, a ideia inicialmente aceita de que a competência em informação consiste essencialmente em um conjunto de habilidades individuais ligadas à manipulação da informação em um suporte digital constitui apenas uma das muitas dimensões sugeridas pelo termo, que vem crescendo em complexidade à medida que as pesquisas sobre o tema evoluem.

Na Austrália, onde os estudos e as práticas envolvendo a competência em informação têm encontrado ampla ressonância, o *Council of Australian University Librarian* (CAUL) (2001) adaptou o conceito elaborado pela ALA em 1989 e definiu essa metacompetência como a habilidade de definir, localizar, acessar, avaliar e usar a informação de forma ética e socialmente responsável, como parte de uma estratégia de aprendizado ao longo da vida.

Lloyd (2006) sugere que a competência em informação não deve ser definida de acordo com suas características baseadas em habilidades, nem como uma série de habilidades descontextualizadas, “pois reduzir o objeto a esse nível limita nossa concepção do fenômeno e nossa compreensão daquilo que significa ser competente em informação”. Para a pesquisadora, tornar-se competente em informação consiste em um processo holístico influenciado por relações sociais, físicas e textuais com a informação, as quais demandam uma série de práticas e atestam a complexidade e a variedade das fontes de informação dentro de um contexto (LLOYD, 2006, p. 571). Em um artigo anterior, a autora entende a competência em informação

como uma metacompetência, na medida em que se constituiria como uma faculdade criadora, permitindo a aquisição de novas habilidades e novos conhecimentos. (LLOYD, 2003).

Johnston e Webber (2006) também buscam apontar a competência em informação como uma disciplina de fundamental relevância na Sociedade da Informação e argumentam que uma pessoa competente em informação é um ser social e autoconsciente e não um simples repositório de habilidades e conhecimento (JOHNSTON E WEBBER, 2006, p. 112). Para esses autores, a competência em informação define-se como “a adoção de um comportamento informacional apropriado para identificar, mediante qualquer canal ou meio, informação adequada às necessidades, levando ao uso correto e ético da informação na sociedade” (2006, p. 113).

Singh (2008), por sua vez, considera que o principal propósito da competência em informação seja o desenvolvimento da habilidade de construir sentido, cujo resultado seria o aprendizado independente e o pensamento autônomo. O autor enfatiza que a exploração e a análise da ecologia informacional e da diversidade sociocultural constituem-se como componentes essenciais do processo da competência em informação. Nessa mesma linha de raciocínio, alguns autores concordam ainda que a competência em informação está no centro de uma vasta gama de habilidades emergentes, resultantes da Sociedade da Informação, e que povoam a produção intelectual da área, tais como habilidade cultural, habilidade digital, habilidade visual, habilidade tecnológica, dentre outras (LANGFORD, 1998). Shanbhag (2006), por exemplo, afirma que a competência em informação evoluiu de um conceito para uma disciplina que reúne múltiplas habilidades em uma variedade de contextos. Langford (1998) argumenta ainda que, se todas essas habilidades implicam um ato de comunicação e se a comunicação envolve codificação e decodificação de informação em uma variedade incontável de registros, então tais habilidades constituem uma metacompetência – a competência em informação.

## 1.5 Competência em informação e perspectivas éticas, políticas e de criatividade

Em um estudo bastante citado, Shapiro e Hughes (1996) aproximam a ideia de competência em informação da essência do pensamento iluminista do século XVIII, colocando a reflexão crítica no centro da concepção de indivíduo inserido na sociedade da informação. Para Shapiro e Hughes (1996), a competência em informação deve ser, na verdade, mais amplamente entendida como uma arte neoliberal, que vai desde saber como usar os computadores e acessar a informação até a reflexão crítica sobre a natureza da informação em si, sua infraestrutura técnica, e o seu contexto e impacto social, cultural e mesmo filosófico. A pessoa competente em informação reúne, segundo essa perspectiva, uma dimensão crítica – pela via da ética – em relação à informação e ao conhecimento e ao seu próprio tempo, na medida em que permitiria uma percepção mais abrangente de como a vida é moldada pela informação que recebe cotidianamente.

Nesse sentido, os autores ampliam o conceito e o papel social da competência em informação, ou seja, muito mais do que uma reunião de habilidades para acessar e empregar adequadamente a informação, ela é uma competência essencial na construção e manutenção de uma sociedade livre, verdadeiramente democrática, em que as pessoas fazem escolhas mais conscientes e são capazes de determinar o curso de suas vidas.

Também na mesma perspectiva, a Declaração de Alexandria sobre Competência em informação e Aprendizado ao Longo da Vida – documento elaborado no ano de 2005 em colóquio realizado na Biblioteca de Alexandria – ratifica os elementos: pensamento crítico, democratização e justiça social, inerentes à competência em informação, ao afirmar que

[...] a competência em informação está no cerne do aprendizado ao longo da vida. (...) O aprendizado de toda a vida prepara os indivíduos, as comunidades e as nações a atingir suas metas e a aproveitar as oportunidades que surgem no ambiente global em evolução para um *benefício compartilhado*. Auxilia-os e suas instituições a enfrentar os desafios tecnológicos, econômicos e sociais, para *reverter a desvantagem e incrementar o bem-estar de todos*. (Grifos nossos)

Tendo em vista essa afirmação, Jacobs (2008) observa que, na medida em que a competência em informação opera dentro de um contexto sociopolítico, é também ela direcionada politicamente. Assim, ao limitar o potencial da competência em informação a normas e diretrizes, arriscar-se-ia minimizar, quando não negar, a natureza política que lhe é inerente.

Por constituírem processos de caráter sociopolítico, a produção, a disseminação e o uso da informação estão intimamente ligados ao envolvimento das pessoas em uma comunidade, não podendo ser descritos pelo isolamento (HARRIS, 2008). Como afirma Harris, o processo de criação, localização, avaliação e uso da informação, nos mais variados suportes e formatos, não acontece no vácuo, longe dos contextos da comunidade, onde significados e valores estão em jogo. Nesse sentido, o autor observa que muitas das normas para o desenvolvimento da competência em informação ignoram a influência da inter-relação entre os membros da comunidade em que os indivíduos estão inseridos e os processos informacionais.

Com efeito, enquanto muitos pesquisadores dedicam-se intensamente à elaboração e à implementação de normas e programas para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à competência em informação, outros grupos vêm buscando refutar a ideia de que um indivíduo possa se tornar competente em informação apenas mediante critérios uniformemente estabelecidos. Reece (2005, p. 482) observa que o conceito de competência em informação desenvolveu-se de modo a abarcar habilidades cognitivas abstratas cada vez mais complexas, as quais envolvem uma visão crítica de mundo. Para a autora, a competência em informação é uma forma de pensamento crítico aplicada ao domínio da informação.

Muitos desses estudos baseiam-se na vertente da teoria crítica, que postula a educação emancipatória e a experiência formativa<sup>8</sup>. É o caso de

---

<sup>8</sup> A chamada Teoria Crítica da sociedade é resultado da revisão do pensamento marxista, levada a cabo por Adorno, Horkheimer, Marcuse e outros membros da Escola de Frankfurt e da qual Habermas foi o principal herdeiro. Em linhas gerais, para esses teóricos, a emancipação constitui-se como o objetivo por excelência da educação, que, nesse sentido, deve visar à construção de um conhecimento crítico e de uma práxis “que possa romper com a ética conformista do positivismo que está a serviço da descoberta das leis que regem a sociedade, sem contudo almejar a sua transformação”. (BATISTA, 2000, p.190).

Elmborg (2006), para quem essa dimensão que contempla a perspectiva crítica da competência em informação apontada por Shapiro e Hughes (1996), com características libertadoras, encontra respaldo nas teorias educacionais de Paulo Freire. De acordo com o pesquisador, esse pensamento poderia facilmente se adequar às diretrizes para a competência em informação disseminadas por muitas das instituições que se dedicam ao tema. Ele propõe, então, para a competência em informação alternativa, semelhante àquela postulada por Paulo Freire para a Pedagogia: a necessidade de desenvolver nas pessoas uma consciência crítica – a ética no sentido mais específico de refletir e posicionar-se sobre o que está dito e posto – em relação à realidade e em relação a si mesmo, centrada na colocação e solução de problemas, de modo que se possa desenvolver controle da vida e do próprio aprendizado.

Com uma abordagem semelhante, Doherty (2007) considera que o papel mais importante da competência em informação é dar voz àqueles que foram silenciados. De acordo com Doherty (2007), os modelos que prescrevem regras e metas para se atingir a competência em informação tendem a reificar a informação, ao sugerir que ela pode ser politicamente neutra. É fato, contudo, que a própria informação disponível tende a ser, mesmo que não deliberadamente, selecionada e organizada de modo a favorecer certos grupos e determinadas ideologias. Como reconhece Barreto (1994, p. 4), a disseminação dos estoques de informação é determinada por aqueles que detêm a sua propriedade, os quais acabam por, potencialmente, condicionar a produção do conhecimento. Assim, competente em informação é aquela pessoa que desenvolveu também a capacidade de superar as barreiras impostas pela indústria da informação e por outros mecanismos socialmente dominantes, sejam elas linguísticas, culturais ou tecnológicas. Doherty (2007) ainda afirma que a competência em informação é uma forma de ativismo que conduz as pessoas a dar um passo além de seus paradigmas e a buscar outras vozes.

Com ideia semelhante, Ward (2006) concorda que a falta de desenvolvimento adequado das habilidades informacionais entre as pessoas limita o sucesso da democracia e a tomada de decisão para o bem comum. A autora, ratificando a ideia de dinamicidade do conceito, sugere que a competência

em informação está ligada também à experiência e à compreensão pessoal do indivíduo em relação à informação, na medida em que usamos processos psicológicos de intuição e imaginação tanto quanto o pensamento objetivo para mediar nossa relação com o mundo. Essa abordagem, no entanto, não é absolutamente nova: na década de 1980, Kuhlthau já apontava as etapas cognitiva e afetiva como partes do processo de desenvolvimento da competência em informação (*apud* BISHOP, 2003, p.15). Sob essa ótica, a competência em informação contempla o resultado de uma relação muito mais complexa com a informação do que aquela proposta pelas normas e modelos tradicionais, que envolveria aspectos objetivos, ligados às habilidades técnicas e à perspectiva crítica, e aspectos subjetivos, os quais abrangem fatores como experiência pessoal, inspiração, criatividade e motivação, sem os quais as práticas de aprendizado ao longo da vida dificilmente podem ser vislumbradas. Assim, as habilidades informacionais focadas em realidades concretas não poderiam ser efetivamente ensinadas em termos de uma série de habilidades universais, que não levam em consideração o significado pessoal da informação e da prática para as pessoas, ou, mais precisamente, seu mundo interior (WARD, 2006, p.401). Crow (2007) ratifica essa ideia ao afirmar que a motivação intrínseca é a base da competência em informação, o fundamento para um desejo de aprender e encontrar informação de maneira independente. De outro modo, estar-se-ia criando robôs de busca e não pessoas aptas a aprender ao longo da vida e a construir conhecimento desse aprendizado.

Talvez uma das mais abrangentes definições do tema seja aquela oferecida pelo *Ministry of Education* e pela *National Library of New Zealand* (2002, p. 9), segundo a qual, competência em informação é um conceito amplo que abrange habilidades em informação, habilidades em tecnologias de informação, habilidades em bibliotecas, habilidades em resolução de problemas e habilidades cognitivas, além de atitudes e valores que possibilitam às pessoas atuar efetivamente no contexto da informação.

A variedade de pontos de vista aqui exposta demonstra que a abordagem da competência em informação deve levar em conta uma complexa gama de processos individuais e coletivos, constituindo um campo fértil de pesquisa e de ação, com potencial transformador.

## 1.6 Considerações finais

Propomo-nos, neste trabalho, anunciar significados para a competência em informação – nem sempre percebidos na literatura disponível para a temática – a fim de compor bases histórico-conceituais e teorizações inovadoras que constituem um núcleo diferenciado para pesquisas na área.

Uma parte dos trabalhos reunidos neste texto tem por intenção estabelecer traços característicos da competência em informação, conforme sua época de desenvolvimento. Um olhar para fora do contexto brasileiro evidencia que, na década de 80, os estudos tratavam da competência em informação numa fase inicial – a de habilidades informativas e elaboração de normas direcionadas aos setores educacionais, com foco na construção de modelos descritivos dos processos de aprendizagem por meio da busca e do uso da informação. É nessa fase que se criam os conceitos da noção de competência em informação e, nesse mesmo bojo de turbulências, que se criticam sua legitimidade científica, devido à dificuldade de uma definição rigorosa com relação ao campo de conceitos, seu *status* epistemológico e a polissemia resultante de seu uso nos discursos acadêmicos. Essa situação deve-se ao fato de que a noção de competência em informação não é estática e limitada, mas configura-se como um conceito dinâmico que continua a crescer para incorporar uma gama cada vez maior de habilidades necessárias aos indivíduos inseridos na era da informação, como a habilidade de definir, localizar, acessar, avaliar e usar a informação de forma ética e socialmente responsável como parte de uma estratégia de aprendizado ao longo da vida. Tal conceito justifica a visão de alguns pesquisadores que não veem os recursos digitais e em meio eletrônico como foco da competência em informação, mas sim como instrumentos facilitadores para o seu desenvolvimento.

Uma fase experimental e exploratória é vivenciada na década de 90, que tem por foco discutir o significado e as implicações da competência em informação para os programas educacionais. Esses trabalhos basearam-se em investigações a respeito dos modos de percepção de estudantes e profissionais sobre o assunto, com base na aplicação de modelos experimentais para o desenvolvimento da competência em informação.

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

Na fase iniciada no ano 2000, os pesquisadores, conforme se infere nas buscas realizadas, estão desenvolvendo uma consciência coletiva em relação ao espaço de estudos construído em torno da competência em informação, o que nos parece ser sinais promissores que fazem emergir o papel social da competência em informação como um caminho essencial na construção e manutenção de uma sociedade livre, verdadeiramente democrática, em que os indivíduos fariam escolhas mais conscientes e seriam capazes de determinar o curso de suas vidas. Todos esses pesquisadores parecem concordar com uma dimensão dinâmica, vinculada ao contexto e à ação, e que, por depender do outro para se constituir, é muito mais coletiva do que individual.

Desse modo, isso pode nos levar a uma discussão importante: para a realidade brasileira, em qual dessas fases estariam os estudos e pesquisas aqui realizados? Segundo nossa experiência, a fase primeira é aquela que mais atenção recebeu dos pesquisadores brasileiros. Portanto, na medida em que estamos em busca de significados que nos auxiliem na construção de uma base teórico-conceitual sólida para a noção da competência em informação, transporemos esta fase e seguiremos em direção à segunda fase: a do significado e das implicações da competência em informação na perspectiva educacional e filosófica, o que nos leva a crer na necessidade de maior aprofundamento e caracterização da competência em informação. Para tanto, focaremos em quatro dimensões: técnica, estética, ética e política. Essas dimensões servem tanto à competência e à informação como à

educação – já que a noção se encontra em uma encruzilhada de disciplinas das ciências humanas e sociais aplicadas.

Portanto, o próximo capítulo argumenta em favor de uma análise dimensional para os estudos em torno da competência em informação. E o capítulo seguinte apresenta a adequação da teorização de Rios (2006) sobre as dimensões da competência do professor para as dimensões da competência em informação – técnica, estética, ética e política. O foco deste capítulo sobre as quatro dimensões está em aspectos educacionais e filosóficos que formam a base conceitual para novos estudos.

## Referências

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). Association of College and Research Libraries (ACRL). **Presidential Committee on Information Literacy: Final Report** (January 1989). Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). Association of College and Research Libraries (ACRL). **Characteristics of programs of information literacy that illustrate best practices: a guideline** (Approved by the ACRL Board, June 2003, revised January 2012 and January 2019). Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/standards/characteristics>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). Association of College and Research Libraries (ACRL). **Information literacy competency standards for higher education** (October 1999, January 2000, February 2004, June 2016, July, 2017). Disponível em: <<https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). Association of College and Research Libraries (ACRL). **Framework for Information Literacy for Higher Education**. Chicago: ALA, 2016. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BARRETO, A. A. A questão da informação. **São Paulo em perspectiva**, v. 8, n. 4, 1994. Disponível em: <<http://bogliolo.eci.ufmg.br/downloads/BARRETO%20A%20Questao%20da%20Informacao.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BATISTA, S.S.S. Teoria crítica e teorias educacionais: uma análise do discurso sobre educação. **Educação e sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4213.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BAWDEN, D. Information and digital literacies: a review of concepts. **Journal of Documentation**, v. 57, n. 2, mar. 2001. p. 218-259. Disponível em: <[https://www.academia.edu/27386464/Information\\_and\\_digital\\_literacies\\_a\\_review\\_of\\_concepts?auto=download](https://www.academia.edu/27386464/Information_and_digital_literacies_a_review_of_concepts?auto=download)>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BISHOP, K. What in the world is happening with information literacy? **Knowledge Quest**, v. 31, n. 5, mai/jun. 2003, p. 14-16. Disponível em: <[http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/results\\_common.jhtml;hwwilsonid=LTDW0ZVR5AYAFQA3DIMC-FGGADUNGIIV0](http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/results_common.jhtml;hwwilsonid=LTDW0ZVR5AYAFQA3DIMC-FGGADUNGIIV0)>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRUCE, C. Information Literacy Research: Dimensions of the Emerging Collective Consciousness. **Australian Academic & Research Libraries**, v. 31, n. 2, p. 91-109, jan. 2000. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00048623.2000.10755119?needAccess=true>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

CARTA DE MARÍLIA SOBRE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO. Marília, 2014. Disponível em <[http://www.valentim.pro.br/GICIO/Textos/Carta\\_de\\_Marilia\\_Portugues\\_Final.pdf](http://www.valentim.pro.br/GICIO/Textos/Carta_de_Marilia_Portugues_Final.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2020.

COUNCIL OF AUSTRALIAN UNIVERSITY LIBRARIANS (CAUL). **Informations Literacy Standards**. Canberra, 2001. Disponível em: <<http://archive2010.caul.edu.au/caul-programs/information-literacy/publications>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

CORRALL, S. Information literacy strategy development in higher education: an exploration study. **International Journal of Information Management**, v. 28, n. 1, p. 26-37, 2008. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0268401207000898?via%3Dihub>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

COX, J. L.; VANDERPOL, D. Promoting information literacy: a strategic approach. **Research Strategies**, v.20, n.1-2, 2004, p. 69-76. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0734331005000248>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

CROW, S. R. Information literacy: what's motivation got to do with it? **Knowledge Quest**, v. 35, n.4, mar/abr. 2007. Disponível em: <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=4&hid=2&sid=4372930e-65c9-42ec-9b7a-3a199d4e0a8f%40sessionmgr7>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

D'ANGELO, B. J.; MAID, B.M. Moving beyond definitions: Implementing information literacy across the curriculum. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 30, n.3, p. 212-217, May 2004. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099133304000400?via%3Dihub>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

DECLARAÇÃO DE MACEIÓ SOBRE A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO. Maceió, 2011. Disponível em: <[http://www.febab.org.br/declaracao\\_maceio.pdf](http://www.febab.org.br/declaracao_maceio.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2020.

DOHERTY, J. J. Giving voice to the silenced: an essay in support of information literacy. **Library Philosophy and Practice**, p. 1-8, jun. 2007. Disponível em: <<http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1133&context=libphilprac>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Orgs.). **O enigma da competência em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1016/1071>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

ELMBORG, J. Critical information literacy: implications for instructional practice. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 32, n. 2, p. 192-199, mar. 2006. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099133305001898>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

EMMETT, A.; EMDE, J. Assessing information literacy skills using the ACRL standards as a guide. **Reference Services Review**, v.35, n.2, p. 210-229, 2007. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/29442520\\_Assessing\\_Information\\_Literacy\\_Skills\\_Using\\_the\\_ACRL\\_Standards\\_as\\_a\\_Guide](https://www.researchgate.net/publication/29442520_Assessing_Information_Literacy_Skills_Using_the_ACRL_Standards_as_a_Guide)>. Acesso em: 03 mar. 2020.

GRAFSTEIN, A. A discipline-based approach to information literacy. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 28, n. 4, July 2002, p. 197-204. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099133302002835>> Acesso em: 03 mar. 2020.

HARRIS, B.R. Communities as necessity in information literacy development: challenging the standards. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 34, n. 3, May 2008. p. 248-255. Disponível em: <[https://digitalcommons.trinity.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=lib\\_faculty](https://digitalcommons.trinity.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=lib_faculty)>. Acesso em: 03 mar. 2020.

HARRIS, B.R.; MILLET, M.S. Nothing to lose: “fluency” in information literacy theory and practice. **Reference Services Review**, v. 34, n. 4, 2006. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContent.do;jsessionid=0EFCE9F66518FD6EE-8826F5252FE2D77?containerType=Issue&containerId=24470>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

HATSBACH, M.H.L.; OLINTO, Gilda. Competência em informação: caminhos percorridos e novas trilhas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, Nova série, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 20-34, jan/jun 2008. Disponível em: <<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/viewFile/64/78>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

HORTON JR., Forest Woody. **Overview of Information Literacy Resources Worldwide**. Paris: UNESCO, 2013. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/overview\\_info\\_lit\\_resources.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/overview_info_lit_resources.pdf)>; <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219667>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

HORTON JR., Forest Woody. **Overview of Information Literacy Resources Worldwide: “Helping people to easily and quickly find the information they need”**. 2nd. ed. Paris: UNESCO, 2014. Disponível em: <<http://www.ifap.ru/library/book570.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

JACOBS, H.L.M. Information literacy and reflective pedagogical praxis. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 34, n. 3, p. 256-262, abr. 2008. Disponível em: <<https://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://br.search.yahoo.com/&httpsredir=1&article=1023&context=leddylibarypub>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

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. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0734331006000097>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

JOHNSTON, B.; WEBBER, S. Conceptions of information literacy: new perspectives and implications. **Journal of Information Science**, v. 26, n.6, p. 381-397, 2000. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/016555150002600602>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

LANGFORD, L. Information literacy: a clarification. **School libraries worldwide**, n. 1, January 1998, p. 59-72. Disponível em: <<http://www.fno.org/sept98/clarify.html>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

LAU, Jesús. **Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente**. The Hague: IFLA, 2007. Tradução para o português de Regina Célia Baptista Belluzzo, jul. 2008. Disponível em: <<https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-pt.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

LLOYD, A. Information literacy: the meta-competency of the knowledge economy? An exploration paper. **Journal of Librarianship and Information Science**, v.35, n.2, jun. 2003, p. 87-92. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0961000603352003>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

LLOYD, A. Information literacy landscapes: an emerging picture. **Journal of Documentation**, v. 62, n. 5, 2006. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do;jsessionid=0EFCE9F66518FD6EE8826F5252FE2D77?contentType=Article&contentId=1571837>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

MACDONALD, M.C.; RATHERMACHER, A.J.; BURKHARDT, J.M. Challenges in building an incremental, multi-year information literacy plan. **Reference Services Review**, v. 28, n.3, 2000. Disponível em: <[https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://br.search.yahoo.com/&httpsredir=1&article=1001&context=lib\\_ts\\_pubs](https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://br.search.yahoo.com/&httpsredir=1&article=1001&context=lib_ts_pubs)>. Acesso em: 03 mar. 2020.

MATOUSH, T.L. New forms of information literacy. **Reference Services Review**, v. 34, n.1, 2006, p. 156-163. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContainer.do;jsessionid=0EFCE9F66518FD6EE8826F5252FE2D77?containerType=Issue&containerId=23618>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

MINISTRY OF EDUCATION AND NATIONAL LIBRARY OF NEW ZEALAND. **The school library and learning in information landscape**: guidelines for schools. Wellington, NZ, 2002. Disponível em: <[https://natlib.govt.nz/system/resources/W1siZiIsIjIwMTcvMDMvMDcvZW9xeGtpZDZ0X1RoZV9zY2hvb2x2fGlicmFyeV9hbmRfTG9hcm5pbmdfaW5fdGhlX2luZm9ybWF0aW9uX2xhbmRzY2FwZV9ndWlkZWxpbmVzLnBkZiJdXQ\\_/The-school-library-and-Learning-in-the-information-landscape-guidelines.pdf?sha=15a87dc578f23f80](https://natlib.govt.nz/system/resources/W1siZiIsIjIwMTcvMDMvMDcvZW9xeGtpZDZ0X1RoZV9zY2hvb2x2fGlicmFyeV9hbmRfTG9hcm5pbmdfaW5fdGhlX2luZm9ybWF0aW9uX2xhbmRzY2FwZV9ndWlkZWxpbmVzLnBkZiJdXQ_/The-school-library-and-Learning-in-the-information-landscape-guidelines.pdf?sha=15a87dc578f23f80)>. Acesso em: 03 mar. 2020..

MUTCH, A. Information literacy: an exploration. **International Journal of Information Management**, v. 17, n. 5, p. 377-387, 1997. Disponível em: <[https://www.academia.edu/33257496/Information\\_literacy\\_An\\_exploration](https://www.academia.edu/33257496/Information_literacy_An_exploration)>. Acesso em: 03 mar. 2020.

ORDOVÁS, Gleide B. J. et al. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Competência Informacional (GPCIn): contexto e atividades. In: XXV CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 2013, Florianópolis. **Anais... XXV CBBB**: Bibliotecas, Informação, Usuários: abordagens de transformação para a Biblioteconomia e Ciência da Informação, 2013. v. 25. p. 3941-3956. Disponível em: <<https://portal.febab.org.br/anais/article/view/1541/1542>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

O'SULLIVAN, C. Is information literacy relevant in the real world? **Reference Services Review**, v. 30, n.1, 2002, p. 7-14. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContainer.do?jsessionid=0EFCE9F66518FD6EE8826F5252FE2D77?containerType=Issue&containerId=17849>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

REECE, G.J. Critical thinking and cognitive transfer: implication for the development of online information literacy tutorials. **Research Strategies**, v. 20, 2005, p. 482-493. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0734331006000437?via%3Dihub>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). **Saberes e Competências**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SHANBHAG, S. Alternative models of knowledge production: a step forward in information literacy as a liberal art. **Library Philosophy and Practice**, v.8, n.2, 2006. Disponível em: <<http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/71/>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

SHAPIRO, J.; HUGGES, S. K. Information literacy as a liberal art: enlightenment proposals for a new curriculum. **Educon Review**, n. 31, v. 2, 1996, p. 31-35. Disponível em: <<https://teaching.uncc.edu/sites/teaching.uncc.edu/files/media/files/file/InstructionalTechnologies/InformationLiteracy.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

SINGH, J. Sense-making: information literacy for lifelong learning and information management. **Journal of Library and Information Technology**, v. 28, n. 2, mar. 2008, p. 13-17. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/265363184\\_Sense-making\\_Information\\_Literacy\\_for\\_Lifelong\\_Learning\\_and\\_Knowledge\\_Management](https://www.researchgate.net/publication/265363184_Sense-making_Information_Literacy_for_Lifelong_Learning_and_Knowledge_Management)>. Acesso em: 03 mar. 2020.

SMIT, J. W.; BARRETO, A. de A. Ciência da informação: base conceitual para a formação do profissional. In: VALENTIN, M.L. (Org.). **Formação do profissional da informação**. São Paulo: Polis, 2002.

SNAVELY, L.; COOPER, N. The information literacy debate. **The Journal of Academic Librarianship**, v.23, n.1, jan. 1997. p. 9-14. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099133397900665>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

THORNTON, S. Pedagogy, politics and information literacy. **Politics**, v. 28, n.1, 2008, p.50-56. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-9256.2007.00310.x>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

UNESCO. **Declaração de Alexandria sobre competência informacional e aprendizado ao longo da vida**. Disponível em: <<https://www.ifla.org/files/assets/wsis/Documents/bea-coninfosoc-pt.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. 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/1236/1414>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Dimensões da competência informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v.40, n.1, p.99-110, jan./abr., 2011. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1328>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

WARD, D. Revisioning information literacy for lifelong meaning. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 32, n. 4, jul. 2006, p. 396-402. <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099133306000619>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

ZURKOWSKI, Paul G. **Information services environment relationships and priorities**. Related Paper No. 5. Washington, D.C: National Commission on Libraries and Information Science, 1974. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

ZURKOWSKI, Paul G. Photocopying and copyright technology confronts law. **IEEE Transactions on Professional Communication**, Volume: PC-18, Issue: 3, p. 224–228, Sept. 1975. Disponível em: <<https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=6591195&tag=1>>. Acesso em: 03 mar. 2020.



## 2. ANÁLISE DAS DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO<sup>1</sup>

Elizete Vieira Vitorino<sup>2</sup>

Resumo: Argumentamos, neste capítulo, que a análise dimensional da competência em informação pode contribuir para que diversos “cruzamentos” com outros assuntos aconteçam. Nessa perspectiva, propomos uma reflexão sobre a competência em informação e a análise dimensional desta, ou seja, parte-se do princípio que esta “metacompetência” se faz e se concretiza em dimensões e que é necessário reconhecê-las para melhor realizar estudos teóricos e práticos nessa área. As reflexões realizadas a partir das dimensões identificadas na literatura sugerem possibilidades para o ensino e a aprendizagem da informação e para o atendimento a demandas informacionais de grupos distintos, voltados à cidadania e à realidade social.

### 2.1 Introdução

A Conferência Europeia sobre *Information Literacy* (ou ECIL)<sup>3</sup> realizada sob o patrocínio da UNESCO, com edições em 2013 (Turquia), 2014 (Croácia), 2015 (Estônia), 2016 (República Checa), 2017 (França) e 2018 (Finlândia), trata de temas tais como: contribuição da competência em informação para o estilo de vida inteligente (estilo de vida saudável, empregabilidade, inovação educativa, organização aberta e governança da sociedade); práticas verdes (educação e formação, biblioteca e serviços de informação); sustentabilidade da sociedade (sustentabilidade ambiental). A atenção dos articuladores e gestores da conferência está voltada à multidimensionalidade e às relações interdisciplinares da competência em informação.

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado originalmente na Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação (VITORINO, 2015). Neste capítulo, o texto original recebe alguns ajustes, acréscimos e complementos necessários à argumentação do conteúdo para esta obra.

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). elizete.vitorino@ufsc.br.

<sup>3</sup> Disponível em: <http://ilconf.org/>. Acesso em 03 mar. 2020.

Nessa perspectiva, argumentamos que a análise dimensional da competência em informação pode contribuir para diversos “cruzamentos” com outros assuntos, igualmente relevantes, mesmo aqueles que guardam características e elementos constituintes distintos, mas que ainda assim se complementam. Nessa tendência, este trabalho se propõe a refletir sobre a competência em informação e a sua análise dimensional, ou seja, parte-se do princípio de que essa “metacompetência” se faz e se concretiza em dimensões, e que é necessário reconhecê-las para melhor realizar estudos teóricos e práticos nesta área<sup>4</sup>. Pois, conforme Chaui (2013, p. 50) ao se referir às ideias de Marx: “[...] uma sociedade é um sistema complexo de relações ou de interações, cada uma delas formando uma esfera própria ou específica [...] que se entrecruzam [...]”. Ou seja, se a competência em informação se dá e se desenvolve nessa sociedade, é sob esse foco “multidimensional” que também será o enfoque a estudá-la.

Apresentamos, neste trabalho, uma parcela dos resultados da pesquisa bibliográfica para o estudo realizado no ano de 2012<sup>5</sup> e os resultados que tratam de possíveis “dimensões” para a competência em informação.

## **2.2 Competência em informação: anunciar e esclarecer o tema**

Ao tratarmos da competência em informação sob o foco da análise dimensional, nosso propósito é trazer novas contribuições de autores ainda não estudados que, de algum modo, buscaram em seus trabalhos trazer aspectos dimensionais ao tema, para melhor compreendê-lo. Por outro lado, há alguns documentos que se fazem necessários aqui, tendo em vista

---

<sup>4</sup> Na área de engenharia, a análise dimensional é a análise das relações entre diferentes grandezas físicas, identificando as suas dimensões; também é utilizada para categorizar os tipos de quantidades físicas e unidades com base no seu relacionamento ou dependência de outras unidades. Nossa análise se volta às Ciências Sociais Aplicadas, como é o caso da Ciência da Informação, e compreende a identificação dos atributos de um dado conceito, ou seja, as características que estão entrelaçadas dentro dos antecedentes previamente discutidos e elaborados em pesquisas anteriores, para, assim, visualizar os aspectos intrínsecos da competência em informação, no que concerne à análise do conceito (MANCUSO, 2008). A análise dimensional foi criada/desenvolvida por Schatzman no ano de 1991 (MAINES, 1991; DIMENSIONAL..., 2006), com foco na análise primária de conceitos (MAINES, 1991; MANCUSO, 2008).

<sup>5</sup> A pesquisa foi financiada parcialmente pela CAPES – em nível de estágio pós-doutoral no exterior. Processo: BEX 2398/14-1.

a sua relevância para a adoção do termo “competência em informação” neste trabalho. Desses documentos, por exemplo, a última edição da obra coordenada por Horton Jr. (2014) chama a atenção para o capítulo 4, que, além de apresentar uma lista individual de contribuições por idioma, inclui termos e suas variantes, usos nos vários idiomas, recursos por países e idiomas, bem como a representação de um mapa mundial sobre a temática. Na obra como um todo, mas principalmente na segunda edição, há um aumento considerável da produção mundial listada.

Há, por outro lado, um número crescente de iniciativas em países em desenvolvimento relacionadas à competência em informação (TILVAWALA; MYERS; DÍAZ ANDRADE, 2009; e em URIBE TIRADO, MACHETT’S PENAGOS, 2010; UNESCO, 2013; 2014; ALFINIBEROAMERICA, 2015). Mas, o que ainda se percebe em tais iniciativas é a dependência dessa metacompetência com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e que são geralmente realizadas com base no que é importante para o desenvolvimento social e econômico, e não para atender às necessidades e demandas informacionais da população mais necessitada.

Segundo o *Information For All Programa* (IFAP) da UNESCO (TILVAWALA; MYERS; DÍAZ ANDRADE, 2009; UNESCO, 2008): a competência em informação é a capacidade das pessoas para reconhecer as suas necessidades de informação; localizar e avaliar a qualidade da informação; armazenar e recuperar informações; fazer uso eficaz e ético da informação e aplicar informações para criar e comunicar conhecimento.

### **2.3 Competência em informação sob o foco das dimensões**

Dividir um todo em partes para então, analisar cada uma das dimensões que se apresentam aos nossos olhos é uma das formas de se alcançar a “verdade” sobre um fenômeno, pois, ao realizar o processo inverso – a síntese – esse vai e vem favorece conhecer o assunto que se pesquisa, nas nuances não percebidas até então. Sob esse foco da análise das

partes, existem algumas fontes que nos auxiliam a realizar o movimento de vai-e-vem necessário à análise dimensional.

Numa dessas fontes, citada repetidas vezes na literatura, a estrutura de análise proposta pelo *Australian and New Zealand Institute for Information Literacy* (ANZIIL) e pelo *Council of Australian University Librarians* (CAUL) (AUSTRALIAN..., 2004) incorpora padrões e resultados de aprendizagem que consistem nas características, atributos, processos, conhecimentos, habilidades, atitudes, crenças e aspirações associados com o indivíduo competente em informação. As dimensões são baseadas em habilidades genéricas, habilidades de informação e valores e crenças, que serão afetadas de acordo com contextos específicos.

Habilidades genéricas incluem a resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, comunicação e pensamento crítico. Habilidades de informação incluem a busca, o uso e a fluência em TIC. Valores e crenças incluem o uso da informação de forma sensata e ética, a responsabilidade social e a participação na comunidade. Essas dimensões da aprendizagem se “combinam” no processo de desenvolvimento da competência em informação.

Para Dulzaides Iglesias e Molina Gómez (2007), ao mencionar Irigón y Vargas (2002) sobre um manual de competência laboral na área da saúde, a competência é considerada uma ferramenta capaz de prover um modo de fazer e uma linguagem comum para o desenvolvimento humano. Assim, o “saber”, o “saber estar”, o “querer fazer” e o “poder fazer” são engrenagens dessa ferramenta, ou seja, são dimensões que, unidas, compõem a competência profissional. No referido artigo, as autoras se referem ao “saber” como um conjunto de conhecimentos relacionados com os comportamentos implicados na competência, ou seja, podem ser de caráter técnico e de caráter social; em ambos os casos, a experiência desempenha um papel essencial.

Quanto ao “saber fazer”, trata-se do conjunto de habilidades que permitem colocar em prática os conhecimentos que se têm, desse modo, pode-se falar em habilidades técnicas, sociais e cognitivas; por regra geral, elas interatuam entre si. Na dimensão “saber estar”, inclui-se o conjunto de atitudes de acordo com o contexto social, isto é, são os valores e crenças, os

quais podem favorecer ou dificultar determinado comportamento em um dado contexto. Quanto ao “querer fazer”, significa o conjunto de aspectos motivacionais responsáveis que o indivíduo queira ou não realizar nos comportamentos próprios da competência. Trata-se, então, de fatores de caráter interno ou externo à pessoa que determinam se ela se esforça ou não para mostrar uma competência (DULZAIDES IGLESIAS; MOLINA GÓMEZ, 2007).

E, por fim, a quarta dimensão se refere ao “poder fazer”, ou seja, o conjunto de fatores relacionados com questões fundamentais: tanto individuais, como situacionais. No plano individual, está a capacidade pessoal, quer dizer, as atitudes e as características pessoais que se contemplam como potencialidades do sujeito. Já o ponto de vista situacional compreende o grau em que o meio é favorável, isto é, diferentes situações podem gerar distintos graus de dificuldade para mostrar um dado comportamento. A disponibilidade ou não dos meios e dos recursos pode facilitar ou dificultar o desempenho da competência (DULZAIDES IGLESIAS; MOLINA GÓMEZ, 2007).

Portanto, cabe observar que a competência do indivíduo, sob o ângulo descrito pelos autores do parágrafo anterior, é visível para os demais e pode representar diferentes níveis de desempenho, tanto no âmbito individual como profissional e durante a realização de atividades diversas ou em suas interações sociais.

Limberg e Sundin (2006), em estudo realizado na Suécia, com base em um projeto de pesquisa sobre busca de informação, didática e aprendizagem (Information Seeking, Didactics and Learning (IDOL)), com bibliotecários e professores e suas experiências (participaram da pesquisa treze professores e cinco bibliotecários, os quais ensinavam alunos de 12 a 19 anos de idade, em três escolas – foram realizadas quarenta e cinco entrevistas durante um período de três anos), constataram que o potencial de teorias e de modelos a partir da busca de informação para a pesquisa não é observado ou utilizado para o desenvolvimento de serviços típicos orientados para o utilizador (aluno/usuário), tais como em atividades de educação de usuários. O que demonstra a existência de uma lacuna entre as teorias

para o desenvolvimento da competência em informação nos indivíduos e as práticas desses profissionais (por exemplo, quanto às fontes de informação, ao uso delas, à análise e à avaliação das informações propriamente ditas). O estudo identificou quatro abordagens teóricas à mediação da competência em informação, as quais também podem ser caracterizadas como dimensões desta: abordagem na fonte, abordagem comportamental, abordagem no processo e abordagem na comunicação.

Para os autores, a abordagem na fonte incide sobre as fontes de informação e ferramentas bibliográficas. Essa abordagem corresponde à orientação do sistema para busca de informação: seu ponto de partida é o sistema de informação e não o usuário. A abordagem orientada para o sistema tem sido objeto de críticas por parte de alguns pesquisadores, a partir do início da década de 1980 e até hoje. Já na abordagem comportamental, o foco se altera para o modo e para a sequência de como usar as fontes, ou seja, essa abordagem corresponde à perspectiva comportamental, tanto na Biblioteconomia, na Ciência da Informação, como nas Ciências da Educação, em que o principal interesse reside no fato de como estudar de modo real, e muitas vezes de forma mensurável, o comportamento das pessoas na busca por informação. Quanto à abordagem no processo, diferentes aspectos da busca por informação são introduzidos pelo ponto de vista do usuário. A abordagem de processo centra-se no usuário individual e é baseada em uma visão construtivista de busca por informação. Por fim, a abordagem baseada na comunicação enfatiza os aspectos sociais e comunicativos das práticas de busca por informação. Essas práticas são compreendidas dentro do contexto em que elas são levadas a cabo. Nessa abordagem, ocorre um aumento da consciência dos aspectos socioculturais na busca de informação.

Markauskaite (2006), pesquisadora da Austrália vinculada às áreas de Educação e de Tecnologia, apresentou um marco teórico em seu artigo, o qual enfatiza as dimensões e perspectivas de análise da alfabetização nas TIC. Essa perspectiva pode ser utilizada na análise das dimensões da competência em informação, tendo em vista que utiliza os modelos teóricos aplicados nos estudos educacionais e nos estudos sobre a utilização das TIC

na educação, que tradicionalmente distinguem três dimensões de análise: (1) pretendida; (2) implementada e (3) alcançada.

A dimensão pretendida refere-se aos objetivos de aprendizagem ou objetivos da educação ou a utilização das TIC na educação. É geralmente descrita em termos de metas de realização e direções estratégicas definidas nos documentos de política, em nível nacional, regional ou no sistema escolar. A dimensão implementada refere-se aos processos educativos que acontecem na escola e/ou no nível de sala de aula. Ela é geralmente descrita em termos das oportunidades de aprendizagem oferecidas aos alunos e depende de currículos, padrões educacionais, avaliação e outros arranjos estruturais implementados de escolaridade. A dimensão alcançada refere-se aos resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, com base nas experiências de aprendizagem. Ela é geralmente descrita em termos dos principais recursos ou outras qualidades mais específicas que são esperadas dos estudantes para demonstrar o resultado da aprendizagem bem sucedida.

Com o intuito de obter uma compreensão abrangente de políticas de alfabetização e práticas de TIC em contextos específicos, Markauskaitė (2006) sugere que as três dimensões, ao serem investigadas, podem revelar as ligações entre (1) os objetivos iniciais de desenvolvimento da competência em informação; (2) as práticas de ensino e aprendizagem em um dado contexto e (3) os resultados da aprendizagem informacional esperada dos indivíduos.

Na tendência de estudar as dimensões da competência em informação e, ao realizar análises das relações entre competência em informação e a ecologia da informação para fins da inovação conceitual na área da Ciência da Informação, a pesquisadora Jela Steinerová (2010), do *Department of Library and Information Science* da *Comenius University Bratislava*, Eslováquia (Europa), procurou compreender o comportamento humano na busca e avaliação da informação em ambiente eletrônico. A autora propõe quatro dimensões ecológicas da competência em informação, as quais incluem: a) a dimensão semântica (relevância), b) a dimensão visual (horizontes informacionais), c) a dimensão comportamental (estilo), e d) a dimensão social (comunidade, valores). Para a pesquisadora, essas dimensões são derivadas

de algumas premissas: a competência em informação é parte do comportamento de busca da informação e é vista como um processo holístico complexo, que é semelhante àquilo que ocorre com os organismos naturais; a avaliação da relevância ecológica ocorre na medida em que se vincula o conhecimento externo e interno, as emoções e as redes sociais; em ambientes digitais, é possível gerenciar a reutilização ecológica dos objetos, serviços e produtos de informação; atividades epistêmicas conectam pessoas e ambientes de informação e transformam a informação em conhecimento, enquanto estados cognitivos adaptam, evoluem e mudam dentro de uma comunidade; atividades de informação ecológicas são baseadas na interação de valores, ferramentas de organização e comunidades de conhecimento; e a competência em informação pode ser aprimorada por meio da filtragem destas e da visualização de informações em ambiente eletrônico.

Ainda, para a autora, a competência em informação está interligada com as habilidades digitais e com a consciência ética (uso justo) e propõe um modelo de dimensões ecológicas para a competência em informação pela perspectiva ecológica (STEINEROVÁ, 2010).

Na proposta de Steinerová (2010), a atividade de informação pode ser modelada de modo “triangular”, composta por três componentes: homem, objetos de informação e ferramentas. Isso pode ser combinado em atividades como produção, consumo e distribuição de informação. Além das ferramentas de comunicação, um papel importante é desempenhado pela comunidade, pelos valores, pela divisão do trabalho e pela colaboração. Cognição e comunicação, adaptação e interação, relevância, satisfação e otimização são princípios fundamentais para a modelagem da competência em informação.

Um modelo de dimensões ecológicas da competência em informação conecta o nível micro da competência em informação (afetivo, cognitivo, senso-motor e social dos atores sociais) com o nível macro do ambiente de informação. O ator social desenvolve a sua competência em informação como um caminho por meio do ambiente de informação. Por essa via, ele usa um conjunto de valores (para avaliação da relevância), ferramentas especiais (linguagem, instrumentos de organização do conhecimento) e atua

como parte de comunidades (operado pelos padrões do grupo, valores, papéis sociais e padrões de comunicação).

Para Steinerová (2010), o conceito de ecologia da informação contribui para a competência em informação pela visão holística no processamento de informações e em seu uso. Teorias ecológicas da informação dão lugar de destaque ao comportamento dos seres humanos e os coloca como centro dos ambientes de informação.

Essa visão também demonstra que a competência em informação está em sintonia com a integração de inovações tecnológicas e processos de informação social. Enquanto, em conceitos tecnológicos, os indivíduos tiveram de se adaptar às tecnologias, nos conceitos ecológicos da tecnologia, esta é colocada numa posição de “adequada” às necessidades de informação dos indivíduos e torna-se parte do desenvolvimento da competência em informação.

## **2.4 Considerações finais**

De fato, o estudo da competência em informação, como fenômeno complexo que é, demanda estudos sob a ótica da análise dimensional. Neste trabalho, apresentam-se outras formas de perceber a competência em informação: como uma noção em movimento, que depende – temos clareza disto – da Educação, da Psicologia, da Sociologia e da Filosofia, e que, para desenvolvê-la, é preciso considerar as dimensões que a constituem. Por isso, nos voltamos ao estudo das dimensões apresentadas na literatura, sabendo que, apesar de estudá-las em separado, há um movimento que indica uma convergência para o modo de analisar a competência em informação: se são polos, faces ou dimensões, não nos cabe aqui centrar a discussão em torno desse aspecto, mas cabe teorizar – a competência em informação é uma área multidimensional e, por esse motivo, estudos, investigações que se realizarem sobre essa temática, precisam considerar a análise dimensional, suas características e elementos constituintes. Conforme assinala Mancuso (2008), algumas implicações podem advir de uma análise dimensional, como a que iniciamos neste trabalho. Surgem, daí, questões sobre o foco

que tais análises devem seguir: será sob o foco do Profissional da Informação, ou sob o foco do usuário (e do não usuário também – as minorias sociais ainda tão esquecidas por governos e Profissionais da Informação que nem sequer são consideradas nos estudos de usuários)? Quais são as “intervenções” que os pesquisadores da área da competência em informação, Profissionais da Informação e demais áreas e profissões associadas a ela, podem assegurar que as pessoas em geral (o “povo”, os “excluídos”, as “minorias” etc.) se desenvolverão e se tornarão competentes em informação? Como rastrear os grupos de indivíduos que realmente são necessitados em informação? Onde há excesso de informação? E, por outro lado, onde há falta de informação? Quais são as percepções das minorias sobre o acesso à informação? Existem meios/instrumentos inovadores que podem ser utilizados para desenvolver a competência em informação nas minorias? Qual o impacto da competência em informação na saúde de uma população? Qual o nível de prioridade que deve ser dado à competência em informação nas políticas públicas de educação e de informação?

Muitas perguntas, poucas ou nenhuma resposta: são novos caminhos a trilhar! Será uma nova agenda de pesquisa que emerge? Será a necessidade que temos em dizer: há cidadania, pois o povo é competente em informação! Paul Zurkowsky, o primeiro a mencionar o termo *information literacy* de que se tem notícia (ZURKOWSKY, 1974), em apresentação realizada no ano de 2014<sup>6</sup>, acredita agora que o público em geral em todo o mundo está precisando de capacitação para o desenvolvimento da competência em informação, a fim de que possa responder adequadamente às questões críticas da sociedade, tais como a segurança do emprego, os desafios da comunidade local, as preocupações com a saúde e as questões educacionais. Preocupado com a corrupção crescente, a desconfiança pública, a injustiça e a desigualdade refletidas em muitas das democracias de hoje, Paul Zurkowsky propõe uma coalizão de ações, ou seja, esforços em prol da competência em informação que não podem ficar somente no âmbito dos conceitos e teorias, mas no âmbito das práticas e das pessoas comuns:

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://competencia-informacional.blogspot.com/>. Acesso em 10 abr. 2019.

as que mais precisam de informação. Tais esforços alcançarão os resultados almejados, se considerarem as dimensões da competência em informação como pressupostos de análise.

No capítulo seguinte, propomos uma teorização possível para as dimensões da competência em informação, sob o foco da Filosofia da Educação. Tal qual assinalou Rios (2006) para as dimensões da competência do professor, consideramos que a competência em informação pode ser desenvolvida por meio das dimensões técnica, estética, ética e política – em equilíbrio.

## Referências

ALFINIBEROAMERICA. **Alfabetización informacional en Iberoamérica**. Estado del arte. 2015. Disponível em: <<http://alfineniberoamerica.wikidot.com/>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

AUSTRALIAN AND NEW ZEALAND INSTITUTE FOR INFORMATION LITERACY (ANZIIL); COUNCIL OF AUSTRALIAN UNIVERSITY LIBRARIANS (CAUL). **Australian and New Zealand Information Literacy Framework**: principles, standards and practice. Second edition. Editor Alan Bundy. Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, 2004. Disponível em: <<http://archive2010.caul.edu.au/content/upload/files/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRUCE, Christine S. Information literacy research: dimensions of the emerging collective consciousness. **Australian Academic and Research Libraries (AARL)**, v. 31, n. 2, p. 91-109, 2000. Disponível em: <<http://eprints.qut.edu.au/46274/2/46274.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

CHAUI, Marilena. **O ser humano é um ser social**. São Paulo: Martins Fontes, 2013. 152 p. (Coleção Filosofias: o prazer do pensar, v. 22).

DIMENSIONAL ANALYSIS. In: POWERS, Bethel Ann; KNAPP, Thomas R. **Dictionary of nursing theory and research**. 3rd. ed. New York: Springer, 2006. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?redir\\_esc=y&hl=pt-BR&id=SAXSI6q77kQC&q=dimensional+analysis](https://books.google.com.br/books?redir_esc=y&hl=pt-BR&id=SAXSI6q77kQC&q=dimensional+analysis)>. Acesso em: 03 mar. 2020.

DULZAIDES IGLESIAS, María Elinor; MOLINA GÓMEZ, Ana. La competencia informacional: concepción relevante a considerar en la Educación Superior. **MediSur**, Facultad de Ciencias Médicas de Cienfuegos, Cuba, v. 5, n. 1, 2007, p. 44-47. Disponível em: <<http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/236/1141>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

ELMBORG, J. Critical information literacy: implications for instructional practice. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 32, n. 2, p. 192-199, mar. 2006. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099133305001898>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

HORTON JR., Forest Woody. **Overview of Information Literacy Resources Worldwide**: “Helping people to easily and quickly find the information they need”. 2nd. ed. Paris: UNESCO, 2014. Disponível em: <<http://www.ifap.ru/library/book570.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

KAPITZKE, Cushla. Information literacy: A positivist epistemology and a politics of out-formation. **Educational Theory**, Winter 2003, v. 53, n. 1, p. 37-53, 2003, Board of Trustees / University of Illinois. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1741-5446.2003.00037.x>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

LIMBERG, Louise.; SUNDIN, Olof. Teaching information seeking: relating information literacy education to theories of information behavior. **Information Research**, v. 12, n. 1, paper 280, October 2006. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104682.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

MAINES, David R. (editor). **Social organization and social process: essays in honor of Anselm Strauss**. Walter de Gruyter, 1991. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?id=g-oAIoFCGGMC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?id=g-oAIoFCGGMC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)>. Acesso em: 03 mar. 2020.

MANCUSO, Josephine M. Health literacy: a concept/dimensional analysis. **Nursing and Health Sciences**, v. 10, p. 248–255, 2008. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1442-2018.2008.00394.x>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

MARKAUSKAITE, Lina. Towards an integrated analytical framework of information and communications technology literacy: from intended to implemented and achieved dimensions. **Information Research**, v. 11, n. 3, paper 252, April 2006. Disponível em: <<http://www.informationr.net/ir/11-3/paper252.html>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

OCLC - Online Computer Library Center. **At a Tipping Point: Education, Learning and Libraries** - a report to the OCLC membership. Dublin, Ohio USA: OCLC, 2014. Disponível em: <<https://www.oclc.org/content/dam/oclc/reports/tipping-point/215133-tipping-point.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

STEINEROVÁ, Jela. Ecological dimensions of information literacy. Proceedings of the Seventh International Conference on Conceptions of Library and Information Science - “Unity in diversity” — Part 2. **Information Research**, v. 15, n. 4, paper colis 719, 2010. Disponível em: <<http://www.informationr.net/ir/15-4/colis719.html>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

TILVAWALA, Khushbu; MYERS, Michael D.; DÍAZ ANDRADE, Antonio. Information Literacy in Kenya. **The Electronic Journal on Information Systems in Developing Countries – EJISDC**, v. 39, n. 1, p. 1-11, 2009. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/48668137\\_Information\\_Literacy\\_in\\_Kenya](https://www.researchgate.net/publication/48668137_Information_Literacy_in_Kenya)>. Acesso em: 03 mar. 2020.

UNESCO. Information for All Programme (IFAP). **Towards Information Literacy Indicators**. Conceptual framework paper prepared by Ralph Catts and Jesus Lau. Edited by the Information Society Division, Communication and Information Sector, UNESCO: Paris, 2008. Disponível em : <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158723>> . Acesso em: 03 mar. 2020.

URIBE TIRADO, Alejandro; MACHETT'S PENAGOS, Leonardo. **Estado del arte de la Alfabetización Informacional en Colombia 2010**. Disponível em : <<http://eprints.rclis.org/15465/1/Alfabetizaci%C3%B3n%20Informacional%20en%20Colombia.pdf>> . Acesso em: 03 mar. 2020.

VITORINO, E. V. Análise dimensional da competência informacional: bases teóricas e conceituais para reflexão. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 421-440, dez. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/2420/2159>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

ZURKOWSKY, Paul G. **Information services environment relationships and priorities**. Related Paper No. 5. Washington, D.C: National Commission on Libraries and Information Science, 1974. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2020.



# 3. AS DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO<sup>1</sup>

Elizete Vieira Vitorino<sup>2</sup>

Resumo: As dimensões da competência em informação, a partir de subsídios educacionais e filosóficos, são o foco deste capítulo. Investigam-se as dimensões técnica, estética, ética e política da competência em informação a partir de Rios (2006). As características das dimensões assim se apresentam: a) dimensão técnica – meio de ação no contexto da informação; consiste nas habilidades adquiridas para encontrar, avaliar e usar a informação de que precisamos; está ligada à ideia de que o indivíduo competente em informação é aquele capaz de acessar com sucesso e dominar as novas tecnologias; b) dimensão estética – criatividade sensível; capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar e ressignificar a informação; experiência interior, individual e única do sujeito ao lidar com os conteúdos de informação e sua maneira de expressá-la e agir sobre ela no âmbito coletivo; c) dimensão ética – uso responsável da informação; visa à realização do bem comum; relaciona-se a questões de apropriação e uso da informação, tais como propriedade intelectual, direitos autorais e acesso à informação; d) dimensão política – exercício da cidadania; participação dos indivíduos nas decisões e nas transformações referentes à vida social; capacidade de ver além da superfície do discurso. Essas quatro dimensões da competência em informação permitem clarificar aspectos complexos da informação e da competência.

## 3.1 Introdução

Neste capítulo busca-se desenvolver reflexões sobre as dimensões da competência em informação, com base em subsídios educacionais e filosóficos, procurando mostrar alguns desdobramentos que agora se apresentam como uma questão essencial: sob quais dimensões reveste-se a competência

---

<sup>1</sup> Este texto foi adaptado do artigo originalmente publicado na Revista Ciência da Informação (VITORINO; PIANTÓLA, 2011).

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: elizete.vitorino@ufsc.br

em informação que a tornam um tema imprescindível aos fundamentos da Ciência da Informação? Investigam-se, neste trabalho, as dimensões técnica, estética, ética e política da competência em informação, pelo marco teórico de Rios (2006) e também das pesquisas já iniciadas e publicadas (VITORINO; PIANTOLA, 2009; 2010).

Embora remonte à Antiguidade, a noção de informação assumiu na contemporaneidade importância e significado singulares, gerando novas questões e novos debates relativos ao seu conceito, natureza, organização e implicações, diretas ou indiretas, para os indivíduos e para a sociedade, imprimido-lhe, desse modo, autonomia como objeto de reflexão. Com efeito, o crescimento exponencial da produção de dados, aliado ao desenvolvimento de sofisticadas tecnologias destinadas ao seu armazenamento e disseminação, alterou de forma significativa o papel exercido pela informação, que passou necessariamente a assumir o caráter de transitoriedade, fragmentação e parcialidade, característico do nosso tempo. No âmbito das práticas sociais, essas transformações<sup>3</sup> implicam uma necessidade constante de aprendizado e, conseqüentemente, uma demanda ininterrupta por conteúdos informacionais das mais variadas naturezas. Portanto, podemos dizer que o acesso a esse grande volume de dados apenas se constituirá como benefício – a informação – quando seus usuários os utilizarem para resolver ou minimizar questões informacionais. Do contrário, esse mesmo usuário será um “produto” de quaisquer esferas, manipulado e sujeito às “ilusões” da sociedade, limitações estas à cidadania (DEMO, 1988).

Cardoso (1996) identifica dois aspectos intrinsecamente conectados da informação: um aspecto pessoal, ligado às experiências que acumulamos ao longo da vida, e um aspecto coletivo, que se refere a sistematizações e interpretações de fragmentos do conhecimento socialmente disponibilizado e produzido pela história da humanidade. Considerando que a existência da informação demanda sua transmissão ou compartilhamento, constituin-

---

<sup>3</sup> Admite-se que o homem é um ser social e que a sociedade está em constante transformação. Embora essas mudanças ocorram muito rapidamente, talvez de uma geração para a outra, é possível registrar-se historicamente grandes mudanças sociais que marcaram época. Os períodos de transformações mais marcantes estão relacionados com as grandes descobertas ou com as revoluções nos paradigmas vigentes (TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS, 2010).

do-se como uma prática eminentemente intersubjetiva, pode-se dizer que ela reflete e modela a percepção e as atitudes dos indivíduos e dos contextos culturais em que se inserem. Desse modo, a informação nunca é neutra, pois encerra sempre componentes pessoais, sociais, culturais e/ou ideológicos, os quais precisam ser adequadamente identificados e interpretados, a fim de que, com ela, se possam produzir conhecimento e benefícios aos indivíduos e à sociedade.

A informação é elemento constituinte da cultura de um grupo; é, em sua essência, condição de permanência e instrumento de mudança. Por isso, o acesso à informação e ao conhecimento é tido como componente fundamental para o exercício da cidadania no contexto democrático. Assumese, porém, que a cidadania não se constrói apenas pelo acesso material à informação, mas deve compreender também a capacidade de interpretação da realidade e de construção de significados pelos indivíduos.

Desse contexto decorre o conceito de competência em informação, que vem sendo empregado mediante diversos enfoques. Se por um lado é consenso que o indivíduo competente informacional é aquele capaz de encontrar, avaliar e usar a informação eficazmente na solução de problemas e na tomada de decisão, conforme a já célebre definição da American Library Association (ALA, 2000), por outro, essa noção mostra-se limitada se considerarmos que a própria informação comporta diversos níveis de significado e de implicação pessoal e coletiva. Como afirma Bawden (2001, p. 251),

[...] para lidar com as complexidades do atual ambiente informacional, é necessária uma forma complexa e ampla de competência. Ela deve abranger todas as competências baseadas em habilidades, mas não pode se restringir a elas nem a qualquer tecnologia em particular ou conjunto de tecnologias. Compreensão, significado e contexto devem lhe ser centrais.

Ora, se, como quer Cardoso (1996), a informação encerra uma dimensão pessoal e uma dimensão coletiva, podemos dizer que ser competente informacional também implicaria possuir habilidades individuais, considerando ao mesmo tempo o âmbito da coletividade e das relações

sociais. Rios (2006) e Belluzzo (2005) também concordam com a existência da dimensão coletiva na competência em informação – uma espécie de sintonia entre o individual e o coletivo.

Sob essa ótica, podemos identificar quatro dimensões na competência em informação, que se complementam mutuamente: dimensão técnica, dimensão estética, dimensão ética e dimensão política. Essas dimensões, presentes e em harmonia tanto na competência, quanto na informação, conferem equilíbrio e tendem a favorecer o desenvolvimento da competência em informação nas pessoas. Essas dimensões foram apreciadas em Rios (2006) e se fizeram como luzes, clarificando a complexidade da informação e da competência. São essas as dimensões sobre as quais nos deteremos nos itens seguintes, a fim de propor uma teorização – ao menos inicial e, com certeza, provisória – à competência em informação de forma a edificá-la, no contexto da Ciência da Informação, como campo de estudo e de criação de linhas de pesquisa em Cursos de Pós-Graduação, em nível de mestrado e de doutorado.

### **3.2 Dimensões – faces da competência em informação**

Uma dimensão é aqui compreendida como uma face, uma parte de um todo que não se mantém sozinha ou sobrevive sem a outra face ou as outras partes – as outras dimensões. É uma espécie de “retalho” de um *patchwork* complexo e colorido, onde partes se unem para um propósito, uma finalidade: a competência em informação.

#### **3.2.1 Dimensão Técnica**

Nessa dimensão, o termo técnica pode ser definido como uma habilidade ou forma requerida para a realização de uma determinada ação ou para a execução de um ofício. Para Aristóteles, a técnica tem por finalidade a transformação do mundo da natureza em um mundo para o homem, e a sua finalidade se realiza na consecução de um determinado produto, configurando-se como um movimento que tende a um objeto externo à própria ação (CARONE, 2001, p. 129). Tanto é assim que Lesgards (1996) afirma:

“o pensamento técnico consiste em elaborar problemas que é preciso resolver em seguida graças a uma perícia que [...] traz necessariamente uma solução ótima”. A ideia de técnica refere-se, portanto, a uma atividade eminentemente prática, de caráter objetivo, que se revela na própria ação cotidiana.

A maioria das definições de competência em informação que podemos encontrar na literatura pesquisada fundamenta-se na dimensão técnica, já que tendem a relacioná-la à aquisição das habilidades e dos instrumentos para encontrar, avaliar e utilizar de modo apropriado a informação de que se necessita. Por exemplo, Eisenberg (2008) afirma que a competência em informação consiste numa “série de habilidades e conhecimentos que nos permitem encontrar, avaliar e usar a informação de que precisamos, assim como filtrar a informação de que não necessitamos”. Segundo ele, as habilidades inerentes a esta noção ajudam, com sucesso, a navegar nos contextos presente e futuro da informação.

Essa definição, baseada naquela proposta pela American Library Association (ALA) em 1989, comporta os princípios técnicos da competência em informação, amplamente compartilhados e difundidos. Ela descreve claramente o processo de pesquisa baseada na busca e no uso de informações empíricas e está, muitas vezes, ligada à ideia de que o indivíduo competente em informação é aquele capaz de acessar com sucesso e dominar as novas tecnologias. Em um já clássico artigo sobre o assunto, Bawden (2001) demonstra como muitos autores empregam os termos *information literacy* e *digital literacy* com o mesmo significado.

A ênfase sobre a técnica explica-se pelo fato de esta constituir a dimensão mais evidente da competência em informação, na medida em que é o meio de ação do indivíduo no contexto da informação. Uma análise mais detalhada, contudo, revela que essas ações não devem existir por si mesmas, mas sim derivar de determinadas motivações e contextos particulares, gerando uma série de consequências éticas e sociopolíticas. De fato, referindo-se à prática pedagógica, Rios (2002, p. 94) lembra que o significado da técnica, quando desvinculado das outras dimensões, é empobrecido, criando uma visão tecnicista, que ignora sua inserção no contexto político e

social e lhe confere um caráter impróprio de neutralidade. Nesse sentido, a observação de Lesgards (1996, p.10) sobre o assunto pode ser iluminadora:

O pensamento engenhoso, industrioso, eficaz, move-se em espaços fechados, no interior de territórios bem desenhados, protegidos por sólidas muralhas [...], em cujo abrigo é proibido enganar-se. Esse é o domínio restrito da razão instrumentalizada; aquela que esqueceu que é de sua natureza sempre questionar a si mesma, sempre pesar o próprio procedimento, aguçar o espírito crítico, correr o risco do erro.

Entendemos, portanto, que a natureza da relação do homem com a técnica na modernidade impõe uma reflexão mais profunda sobre seu sentido, já que a ação técnica (seja no âmbito da informação, seja no das novas tecnologias) tem origem e importantes implicações nos contextos humano e cultural.

Nessa linha de pensamento, Norgaard (2003, p. 125) aponta que há um engano frequente nos estudos sobre competência em informação: a ideia de que se trata de uma habilidade neutra, ligada às tecnologias, meramente funcional ou performativa. De fato, a competência em informação necessita dessas habilidades técnicas, mas necessita das dimensões estética, ética e política para concretizar-se nos contextos pessoal e coletivo da informação.

### 3.2.2 Dimensão Estética

Originado do grego *aisthesis*, que significa “percepção”, “sensação”, o termo *estética* é geralmente relacionado ao estudo filosófico da arte, à “ciência do belo”. De fato, a arte ordena e expressa simbolicamente uma dimensão da vida, relativa aos sentimentos e às percepções pessoais, que não pode ser explicitamente formulada pelos produtos da razão. Por meio da sensibilidade e da criatividade demandadas pela arte, o homem sempre buscou atingir ideais de harmonia e beleza essenciais ao bem viver. Para os adeptos da arte pela arte, por exemplo, a beleza não é uma propriedade imanente às coisas, e sim o resultado da atividade do homem transformado em artista.

Sensibilidade, criatividade, intuição, harmonia e beleza, contudo, não são elementos restritos ao âmbito da arte. A experiência estética está presente em todos os aspectos da vida humana, constituindo-se como fator fundamental na construção da subjetividade e determinante do próprio caráter do homem. Conforme afirma Rios (2002, p. 97), “a estética é, na verdade, uma dimensão da existência, do agir humano” e, como tal, tem papel preponderante na ordem da coletividade e em seu comprometimento com o bem-estar social.

O coletivo social parte de um instrumental básico para entender a harmonia e a beleza e compenetrar-se com o bem viver. Por isso, quando se fala de estética não se faz referência exclusivamente à obra produto de uma mente privilegiada, aquela do artista, mas sim do conceito de bem viver desenvolvido cotidianamente, em que o referente harmonia assume um papel central na percepção social (PORTILLO, 2007).

Sob esse ponto de vista, a estética liga-se diretamente à política e à ética na busca da harmonia e da boa convivência em sociedade e no contexto coletivo, pois se constitui num movimento em direção à ordenação sensível do todo social. Na medida em que pode ser entendida como criatividade sensível, a estética amplia o horizonte compreensivo e interpretativo do social, determinando uma simetria entre as dimensões abstrata e sensível, como suporte de uma experiência integral da qualidade de vida, em que a imaginação, a intuição e o conceito são os elos que unem a coletividade (PORTILLO, 2007).

Dito isso, pode-se afirmar que a própria informação comporta uma dimensão estética, pois se transmite aos indivíduos, tanto pelos referenciais do mundo exterior, com base em dados empíricos, verificáveis, objetivos, quanto do interior, por meio da intuição, da sensibilidade, da imaginação e da reflexão pessoal. Nesse sentido, ao dizermos que existe uma dimensão estética na competência em informação, referimo-nos 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. Ao imaginarmos ou criarmos relações mentais em resposta a uma informação,

trazemos à consciência algo de nós mesmos, algo do fundo de nossa vida psíquica, imprimindo-lhe características pessoais, não verificáveis nem necessariamente compartilhadas pelos demais indivíduos em sociedade.

Não por acaso, Ward (2006, p. 398) questiona se é possível sermos competentes em informação, se possuímos a habilidade técnica para encontrar e avaliar a informação, mas não a capacidade humana para experimentá-la e valorizá-la. O conhecimento só pode ser construído se a informação que recebemos tiver valor e significado no contexto do repertório de vivências e conhecimentos que carregamos, permitindo uma nova interpretação da realidade. Identificar uma dimensão estética na competência em informação significa, então, afirmar a subjetividade implícita na recepção e na transmissão dos conteúdos informacionais, na medida em que toda ação traz em seu bojo um conteúdo pessoal, uma maneira específica de expressão, a qual se configura como uma forma estética. Hegel (1991, p. 225), filósofo entusiasta dos ideais de liberdade e dignidade do homem, que viveu entre 1770-1831, referindo-se à estética, afirmava que “a obra de arte como produto do espírito exige uma atividade subjetiva criadora que faz dela um objeto de intuição para os outros e um apelo à sensibilidade alheia”. Para ele, é a imaginação que constitui essa atividade subjetiva criadora, a qual se revela num dom e num sentido que permitem apreender as formas da realidade, e, no espírito, gravar as variadas imagens multiformes da realidade existente, alargando o círculo das intuições e exteriormente manifestando-se.

Nesse sentido, Crow (2007) afirma que a motivação pessoal é a base da competência em informação, o fundamento para todo o desejo de aprender e utilizar a informação de forma independente e criativa. Essa motivação constitui-se precisamente do sentimento, da percepção estética do indivíduo diante da informação. Novamente, percebe-se que a estética não se limita à simples apreensão da realidade exterior e interior, mas diz respeito também à racionalidade e à força da reflexão, sem as quais o homem não adquire consciência do que se passa em si. Isso significa que, à estética, é necessário que o assunto que a motiva seja longamente meditado, considerado em todas as suas partes e examinado em todos os aspectos: sem reflexão,

sem escolha, sem comparações, o indivíduo torna-se incapaz de dominar o conteúdo que pretende tratar – “nunca ele poderá dispensar a concentração da alma” (HEGEL, 1991, p. 227),

Ward (2006) observa ainda que nem mesmo o pensamento crítico é suficiente como estratégia para navegar no universo da informação, pois ser competente informacional requer mais do que a habilidade de trabalhar analiticamente com a informação. Também demanda que saibamos como lidar com a informação de forma mais criativa e significativa. O ato criador abrange a capacidade de compreender e, esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar. O criar só pode ser visto, então, num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam. A criatividade é, assim, um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial, uma de suas necessidades. Trata-se de poder dar forma a algo novo, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos igualmente em termos novos (OSTROWER, 2008).

O aperfeiçoamento da imaginação e do autoconhecimento, assim como a busca da harmonia e da beleza no contexto da coletividade, seria, portanto, tão importante para o desenvolvimento da competência em informação quanto o pensamento crítico. Ambos os lados se complementam e estão inextricavelmente ligados.

De fato, são vários os pesquisadores que apontam o desenvolvimento do potencial criador, ao qual a sensibilidade estética está diretamente relacionada, como um fator determinante para a competência em informação. Com base nas teorias educacionais de Paulo Freire, Jacobs (2008, p. 261) afirma, por exemplo, que a educação para a competência em informação fundamenta-se na criatividade e estimula a verdadeira reflexão e a ação sobre a realidade, respondendo assim à vocação das pessoas como seres que são autênticos apenas quando engajados em questionamentos e na transformação criativa.

No âmbito da atuação profissional bibliotecária, Ward (2006, p. 402) argumenta que ensinar o usuário a identificar a informação pessoalmente significativa e os processos informacionais não analíticos vincula-se

essencialmente à criação de um espaço em que a vida interior possa ser cultivada, onde a criatividade possa emergir, o que incluiria estimular a exploração do significado de um determinado tema, bem como a experiência estética e a identificação pessoal. Como afirma Portillo (2007), assim, ao integrar a razão instrumental à razão sensível, “o dever ser é substituído pelo compreender e pelo interpretar”. Graças a essa sensibilidade que anima a totalidade, a competência em informação desenvolve-se em si e no outro, constituindo-se no fim último da informação: o conhecimento. Porém, à dimensão estética, como igualmente à dimensão técnica da competência em informação, agrega-se outra – a dimensão ética – fundante (RIOS, 2006) e imersa nas demais dimensões, pois cada uma delas carrega por si só um princípio ético.

### 3.2.3 Dimensão Ética

Aristóteles foi o primeiro filósofo a abordar a ética como uma disciplina específica, considerando-a de fundamental importância para a constituição da *Pólis*. Para ele, enquanto a política visava assegurar uma convivência justa entre os cidadãos por meio da proposição e do cumprimento de leis, à ética cabia a função de, mediante a educação, transformar os bons costumes em hábitos (*ethos*), de modo a predispor os indivíduos às práticas virtuosas necessárias à vida em sociedade (LASTÓRIA; COSTA; PUCCI, 2001). Assim, a ética não se refere apenas ao bem ou mal do indivíduo, mas também à sua relação com o bem e com os objetivos da coletividade. A ética, portanto, existe sempre em função de ações capazes de propiciar o bem viver dentro do contexto social.

A noção de ética, segundo Souza (2002, p.16), vem sendo usada de modo ambíguo, com dois significados: o primeiro “significa um conjunto de princípios que rege ou orienta a ação das pessoas e das sociedades na busca do equilíbrio desta ação”; o segundo, geralmente o mais utilizado, “toma a ética como o conjunto de normas que determinam a conduta das pessoas ou o funcionamento das instituições.” Mas, para o autor, indiscutivelmente o primeiro enfoque dá conta de uma subjetividade, transformada em princípios

de existência individual ou de existência de um grupo ou sociedade, os quais produzem o segundo enfoque, ou seja, a formulação de normas ou regras que expressa a forma de realização das ações.

A ética distingue-se da moral na medida em que esta se constitui de um conjunto de regras e prescrições relacionados a interesses específicos de uma sociedade ou de uma determinada organização. A ética, por outro lado, “se apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade, sobre a dimensão moral do comportamento do homem” (RIOS, 1999, p. 23). Nesse sentido, a ética pressupõe um juízo crítico e relaciona-se, portanto, diretamente à noção de autonomia, na medida em que o indivíduo ético decide por si mesmo suas ações após ponderar sobre suas possíveis consequências não apenas no âmbito pessoal, mas principalmente coletivo. Uma postura ética é, portanto, imprescindível quando atuamos na esfera sociopolítica, pois exige levar em conta, a todo momento, as consequências previstas de uma ação política.

Esse caráter crítico atribuído à ética está no cerne da ideia de competência em informação, já que o indivíduo que é efetivamente competente em informação é capaz de tomar posição, assumir uma postura crítica diante de determinadas informações, o que requer, na maioria das vezes, um julgamento de valor.

Praticar o comportamento ético em relação à informação significa ainda utilizá-la de modo responsável, sob a perspectiva da realização do bem comum. Com efeito, as mais recentes reflexões sobre competência em informação referem-se ao componente ético relativo à apropriação e ao uso da informação, o que inclui questões atuais como propriedade intelectual, direitos autorais, acesso à informação e preservação da memória do mundo.

Johnston e Webber (2006, p. 113) apontam a competência em informação como uma disciplina de fundamental relevância na Sociedade da Informação e a definem como “a adoção de um comportamento informacional apropriado para identificar, mediante qualquer canal ou meio, informação adequada às necessidades, levando ao uso correto e ético da informação na sociedade”.

Na Austrália, onde as iniciativas relacionadas ao desenvolvimento da competência em informação para a cidadania vêm despertando o interesse de muitos pesquisadores, o *Council of Australian University Librarian* (CAUL, 2001) adaptou o conceito elaborado pela ALA, de modo a enfatizar o sentido ético da criação e do uso dos conteúdos informacionais. Segundo o documento elaborado pela instituição, indivíduos competentes informacionais possuem “a habilidade de definir, localizar, acessar, avaliar e usar a informação de forma ética e socialmente responsável como parte de uma estratégia de aprendizado ao longo da vida”. Nessa mesma linha de pensamento, Singh (2008, p.15) entende que pessoas competentes em informação devem aprender “a conhecer, a fazer, a estar e a trabalhar juntas. Devem ser capazes de construir sentido, assegurar a qualidade, aprender de forma independente, pensar criticamente e usar a informação de maneira ética e estratégica”.

Esse posicionamento de ser e de estar entre iguais exige a formulação de princípios que resguardam a individualidade e sua integridade no coletivo, assegurando que, em sua ação individual, o sujeito não provoque ao seu semelhante danos, de onde se entende que a busca humana principal seja a felicidade (SOUZA, 2002). Marchionni (2008, p. 17) confirma esse pensamento, destacando que a ética é a arte do bom. O autor complementa dizendo que “o Bom, como a felicidade, é um contentamento físico-mental, oposto ao sofrimento causado na pessoa e na sociedade por eventos funestos e ações más”. A origem do mal causado pelo homem nos fornece apenas respostas morais, e a ética é, portanto, o “antídoto”, pois o ser humano busca, num longo exercício moral, a satisfação de ser plenamente humano.

Assim, podemos dizer que as outras dimensões da competência em informação – 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. Para Aristóteles, o ser humano é, por natureza, um ser político (RIOS, 2006).

### 3.2.4 Dimensão Política

Essa dimensão tem mostrado, nos mundos antigo e contemporâneo, importância significativa à competência em informação. O recente desenvolvimento das sociedades democráticas, aliado ao crescimento acelerado da oferta de produtos informacionais, tem levado os governos de diversos países a empreender esforços no sentido de incentivar programas voltados à competência em informação de seus cidadãos, visando à participação destes nas decisões e nas transformações referentes à vida social, ou seja, ao exercício de sua cidadania. Recentemente, em declaração firmada e divulgada pela Casa Branca dos Estados Unidos da América (2009), o presidente Barack Obama proclamou:

Todos os dias somos inundados com grandes quantidades de informação. Um ciclo de notícias 24 horas e milhares de emissoras de televisão e de rádio, juntamente com uma imensa variedade de recursos online, desafiam nossas percepções sobre a informação. Ao invés da simples posse de dados, devemos também aprender as habilidades necessárias para adquirir, utilizar e avaliar informações para qualquer situação. Esse novo tipo de alfabetização exige também a competência em tecnologias de comunicação, incluindo computadores e dispositivos móveis que podem ajudar na nossa tomada de decisões no dia a dia. (2009. Tradução nossa).

Uma cidadania ativa e responsável requer que as pessoas estejam aptas e motivadas para exercer seus direitos e deveres em relação à comunidade e ao Estado, participando assim da vida pública. A cidadania, como atividade que visa a um bem comum, articula-se diretamente com o conceito de política. Quando se fala em “homem político”, tem-se em mente o sentido da dimensão da competência em administrar o seu próprio trajeto histórico, mudando a natureza e as relações sociais. É, inclusive, aquele indivíduo que tem consciência histórica: sabe dos problemas e busca soluções, não aceita ser objeto, quer comandar o seu próprio destino. Ator, não espectador. Criativo, não produto. Homem político é aquele politicamente competente, ou seja, que

não se ilude sobre as suas limitações e exatamente por causa disso consegue enfrentá-las (DEMO, 1988, p. 17, 18). No âmbito da sociedade democrática, pode-se, portanto, definir a arte da política como “a arte de desmontar limites à liberdade dos cidadãos”; mas também como “a arte da autolimitação: a de libertar os indivíduos para capacitá-los a traçar, individual e coletivamente, seus próprios limites individuais e coletivos” (BAUMAN, 2000, p. 12).

No contexto da *Pólis*, Aristóteles entendia a política como uma atividade cuja finalidade é

[...] dirigir-se em vista do bem comum de todas as atividades humanas no interior da *Pólis* [...] Pois o fim da vida política é consecução de uma vida feliz em acordo com a essência do homem. Com outras palavras, a autorrealização do homem enquanto ser racional e livre. Ademais, a política tem essa função porque somente na *Pólis* o homem encontra o caminho da realização de suas possibilidades. (apud RIOS, 2002, p. 106)

Conforme Correia (2002, p. 4), se a cidadania é caracterizada pela capacidade dos indivíduos de fazerem escolhas e tomarem decisões baseadas em informações, e de serem ativos, individualmente e como parte de processos coletivos, para exercer efetivamente seu papel de cidadãos e ser civicamente engajados por meio do exercício da responsabilidade moral, eles precisam adquirir habilidades participativas e ser competentes informacionais, ao menos em um nível básico.

Em um estudo que procura relacionar os conceitos de esfera pública, discurso e competência em informação, Andersen (2006, p.215) observa que as definições e normas, como as elaboradas e amplamente divulgadas pela ALA (2000), consideram a competência em informação como uma habilidade neutra, para ser aprendida e dominada por todos os indivíduos indistintamente. Para o autor, todavia, a competência em informação não é uma habilidade neutra, mas uma capacidade altamente sociopolítica: “tornar-se ou ser uma pessoa competente em informação não significa seguir normas ou ser avaliado por alguém, mas ser capaz de agir discursivamente em uma sociedade configurada e mediada pelo discurso.” Andersen afirma

ainda que esse significado inclui a capacidade de ver além da superfície do discurso, na medida em que este é crucial num mundo que é mais e mais mediado e modelado por muitos tipos de informação em defesa dos mais variados interesses que procuram afetar nossas vidas cotidianas.

Doherty (2007, p. 2-3) adota um ponto de vista semelhante ao afirmar que as normas para a competência em informação, divulgadas em 2001 pela *Association of College and Research Libraries* (ACRL), tendem a apresentar uma noção reificada de informação. Segundo o autor, essa ideia se adequa ao paradigma que sugere que a informação é relativamente neutra em termos políticos. Ao sustentar que a competência em informação deve ser entendida como um processo eminentemente crítico, de implicações políticas, Doherty (2007, p.6) se refere à habilidade que o indivíduo competente informacional adquire em identificar a natureza da informação, geralmente organizada de modo a favorecer determinados grupos, e superar as barreiras que ela impõe, de modo a ser capaz de interferir de maneira significativa na realidade, visando ao bem-estar da coletividade. Para ele, “dar voz àqueles que foram silenciados é talvez o papel mais importante que a competência em informação pode representar.”

Jacobs (2008) observa que, por operar dentro de um contexto sociopolítico, a competência em informação não poderia ser direcionada de outra forma que não politicamente. Assim, ao limitar o potencial da competência em informação a normas e diretrizes – reforçando e limitando-a à dimensão técnica – arriscar-se-ia minimizar, quando não negar, a natureza política que lhe é inerente. Portanto, a política é algo como uma “necessidade imperiosa para a vida humana” e igualmente o é para o indivíduo e para a sociedade (ARENDDT, 2009, p. 45). Ela possibilita ao indivíduo buscar seus objetivos, baseia-se na pluralidade dos homens, trata da convivência entre diferentes, está centrada em torno da liberdade, num espaço que só pode ser produzido por muitos, onde cada qual se move entre iguais.

Harris (2008) afirma que o processo de criação, localização, avaliação e uso da informação, nos mais variados suportes e formatos, não acontece no vácuo, longe dos contextos da comunidade, onde significados e valores estão em jogo. Porque a produção, a disseminação e o uso da

informação estão intimamente ligados ao envolvimento de indivíduos em uma comunidade, esses processos assumem invariavelmente um caráter sociopolítico. Esse modo de entender a política como uma experiência que se reflete nas pessoas, harmonizando-a com o coletivo, faz da política uma ética, um referencial para o comportamento informacional individual em face do coletivo social e da multiplicidade da *Pólis* (MAAR, 2006). Sendo ética, a atividade política tem uma função pedagógica, a de transformação dos homens em cidadãos.

### **3.3 Uma síntese proposital**

A proposta deste trabalho consistiu em identificar e analisar quatro dimensões da competência em informação – técnica, estética, ética e política –, delineadas com base no estudo de diversos pontos de vista relativos ao assunto e de um referencial teórico-conceitual de aporte filosófico e educacional, a fim de apresentar uma teorização para os estudos sobre a competência em informação, de modo a consolidá-la como objeto de estudo no âmbito da Ciência da Informação.

Assim, as características das dimensões estudadas podem ser assim resumidas: a) dimensão técnica – meio de ação no contexto da informação; consiste nas habilidades adquiridas para encontrar, avaliar e usar a informação de que precisamos; ligada à ideia de que o indivíduo competente em informação é aquele capaz de acessar com sucesso e dominar as novas tecnologias; b) dimensão estética – criatividade sensível; capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar e ressignificar a informação; experiência interior, individual e única do sujeito ao lidar com os conteúdos de informação e sua maneira de expressá-la e agir sobre ela no âmbito coletivo; c) dimensão ética – uso responsável da informação; visa à realização do bem comum; relaciona-se a questões de apropriação e uso da informação, tais como propriedade intelectual, direitos autorais, acesso à informação e preservação da memória do mundo; d) dimensão política – exercício da cidadania; participação dos indivíduos nas decisões e nas transformações referentes à vida social;

capacidade de ver além da superfície do discurso; considera que a informação é produzida a partir de (e em) um contexto específico (VITORINO; PIANTOLA, 2011).

Podemos considerar, pelo que foi dito na parte introdutória deste capítulo, que se a informação comporta diversos níveis de complexidade, apresentando as mais variadas implicações, conseqüentemente, a competência para lidar com essa demanda multifacetada é capaz de abarcar uma miríade de nuances, de caráter objetivo, subjetivo, individual ou coletivo. Assim, técnica, estética, ética e política constituem as bases sobre as quais se assentam tanto a informação transmitida e recebida quanto a competência necessária para processá-la e utilizá-la de modo a agir significativamente na construção da realidade.

Ainda, de acordo com a pesquisa publicada em trabalho anterior (VITORINO; PIANTOLA, 2009), as investigações mais recentes sobre competência em informação enfatizam que ela apresenta um papel social preponderante na construção e manutenção de uma sociedade livre, verdadeiramente democrática, em que os indivíduos fariam escolhas mais conscientes e seriam capazes de determinar o curso de suas vidas. Essa competência está diretamente vinculada ao contexto e à ação, e é por isso muito mais coletiva do que individual.

O foco nas dimensões busca apresentar esta perspectiva das múltiplas faces da competência em informação: uma metacompetência multidimensional que se alicerça e se desenvolve nas pessoas e é, por sua vez, contextual.

Os capítulos seguintes apresentam, com riqueza de detalhes, cada uma das dimensões aqui apresentadas de modo geral. Tais capítulos são o resultado de quatro dissertações de mestrado defendidas no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PGCIN), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Essas pesquisas de mestrado são vinculadas aos estudos realizados no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Competência em Informação (GPCIn)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup>Disponível em: <http://gpcin.paginas.ufsc.br/>. Acesso em: 03 mar. 2020.

## Referências

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). Association of College and Research Libraries (ACRL). **Presidential Committee on Information Literacy: Final Report** (January 1989). Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). Association of College and Research Libraries (ACRL). **Information literacy competency standards for higher education** (October 1999, January 2000, February 2004, June 2016, July, 2017). Disponível em: <<https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

ANDERSEN, Jack. The public sphere and discursive activities: information literacy as sociopolitical skills. **Journal of documentation**, v. 62, n. 2, p. 213-228, 2006. Disponível em: <[https://mafiadoc.com/the-public-sphere-and-discursive-activities-information-literacy-as-\\_59d81dd31723dd61f4e0003f.html](https://mafiadoc.com/the-public-sphere-and-discursive-activities-information-literacy-as-_59d81dd31723dd61f4e0003f.html)>. Acesso em: 03 mar. 2020.

ARENDT, H. **O que é política?** 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BAWDEN, D. Information and digital literacies: a review of concepts. **Journal of Documentation**, v. 57, n. 2, mar. 2001. p. 218-259. Disponível em: <[https://www.academia.edu/27386464/Information\\_and\\_digital\\_literacies\\_a\\_review\\_of\\_concepts?auto=download](https://www.academia.edu/27386464/Information_and_digital_literacies_a_review_of_concepts?auto=download)>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. O uso de mapas conceituais para o desenvolvimento da competência em informação: um exercício de criatividade. In: PASSOS, Rosemay; SANTOS, Gildenir C. (Orgs.). **Competência em Informação na Sociedade da Aprendizagem**. 2.ed. rev. Bauru: Kairós, 2005.

CARDOSO, A. M. P. Pós-modernismo e informação: conceitos complementares? **Perspectiva em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.63-79, 1996.

CARONE, I. A ética na prática da pesquisa científica. In: LASTÓRIA, L.A C.N.; COSTA, B. C. G. da; PUCCI, B. (Orgs.). **Teoria crítica, ética e educação**. Piracicaba: Ed. da UNIMEP/Autores Associados/FAPESP, 2001.

COUNCIL OF AUSTRALIAN UNIVERSITY LIBRARIANS (CAUL). **Information Literacy Standards**. Canberra, 2001. Disponível em: <<http://archive2010.caul.edu.au/caul-programs/information-literacy/publications>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

CORREIA, A. M. R. Information literacy for an active and effective citizenship. White paper for Unesco, the U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and the **National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts**, Prague, The Czech Republic. 2002. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/228765129\\_Information\\_literacy\\_for\\_an\\_active\\_and\\_effective\\_citizenship](https://www.researchgate.net/publication/228765129_Information_literacy_for_an_active_and_effective_citizenship)>. Acesso em: 03 mar. 2020.

CROW, S.R. Information literacy: what's motivation got to do with it? **Knowledge quest**, v. 35, n. 4, mar/abr. 2007. Disponível em: <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=4&hid=2&sid=4372930e-65c9-42ec-9b7a-3a199d4e0a8f%40sessionmgr7>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

DEMO, P. **Pobreza política**: a pobreza mais intensa da pobreza brasileira. Campinas: Autores Associados, 1988. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?id=hP7tw1JkeK4C&printsec=frontcover&dq=DEMO+.+Pobreza+pol%C3%ADtica&source=bl&cots=hJV2\\_uI8Ln&sig=9wC7aaQ9VBsnXQFOPZxnQixlGo-A&hl=pt-BR&ei=ayOWTb\\_yNYuO0QGxo4n-Cw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=2&ved=0CCgQ6AEwAQ#v=onepage&q=DEMO%20.%20Pobreza%20pol%C3%ADtica&f=false](http://books.google.com.br/books?id=hP7tw1JkeK4C&printsec=frontcover&dq=DEMO+.+Pobreza+pol%C3%ADtica&source=bl&cots=hJV2_uI8Ln&sig=9wC7aaQ9VBsnXQFOPZxnQixlGo-A&hl=pt-BR&ei=ayOWTb_yNYuO0QGxo4n-Cw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CCgQ6AEwAQ#v=onepage&q=DEMO%20.%20Pobreza%20pol%C3%ADtica&f=false)>. Acesso em: 03 mar. 2020.

DOHERTY, J.J. No shhing. Giving voice to the silenced: an essay in support of information literacy. **Library philosophy and practice**, p. 1-8, jun. 2007.

EISENBERG, M. B. Information literacy: essencial skills for the information age. **Journal of library and information technology**, v. 28, n. 2, p. 39-47, mar. 2008.

HARRIS, B.R. Communities as necessity in information literacy development: challenging the standards. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 34, n. 3, May 2008. p. 248-255. Disponível em: <[https://digitalcommons.trinity.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=lib\\_faculty](https://digitalcommons.trinity.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=lib_faculty)>. Acesso em: 03 mar. 2020.

HEGEL, G. W. F. **Estética**: a idéia e o ideal; Estética: o belo artístico ou o ideal. Tradução Orlando Vitorino. 5.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores).

JACOBS, H.L.M. Information literacy and reflective pedagogical praxis. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 34, n. 3, p. 256-262, abr. 2008. Disponível em: <<https://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://br.search.yahoo.com/&httpsredir=1&article=1023&context=leddylibrarypub>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

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. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0734331006000097>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

LASTÓRIA, L. A. C. N.; COSTA, B. C. G. da; PUCCI, B.. **Teoria crítica, ética e educação**. Piracicaba, SP: Editora Unimep; Campinas: Autores Associados, 2001.

LESGARDS, R. Prefácio. In: SCHEPS, R. (Org.). **O império das técnicas**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

MAAR, W. L. **O que é política**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MARCHIONNI, A. Ética: a arte do bom. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NORGAARD, R. Writing information literacy. **Reference & user services quarterly**, v. 43, n. 2, 2003.

OBAMA, B. **National Information Literacy Awareness Month, 2009**. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1057231709000666>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PORTILLO, G. De la política a la estética. **Investigación y Postgrado**, v. 22, n.1, p.165-186, jan. 2007. Disponível em: <<http://132.248.9.34/hevila/InvestigacionyPostgrado/2007/vol22/no1/6.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIOS, Terezinha, A. **Ética e competência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SINGH, J. Sense-making: information literacy for lifelong learning and information management. **Journal of Library and Information Technology**, v. 28, n. 2, mar. 2008, p. 13-17. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/265363184\\_Sense-making\\_Information\\_Literacy\\_for\\_Lifelong\\_Learning\\_and\\_Knowledge\\_Management](https://www.researchgate.net/publication/265363184_Sense-making_Information_Literacy_for_Lifelong_Learning_and_Knowledge_Management)>. Acesso em: 03 mar. 2020.

SOUZA, Francisco das Chagas de. **Ética e Deontologia: textos para profissionais atuantes em bibliotecas**. Florianópolis: Ed. da UFSC; Itajaí: Ed. da UNIVALI, 2002.

TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS. In: **Infopédia**. Porto: Porto Editora, 2003-2010. Disponível em: <[https://www.infopedia.pt/\\$transformacoes-sociais](https://www.infopedia.pt/$transformacoes-sociais)>. Acesso em: 03 mar. 2020.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. 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/1236/1414>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

VITORINO, E. V.; PIANTOLA, D. Competência informacional: o discurso dos profissionais da informação dirigentes de bibliotecas vinculadas a Instituições de Educação Superior (IES) – saberes em transformação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (XI ENANCIB 2010), 11, Rio de Janeiro, 2010. **Anais...** Rio de Janeiro: IBICT, 2010. 1 CD-ROM.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Dimensões da competência informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v.40, n.1, p.99-110, jan./abr., 2011. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1328>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

WARD, D. Revisioning information literacy for lifelong meaning. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 32, n. 4, jul. 2006, p. 396-402. <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099133306000619>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

## 4. A DIMENSÃO TÉCNICA DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

Alexandre Pedro Oliveira<sup>1</sup>

Elizete Vieira Vitorino<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste capítulo, apresentamos a dimensão técnica da competência em informação. Essa dimensão se baseia na intersecção conceitual de duas áreas do conhecimento: Filosofia e Ciência da Informação. Na primeira, os conceitos são resgatados da obra *Ética a Nicômaco* de Aristóteles e *A condição humana*, de Hannah Arendt, complementados por outros estudos na Filosofia. Na segunda, os conceitos são extraídos dos Modelos para o desenvolvimento da competência em informação. Por meio de uma ressignificação conceitual, a Dimensão Técnica da competência em informação tem como base a habilidade em informação sustentada por valores do indivíduo, como, por exemplo, a decisão para agir na sociedade. Para exemplificar esse novo conceito, demonstra-se a mobilização da dimensão técnica da Competência em informação pelo bibliotecário de referência.

### 4.1 Introdução

A dimensão técnica compreende:

Meio de ação no contexto da informação; consiste nas habilidades adquiridas para encontrar, avaliar e usar a informação de que precisamos; ligada à ideia de que o indivíduo competente em informação é aquele capaz de acessar com sucesso e dominar as novas tecnologias (VITORINO; PIANTOLA, 2011, p. 109).

---

<sup>1</sup> Graduado em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestrado em Ciência da Informação pela mesma instituição (2014). Bibliotecário do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: alexandre.oliveira@ufsc.br

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: elizete.vitorino@ufsc.br

É uma dimensão que envolve habilidades necessárias no processo de busca da informação para a resolução de um problema e/ou necessidade informacional. A dimensão técnica está articulada com as demais dimensões e, particularmente durante a execução do serviço de referência, é mobilizada simultaneamente com a dimensão estética pelo bibliotecário para apreensão da necessidade informacional do usuário e execução da busca informacional.

Sensibilidade, percepção, harmonia na relação e consideração com o coletivo são algumas das propriedades da dimensão estética.

No decorrer deste capítulo, demonstro a mobilização das dimensões técnica e estética da Competência em Informação pelo bibliotecário de referência.

## **4.2 A técnica**

Estudar a técnica traz uma aproximação entre “o agir” e “o fazer”: a dimensão prática do ser humano. Na primeira concepção, “o agir”, está a elevação da consciência (reflexão) do ser humano para a ação. A segunda, “o fazer”, indica um processo de manifestação e aplicação do conhecimento para atingir um objetivo de produção (como fazer algo), também mediante uma ação.

### 4.2.1 Os sentidos da técnica na filosofia

A técnica está presente em Aristóteles (2003) como uma das virtudes intelectuais, e em Schio (2012) na articulação entre a poíesis e práxis, em que a autora utiliza o pensamento de Hannah Arendt, voltado à política. São estudos que compreendem, respectivamente, a Filosofia antiga (período que abrange o século VI a.C. ao século VI d.C.) e contemporânea (século XIX aos dias atuais). Esse recorte teórico estabelecido na Filosofia vislumbra a sua relação com a Ciência da Informação para demonstrar o vínculo entre a Competência em Informação e técnica, e assim fornecer subsídios para caracterizar e compor a dimensão técnica da competência em informação.

#### 4.2.1.1 O livro *Ética a Nicômaco*

Nessa obra, Aristóteles reflete sobre a ação humana: como o homem pode agir do melhor modo possível em consonância com o equilíbrio das suas virtudes. Para o filósofo, toda ação visa a um fim ou finalidade:

[...] entre os fins se observa uma certa diversidade: alguns são atividades, outros são produtos distintos das atividades das quais resultam [...] Mas como muitas são as ações, artes e ciências muitas são suas finalidades. O fim da medicina é a saúde, o da construção naval é um navio, o da estratégia militar é a vitória (ARISTÓTELES, 2003, p. 17)

Esse trecho expõe o campo da atividade humana formado pela práxis e *poiesis*. Mostram-se dois tipos de fins na ação: o fim em si próprio, como, por exemplo, o agir ético (o resultado da ação está na própria atividade); o outro fim visa a uma obra resultante da ação, como, por exemplo, a casa é o produto da atividade da construção. Estes aspectos, práxis e *poiesis*, são abordados mais adiante, especificamente na abordagem das virtudes intelectuais, como partes integrantes da alma humana.

##### a) *Estrutura da alma: virtude moral e intelectual*

A fim de compreender a natureza das virtudes, o filósofo descreve a composição da alma (*Psykhé*<sup>3</sup>) humana. Ela contém a parte racional<sup>4</sup> e a parte desprovida de razão. Aristóteles (2003) aborda a parte irracional da alma como aquela correspondente à nutrição e ao crescimento (natureza vegetativa), referindo que todos os seres vivos a possuem. Outro elemento irracional é o desiderativo (desejos) também comum a outros seres vivos. Entretanto, para Aristóteles (2003), concomitantemente, o elemento “desejo” também participa do princípio racional da alma, pois os seres humanos possuem a condição de controlar-se perante um desejo.

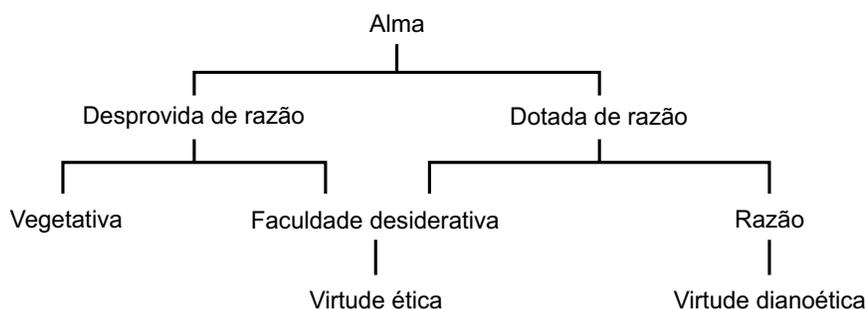
<sup>3</sup> Lugar que reside pensamentos, sentimentos e desejos (CHAUI, 2002).

<sup>4</sup> Parte racional da alma correspondente às virtudes intelectuais, explorada e descrita por Aristóteles (2003) no Livro VI de *Ética a Nicômaco*.

É aí, então, que o filósofo demonstra novamente o que é específico do homem em relação aos outros seres vivos: a razão. Ao expor as partes da alma, Aristóteles (2003) classifica as virtudes em: moral e intelectual, que, respectivamente, correspondem à parte irracional (desiderativo) e à parte racional da alma. A primeira, virtude moral, fundamenta-se no domínio dos impulsos (desejos), também chamada de virtude ética. A outra, virtude dianoética, se refere à parte estritamente racional (NODARI, 2010).

A virtude intelectual surge do ensino, o que requer experiência e tempo, enquanto a virtude moral resulta do hábito (ARISTÓTELES, 2003).

**Figura 1** – Partes da alma humana



Fonte: adaptado de Wolf (2010)

Na Figura 1, Wolf (2010) ilustra a composição da alma humana. Esse esquema permite visualizar os elementos racionais e irracionais da alma, responsáveis pela formação das virtudes que, conseqüentemente, influenciam as nossas ações.

Por conseguinte, após a explanação da estrutura da alma humana, Aristóteles (2003, p. 49) apresenta o significado da virtude como:

[...] uma disposição de caráter relacionada com a escolha de ações e paixões<sup>5</sup>, e consiste numa mediania, isto é, a mediania relativa a nós, que é determinada por um princípio racional próprio do homem dotado de sabedoria prática.

Disposição indica “[...] uma postura duradoura, que determina tanto a reação afetiva como ativa diante das situações” (WOLF, 2010, p. 70). Isso porque a virtude “[...] é ação, atividade da vontade que delibera e escolhe segundo a orientação da razão, a qual determina os fins racionais de uma escolha, com vista ao bem do agente, isto é, sua felicidade” (CHAUI, 2002, p. 447).

A virtude compreende 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. Conforme Aristóteles (2003, p. 48): “[...] segue-se que a virtude deve ter a qualidade de visar ao meio-termo. Falo da virtude moral, pois é ela que se relaciona com as paixões e ações, e nestas existe o excesso, carência e um meio-termo”. Nessa afirmação, encontramos o princípio da moderação, isto é, o meio-termo:

É um meio-termo entre dois vícios<sup>6</sup>, um por excesso e o outro por **falta, pois nos vícios ou há falta ou há excesso daquilo que é** conveniente no que concerne às ações e às paixões, ao passo que a virtude encontra e escolhe o meio-termo (ARISTÓTELES, 2003, p. 49, grifo do autor).

Um exemplo é a virtude da coragem, situada entre dois extremos, os vícios, um por excesso e o outro por carência: “O homem que tem medo e de tudo foge, não enfrentando nada, torna-se um covarde; e de outro lado, o homem que não teme nada e enfrenta todos os perigos torna-se temerário” (ARISTÓTELES, 2003, p. 42). O homem covarde representa o vício da carência, por faltar coragem no enfrentamento das situações, e o temerário,

---

<sup>5</sup> Os sentimentos acompanhados do prazer ou sofrimento, como, por exemplo, alegria, medo, desejo, ódio entre outros (ARISTÓTELES, 2003).

<sup>6</sup> Vício é o que corrompe a disposição de caráter (CAEIRO, 2009). É o que desequilibra as ações do ser humano, justamente pelo excesso ou deficiência.

aquele que excede nos atos corajosos. Portanto, ser corajoso indica a medida certa para a disposição dos nossos atos perante as situações que solicitam o exercício desta virtude.

b) *Escolher por deliberação*

A virtude consiste no encontro de uma boa medida em relação aos nossos atos, ou seja, a moderação, o equilíbrio deles. Conforme Zingano (2008, p. 129):

[...] trata-se de uma disposição que provém de atos de certo tipo – os que envolvem escolha deliberada – e que torna o sujeito ainda mais apto a praticar atos de tal tipo. Entendida deste modo, a disposição consiste em um meio termo relativo a nós, isto é, a escolha que ocorre em seu interior é a preferência dada, com base em razões, a um item que figura como meio termo entre dois extremos, o excesso e a falta.

Alcançar a moderação em nossos atos envolve a escolha deliberada. “O padrão desta escolha é aquele feito pelo prudente, que pesa razões rivais e, vendo a verdade nas circunstâncias em que se produz a ação, decide-se por isto de preferência àquilo” (ZINGANO, 2008, p. 129).

A escolha se relaciona com a virtude, do mesmo modo, o desejo. “Além disso, o desejo se relaciona com os fins, e a escolha com os meios. Por exemplo, desejamos ter saúde, mas escolhemos os atos que nos tornarão saudáveis” (ARISTÓTELES, 2003, p. 61). Ademais, o filósofo define: “Seja como for, a escolha requer um princípio racional e o pensamento. Aliás, seu próprio nome parece sugerir que ela é aquilo que é elegido de preferência a outras coisas” (ARISTÓTELES, 2003, p. 61).

Na virtude, a escolha pressupõe um raciocínio (deliberação) para eleger os atos e assim proceder à ação para atingir aquilo que é objeto de desejo do ser humano. Destarte, os termos escolher e deliberar estão intimamente vinculados: “[...] com o conceito de deliberação, nos referimos mais ao

processo ainda aberto da ponderação de uma ação, enquanto o conceito de *proairesis*<sup>7</sup> designa o resultado desse processo” (WOLF, 2010, p. 132).

Assim sendo, a escolha dos nossos atos é uma decisão que ocorre na deliberação. Por sua vez, o desejo está em sintonia tanto com a escolha quanto com a deliberação. Portanto, de acordo com Aristóteles (2003, p. 64): “[...] a escolha é um desejo deliberado de coisas que estão ao nosso alcance”. Ainda segundo o filósofo:

Sendo, então, os fins aquilo que desejamos, e os meios aquilo sobre o que deliberamos e que escolhemos, as ações relativas aos meios devem concordar com a escolha e ser voluntárias. Ora, o exercício da virtude relaciona-se com os meios; portanto, a virtude também está ao nosso alcance, da mesma forma que o vício. Com efeito, quando depende de nós o agir, igualmente depende o não agir, e vice-versa (ARISTÓTELES, 2003, p. 65)

Deliberamos e escolhemos movidos pelo desejo de alcançar determinado fim. Agir de forma boa ou má depende da nossa intenção. Consequentemente, somos responsáveis por nossas virtudes como também pelos vícios (ARISTÓTELES, 2003). Além disso, o ser humano lida com sentimentos acompanhados de prazer e sofrimento no âmbito das ações.

Para superar e/ou dominar os sentimentos e vícios, torna-se necessário o indivíduo ceder espaço à razão, para que ocorra o correto exercício das virtudes, ou seja, o agir virtuoso (bom/justo). “Então, a virtude ética é a justa medida que a razão impõe a sentimentos, ações ou atitudes que, sem o controle da razão, tenderiam para um ou outro excesso” (NODARI, 2010, p. 28). Segundo o autor, a virtude ética está subordinada às virtudes intelectuais, pois é pela presença da sabedoria prática que nos orientamos e determinamos o justo meio (moderação) das nossas ações. A seguir, veremos, além desta, outras virtudes intelectuais.

---

<sup>7</sup> Termo grego traduzido como escolha preferencial (CHAUI, 2002). Na deliberação, emite-se uma decisão para escolher: isto em preferência daquilo.

### c) *Virtudes intelectuais*

Anteriormente, descrevi a escolha deliberada como princípio fundamental para o exercício da virtude, pois a razão aperfeiçoa a virtude moral (ZINGANO, 2008). Por outras palavras, a virtude intelectual empresta à virtude moral o modo adequado para agir (moderação) e assim atingir os fins. Aristóteles (2003) expõe cinco virtudes vinculadas à parte racional: a arte, o conhecimento científico, a sabedoria prática, a sabedoria filosófica e a razão intuitiva (ARISTÓTELES, 2003).

Essas virtudes perfazem dois âmbitos (partes) da razão: a parte científica<sup>8</sup> e a parte calculativa<sup>9</sup> (ARISTÓTELES, 2003). A primeira, a teórica, é a parte com a função investigativa, e a segunda, deliberativa, a parte responsável pela reflexão e ponderação (WOLF, 2010). As seguintes virtudes perfazem o âmbito da parte teórica: conhecimento científico (que pode ser ensinado e demonstrado), razão intuitiva (inteligência para apreender a ciência) e sabedoria filosófica (junção do conhecimento científico com a razão intuitiva) (ARISTÓTELES, 2003). Essas virtudes são responsáveis pela disposição racional do homem em conhecer e entender, sendo a última (sabedoria filosófica) voltada à atividade contemplativa, isto é, o conhecer pelo conhecer (CHAUI, 2002).

A parte deliberativa compreende a sabedoria prática e a arte. A sabedoria prática (*phronesis*) envolve a deliberação: “Por conseguinte, em sentido geral, também a pessoa que é capaz de deliberar possui sabedoria prática” (ARISTÓTELES, 2003, p. 132). Além disso, essa virtude é uma disposição racional para agir no que é bom ou mau para o homem (ARISTÓTELES, 2003). Para o filósofo, implica na emissão de ordens no que deve ou não ser feito na ação (ARISTÓTELES, 2003). Com base nesses apontamentos, a sabedoria prática orienta a escolha deliberada “[...] porque é capaz de discernir o bom e o mau nas coisas e as relações convenientes entre meios e fins.” (CHAUI, 2002, p. 454). O que caracteriza um homem que possui sabedoria prática, isto é, um homem prudente (CHAUI, 2002),

---

<sup>8</sup> Também conhecida como parte teórica ou pensante (WOLF, 2010).

<sup>9</sup> Parte prática ou deliberativa (WOLF, 2010).

é a reflexão que ajuda a deliberar corretamente e assim agir de modo virtuoso: “A *arete* intelectual da *phronesis* gera apenas aquela reflexão prática que pergunta pela realização de um fim eticamente bom” (WOLF, 2010, p. 161). Nessa linha de pensamento, a sabedoria prática orienta o ser humano a agir bem, isto é, a uma ação virtuosa.

Na exposição acerca dessa virtude, o filósofo estabelece também a diferença entre a sabedoria prática e arte, ao apresentar os sentidos de *práxis* e *poíesis*: “Com efeito, enquanto produzir tem uma finalidade diferente do próprio ato de produzir, o mesmo não ocorre com o agir, pois a finalidade da ação está na própria ação” (ARISTÓTELES, 2003, p. 132). A sabedoria prática visa à orientação na deliberação dos atos a serem realizados, isto é, a uma razão orientadora para o agir diante do contingente (a finalidade da ação está em si mesma). Na arte são prescritos métodos e/ou regras, ou seja, “ações moldadas” que servem como meio para atingir determinado fim de produção.

Hermann (2007, p. 367) diferencia *poíesis* e *práxis*: “[...] Uma *techné* se ensina; entretanto, a *phronesis* não é ensinável, pois não se pode, *a priori*, determinar quais os meios morais mais adequados para determinados fins”. Se determinada situação não comportar regra, o ser humano dotado de sabedoria prática (prudente) terá a capacidade de deliberar corretamente percebendo o fim e os meios em cada ação (CHAUI, 2002, p. 454). A capacidade do prudente em decidir o que é correto para cada ação advém do elemento experiência (ARISTÓTELES, 2003), isto é, do conhecimento adquirido de uma situação específica já vivenciada:

Ou seja, não é possível alguém possuir um conhecimento antecipado, que lhe assegure como agir em cada situação, devido às singularidades e exigências imanentes à própria situação, mas apenas um conhecimento mais profundo das características da vida humana. Quem toma uma decisão moral, delibera a partir de algo que aprendeu e para agir moralmente também escolhe meios adequados aos fins (HERMANN, 2007, p. 368)

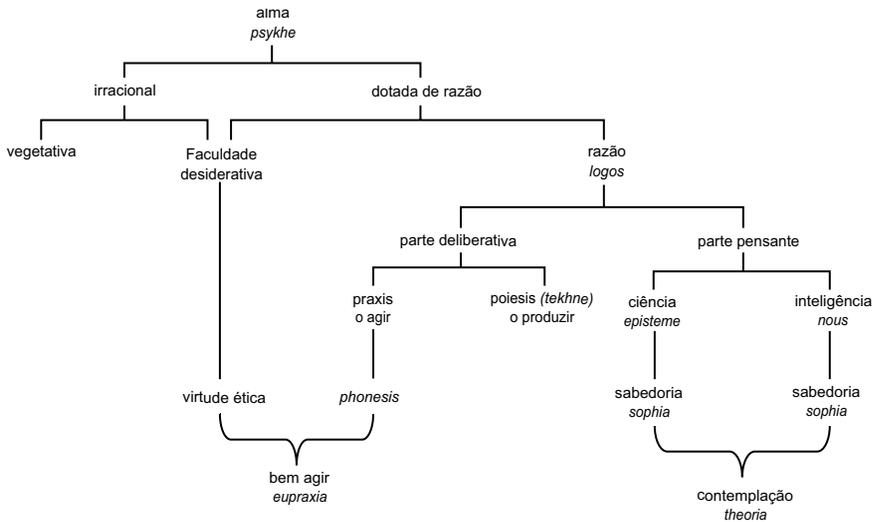
Quando o ser humano vivenciou determinada situação, ao se repetir, ele terá parâmetros que assegurem o agir de modo correto. A experiência contribui para deliberar, e assim tomar decisões morais para agir conforme a situação.

Por sua vez: “toda arte relaciona-se à criação e ocupa-se em inventar e em estudar as maneiras de produzir alguma coisa que pode existir ou não, e cuja origem está em quem produz, e não no que é produzido” (ARISTÓTELES, 2003, p. 131). Já a práxis é uma disposição racional para o agir, e este permanece com o sujeito para aperfeiçoá-lo conforme o tempo (experiência). Apesar da distinção destas virtudes intelectuais na parte deliberativa, tanto a práxis quanto a *poiesis* possuem em comum a capacidade do ser humano em raciocinar. Evidentemente, há um parentesco entre ambas por pertencerem à dimensão prática do ser humano (NEDEL, 2007; WOLF, 2010).

Destarte, a distinção entre as virtudes éticas e as virtudes intelectuais é apresentada resumidamente por meio da Figura 2. que compõe o pensamento aristotélico.

Com base na Figura 2, para que o ser humano disponibilize boas ações e/ou atos virtuosos, ou melhor, para que aja bem (moralmente), torna-se necessária a virtude intelectual para orientação e encontro da “medida certa” (nem excesso, nem carência) dos atos humanos. No âmbito da razão, especificamente na parte deliberativa, encontramos a distinção entre o “fazer/produzir” da técnica e “o agir” da práxis. A próxima discussão é conduzida com base no contraste desses elementos, a fim de emergir a caracterização da dimensão técnica da competência em informação.

**Figura 2** – Composição das virtudes éticas e intelectuais



Fonte: Adaptado de Wolf (2010)

#### 4.2.1.2 A “condição humana” de Hannah Arendt<sup>10</sup>

Dentre as atividades que condicionam a existência do homem há o labor, o trabalho e a ação, pertencentes à *vita activa*. Essa expressão corresponde à “[...] vida humana na medida em que está ativamente empenhada em fazer algo [...] sempre enraizada em um mundo de homens ou de coisas feitas pelos homens” (ARENDDT, 2010, p. 26). Indica a atividade humana, o contexto da práxis, dimensão ética e política que orientam e regem a ação do homem, e a *poiesis*, ação que permeia “o fazer” dos objetos para inseri-los ao mundo. Segundo Arendt (2010), a atividade do trabalho permite a construção do mundo, constituído por coisas duráveis. No mundo, também se encontram os bens de consumo incessantes, destinados à sobrevivência dos seres humanos. Por sua vez, a atividade do trabalho finda no momento que o objeto está materializado (acabado), pronto para sua inserção no mundo,

<sup>10</sup> Neste tópico utilizamos uma seção da obra de Schio (2012) referente à ação humana, que tem como fundamento o livro “A condição humana” de Hannah Arendt. Primeiramente descrevo brevemente o estudo desta filósofa para adentrarmos no estudo específico de Schio (2012) acerca da *poiesis* e práxis.

diferentemente da atividade do labor que “[...] move-se sempre no mesmo círculo prescrito pelo processo biológico do organismo vivo” (ARENDT, 2010, p. 121).

Com base nesse apontamento, o trabalho corresponde a um processo que finda em produtos duráveis e úteis para a construção do mundo, enquanto o labor diz respeito à atividade de subsistência, isto é, de produzir para logo consumir, assegurando o processo vital e a sobrevivência humana.

Conforme Arendt (2010, p. 119) os produtos do labor:

[...] vêm e vão, [...] de acordo com o sempre-recorrente movimento cíclico da natureza. Cíclico, também, é o movimento do organismo vivo, incluindo o corpo humano, enquanto ele pode suportar o processo que permeia sua existência e o torna vivo.

Além de estar vinculado ao metabolismo do homem como condição para a vida humana, concomitantemente, o labor torna-se uma condição para a atividade do trabalho, pois é por meio dele que o homem se mantém vivo, e, assim, constrói objetos na edificação do mundo. Nesse sentido, para Arendt (2010, p. 167): “O mundo, o lar construído pelo homem na Terra e fabricado com o material que a natureza terrena coloca à disposição de mãos humanas, consiste não de coisas que são consumidas, mas de coisas que são usadas”.

Essa asserção denota a importância da produção de objetos para a construção do nosso lar. Ainda segundo a filósofa, os objetos de uso conferem ao homem o abrigo e a estabilidade para viver na Terra (ARENDT, 2010). Para fabricá-los, há o processo de reificação, que consiste na retirada da matéria-prima natural para transformá-la em material, “[...] como no caso da árvore, que tem de ser destruída para que se obtenha a madeira” (ARENDT, 2010, p. 173).

Na visão da filósofa: “A característica da fabricação é ter um começo definido e um fim definido e previsível, e essa característica é bastante para distingui-la de todas as outras atividades humanas” (ARENDT, 2010, p. 179). Consiste na ideia de que o processo de fabricação é orientado por

um modelo, que pode ser tanto algo já visto “pelos olhos da mente” ou um esboço. Neste último, uma imagem que se reificou por meio da atividade do trabalho (ARENDDT, 2010).

A fabricação é determinada pelo processo que consiste em um meio e fim: “A coisa fabricada é um produto final no duplo sentido de que o processo de produção termina com ela [...] e de que é apenas um meio de produzir esse fim” (ARENDDT, 2010, p. 178). Por um lado, o produto materializado (objeto) finda o processo. Por outro lado, serve como modelo para orientar o homem no processo de fabricação. Segundo a filósofa, essa atividade gera violência contra a natureza, pois interrompe (mata) seu processo vital.

Conforme Arendt (2010, p. 191):

Aqui é realmente verdade que o fim justifica os meios; mais que isso, o fim produz e organiza os meios. O fim justifica a violência cometida contra a natureza para que se obtenha o material, tal como a madeira justifica matar a árvore e a mesa justifica destruir a madeira.

Nesse sentido, o homem exerce essa atividade para atingir um fim, isto é, um produto, ou melhor, um objeto que seja útil para os demais seres humanos. Para Arendt (2010), quando o objeto permanece para uso, a fabricação não se converte em um fim em si mesmo. A filósofa exemplifica:

A cadeira, que é o fim da carpintaria, só pode demonstrar sua utilidade ao tornar-se novamente um meio – seja como uma coisa cuja durabilidade permite seu uso como meio para uma vida mais confortável, seja como um meio de troca (ARENDDT, 2010, p. 191).

Portanto, os objetos também têm como fim a utilidade, ou melhor, o seu proveito para as atividades do homem. É também pelo processo de fabricação que são providas ao homem a experiência da instrumentalidade que determina todo trabalho (ARENDDT, 2010). Em analogia à técnica, que diz respeito à capacidade do homem na aplicação do conhecimento em “como fazer” alguma coisa, conforme as situações que demandam

essa capacidade, o homem terá habilidade e experiência em suas atividades. Sendo assim, no processo de fabricação, o homem transforma por meio da técnica a matéria-prima da natureza em objeto de uso.

Diferentemente do labor e do trabalho, a ação depende “[...] inteiramente da pluralidade humana, da presença constante de outros que possam ver e ouvir e, portanto, atestar sua existência” (ARENDT, 2010, p. 117). Conforme a filósofa, a presença do outro (alteridade) torna-se um elemento essencial para a pluralidade, mas o que permite diferenciar uns em relação aos outros é a associação do discurso à ação (ARENDT, 2010).

Ainda segundo a filósofa, é por meio de palavras e atos que cada um aparece (se revela) perante os outros, como também é um modo de se inserir no mundo, estimulado pelo desejo de nos juntarmos à presença dos outros. Para Arendt (2010, p. 221): “[...] seu impulso surge do começo que veio ao mundo quando nascemos e ao qual respondemos quando começamos algo novo por nossa própria iniciativa”. Para a filósofa, o nascimento dá a liberdade e a possibilidade do homem agir, pois é o início da vida humana.

Ação e discurso mantêm a vida do homem, a pluralidade, ou melhor, a convivência entre os homens, pois “[...] uma vida sem discurso e sem ação [...] deixa de ser uma vida humana, uma vez que já não é vivida entre os homens” (ARENDT, 2010, p. 221). É característico do homem a ação e o discurso, tanto para a sua inserção como para a manutenção da sua vida em sociedade.

A filósofa acrescenta outro aspecto importante que mantém a associação da ação com o discurso para a vivência do homem:

A ação que ele [homem] inicia é humanamente revelada pela palavra, e embora seu ato possa ser percebido em seu aparecimento físico bruto, sem acompanhamento verbal, só se torna relevante por meio da palavra falada na qual ele se identifica como o ator, anuncia o que faz, fez e pretende fazer (ARENDT, 2010, p. 223).

Ademais, uma ação sem discurso perde o seu caráter revelador, isto é, o que o agente está fazendo e sua identidade pessoal única (quem ele é)

(ARENDT, 2010). Com base nesse apontamento, a comunicação é fundamental para ação humana, pois, segundo Schio (2012, p. 174): “Os homens demonstram sua identidade ao expressar-se, no dizer, por isso o silêncio e a inação podem ocultá-lo. A revelação ocorre na convivência humana, na esfera pública”. Desse modo, a ação torna-se a condição humana da pluralidade (ARENDT, 2010), isto é, na convivência entre os homens o ser humano busca praticar a liberdade, ouvir, discutir e deliberar, aspecto característico da política (SCHIO, 2012). A ação por si só é uma forma de política, pois demanda tanto “o agir” (tomar iniciativa) quanto o discurso para haver a pluralidade e assim a convivência harmoniosa na sociedade.

Na visão de Teles (2005, p. 133): “para a autora [Hannah Arendt], a política ocorre no diálogo do *eu* com os outros, com o fito de se comunicarem e chegarem a um acordo”. Nesse sentido, a ação busca resolver questões e/ou atenuar conflitos, e isso acontece na política (SCHIO, 2012). Portanto, a ação e o discurso conferem um modo de revelar a identidade e singularidade do indivíduo, como também o seu caráter de cidadão.

De acordo com Schio (2012), o pensamento de Hannah Arendt se aproxima do aristotélico<sup>11</sup>, quando a filósofa expõe a vida ativa e distingue as três atividades supracitadas. Nas atividades da vida ativa há aspectos característicos tanto da *poiesis*, como, por exemplo, a atividade do trabalho, que extrai a matéria-prima da natureza e reifica um objeto com o uso da técnica, quanto da práxis, relacionada à ação política que visa a um fim em si mesma.

Por outras palavras, são aspectos da dimensão prática do ser humano, o fazer e o agir (NEDEL, 2007; WOLF, 2010). Schio (2012) retoma alguns dos conceitos aristotélicos para mostrar e desenvolver a tese de que ambas, *poiesis* e práxis, possuem pontos semelhantes (características comuns) apesar de serem distintas no campo da ação humana. Como características

---

<sup>11</sup> A teoria de Arendt apresenta semelhanças, mas não corresponde totalmente à de Aristóteles (SCHIO, 2012). Para os gregos, a atividade contemplativa visava apenas ao conhecer pelo conhecer (CHAUI, 2002). Hannah Arendt mostrou uma inversão: era preciso “agir” para conhecer. Um exemplo foi a invenção do telescópio, resultado da fabricação das mãos do homem, que forçou o universo a revelar os seus segredos (ARENDT, 2010). Isso se resume numa postura ativa do homem para alcançar o conhecimento além da mera contemplação. (MORAES, 2001).

comuns: “[...] ambas são contingentes, precisam da decisão (*prohairesis*) e ocorrem na atividade humana” (SCHIO, 2012, p. 155). Ademais, também visam algo, isto é, um fim, que transcende a própria ação, ocorrendo especificadamente na *poíesis*:

[...] o ‘produzir tem uma finalidade diferente de si mesmo’, ou seja, o produto, momento que se distingue da práxis, pois ‘a boa ação é o seu próprio fim’, isto é, a execução de algo visa a que este atingia esse algo, não um objeto acabado, como ocorre na *poíesis* (SCHIO, 2012, p. 155).

Ambas, *poíesis* e práxis, ocorrem no campo da atividade humana, apresentam um fim e, durante o processo da ação, há decisões. O que difere é: na *poíesis*, a ação finda em algo diferente do fim dos atos de produzir, isto é, um produto. Já na práxis, a ação visa à própria ação, como, por exemplo, ter atos justos termina numa ação justa.

Para Schio (2012) a distinção entre ambas também está relacionada ao agente, com o que ele pretende ou objetiva. Na práxis, a intenção do agente pode ser percebida no valor da sua ação, como, por exemplo, se a ação foi boa ou má. Isso se relaciona com a virtude do ser humano ao expor o seu caráter. Na *poíesis*, está no fazer de qualidade (excelência) percebido no produto. Na tese de Aristóteles (2003), a práxis demanda do ser humano a escolha dos meios para se atingir um fim. Segundo Schio (2012, p. 155), na fabricação também existe esse processo:

E, ainda, afirmar que a ação compreende a escolha, e a produção, não, parece não corresponder ao que ocorre na realidade, pois mesmo no fabricar há a escolha, seja dos materiais, dos instrumentos e das ferramentas, até o processo para atingir o pretendido.

Para Arendt (2010, p. 191), durante o processo do trabalho “[...] tudo é julgado em termos de adequação e serventia [*usefulness*] em relação ao fim desejado”. A filósofa nos mostra que, no ato de fabricação, o ser humano precisa de um modelo materializado (produto acabado) ou de um esboço mental para orientar-se, e assim tornar a matéria-prima no objeto de uso.

Nesse processo, há a necessidade, em todo momento, de julgar e decidir para a escolha do material e técnica (método, regras) para a fabricação. Contudo, ambas, *poiesis* e práxis, perpassam por um processo de ponderação:

No agir, o indivíduo pode elencar hipóteses (que pertencem à *theoria*) como na produção, desembocando em um processo deliberativo e findando em escolhas, o que não é contraditório, é possível de ocorrer tanto na práxis quanto na *poiesis* (SCHIO, 2012, p. 155-156)

Ainda segundo a autora, outra característica comum diz respeito ao fato de que, para atingir um fim, “[...] ambas geram um processo, estando, por isso, relacionadas com pensamentos práticos que usam a *prohairesis* para determinar o desenvolvimento da atividade” (SCHIO, 2012, p. 156). A partir desse apontamento, *poiesis* e práxis admitem um processo que envolve decisões para definir o “rumo” da atividade. Conforme os apontamentos deste capítulo, nas explicações sobre a técnica há sempre um contraste entre a práxis e a *poiesis*, indicando que ambas pertencem à ação humana, porém são diferentes, uma em relação à outra.

Sendo assim, como a técnica possui vínculo com a *poiesis*, ou seja, a *tékhnē* (habilidade para fabricar) se manifesta e torna-se perceptível por meio da ação da fabricação ou mediante o seu produto final (CHAUI, 2002), extraímos as seguintes características da *poiesis*: ação que indica um processo para se obter um fim por meio de julgamentos e decisões.

Portanto, essas características da *poiesis*, associadas à competência em informação, revelam um novo olhar sobre a dimensão técnica, isto é, o indivíduo competente em informação possui habilidades e sub-habilidades envolvidas para a resolução de um problema informacional, como, por exemplo, a habilidade em “buscar a informação” e as sub-habilidades, “especificar termos de busca” e “julgar os resultados da busca” (BRAND-GRUWEL; WOPEREIS; VERMETTEN, 2005).

Logo, para resolver um problema informacional, o indivíduo perpassa por um processo, ou melhor, etapas para a busca, avaliação e uso informacional. Isso demanda do indivíduo habilidades, julgamentos e consequentemente decisões.

### 4.3 Conceituações sobre a competência em informação: aspectos da dimensão técnica

Alguns dos aspectos característicos da dimensão técnica da competência em informação surgiram com o conceito de Paul Zurkowski, aliado ao uso da informação na resolução de problemas no ambiente de trabalho (BAWDEN, 2001).

Shapiro e Huges (1996) demonstram outro aspecto do conceito. Os autores articulam a competência em informação e *Computer Literacy* como habilidades técnicas essenciais. No entanto, a competência em informação se estende além da habilidade de utilizar os computadores e acessar a informação para “[...] uma reflexão crítica sobre a própria natureza da informação, sua infraestrutura técnica, e seu contexto social, cultural e até mesmo filosófico” (SHAPIRO; HUGES, 1996, tradução nossa).

A competência em informação transcende determinadas habilidades, como, por exemplo, o uso operacional do computador para acessar a informação, ou melhor, o domínio das tecnologias.

Associado a isso, também abrange capacidades mais complexas que exigem a internalização de conhecimentos sobre como a informação está sendo estruturada (produção, armazenamento, organização e distribuição), pois a “[...] informação é um componente do conhecimento, da mente e da comunicação humana” (SHAPIRO; HUGES, 1996, tradução nossa). Para esses autores, a competência em informação se torna uma condição para a democracia (cidadãos conscientes para o uso/aplicação da informação) (SHAPIRO; HUGES, 1996).

Ercegovac (1998) identifica cinco fases do “ciclo de vida da informação” (expressão correspondente às etapas que o indivíduo percorre para encontrar a informação). Segundo a autora, esse ciclo demanda do indivíduo a competência em informação, isto é, um conjunto de habilidades para identificar a necessidade informacional (expressá-la sob forma de consulta no sistema de busca), acessar, buscar e recuperar a informação (saber como as fontes informacionais estão organizadas e estruturadas; reconhecer os

metadados que compõem um registro bibliográfico), e por fim a capacidade de avaliar e usar a informação.

Bruce (1999) caracteriza as “sete faces” da competência em informação. São concepções que emergiram do estudo acerca da experiência de um grupo de indivíduos (dentre esses, bibliotecários, analistas de sistemas e acadêmicos), em relação à competência em informação no ambiente de trabalho:

- a) Primeira face: a competência em informação é vista como a experiência do indivíduo em usar as tecnologias;
- b) Segunda face: a competência em informação é vista como a experiência do indivíduo em buscar a informação em fontes apropriadas;
- c) Terceira face: a competência em informação é vista como a experiência do indivíduo na execução de um processo informacional, a fim de resolver um problema;
- d) Quarta face: a competência em informação é vista como a experiência do indivíduo em ter o controle/gerenciamento da informação para recuperá-la posteriormente;
- e) Quinta face: a competência em informação é vista como a experiência do indivíduo em construir uma base de conhecimento pessoal em uma nova área de interesse;
- f) Sexta face: a competência em informação é vista como a experiência do indivíduo em trabalhar com a perspectiva pessoal e conhecimento, a fim de adquirir novos *insights* (ideias);
- g) Sétima face: competência em informação é vista como a experiência do indivíduo em usar a informação com sabedoria (baseada em valores pessoais e éticos), para benefício próprio e também para colegas e usuários (coletividade) (BRUCE, 1999).

Além de identificar essas faces e/ou concepções, conforme experiência dos indivíduos, a autora conceitua a competência em informação como:

[...] a capacidade para as pessoas operarem eficazmente na Sociedade da Informação. Isto requer pensamento crítico, consciência ética pessoal e profissional, avaliar a informação, identificar necessidades de informação, organizar a informação, interagir com profissionais da informação e fazer uso eficaz da informação na resolução de problemas, tomada de decisão e pesquisa (BRUCE, 1999, p. 46, tradução nossa).

Os apontamentos da autora apresentam as dimensões da competência em informação: o uso das tecnologias para encontrar a informação (dimensão técnica), ter o *feeling* para compreender e relacionar novas informações, a fim de obter ideias ou conhecimentos (dimensão estética) e o uso da informação acompanhado dos valores éticos do indivíduo para o bem comum da coletividade (dimensão ética e política).

Por meio de uma lista de atributos, conforme a ACRL (2000), o indivíduo competente em informação tem a capacidade para:

- Determinar a dimensão da necessidade informacional;
- Acessar as informações necessárias de forma eficaz e eficiente;
- Avaliar as informações e suas fontes criticamente;
- Incorporar a informação selecionada para a base do seu conhecimento;
- Usar as informações de forma eficaz para alcançar um objetivo específico;
- Compreender as questões econômicas, legais e sociais relacionadas ao uso da informação, e acessar e usar as informações de forma ética e legal (ACRL, 2000, tradução nossa).

A dimensão técnica da competência em informação está implicitamente descrita nessa listagem, como, por exemplo, para acessar com eficiência e eficácia as informações, é necessária a habilidade para construir e implementar estratégias de busca, recuperar informações *online* e físicas (ACRL, 2000).

Webber (2003) sinaliza a competência em informação como “[...] comportamentos informacionais adequados para identificar, por meio de

qualquer canal ou meio, informações estruturadas para as necessidades informacionais, levando ao uso sábio e ético da informação na sociedade” (WEBBER, 2003, p. 2, tradução nossa).

De acordo com esses aspectos, a competência em informação abrange um conjunto de habilidades, ou seja, a consciência do indivíduo para: identificar a necessidade informacional, buscar a informação em diferentes canais e mídias, ter um olhar crítico para avaliar e usar a informação com sabedoria e ética no contexto social.

Para Audunson e Nordlie (2003) a competência em informação contempla:

- Capacidade técnica para utilizar as Tecnologias da Comunicação e Informação, de ligar o computador e utilizar opções técnicas avançadas;
- Conhecimento e capacidade técnica de utilizar diferentes opções de busca no contexto digital, como, por exemplo, o conhecimento e a capacidade de usar diferentes motores de busca na internet ou capacidade de usar um catálogo eletrônico de uma biblioteca;
- Capacidade de utilizar opções de busca em um determinado ambiente para construir e realizar uma pesquisa eficiente – isto é, especificar o seu problema em uma consulta relevante e eficiente;
- Capacidade de avaliar as fontes, os recursos e, assim, resultados de pesquisa de forma crítica;
- Capacidade de entender e extrair o significado das informações selecionadas.
- Capacidade e competência para utilizar as potencialidades de comunicação da tecnologia (AUDUNSON; NORDLIE, 2003, p. 320, tradução nossa).

Essa concepção advém de uma análise das habilidades necessárias para o indivíduo lidar com as TIC. Habilidades para utilizar hardware, motores de busca e catálogos de bibliotecas referem-se à *Computer Literacy*. As habilidades para identificar a necessidade informacional, transformá-la em consulta no sistema (identificar palavras-chave para a elaboração

da estratégia de busca), avaliar os resultados e extrair informações relevantes são nomeadas como capacidades intelectuais vinculadas à alfabetização tradicional. Por fim, Competência Comunicativa é a competência que demanda e abarca todas essas habilidades para utilizar os recursos comunicacionais tecnológicos (AUDUNSON; NORDLIE, 2003).

Habilidades para utilizar as tecnologias, reconhecer a necessidade informacional e selecionar fontes de informação apropriadas são apenas elementos de uma parte da competência em informação. Segundo Johnson (2003, p. 13, tradução nossa):

[...] para ser totalmente competente em informação é preciso ter a capacidade de comunicar informações para o mundo, bem como trazê-las para si para ser um profissional no mundo da informação, não apenas um consumidor passivo.

Infere-se que a competência em informação engloba as habilidades para buscar, avaliar, extrair e sintetizar as informações encontradas, bem como as habilidades para apresentá-las sob a forma oral (comunicar o conhecimento, o aprendizado sobre determinado assunto a outras pessoas), escrita (artigo, resumo, resenha, trabalho acadêmico, entre outros produtos) ou visual (imagens, desenhos, vídeos), isto é, as habilidades em comunicação.

Além disso, Johnson (2003) entende a competência em informação como a combinação de conhecimentos, habilidades e práticas em um contexto social: “Divorciar a competência em informação de um contexto é torná-la sem sentido, uma ironia onde a função da competência em informação é permitir o sentido/significado [ao indivíduo] para ser extraída a ‘informação’” (JOHNSON, 2003, p. 14-15, tradução nossa).

A competência em informação é mobilizada conforme as necessidades informacionais, desencadeadas pela vivência do indivíduo, diante de determinado contexto social. Webber (2003) identifica os contextos em que a competência em informação é experimentada:

a) Educação – a competência em informação auxilia o aluno a ter um melhor desempenho nos estudos, como, por exemplo, produzir melhores

relatórios, ensaios e projetos; encontrar e utilizar materiais de qualidade; evitar o plágio, entre outros. Aplicar a competência em informação na educação permite capacitar o aluno para ter a consciência das suas dificuldades e potencialidades, e a partir disso, desenvolvê-la.

b) Trabalho – por meio da gestão do conhecimento nas organizações. Para tanto, é necessário o indivíduo ter a capacidade para comunicar o conhecimento em diferentes mídias; ser eficaz para buscar, avaliar e selecionar as informações (combinar essas informações com outras e assim criar novos conhecimentos); organizar esse conhecimento para compartilhar com os outros, tendo a consciência das questões jurídicas;

c) Cidadania – as pessoas precisam da competência em informação para o seu cotidiano, como, por exemplo, lazer, saúde, exercer seus direitos, criar os filhos, entre outras atividades. São necessidades que existem paralelamente aos outros dois contextos citados. Torna-se necessário trabalhar a competência em informação na educação com o intuito de ser praticada “além” desse contexto (WEBBER, 2003).

Ainda segundo a autora, a competência em informação é experimentada por diferentes pessoas, com diferentes necessidades em diferentes contextos (WEBBER, 2003). Sendo assim, mobilizar a competência em informação significa aplicar os conhecimentos e as habilidades em uma situação, ou seja, praticá-los conforme as demandas de informação provenientes da educação, trabalho, cidadania entre outros contextos.

Lloyd (2005) explora uma concepção autointitulada como “alternativa” para a competência em informação, que se refere à experiência de um grupo de bombeiros no uso da informação para o desenvolvimento da prática de trabalho.

De acordo com a autora, a competência em informação auxilia o indivíduo a compreender o ambiente de trabalho da instituição, construir a identidade como trabalhador e aprender a trabalhar em equipe, por meio do acesso a diferentes fontes informacionais. Nomeadamente, as informações estão disponíveis nos documentos administrativos, políticas, manuais de procedimentos, textos produzidos e formalizados pela própria empresa/instituição (fonte institucional); na comunicação entre os profissionais

(fonte social) e na demonstração física/prática das atividades de trabalho por um profissional<sup>12</sup> (fonte física) (LLOYD, 2005).

Ser competente em informação requer do indivíduo habilidades para interagir com as diferentes tipologias de fontes informacionais, a fim de obter inserção social e desenvolvimento da prática de trabalho.

Na visão de Eisenberg (2008, p. 40, tradução nossa), a competência em informação:

[...] é o conjunto de habilidades e conhecimentos que não só nos permite encontrar, avaliar e utilizar as informações de que precisamos, mas, talvez o mais importante, nos permite filtrar a informação de que não precisamos. Habilidades da competência em informação são as ferramentas necessárias que nos ajudam a navegar com sucesso no presente e no futuro do cenário informacional.

O autor ressalta as habilidades como “ferramentas”, isto é, “uso” das habilidades associadas às tecnologias para facilitar a localização, avaliação e uso das informações. Contudo, também é fundamental o pensamento crítico para filtrar as informações.

Complementando os demais conceitos, Ward (2006, p. 398, tradução nossa) explora um aspecto “humanizado” sobre a competência em informação:

Com certeza, a competência em informação abrange um domínio de conhecimento que consiste no pensamento crítico sobre a informação. Isso inclui a aplicação de critérios de avaliação de sites da Web e artigos encontrados em bases de dados [...] No entanto, a competência em informação também inclui a imaginação da informação [...] Imaginar ou criar imagens mentais em resposta à informação é trazer à consciência algo nosso, algo da profundidade da nossa vida psíquica, e conectá-lo (a).

De acordo com o autor, muitas das nossas respostas (informações) chegam até nós por meio da intuição, reflexão, imaginação, ou seja, da

---

<sup>12</sup> O profissional adquire a informação de “como fazer” a atividade de trabalho visualizando a prática de outro profissional.

conexão com o nosso interior (WARD, 2006). No contato humanizado/sensível com a informação, são fundamentais habilidades racionais/analíticas (habilidades para buscar, avaliar e usar a informação) somadas à subjetividade, isto é, intuição, autoconhecimento, reflexão e envolvimento com a informação (WARD, 2006), para que o indivíduo possa aplicá-la com significação em um contexto social, como, por exemplo, na resolução de um problema informacional no ambiente de trabalho, universidade, entre outros.

Por sua vez, Andersen (2006) investiga o aspecto político da competência em informação. Conforme o autor, a sociedade produz e organiza documentos carregados de ideologias, intenções e finalidades implícitos (ANDERSEN, 2006). Diante dessa questão, a competência em informação é considerada como a habilidade sociopolítica que abrange a análise crítica e compreensão da sociedade por meio da leitura e uso de fontes de informação (ANDERSEN, 2006).

Buscar a informação produzida pela sociedade em diferentes sistemas de organização do conhecimento (bibliotecas, arquivos, museus, internet) torna-se uma atividade sociopolítica que demanda, do indivíduo, a habilidade para navegar em diferentes contextos informacionais e o pensamento crítico, para ler e entender as entrelinhas dos documentos (ANDERSEN, 2006).

Sob o viés do aspecto estético, a competência em informação contempla a capacidade para a interpretação e construção de significados (JULIEN; WILLIAMSON, 2011), permitindo ao indivíduo o seu envolvimento e análise crítica com o mundo da informação (HEPWORTH; WALTON 2009 apud WALTON; HEPWORTH, 2011).

Nesse sentido, os conceitos no cenário internacional evoluíram com base na dimensão técnica, articulando aspectos estéticos, éticos e políticos. Demonstram a complexidade da Sociedade da Informação, formada por diferentes indivíduos, situados em diferentes contextos sociais, com diferentes necessidades informacionais (WEBBER, 2003). Pelo fato de o movimento da competência em informação surgir no cenário internacional, a sua importação conceitual para o Brasil, conseqüentemente, trouxe

os aspectos discutidos anteriormente. Portanto, os conceitos brasileiros também evidenciam a dimensão técnica associada às demais dimensões da Competência Informacional.

Em uma das primeiras publicações no Brasil sobre a temática competência em informação, Dudziak (2003) conceitua o termo *Information Literacy*<sup>13</sup> como:

[...] processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessário à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida (DUDZIAK, 2003, p. 28).

Dudziak (2007) apresenta diferentes níveis de complexidade do conceito de competência em informação. No nível básico, a competência em informação é concebida como habilidade para o uso das ferramentas informacionais e da tecnologia, a chamada Alfabetização Digital ou *Computer Literacy*. No nível secundário, a competência em informação é caracterizada como a internalização de habilidades e conhecimentos construídos pela reflexão. Por último, no nível mais complexo, a competência em informação é considerada como um constante processo de aprendizado, englobando habilidades, conhecimentos, valores e atitudes voltadas ao aprender a aprender e à responsabilidade social (DUDZIAK, 2007).

Similarmente, Belluzzo (2005) resume as diferentes concepções acerca da competência em informação: concepção digital (ênfase no uso das TIC), concepção na informação propriamente dita (ênfase no processo cognitivo) e a concepção social (ênfase na aprendizagem ao longo da vida e no exercício da cidadania) (BELLUZZO, 2005).

Para Belluzzo (2004), com base nas afirmações de Demo (1998), a competência em informação implica o desenvolvimento de um conjunto de habilidades: habilidade propedêutica, habilidade de intervir na realidade, habilidade emocional, habilidade em saber-fazer. Essas habilidades

---

<sup>13</sup> Nesta época o termo não apresentava uma tradução para a língua portuguesa (DUDZIAK, 2003).

proporcionam ao indivíduo autonomia intelectual para torná-lo capaz de tomar decisões, iniciativas, entre outras questões (BELLUZZO, 2004).

Segundo Silva et al. (2005), a competência em informação está atrelada ao uso da informação na cidadania, isto é, o indivíduo é capaz de identificar a necessidade informacional, encontrar, avaliar e usar a informação para o exercício dos direitos e deveres como cidadão.

Do mesmo modo, para Santos, Duarte e Prata (2008), a competência em informação engloba um conjunto de habilidades para a interação com a informação no contexto social, como, por exemplo, no espaço acadêmico, no trabalho ou em questões pessoais. Ser competente em informação favorece o exercício da cidadania, pois o indivíduo terá condições para conhecer e cumprir os seus deveres como também para reivindicar seus direitos (SANTOS; DUARTE; PRATA, 2008).

No contexto educacional, um dos componentes da competência em informação é “[...] a habilidade de definir, planejar e desenvolver um determinado tema de pesquisa, de forma crítica, analítica” (HATSCHBACH; OLINTO, 2008, p. 27). Também envolve a ética, uma das dimensões da competência em informação (HATSCHBACH; OLINTO, 2008). Essa dimensão se faz presente na ação do indivíduo para o uso adequado e responsável da informação, ou seja, a consciência do indivíduo para a citação das fontes informacionais no processo de pesquisa.

Feres e Belluzzo (2009) explanam sobre a competência em informação para emissores e receptores (docentes e pesquisadores) do fluxo da informação no mundo científico. Elencam um conjunto de atributos: domínio de conhecimento substantivo (analisar e discutir evidências), conhecimento processual ou metodológico (realizar pesquisa/revisão bibliográfica), conhecimento epistemológico (analisar e debater sobre as pesquisas científicas), domínio de raciocínio (interpretar dados, pensar de uma forma crítica e criativa), domínio da comunicação (usar linguagem científica, expor ideias, argumentar, apresentar e compartilhar informações) e o domínio de atitudes (curiosidade, perseverança, flexibilidade para aceitar o erro e a incerteza) (FERES; BELLUZZO, 2009). Segundo as autoras: “As pessoas, nessa concepção, devem saber [...] como buscar a informação, como usá-la,

transformando-se em seres aptos a produzir conhecimento novo, buscar soluções em certo contexto social” (FERES; BELLUZZO, 2009, p. 81-82). Sob essa ótica, a competência em informação é concebida como recurso pessoal essencial para docentes e pesquisadores na socialização do conhecimento por meio da publicação e comunicação de pesquisas científicas.

O desenvolvimento da competência em informação proporciona, ao indivíduo a internalização de habilidades, conhecimentos e atitudes, elementos necessários para lidar/interagir com a informação, diante do surgimento de situações e desafios ao longo da vida. Perpassa pela habilidade no uso das tecnologias (*Computer Literacy*), na construção do conhecimento por meio do processo de busca da informação (cognição/reflexão) e no uso ético da informação, tanto no ambiente educacional como também no exercício da cidadania e responsabilidade social.

No contexto do trabalho, Miranda (2006) aborda a competência em informação sob o enfoque de três dimensões vinculadas ao saber: o saber (conhecimentos), saber-fazer (habilidades) e o saber-ser/agir (atitudes). Competência em informação é o conjunto desses recursos colocados em ação nas situações práticas que envolvem o trabalho com a informação (MIRANDA, 2006).

Dito isso, a autora estabelece as dimensões da competência em informação:

- 1) conhecimentos sobre a arquitetura e o ciclo da informação; como obter produtos e serviços de informação; como selecionar fontes, canais, contextos e tecnologias adequados de informação para solucionar problemas específicos de usuários de informação específicos;
- 2) habilidades de detectar necessidades; avaliar o custo/benefício da busca e uso da informação para solucionar problemas; lidar com a TI;
- 3) atitudes de integridade, controle e compartilhamento, transparência, proatividade – uma “cultura informacional” rica e positiva capaz de avaliar o valor da informação para cada usuário, no intuito de atender suas necessidades (MIRANDA, 2006, p. 110).

O conceito é construído com base em autores da área de Administração, direcionando a competência em informação como um conjunto de recursos mobilizados em situações do ambiente de trabalho, ou seja, competência específica para os profissionais que trabalham com a informação (MIRANDA, 2006).

Apesar de associarem a *Computer Literacy* como importante competência para o desenvolvimento das atividades dos profissionais da informação, principalmente bibliotecários, Liston e Santos (2008), também sob a influência de autores da área da Administração, reconhecem a competência em informação como: “[...] habilidades essenciais para a busca de uma informação eficaz, proporcionando os recursos informacionais necessários que permitam reconhecer, definir, incorporar, aplicar, buscar e transformar a informação em conhecimento” (LISTON; SANTOS, 2008, p. 294).

Gasque (2010, p. 86) utiliza o termo Letramento Informacional (correspondente à competência em informação) que consiste: “[...] no engajamento do sujeito nesse processo de aprendizagem a fim de desenvolver competências e habilidades necessárias à busca e ao uso da informação de modo eficiente e eficaz”. O Letramento Informacional promove o aprendizado e geração de conhecimento resultado da interação com as informações, reflexão, experiência prévia, bem como as relações do indivíduo com o contexto social (GASQUE, 2010).

Orelo e Vitorino (2012, p. 52) exploram, sob um olhar filosófico, a dimensão estética da competência em informação relacionada com:

[...] a construção do conhecimento pela sensibilidade, pelas percepções de mundo e sua relação com a ética, pois contribui de forma significativa para o desenvolvimento dos indivíduos, preparando-os para exercerem a cidadania com responsabilidade e criticidade.

Os conceitos revelam a articulação das dimensões técnica, estética, ética e política, isto é, habilidade, sensibilidade para a busca e uso responsável (ético) da informação nas atividades inseridas no contexto social.

A seguir, explico as etapas que o indivíduo percorre para a busca, avaliação e uso da informação, a fim de complementar a descrição da dimensão técnica da competência em informação.

### *Modelos para o desenvolvimento da competência em informação*

Os modelos indicam um processo, procedimento ou sistema representado graficamente. Permitem a compreensão, análise e potenciais melhorias das ações dos indivíduos no processo da busca da informação. São utilizados por bibliotecários e educadores em diferentes áreas, como, por exemplo, Engenharia, Educação, Administração e Ciência da Informação, no desenvolvimento da competência em informação (GROSS; ARMSTRONG; LATHAM, 2012). Segundo os autores, há uma variedade de modelos na literatura em Ciência da Informação, porém dois dos modelos mais adotados para o ensino são *The Information Search Process (ISP) Model* e *The Big6* (GROSS; ARMSTRONG; LATHAM, 2012).

Além desses, apresento as habilidades cognitivas envolvidas no processo de resolução informacional, elencadas no *Model for information problem solving* (BRAND-GRUWEL; WOPEREIS; VERMETTEN, 2005).

#### *a) The Information Search Process (ISP) Model*

O modelo foi concebido por Carol Kuhlthau, na década de 80, resultado de uma série de estudos acerca das experiências dos estudantes de ensino médio e superior no processo de busca da informação. Kuhlthau (1991) descreve os sentimentos, pensamentos, ações e tarefas presentes nas etapas do modelo. O ISP consiste em uma atividade de construção de significados com base nas informações encontradas promovendo o conhecimento do usuário sobre um tema (KUHLLTHAU, 1991). Contempla seis etapas descritas a seguir.

Na primeira etapa, “Iniciação”, o estudante recebe pela primeira vez a tarefa de realizar um projeto de pesquisa ou é apresentado a um problema. Os sentimentos comuns são incerteza e apreensão, pois o estudante não

sabe como proceder (KUHLTHAU, 1991, 1999). Os pensamentos estão centrados em contemplar o problema, relacionando-o ao conhecimento e experiência prévios. A tarefa do estudante é reconhecer a necessidade informacional. A ação envolve a discussão do tema (KUHLTHAU, 1991).

A segunda etapa, “Seleção”, é o momento de o estudante selecionar um tema geral a ser pesquisado. Há uma sensação de otimismo pelo fato de ser capaz de realizar a tarefa (KUHLTHAU, 1991, 1999). Os pensamentos estão centrados em julgar e escolher o tema, baseados em critérios, tais como: interesse pessoal, requisitos para fazer o projeto de pesquisa, informações disponíveis e o tempo previsto. As ações se concentram em consultar pessoas ou fazer uma pesquisa preliminar das informações disponíveis na biblioteca. O estudante que se atrasa, ou demora na escolha do tema em relação aos demais estudantes, costuma sentir ansiedade (KUHLTHAU, 1991).

Na terceira etapa, “Exploração”, como o próprio nome diz, a tarefa do estudante é explorar as informações sobre o tema geral a fim de formar um foco para a pesquisa (KUHLTHAU, 1999). O pensamento do estudante está centrado em adquirir informação. É fundamental estimular a leitura e a reflexão para que o estudante desenvolva a aprendizagem sobre o tema geral, formando uma perspectiva pessoal e foco (KUHLTHAU, 1991, 1999).

Nessa etapa, os estudantes encontram informações incoerentes e incompatíveis. Para tanto, começam a duvidar da própria habilidade de desenvolver a pesquisa, da escolha do tema, da adequação das fontes, causando frustração e confusão. Ações para concretizar a tarefa são: listar ideias, ler uma grande variedade de materiais, em vez de copiar fielmente partes inteiras dos textos (KUHLTHAU, 1999).

Na quarta etapa, “Formulação”, os pensamentos envolvem a identificação e seleção de ideias com base nas informações encontradas na etapa anterior. A tarefa é formar um foco com base na leitura e reflexão dessas informações. Nesse processo, o estudante tem a sensação de confiança e clareza (KUHLTHAU, 1991, 1999).

Na quinta etapa, “Coleta”, os pensamentos estão centrados em definir o foco. A tarefa é reunir as informações sobre o foco (abordagem) do tema. Uma ação utilizada é a pesquisa exaustiva por assunto, o que inclui

solicitar auxílio ao bibliotecário nesse processo. Durante essa etapa, os estudantes fazem conexões com as informações, e o sentimento de confiança tende a aumentar (KUHLTHAU, 1991, 1999).

Na sexta etapa, “Apresentação”, a tarefa é completar a busca da informação, descrever a abordagem do tema, preparando-se para apresentar o conhecimento obtido. Os pensamentos consistem na busca e na síntese do tema. Há o sentimento de satisfação e alívio pela conclusão da tarefa/aprendizado. Do contrário, se o estudante não obteve o sucesso/resultado, vem o desapontamento (KUHLTHAU, 1991, 1999).

**Quadro 1** – *The Information Search Process (ISP) Model*

<b>Etapas</b>	<b>Sentimentos</b>	<b>Pensamentos</b>	<b>Ações</b>	<b>Tarefas</b>
1. Iniciação	Incerteza	Geral/vago	Conversar sobre o tema com os colegas/ Professor	Reconhecer a necessidade de informação
2. Seleção	Otimismo	Julgar e escolher	Consultar colegas/ professor; Pesquisar informações disponíveis na biblioteca; Usar obras de referência;	Identificar o tema geral
3. Exploração	Confusão/ Frustração/ Dúvida	Tornar-se informado sobre o assunto	Ler diferentes fontes; Listar ideias;	Investigar informações sobre o tema geral para encontrar um foco
4. Formulação	Clareza	Estreito/ mais claro	Ler as anotações e combinar as ideias para formar um foco	Formular o foco (abordagem)
5. Coleta	Senso de direção/ Confiança	Interesse crescente	Buscar e selecionar informações relevantes; Solicitar auxílio para o bibliotecário;	Reunir as informações sobre o foco
6. Apresentação	Alívio/ Satisfação ou Desapontamento	Mais claro ou focalizado	Confirmar as citações e informações	Completar a busca da informação e apresentar o resultado

Fonte: Adaptado de Kuhlthau (1991) e Humboldt State University (2013).

No Quadro 1, são visualizadas as tarefas, ações, pensamentos e sentimentos previstos em cada etapa, a fim de viabilizar a conclusão do trabalho de pesquisa solicitado pelo professor. Esse modelo poderá ser transposto para a esfera pessoal, servindo como um guia para o indivíduo, quando há a necessidade de explorar algum tema/assunto de interesse para adquirir conhecimento, formar opinião ou aplicar a informação para a resolução de algum problema.

Ademais, o processo de pesquisa envolve uma série de escolhas: de tema, fontes de pesquisas e informações. Portanto, decisões são feitas para tais escolhas (KUHLLTHAU, 1999). Logo, a dimensão técnica da competência em informação é mobilizada durante o processo, pois estão inclusas habilidades sustentadas por decisões.

#### b) *THE BIG6*

Desenvolvido por Mike Eisenberg e Bob Berkowitz, *The Big6* contempla uma abordagem de ensino que integra habilidades para a busca e uso da informação com ferramentas tecnológicas. O modelo engloba um processo sistemático para encontrar, avaliar e aplicar as informações para necessidades e tarefas específicas. É utilizado em escolas, universidades e no ambiente corporativo (THE BIG6, 2013).

Com seis etapas, *The Big6* abrange ações para a resolução de problemas informacionais, mas também pode ser utilizado para a tomada de decisões que se baseiam em informações. É uma abordagem de ensino que ajuda os estudantes a aprender e desenvolver tais habilidades (EISENBERG, 2008).

Semelhante ao ISP, apresenta uma estrutura para guiar os estudantes na compreensão do processo de busca da informação por meio da atribuição de trabalhos escolares (GROSS; ARMSTRONG; LATHAM, 2012).

Na primeira etapa, o estudante recebe uma tarefa (relatório, projeto, tarefa de casa etc...). Envolve a capacidade de compreensão sobre o que precisa ser feito, a quantidade e o tipo de informação para a realização da atividade (EISENBERG, 2005a).

A segunda etapa consiste na reflexão sobre as potenciais fontes informacionais, como, por exemplo, eletrônicas, impressas e humanas (especialistas em determinado assunto). Após o aluno listar diferentes fontes de informação, é necessário avaliá-las para decidir quais tipos de fontes fornecem informações adequadas e de qualidade para a tarefa (EISENBERG, 2005b).

Na terceira etapa, o estudante põe em prática o planejamento anterior. Por exemplo, se a decisão é pelo uso de fonte impressa, basta localizar o livro na biblioteca e utilizar o sumário para encontrar a informação. Para fontes eletrônicas, o uso de motores de busca, diretórios ou indexadores, a fim de encontrar a informação específica (DARROW, 2005).

A localização e o acesso, a quarta etapa, exigem o pensamento crítico para decidir e escolher as informações relevantes. Para tanto, o estudante precisa ler, refletir, fazer anotações, ou seja, se envolver para extrair as informações das diferentes fontes (EISENBERG, 2005c).

A quinta etapa, Síntese, é considerada a parte mais visível do processo de resolução do problema informacional, pois o estudante apresenta o resultado/conclusão. É o momento que envolve a organização da informação extraída das diferentes fontes e a criação e comunicação de um produto (projetos, relatórios, artigos etc...) à classe. Dependendo dos requisitos da tarefa inicial, o produto poderá ser comunicado em outros formatos, como, por exemplo, pôster, página Web, apresentação multimídia. As tecnologias desempenham um papel importante nesse processo de criação dos produtos, como, por exemplo, o uso de processadores de texto, software de apresentação, de planilhas eletrônicas, editoração eletrônica, entre outros (EISENBERG, 2005d).

Na sexta etapa, Avaliação, é o momento de “olhar” e refletir sobre o resultado do processo. Avaliar a eficácia significa julgar se cumpriu adequadamente os requisitos da tarefa. Por exemplo, avaliar a qualidade do produto final em relação ao potencial pessoal. O estudante poderá perguntar: “Eu fiz o meu melhor?”. Avaliar a eficiência significa julgar o processo global e o tempo gasto nas etapas. É uma atividade reflexiva em que o estudante visualiza os seus pontos fortes e fracos nas etapas. (EISENBERG, 2005e).

## Quadro 2 – THE BIG6

ETAPAS	AÇÕES
1. Definição de tarefas	1.1 Definir o problema 1.2 Identificar a informação necessária
2. Estratégias de busca da informação	2.1 Determinar todas as fontes possíveis 2.2 Selecionar as melhores fontes
3. Localização e Acesso	3.1 Localizar fontes 3.2 Encontrar informações dentro das fontes
4. Uso das Informações	4.1 Envolver-se (por exemplo, ler, ouvir, ver) 4.2 Extrair informações relevantes
5. Síntese	5.1 Organizar informações de várias fontes 5.2 Apresentar as informações
6. Avaliação	6.1 Julgar o resultado (eficácia) 6.2 Julgar o processo (eficiência)

Fonte: THE BIG6 (2013, tradução nossa)

O modelo inclui etapas que, tomadas em conjunto, formam um processo (EISENBERG, 2008). Fornece uma estrutura para o estudante desenvolver as habilidades para a resolução de problemas informacionais, bem como a aprendizagem de novos conteúdos.

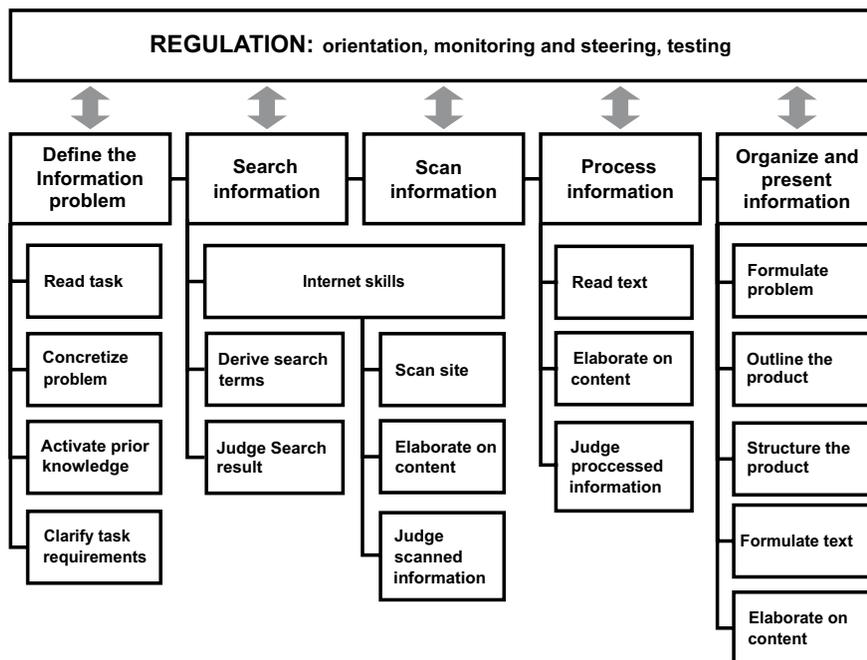
Nos dois modelos supracitados permite-se que o estudante reveja e analise cada etapa conforme as necessidades e dúvidas que surgirem durante o processo. Por exemplo, o estudante poderá rever a tarefa (Etapa 1) e constatar que precisa de ajuda em algum ponto do processo. Ao decidir que é necessária a ajuda para organizar e apresentar o resultado (Etapa 5), o estudante faz um esboço do produto e agenda um atendimento com o professor. É importante o estudante aprender a “se mover” e/ou voltar às etapas anteriores para conscientizar-se e compreender o processo global do modelo (EISENBERG, 2005e).

### c) *Model for Information Problem Solving*

Com base no The Big6, Brand-Gruwel, Wopereis e Vermetten (2005) estruturaram um novo modelo para a resolução de problemas informacionais. Após aplicarem uma tarefa (problema informacional) a doutores (pesquisadores experientes) e calouros de graduação (pesquisadores

iniciantes) de universidades holandesas, os autores identificaram e descreveram hierarquicamente as habilidades e sub habilidades envolvidas no processo de resolução do problema informacional, conforme Figura 3.

**Figura 3** – Habilidades para a resolução do problema informacional



Fonte: Brand-Gruwel, Wopereis e Vermetten (2005)

O processo de resolução do problema informacional consiste em cinco habilidades principais, dezoito sub-habilidades e uma habilidade de regulamentação (*regulation skill*) (BRAND-GRUWEL; WOPEREIS; VERMETTEN, 2005).

Como nos modelos anteriores, o processo se inicia com a atribuição de uma tarefa (problema). A habilidade em “definir o problema informacional” (*define the information problem skill*) é mobilizada para se obter uma visão da tarefa. É fundamental ler com atenção os requisitos da tarefa. Formular perguntas ajuda a entender o que é preciso fazer (concretizar o problema). O conhecimento prévio é acionado para definir a informação a ser buscada. No fim dessa etapa, os requisitos da tarefa já estão esclarecidos para o indivíduo (BRAND-GRUWEL; WOPEREIS; VERMETTEN, 2005).

A próxima etapa demanda a habilidade em “buscar a informação” (*search information skill*). Momento que o indivíduo formula os termos/palavras-chave para iniciar a busca na fonte de informação<sup>14</sup>, obtém e julga os resultados conforme qualidade, relevância e confiabilidade (BRAND-GRUWEL; WOPEREIS; VERMETTEN, 2005). O conjunto de habilidades empregado nessa etapa é importante para verificar a pertinência do resultado da busca. Constatada a sua relevância, prossegue-se para a próxima etapa. Do contrário, uma nova estratégia de busca deverá ser formulada.

Após obter os resultados pertinentes, o indivíduo realiza uma leitura rápida da informação (*scan information skill*) e faz o julgamento para decidir sobre a seleção dos resultados (quais informações serão previamente utilizadas). Os critérios de julgamento dependerão do problema e do tipo de informação necessária, bem como da qualidade, confiabilidade e relevância. No decorrer da leitura, ocorrerá o aprofundamento sobre o conteúdo (*elaboration on the content*), ou seja, novas informações serão combinadas com o conhecimento prévio do indivíduo (BRAND-GRUWEL; WOPEREIS; VERMETTEN, 2005). Consequentemente, promoverá a aprendizagem e a “especialização” do indivíduo em torno do tema.

Da seleção dos resultados, na próxima etapa, o indivíduo reúne e processa em profundidade as informações (*process information skill*), ou seja, lê, analisa, seleciona e estrutura a informação (aprofundamento sobre o conteúdo). Mais uma vez, é importante julgar as informações conforme a qualidade e utilidade. O objetivo final dessa etapa é reunir a informação e compreendê-la, a fim de utilizá-la na resolução do problema (BRAND-GRUWEL; WOPEREIS; VERMETTEN, 2005).

A habilidade em “organizar e apresentar a informação” (*organize and present information skill*) refere-se à última etapa, momento de o indivíduo criar o produto conforme os requisitos da tarefa. Escrever um ensaio é um tipo de produto, porém existem outros, como, por exemplo, um cartaz ou uma apresentação. Nessa etapa, o indivíduo formula o problema

---

<sup>14</sup> O estudo utilizou como fonte informacional a Internet. Dentre as habilidades necessárias para o processo de resolução informacional estão as “habilidades em internet” (internet skills), isto é, um conjunto de habilidades para o uso/navegação da internet.

(indagação que o conduz à criação do produto), delinea e estrutura o formato, como, por exemplo, um sumário prévio contendo as seções a serem trabalhadas para a formulação do texto (BRAND-GRUWEL; WOPE-REIS; VERMETTEN, 2005).

Na execução do processo, a habilidade em “regulamentação” (*regulation skill*) é mobilizada para o indivíduo acompanhar e orientar a própria tarefa, gerenciar o tempo, o conteúdo, e avaliar o produto e o processo. Perguntas podem e devem ser realizadas para orientar e monitorar as atividades, como, por exemplo: É esta a informação de que eu preciso? Quais são os requisitos/exigências da tarefa? São necessários outros termos/palavras-chave para pesquisar? Tenho informação suficiente para trabalhar? (BRAND-GRUWEL; WOPEREIS; VERMETTEN, 2005).

O processo é movido por julgamentos e decisões, com a finalidade de solucionar o problema informacional. As indagações auxiliam o indivíduo a refletir sobre o processo e produto final, e na auto-orientação para a execução das atividades, ou seja, decidir o que fazer após o término de cada etapa. Por exemplo, se no fim do processo o indivíduo comparar as informações com o problema (requisitos da tarefa) e constatar que não há informações suficientes, decidirá pela busca de novas informações.

Desse modo, habilidades sustentadas por julgamentos e decisões são mobilizadas na resolução de problemas informacionais. Os modelos, aqui elencados, proveram uma forma de descrever a dimensão técnica da competência em informação. É importante salientar que os modelos podem ser inseridos e ensinados durante as unidades temáticas das aulas por meio da atribuição de tarefas aos alunos (EISENBERG, 2008).

Sendo assim, o trabalho do bibliotecário envolve a educação do indivíduo para o desenvolvimento das habilidades em informação. Ao mesmo tempo, é intrínseca, na sua atividade cotidiana, a mobilização da competência em informação para prestar assistência ao usuário.

## **4.4 Dimensão técnica da competência em informação e o serviço de referência**

O bibliotecário de referência atua tanto como mediador da informação como formador para o desenvolvimento da competência em informação dos usuários. Teoricamente, caracterizo a dimensão técnica da competência em informação mobilizada pelo bibliotecário na execução do Serviço de referência.

### **4.4.1 Serviço de referência**

No fim do século XIX, em decorrência da ampliação do ensino público e aumento do nível de alfabetização da população, surgiu o serviço de referência para atender a demanda de um novo público leitor nas bibliotecas públicas mantidas com impostos, especificamente nas cidades industriais da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos (GROGAN, 1995).

Complementando a descrição desses fatores, anterior à educação pública universal, a maioria da população americana era analfabeta. Além disso, as bibliotecas limitavam-se a universidades e órgãos do governo, isto é, uma pequena parte da população se beneficiava dos seus serviços. Entretanto, surgiu o movimento pela educação pública com o intuito de produzir uma classe trabalhadora alfabetizada. Desse movimento, implantaram-se bibliotecas públicas que passaram a atender tanto a “elite” quanto a classe trabalhadora. Contudo, havia apenas um problema: esse novo público não sabia como usar a biblioteca (TYCKOSON, 2001). Sendo assim, o serviço de referência surgiu com a finalidade de orientar/ensinar os usuários no uso da biblioteca.

Em 1876, o trabalho de Samuel Sweet Green, apresentado em uma conferência para bibliotecários, ajudou a popularizar o serviço de referência. Foi o primeiro a discutir publicamente sobre o assunto (TYCKOSON, 2001). Já a expressão “bibliotecário de referência” foi empregada pela primeira vez, no ano de 1888, por Melvil Dewey (GROGAN, 1995).

Ademais, Green estabeleceu quatro funções principais do bibliotecário de referência que permanecem até hoje como base para a execução do serviço de referência:

- a) Instruir os usuários no uso da biblioteca – ensinar a comunidade para o uso da biblioteca foi considerada uma extensão do processo educacional. Remete-nos, para os dias atuais, ao desenvolvimento das habilidades dos usuários para a busca e uso da informação (competência em informação);
- b) Responder as perguntas dos usuários – como os membros da comunidade procuravam respostas para assuntos específicos, os usuários naturalmente buscavam ajuda do bibliotecário, isto é, assistência individualizada;
- c) Ajudar o usuário na seleção de recursos informacionais – o bibliotecário também “acumulou” a função de indicar obras relacionadas ao tema de leitura do usuário. Atualmente, principalmente em bibliotecas universitárias, os usuários já não buscam resposta a uma pergunta específica, mas a indicação de outras fontes informacionais relacionadas à pesquisa;
- d) Promover a biblioteca dentro da comunidade – significa demonstrar o trabalho do bibliotecário, ou seja, tratar individualmente a necessidade de cada um para que o usuário sinta que o bibliotecário está trabalhando especialmente para ele (TYCKOSON, 2001).

Em suma, as funções advêm da “essência” do conceito do serviço de referência, ou seja, do contato e interação entre bibliotecário e usuário para a busca de informações, a fim da resolução de um problema. Há diferentes conceituações, porém é mantida a referida essência.

Conforme Hutchins (1973, p. 4) o serviço de referência inclui:

[...] a assistência direta e pessoal dentro da biblioteca a pessoas que buscam informações para qualquer finalidade, e também as diversas atividades biblioteconômicas destinadas a tornar a informação tão acessível quanto seja possível.

Nesse conceito, temos o reconhecimento da importância da organização da informação (seleção, aquisição, catalogação, classificação), serviço técnico necessário para disponibilizar e tornar acessíveis as fontes informacionais.

Hutchins (1973) acredita que a catalogação serviria como um “treinamento” ou um bom preparo para o bibliotecário trabalhar futuramente no serviço de referência, pois a atividade de catalogar permite adquirir o conhecimento sobre assuntos e fontes informacionais.

Macedo (1990, p.12) amplia a tradicional expressão apresentando dois aspectos do serviço:

Serviço de Referência = interface entre informação e usuário, tendo à frente o bibliotecário de referência, respondendo questões, auxiliando, por meio de conhecimentos profissionais, os usuários. Momento de interação Bibliotecário/Usuário, é tipicamente o Processo de Referência.

Serviço de Referência e Informação = um recorte do todo da biblioteca, com pessoal, arquivo, equipamento, metodologia própria para melhor canalizar o fluxo final da informação e otimizar o seu uso, por meio de linhas de atividades. Momento em que o acervo de documentos existente na biblioteca vai transformar-se em acervo informacional, tendo o bibliotecário de referência como o principal interpretador. Enfim, é o esforço organizado da biblioteca toda, no seu momento fim, quando o SR/Info. representa a Biblioteca funcionando na sua plenitude para o público.

Grosso modo, o Serviço de Referência e Informação (SRI) pode ser concebido como o “coração” da biblioteca, pois visa ao “bombeamento”, ou melhor, à circulação da informação por meio do bibliotecário de referência e suas atividades. Macedo (1990) caracteriza cinco linhas de atuação do SRI:

- a) Serviço de referência propriamente dito: corresponde à assistência ao usuário. O bibliotecário responde às questões de referência apresentadas;

- b) Educação do usuário: orientação ao usuário quanto ao uso da biblioteca e dos seus recursos para realizar pesquisas;
- c) Alerta e disseminação da informação: mecanismos para atrair os usuários à biblioteca e divulgar informações, como, por exemplo, materiais adquiridos, eventos e serviços disponíveis;
- d) Comunicação Visual/Divulgação da Biblioteca: uso de folhetos e sinalização para orientar/guiar e facilitar a circulação dos usuários nos ambientes das bibliotecas;
- e) Administração/Supervisão: refere-se ao planejamento, organização e administração do setor de referência.

O serviço de referência em uma unidade de informação é entrecortado por outros serviços, isto é, sob a responsabilidade de um bibliotecário, geralmente há uma seção/departamento/setor em que são ofertadas atividades que facilitam e permitem o acesso e busca da informação para o usuário.

Para tanto, desde a década de 80, os serviços do bibliotecário de referência vêm sofrendo alterações com a inserção das TIC: automatização de catálogos, disponibilização de bases de dados em CD-ROM e eletrônicas, internet etc. (TYCKOSON, 2001). Por outras palavras, uma constante revolução no modo de prover informações e auxiliar os usuários (TYCKOSON, 2012).

Nessa mesma linha de pensamento, Alves e Vidotti (2006), com base em Macedo (1990), descrevem o Serviço de Referência e Informação Digital (SRID):

- a) Serviço de referência propriamente dito: as TIC servem como interface entre bibliotecário e usuário. A interação é via email, FAQ's, chat etc;
- b) Educação do usuário: corresponde ao programa de educação do usuário à distância mediado por TIC. São ofertados cursos, visitas virtuais, palestras *online* que visam à orientação quanto ao uso dos serviços da biblioteca e à realização de buscas informacionais;

- c) Alerta e disseminação da informação: uso de sistema automático para a notificação de itens de interesse (materiais bibliográficos) do usuário conforme a configuração do perfil cadastrado no sistema da biblioteca;
- d) Comunicação visual e divulgação da biblioteca: sinalização e organização do site da biblioteca, como, por exemplo, a usabilidade, o conteúdo informacional etc;
- e) Administração e supervisão do setor de referência: refere-se ao planejamento do SRID: objetivos, etapas, prazos etc (ALVES; VIDOTTI, 2006)

Apesar da inserção das tecnologias, o serviço de referência prestado pelo bibliotecário continua com as mesmas funções: orientar, localizar, responder/apresentar informações (TYCKOSON, 2012).

#### 4.4.2 Processo de referência e a mobilização da dimensão técnica da competência em informação

Primeiramente, esclareço a diferença entre serviço e processo de referência:

Enquanto a expressão ‘serviço de referência’ aplica-se à assistência efetivamente prestada ao usuário que necessita de informação, a expressão ‘processo de referência’ passou a ser empregada, ao longo dos últimos 30 anos, para denominar, em sua totalidade, a atividade que envolve o consultante e durante a qual se executa o serviço de referência (GROGAN, 1995, p. 50).

O processo de referência compreende desde o reconhecimento de um problema informacional pelo usuário até a entrega da resposta pelo bibliotecário (momento de entendimento entre ambas as partes, bibliotecário e usuário, de que houve a resolução do problema) (GROGAN, 1995). Como se pode ver, consiste na interação entre bibliotecário e usuário no contexto do processo de busca da informação (MACEDO, 1990; FIGUEIREDO, 1991).

Figueiredo (1991,1992) descreve seis fases ou etapas do processo:

1. **Seleção da mensagem:** o bibliotecário analisa a questão do usuário para determinar o assunto e as informações necessárias;
2. **Negociação/entrevista:** momento de o bibliotecário discutir com o usuário sobre a questão, a fim de obter o entendimento da necessidade de informação;
3. **Desenvolvimento da estratégia de busca:** considerada como uma das fases mais difíceis do processo, demanda, do bibliotecário, a habilidade para traduzir a questão do usuário para a linguagem do catálogo da biblioteca e outras fontes informacionais. Nessa fase, o bibliotecário determina as fontes para proceder à busca;
4. **Busca:** início da fase “mecânica” do processo; o bibliotecário realiza a busca nas fontes identificadas como potenciais fornecedoras da resposta;
5. **Seleção da resposta:** fase em que o bibliotecário toma a decisão em relação ao fato de ter encontrado ou não a resposta. Envolve uma nova interação com o usuário. Caso a informação atenda a necessidade do usuário, o processo encerra após a seleção e comunicação da resposta. Do contrário, a questão deve ser renegociada;
6. **Renegociação:** poderá ocorrer junto às demais fases do processo de referência, como, por exemplo, quando o bibliotecário encontra a informação e não tem certeza se satisfaz a necessidade do usuário (FIGUEIREDO, 1991, 1992).

Para Grogan (1995), o processo de referência é constituído por oito passos ou etapas decisórias:

1. **Problema:** o ser humano não é isento de problemas. Dito isso, torna-se um potencial iniciador desse processo. Problemas podem ser de origem externa, contexto social ou situacional; interna, de origem psicológica ou cognitiva;

2. **Necessidade de informação:** momento de o ser humano reconhecer que para a resolução do problema é preciso obter informações. Nessa etapa, pode ocorrer de a necessidade informacional do usuário ser vaga e imprecisa;
3. **Questão inicial:** Etapa em que o consulente formula a questão, ou seja, decide perguntar a alguém para obter informação. É o início do processo de referência, pois envolve a interação entre bibliotecário e consulente;
4. **Negociação:** momento de esclarecer ou ajustar a questão inicial formulada pelo consulente, isto é, verificar se a necessidade do consulente corresponde à questão apresentada, e se é necessário redefini-la;
5. **Estratégia de busca:** etapa que envolve decisões técnicas concernentes ao planejamento da busca;
6. **Processo de busca:** etapa que compete ao bibliotecário proceder à busca. A eficácia de uma busca comporta a flexibilidade da estratégia de busca, ou seja, no andamento da pesquisa a estratégia permite, se necessário, mudar o “curso” e/ou caminhos, como, por exemplo, as fontes, termos etc. A presença do consulente favorece e facilita essas mudanças;
7. **Resposta:** nesse momento, o bibliotecário tem apenas o resultado da busca, não constituindo o fim do processo;
8. **Solução:** a resposta fornece potencial solução. Pode estar adequada ao propósito do consulente ou necessitar de elucidação/explicação para a solução completa. Uma prática necessária é a avaliação conjunta da resposta, isto é, a aprovação da resposta pelo bibliotecário e consulente para a conclusão do processo (GROGAN, 1995).

Já Accart (2012) descreve as etapas executadas pelo bibliotecário durante a prestação do Serviço de referência e nomeia as atitudes/comportamentos desse profissional:

1. **Recebimento do usuário:** momento de o bibliotecário demonstrar disponibilidade por meio do estabelecimento de contato visual, atenção e comportamento amável;

2. **Entrevista:** extrair informações mais detalhadas sobre a questão de referência apresentada pelo usuário, utilizando perguntas abertas;
3. **Análise da questão:** confirmar a questão formulada pelo usuário (entendimento do tema da pesquisa pelo bibliotecário), definindo as fontes de informação (base de dados, enciclopédias, dicionários etc.) para efetuar a pesquisa;
4. **Formulação da estratégia de busca:** definir os conceitos (palavras-chave) e as suas relações com o uso dos operadores booleanos;
5. **Definição dos prazos de pesquisa:** planejar o tempo para execução da pesquisa;
6. **Aspectos complementares da questão:** informar ao usuário da possibilidade de despesas para a solicitação de materiais bibliográficos;
7. **Realização da pesquisa:** execução da estratégia de busca mediante o uso das fontes de informação;
8. **Validação da pesquisa:** solicitar ao usuário a confirmação da relevância dos resultados da pesquisa conforme a sua necessidade informacional. A estratégia de busca poderá sofrer alterações e o bibliotecário reconduzir uma nova pesquisa;
9. **Capacitação do usuário:** considerada uma etapa suplementar, o bibliotecário poderá orientar o usuário quanto à metodologia da pesquisa (ACCART, 2012).

Neste momento, dentre essas etapas, caracterizo detalhadamente a questão inicial e a negociação ou entrevista. A primeira, na descrição da tipologia das questões de referência, haja vista que somente se o usuário apresentar uma questão ao bibliotecário acontecerá o processo de referência. Já a etapa de negociação ou entrevista, considerada o “cerne” do processo de referência (GROGAN, 1995), é fundamental para entender e esclarecer a questão formulada pelo usuário, a fim de identificar o tema e de proceder à busca e fornecimento da informação. Logo, exploramos um pouco mais essas etapas.

Para Grogan (1995), há questões de natureza autolimitante (demandam do bibliotecário respostas curtas e específicas) e questões de natureza aberta (exigem do bibliotecário uma ajuda mais prolongada):

- a) Questões de caráter administrativo e de orientação espacial: referem-se às consultas sobre a localização de determinada seção da biblioteca, informações sobre os serviços, horários etc.;
- b) Questões sobre autor/título: referem-se às consultas sobre autor/título de determinadas obras;
- c) Questões de localização de fatos: referem-se às consultas sobre determinados fatos/eventos. Exemplo: qual a tradução de *on* e *off*?;
- d) Questões de localização de material: referem-se às consultas sobre os materiais bibliográficos disponíveis sobre um assunto. O usuário solicita uma gama de informações sobre o tema da sua pesquisa;
- e) Questões mutáveis: referem-se às consultas que mudam durante a pesquisa. Uma questão sobre autor/título pode transformar-se numa questão relacionada à localização de fatos;
- f) Questões de pesquisa: referem-se às consultas em que o problema informacional não será resolvido com a apresentação de materiais bibliográficos. As questões estão relacionadas à construção da pesquisa pelo usuário, como, por exemplo, quando é necessária uma dedução, análise estatística, hipótese, experimento etc.;
- g) Questões residuais: referem-se às consultas que não se enquadram nas categorias anteriores. São perguntas incoerentes e sem lógica. Ex: Como Jesus usava o cabelo?;
- h) Questões irrespondíveis: referem-se às consultas em que não há uma resposta, seja pelo tipo de pergunta seja pela inexistência de uma fonte de informação que ampare a questão apresentada pelo usuário (GROGAN, 1995).

Particularizando outra etapa do processo de referência, a literatura em Ciência da Informação apresenta técnicas para realizar a entrevista de referência: a “técnica do ouvir” e a “técnica do perguntar” (GROGAN, 1995; KATZ, 1997a; RUSA, 2013). O bibliotecário pode utilizar “perguntas abertas” e “perguntas fechadas”. Estas últimas limitam as respostas dos consulentes para o “sim” ou “não”. Já as perguntas abertas são menos restritivas, cabendo a decisão aos consulentes em expressar a quantidade e tipo de informação (GROGAN, 1995; KATZ, 1997a; RUSA, 2013). Exemplo, uma consulta sobre saca-rolhas:

[...] ‘o que você tem sobre saca-rolhas? o bibliotecário de referência poderia replicar [...] ‘seria algo sobre a história ou sobre coleções de saca-rolhas que você deseja?’ – uma pergunta obviamente fechada [...] A segunda tentativa [...] uma pergunta aberta: ‘O que é que você gostaria de saber sobre saca-rolhas?’ O consulente ver-se-ia então obrigado a falar, e muito provavelmente forneceria informações suficientes para que o bibliotecário se pusesse a trabalhar (GROGAN, 1995, p. 79-80).

As perguntas abertas têm a finalidade de estimular o usuário a expandir o fornecimento de informações (RUSA, 2013). Alguns exemplos:

- a) Você poderia contar mais sobre o seu tema de pesquisa?
- b) Que outras informações úteis você poderia me dar? (RUSA, 2013).

Quanto às perguntas fechadas, servem para esclarecer e refinar a busca da informação (RUSA, 2013). Exemplos:

- a) Você precisa de informação atual ou histórica?
- b) Precisa de um livro? Artigo? (RUSA, 2013).

No que tange à “técnica do ouvir”:

O primeiro passo para ser um ouvinte atento é parar de falar [...] Os bibliotecários de referência precisam ter total consciência, do mesmo modo que outros entrevistadores profissionais, da utilidade tática da pausa para estimular o consulente a proporcionar espontaneamente mais informações (GROGAN, 1995, p. 105).

Utilizar a paráfrase, isto é, “[...] expressar com outras palavras a questão apresentada pelo consulente” (GROGAN, 1995, p. 68), estimula o bibliotecário a ouvir o usuário, pois este dirá ao profissional se houve a compreensão do problema. O autor denomina esse procedimento como “ouvir ativamente” (GROGAN, 1995).

As técnicas na entrevista de referência condizem ao conhecimento que o bibliotecário aplica para atingir um fim, isto é, a habilidade para conduzir a entrevista cujo objetivo é o entendimento da questão de referência, identificação do tema, e assim proceder às demais etapas do processo.

Em suma, o processo de referência abarca três elementos: informações, usuário e o bibliotecário de referência (KATZ, 1997b). As informações provêm de diferentes formatos. Muitas vezes há muita ou pouca informação. Esses extremos dificultam tanto a localização como a interpretação pelo indivíduo. Nesse caso, o usuário procura o bibliotecário para auxiliá-lo em uma questão informacional. Segundo Katz (1997b), a “chave desta equação” é o bibliotecário de referência interpretar a questão, identificar as fontes informacionais e, em tarefa conjunta, decidirem se determinada resposta é ou não adequada.

Além disso, o autor lista os atributos necessários de um bibliotecário de sucesso: possuir conhecimento sobre as fontes informacionais em geral, habilidades em comunicação e habilidades para localizar e selecionar materiais bibliográficos oriundos de bases de dados eletrônicas e fontes impressas (KATZ, 1997b).

Similarmente, para Figueiredo (1992, p. 35):

A execução correta do serviço de referência depende da habilidade do bibliotecário em se relacionar com o usuário e a sua necessidade de informação, bem como da capacidade do bibliotecário em encontrar e selecionar as respostas adequadas ao pedido do usuário.

Há dois tipos de habilidades fundamentais para o bibliotecário de referência: técnica e humana. A habilidade técnica envolve a capacidade para utilizar conhecimentos, métodos, técnicas e equipamentos para recuperar a

informação. É adquirida por meio da experiência, treinamentos e formação profissional. Já a habilidade humana consiste na capacidade para lidar com as pessoas, e na consciência de que diferentes pessoas possuem diferentes níveis intelectuais (FIGUEIREDO, 1991).

No estudo de Saunders et al. (2013), bibliotecários de referência de 13 países responderam acerca das competências que consideravam mais relevantes no exercício da profissão para o presente e futuro. Houve maior consenso e coerência das respostas dos bibliotecários em relação às habilidades técnicas (o conhecimento para o “fazer” do bibliotecário) do que habilidades interpessoais (relacionamento com usuários e colegas de profissão). Contudo, são apontados pelos participantes da pesquisa como imprescindíveis atributos profissionais e pessoais:

- a) Habilidades de busca;
- b) Conhecimento e familiaridade com fontes eletrônicas;
- c) Habilidade no atendimento ao usuário;
- d) Habilidades em busca eletrônica;
- e) Conhecimento e familiaridade com mídias sociais (Facebook, Twitter entre outras);
- f) Habilidades para comunicar e ouvir;
- g) Mostrar-se acessível (SAUNDERS et al., 2013).

Nessas abordagens, estão implícitas as dimensões técnica e estética da competência em informação. A primeira, condizente à habilidade para a busca da informação; e a segunda, à sensibilidade e solidariedade para prover a resposta/informação ao usuário.

As ações do bibliotecário no processo de referência envolvem decisões baseadas no processamento de informações advindas das situações. O bibliotecário interpreta a conduta verbal e não verbal do usuário. Essa ação lhe permite decidir pelo procedimento a ser executado (MARTUCCI, 2000).

Para tanto, o bibliotecário mobiliza a dimensão estética (interpretar a conduta do usuário) e a dimensão técnica da competência em informação (tomar decisões para executar os procedimentos de busca e localização da informação):

O trabalho de referência é um processo de diagnóstico, elaboração e fornecimento de resposta a um problema de informação de um usuário, através da tomada de decisões. É uma atividade altamente cognitiva, que exige o conhecimento da questão de referência ou da situação-problema, a seleção e implementação de uma estratégia de busca e a obtenção da informação que responde à questão. Portanto, o bibliotecário de referência é um profissional que ao longo de seu trabalho diário desenvolve processos de observação, compreensão, análise, interpretação e tomada de decisões nas situações de referência que se apresentam (MARTUCCI, 2000, p. 109).

Desse modo, são articuladas as dimensões técnica e estética para “equilibrar” as ações do bibliotecário no processo de referência. Durante esse processo, o bibliotecário toma decisões classificadas como interativas. São espontâneas e exigem um constante processamento de informações e reação do bibliotecário para implementar suas ações (MARTUCCI, 2000).

A título de exemplo, Grogan (1995) descreve as decisões referentes à etapa do desenvolvimento da estratégia de busca durante o processo de referência. A primeira decisão corresponde à análise do tema da questão, identificando os principais conceitos, a fim de transformá-los em termos e/ou descritores compatíveis com a linguagem do sistema. O consultante poderá auxiliar o bibliotecário nessa tarefa. A segunda decisão a ser feita pelo bibliotecário é escolher os caminhos possíveis para a busca da informação. Envolve o conhecimento das fontes de informação, experiência na sua utilização e intuição. Essa escolha perpassa pelas seguintes etapas: seleção da categoria da fonte, especificação da fonte e pontos de acesso (GROGAN, 1995).

A estratégia de busca significa, assim, “[...] uma técnica ou um conjunto de regras para tornar possível o encontro entre uma pergunta formulada e a informação armazenada em uma base de dados” (LOPES, 2002, p. 61).

Segundo a autora, planejar e executar essa estratégia consiste na “[...] “arte de escolher onde [...] e com que investigar cuidadosamente” a fonte de informação” (LOPES, 2002, p. 62).

Escolher as fontes informacionais, termos de busca e operadores booleanos dependem da mobilização da dimensão técnica da competência em informação do bibliotecário, isto é, da habilidade para julgar e decidir pela estratégia de busca “certa” para recuperar resultados relevantes.

Na etapa de busca da informação também há decisões. Primeiramente, o bibliotecário julga a relevância da estratégia de busca (KATZ,1997a). Se houver pouco material recuperado, o bibliotecário deverá pesquisar em outras fontes informacionais. Se nada for recuperado, o bibliotecário deverá modificar a estratégia de busca, ou sugerir ao usuário outros recursos, como, por exemplo, empréstimo entre bibliotecas ou pesquisa em outras bibliotecas (KATZ,1997a). Essa etapa envolve decisões, ou seja, no andamento do processo, o bibliotecário avalia a situação e elabora alternativas para localizar a informação.

Após obter um conjunto de resultados, decisões são tomadas pelo bibliotecário e pelo usuário na obtenção de uma reposta/informação para a resolução do problema informacional. Primeiramente, o bibliotecário analisa e compara a informação localizada em relação à questão inicial (julgamento de relevância). Consequentemente, toma a decisão em relação ao fornecimento da informação, ou seja, julga se a informação localizada é apropriada, e então a apresenta ao consulente. Por sua vez, ao receber a informação, o consulente verifica se condiz com a sua necessidade (julgamento de pertinência) (GROGAN, 1995). Para tanto, o usuário decide se a informação localizada é ou não satisfatória em relação a sua necessidade.

Na execução do processo de referência, o bibliotecário mobiliza a dimensão técnica da competência em informação: habilidade sustentada por decisões para localizar, avaliar e fornecer a informação ao usuário, sem deixar de lado, no entanto, a sua dimensão sensível.

## Referências

ACCART, Jean-Philippe. **Serviço de referência**: do presencial ao virtual. Tradução de Antonio Agenor Briquet de Lemos. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 2012. 312 p.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Revisão Técnica Adriano Correia. 11.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. 407 p.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**: Aristóteles: texto integral. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2003. 240 p.

BRAND-GRUWEL, Saskia; WOPEREIS, Iwan; VERMETTEN, Yvonne. Information problem solving by experts and novices: analysis of a complex cognitive skill. **Computers in Human Behavior**, v. 21, n. 3, p. 487–508, May 2005. Disponível em: <<http://www.science-direct.com/science/article/pii/S0747563204001591>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 539 p.

DARROW, Rob. Big6 Stage 3 - Location and access treasure hunting. **Library Media Connection**, v. 23, n. 7, p. 28, Apr./May 2005. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=16599523&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

EISENBERG, Michael B. Information Literacy: essential skills for the Information Age. **DESIDOC Journal of Library & Information Technology**, v. 28, n. 2, p. 39-47, Mar. 2008. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lih&AN=51198131&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

EISENBERG, Michael B. It All Starts with Task Definition. **Library Media Connection**, v. 23, n. 5, p. 33, Feb. 2005a. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=15783863&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

EISENBERG, Michael B. Stage 2 - information seeking strategies. **Library Media Connection**, v. 23, n. 6, p. 34-35, Mar. 2005b. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=16444218&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

EISENBERG, Michael B. Use of information: getting to the heart of the matter. **Library Media Connection**, v. 24, n. 1, p. 30, Aug./Sept. 2005c. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=17947551&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

EISENBERG, Michael B. Synthesis - where it all comes together. **Library Media Connection**, v. 24, n. 2, p. 26, Oct. 2005d. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=18438196&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

EISENBERG, Michael B. Evaluation - checking it all out. **Library Media Connection**, v. 24, n. 3, p. 22-23, Nov. 2005e. Disponível em: < <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=18773458&lang=pt-br&site=ehost-live> >. Acesso em: 03 mar. 2020.

FIGUEIREDO, Nice Menezes de. **Metodologias para promoção do uso da informação**: técnicas aplicadas particularmente em bibliotecas universitárias e especializadas. São Paulo: Nobel, 1991. 144 p.

FIGUEIREDO, Nice Menezes de. **Serviços de referência & informação**. São Paulo: Polis, 1992. 162 p.

GROGAN, Denis. **A prática do serviço de referência**. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 1995. 196 p.

GROSS, Melissa; ARMSTRONG, Bonnie; LATHAM, Don. The Analyze, Search, Evaluate (ASE) Process Model: three steps toward information literacy. **Community & Junior College Libraries**, v.18, p.103-118, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/02763915.2012.780488>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

HATSCHBACH, Maria Helena de Lima; OLINTO, Gilda. Competência em informação: caminhos percorridos e novas trilhas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v.4, n.1, p. 20-34, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/64/78>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

HUMBOLDT STATE UNIVERSITY. The Library, Humboldt State University. **Kuhlthau's Model of the Stages of the Information Process**. [Arcata], 2013. Disponível em: <[https://web.archive.org/web/20130601070716/http://library.humboldt.edu/ic/general\\_competency/kuhlthau.html](https://web.archive.org/web/20130601070716/http://library.humboldt.edu/ic/general_competency/kuhlthau.html)>. Acesso em: 03 mar. 2020.

KATZ, William A. Interview and search. In:\_\_\_\_\_. **Introduction to reference work**. 7th ed. New York: McGraw-Hill Companies, 1997a. v. 2, p. 151-200.

KATZ, William A. Reference librarians on the information highway. In:\_\_\_\_\_. **Introduction to reference work**. 7th ed. New York: McGraw-Hill Companies, 1997b. v. 1, p. 3-31.

KUHLTHAU, Carol Collier. Inside the search process: information seeking from the user's perspective. **Journal of the American Society for Information Science**, v. 42, n. 5, p. 361-371, June 1991. Disponível em: < <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lih&AN=16734380&lang=pt-br&site=ehost-live> >. Acesso em: 03 mar. 2020.

KUHLTHAU, Carol Collier. O papel da biblioteca escolar no processo de aprendizagem. In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira. **Biblioteca escolar**: espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999. p. 9-14.

LOPES, Ilza Leite. Estratégia de busca na recuperação da informação: revisão da literatura. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 60-71, maio/ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v31n2/12909.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

MACEDO, Neusa Dias de. Princípios e reflexões sobre o serviço de referência e informação (continua). **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 23, n. 1/4, p. 9-37, jan./dez. 1990. Disponível em: < <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/view/0000002800/6356c800b2e39bf7e600a426180eca80/> >. Acesso em: 03 mar. 2020.

MARTUCCI, Elisabeth Márcia. 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, jan./jun. 2000. Disponível em: < <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/view/0000006633/6b03377a412244c3da6c419bbd1f214d>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

NEDEL, José. Reflexões sobre arte e técnica. **Cultura e fé**, v. 30, n.117, p. 60-96, 2007.

NODARI, Paulo César. A ética aristotélica: felicidade como o bem supremo em Aristóteles. In: \_\_\_\_\_. **Sobre ética: Aristóteles, Kant e Levinas**. Caxias do Sul: Educs, 2010. p. 13-47.

OLIVEIRA, Alexandre Pedro de. **A Dimensão Técnica da Competência Informacional: estudo com bibliotecários de referência das bibliotecas universitárias da Grande Florianópolis, SC**. 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129176/328108.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

REFERENCE AND USER SERVICES ASSOCIATION. **Guidelines for behavioral performance of reference and information service Providers**. [S.l.], 2013. Disponível em: <<http://www.ala.org/rusa/resources/guidelines/guidelinesbehavioral>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

SAUNDERS, Laura et al. Culture and competencies: a multi-country examination of reference service competencies. **Libri: International Journal of Libraries & Information Services**, v. 63, n. 1, p. 33-46, Mar. 2013. Disponível em: < <http://www.bby.hacettepe.edu.tr/yayinlar/dosyalar/libri-2013-0003.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

SCHIO, Sônia Maria. **Hannah Arendt: história e liberdade: da ação à reflexão**. 2. ed. Porto Alegre: Clarinete, 2012. 263 p.

THE BIG6. **Big6 Skills Overview**. [S.l.], 2013. Disponível em: < <https://web.archive.org/web/20130206202007/http://big6.com/pages/about/big6-skills-overview.php>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

WARD, Dane. Revisioning Information Literacy for Lifelong Meaning. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 32, n. 4, p. 396-402, July 2006. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099133306000619>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

WOLF, Ursula. **A Ética a Nicômaco de Aristóteles**. Tradução de Enio Paulo Giachini. São Paulo: Edições Loyola, 2010. 286 p.

ZINGANO, Marco. **Aristóteles: tratado da virtude moral: Ethica Nicomachea I 13 – III 8**. São Paulo: Odysseus Editora, 2008. 223 p.



# 5. A DIMENSÃO ESTÉTICA DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

Eliane Rodrigues Mota Orelo<sup>1</sup>

Elizete Vieira Vitorino<sup>2</sup>

Resumo: Compreendemos que, para se desenvolver em plenitude, a competência em informação precisa estar ancorada nas quatro dimensões: técnica, estética, ética e política. Por serem indissociáveis, as dimensões necessitam ser desenvolvidas simultaneamente e em equilíbrio, pois juntas se complementam e fortalecem a competência em informação. A dimensão estética é analisada à luz da filosofia, e apresenta elementos intrínsecos à alma humana como a sensibilidade, a criatividade, o belo. A Estética, sob a perspectiva filosófica, se relaciona com a Arte Bela e com o conhecimento sensitivo, ou seja, ao conhecimento que nos chega pelas sensações. Está relacionada à construção de novos conhecimentos, por meio da sensibilidade, da criatividade e das percepções do mundo, no qual estamos inseridos; considera, ainda, as experiências vividas pelo indivíduo. A sensibilidade, presente na Dimensão Estética da competência em informação, cumpre, então, a função de enaltecer os aspectos humanos, a capacidade de se comover e se preocupar com o outro, resultando em um exercício da cidadania e da solidariedade.

## 5.1 Introdução

Considerando a sociedade contemporânea, na qual a informação, atrelada às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), mais do que nunca, é a força motriz que impulsiona o desenvolvimento da sociedade, a competência em informação se configura como uma disciplina – e como um movimento social – de extrema relevância.

---

<sup>1</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação – PGCIN, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Ciência da Informação da UFSC (2013). Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Bibliotecária da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: elianeorelo@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: elizete.vitorino@ufsc.br

Nessa sociedade, há excesso de informações, e nesse vasto contingente informacional, é comum nos depararmos com informações de fontes duvidosas, tendenciosas e, até mesmo, notícias falsas que, ao invés de informar, resulta em um efeito inverso, o de desinformar o cidadão. Esse contexto reforça a necessidade de se desenvolver a competência em informação nas pessoas, possibilitando que elas tenham uma percepção crítica e analítica das informações.

Nesse sentido, Belluzzo e Kerbauy (2004, p. 131) reforçam que “as pessoas precisam aprender a pensar racionalmente e criativamente, resolver problemas, localizar, administrar e comunicar informações para estarem preparadas para um mundo em constante mutação”. Entendemos que a competência em informação vem somar nesse propósito, tendo em vista que está relacionada não somente às habilidades de usar as TIC para encontrar, acessar e usar a informação, mas, fundamentalmente, está ligada ao aprendizado e à capacidade de criação de significados e de geração de conhecimentos, pela informação acessada (BELLUZZO, 2015, p. 10).

Além dessas habilidades, a competência em informação revela elementos importantes nos sujeitos, tais como: a sensibilidade, a criatividade e curiosidade. Esses elementos estão presentes da Dimensão Estética. A competência em informação para se desenvolver em plenitude precisa estar ancorada em quatro dimensões: técnica, estética, ética e política (VITORINO; PIANTOLA, 2011). Por serem indissociáveis, as dimensões necessitam ser desenvolvidas simultaneamente e em equilíbrio, pois, juntas, elas se complementam e fortalecem a competência em informação.

Neste estudo, escolhemos a Dimensão Estética da competência em informação como temática de estudo. A dimensão estética é analisada à luz da filosofia, e apresenta elementos intrínsecos à alma humana, como a sensibilidade, a criatividade, o belo. A Estética, sob a perspectiva filosófica, se relaciona com a Arte Bela e com o conhecimento sensitivo, ou seja, ao conhecimento que nos chega pelas sensações.

Dessa forma, podemos dizer que a Dimensão Estética da competência em informação diz respeito ao equilíbrio necessário entre o domínio

das habilidades para o uso dos recursos informacionais, a ética no uso das informações, o entendimento político e social da informação e a sensibilidade, a criatividade e a solidariedade no uso das informações e na geração de novos saberes.

## 5.2 Competência em informação

*“Quem não sabe o que busca, não identifica o que acha.”*

*Immanuel Kant*

A competência em Informação se constitui numa disciplina que objetiva capacitar os indivíduos para o uso eficaz dos recursos informacionais, mas vai além, ao se preocupar também com os usos e com os resultados obtidos com o acesso a determinada informação. Relaciona-se com os aspectos de aprendizagem, de geração de novos conhecimentos a partir da informação acessada e com a aprendizagem permanente, ao longo da vida. Esse entendimento é explícito nos principais conceitos do termo já expressos por organizações internacionais.

Um dos mais importantes conceitos de competência em informação foi elaborado pela *American Library Association* (ALA), publicado no Relatório Final do Comitê Presidencial para competência em informação. Nesse documento, a ALA afirma que,

[...] 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 [...] 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. (AMERICAN LIBRARY..., 1989, p. 1, tradução nossa)

Já a *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA), no documento *Os faróis da Sociedade da Informação – Declaração de Alexandria*, defende que a competência em informação

[...] está no cerne do aprendizado ao longo da vida. Ele capacita as pessoas em todos os caminhos da vida para buscar, avaliar, usar e criar a informação de forma efetiva para atingir suas metas pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais. É um direito humano básico em um mundo digital e promove a inclusão social em todas as nações (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2005).

A competência em informação é, nesse sentido, entendida como uma disciplina emancipadora, com capacidade de transformação social, de inclusão, que possibilita aos cidadãos a participação na sociedade democrática. Para a pesquisadora Carol Kuhlthau (2009, p. 10), “os recursos informacionais irão se constituir num rico manancial para propiciar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para viver e conviver na sociedade da informação”. Nessa linha de raciocínio, Pereira (2015, p. IX) argumenta que “a informação, [enquanto] subsídio para a construção do conhecimento, se estabelece como instrumento indispensável ao desenvolvimento pessoal, social, cultural e econômico”, assim, em consonância com a fala de Kuhlthau, para que a informação se concretize como elemento essencial na construção do conhecimento, é necessário que o indivíduo desenvolva as habilidades e competências para acessar e usar a informação.

Assim, a competência em informação passa necessariamente pela educação, pois é impensável um projeto para desenvolvimento da competência que não esteja atrelado de alguma forma aos processos de aprendizagem. Segundo Assmann e Sung (2000, p. 14), “as experiências de aprendizagem passaram a ser um ingrediente imprescindível da luta contra a exclusão. A educação se transformou na tarefa social emancipatória mais significativa”.

Essa relação direta entre a educação e a competência em informação é observada por Dudziak (2001, p. 76), ao afirmar que “a educação de qualidade privilegia o aprender a aprender e a capacidade de intervenção alternativa, baseada na cultura educacional que prioriza a atitude da pesquisa, de autonomia crítica, a busca criativa”. Para a autora, é nessa dimensão da educação que se percebe a presença da competência em informação. Corroborando com esse entendimento de que esta e a educação estão ligadas, Belluzzo (2015, p. 15) afirma que “a competência em informação deve constituir-se, efetivamente, como uma prioridade educacional.”

Considerando que a competência em informação se relaciona intimamente com o processo educativo e de aprendizagem do sujeito, e que um dos elementos essenciais no conceito é *o aprender a aprender* ou *o aprendizado ao longo da vida*, entendemos que é pertinente resgatarmos ainda a concepção de Jacques Delors (1998, p. 89-102) sobre o aprender a aprender. Segundo o autor, o aprender a aprender encontra sustentação em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser.

1. *O aprender a conhecer* envolve, inicialmente, o exercício da memória, do pensamento e da atenção. Compreende o aprendizado amplo da cultura, permitindo que o indivíduo desenvolva a compreensão do mundo sob diferentes perspectivas e se fundamenta no prazer pelo aprendizado. Esse pilar favorece o despertar da curiosidade intelectual, do senso crítico e da compreensão da realidade pela autonomia do discernimento;
2. *O aprender a fazer* está diretamente relacionado à formação profissional, no sentido de formar pessoas com habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento das suas atividades de forma autônoma e criativa, bem como a enfrentar e solucionar problemas.
3. *Aprender a viver juntos* está, primeiramente, vinculado ao respeito. Requer o desenvolvimento da capacidade de compreensão para com o outro, de respeitar as individualidades e as diversidades; implica saber trabalhar em conjunto, bem como buscar a

serenidade para a resolução de conflitos existentes no convívio em sociedade.

4. O *aprender a ser* requer que a educação contribua para a formação do indivíduo em sua totalidade, que abrange o “espírito e o corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”, propiciando a “liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação”. Todos esses elementos são fundamentais ao desenvolvimento de suas potencialidades como sujeito participativo, para que, em certa medida, assumam os rumos de sua própria vida.

Dentre os conceitos desenvolvidos para competência em informação no Brasil, podemos destacar o apresentado por Dudziak (2003, p. 28), no qual ela defende que é um “processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades, necessário à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida.”

Ao considerarmos os conceitos de competência em informação, podemos verificar que o aprendizado ao longo da vida, o aprendizado contínuo, é um elemento fundamental. Sobre o aprendizado ao longo da vida, Delors (1996, p. 105) observa que ele permite que cada indivíduo tenha condições de conduzir o seu próprio destino em um mundo globalizado e de rápidas transformações. Para o autor, o aprendizado ao longo da vida é o ponto de equilíbrio entre trabalho, aprendizagem e o exercício da cidadania, e que é na educação básica – se esta for bem sucedida – que floresce o desejo do aprendizado para toda a vida.

Outro aspecto relevante presente no conceito de competência em informação apresentado pela ALA (1989, p.1) aponta que o indivíduo competente em informação é aquele que aprendeu a aprender, faz uso das informações para solucionar os seus problemas ou lacunas informacionais, mas também se preocupa com as pessoas a sua volta: ele utiliza as informações “de tal forma que outros possam aprender com elas”. Essa característica diz

respeito à solidariedade<sup>3</sup> entre os sujeitos, que utilizam e compartilham suas experiências e informações.

Em seus estudos sobre a educação e formação docente, Rios (2002) aborda a competência sob a perspectiva de quatro dimensões, a saber: Técnica, Estética, Política e Ética. Em uma explicação sucinta, podemos dizer que: a *Dimensão Técnica* está relacionada às técnicas profissionais e se revela no saber fazer. A *Dimensão Estética* envolve os aspectos da cognição humana, como a imaginação, a criatividade, a sensibilidade, e está ligada ao conhecimento sensitivo. Na *Dimensão Política*, encontram-se as leis que regem a sociedade e o fazer profissional. E, na *Dimensão Ética*, encontramos os alicerces que dão sustentação àquilo que podemos ou não fazer quando consideramos os valores sociais estabelecidos (RIOS, 2002; ORELO; VITORINO, 2012). Entendemos que a abordagem das dimensões da competência apresentadas por Rios são pertinentes para a competência em informação.

Os quatro pilares apresentados por Jacques Delors (1998) como alicerces da educação para o Século XXI, em nosso entendimento, são condizentes com as Dimensões da competência em informação – Técnica, Estética, Política e Ética. O Aprender a Conhecer nos parece ter características que encontramos na Dimensão Ética, de conhecer os aspectos culturais que norteiam nosso fazer. Aprender a Fazer relaciona-se diretamente com a Dimensão Técnica. O Aprender a Viver Juntos é imbuído dos aspectos Políticos, de convivência e respeito mútuo e às regras sociais. E, por fim, o Aprender a Ser é aquele que carrega em si os aspectos Estéticos, como a imaginação, a sensibilidade e a criatividade.

Neste texto, nos concentramos em discutir a Dimensão Estética da competência em informação. A Estética é aquela que manifesta a criatividade e a sensibilidade nas pessoas. Buscamos compreender os princípios estéticos à luz da filosofia, que nos remete a um sentido amplo e maior da beleza, diferente da concepção popular de estética, no qual são enaltecidos os aspectos de aparência física da pessoa, como é mais divulgada.

---

<sup>3</sup> Solidariedade, aqui, é entendida como: “Sentido moral que vincula o indivíduo à vida, aos interesses de um grupo social, duma nação, ou da humanidade” (FERREIRA, 2008, p. 747).

### 5.3 A estética à luz da filosofia

*“A única coisa de que precisamos para nos tornarmos bons filósofos é a capacidade de nos admirarmos com as coisas.”*

*Jostein Gaarder*

Ao estudarmos a história da filosofia, podemos perceber que seu surgimento é marcado pelo rompimento do modo de pensar baseado no misticismo. Conforme observa Marcondes (2010, p. 22), a Filosofia surge na Grécia Antiga, por volta do Séc. VI a.C., em um contexto social e econômico em que as explicações baseadas no pensamento mítico, com apelo para o sobrenatural e para os mistérios, já não satisfiziam as necessidades daquela sociedade. Segundo o autor, essa ruptura com o pensamento mítico deu abertura para o surgimento de um pensamento filosófico-científico, que buscava explicar o mundo e os fenômenos naturais com base nos acontecimentos da natureza, fazendo uso da razão e da lógica. Dessa forma, as explicações pelas quais almejavam podiam ser encontradas no próprio mundo e estava ao alcance desses pensadores.

No entanto, essa ruptura não se deu por completo, tampouco ocorreu de forma instantânea. Esse rompimento pode ser caracterizado como um longo processo, uma longa transição marcada por transformações sociais e culturais ocorridas no período Arcaico – aproximadamente do Séc. VII e VI A.C. – (ARANHA; MARTINS, 2003) e, segundo Marcondes (2010), é possível identificar, ainda hoje, vários elementos do pensamento mítico na sociedade, tais como as superstições, fantasias, crenças etc. Porém, este já não é o pensamento predominante para explicar os fatos e os fenômenos que ocorrem no mundo.

Além da percepção da Filosofia como um modo de pensar baseado na racionalidade, esta ainda é definida como: “amor pelo saber e, particularmente, pela investigação das causas e dos efeitos” (PRIBERAM, 2018). Na concepção de Platão, a Filosofia é o uso do saber em proveito do homem (ABBAGNANO, 2007, p. 514). Ou seja, a Filosofia está ligada à cognição,

ao pensamento, à sabedoria, à investigação. Podemos dizer que é a busca pelo conhecimento, pelo saber.

Neste texto, abordamos a Estética à luz da Filosofia. As características estéticas estão presentes no pensamento filosófico desde o princípio, especialmente nos estudos relacionados às artes. Engelmann (2008) nos apresenta uma cronologia da Filosofia da Arte, dividida em quatro períodos, a saber: a Antiguidade Clássica; a Arte Medieval; o Renascimento e a Modernidade. Embora os aspectos estéticos se revelem em todos os períodos, o autor destaca, no período da Modernidade, a concepção de Estética na filosofia alemã. Assim, nossa abordagem sobre Estética está ancorada, especialmente, sob a perspectiva da filosofia alemã.

Embora as características estéticas já estivessem presentes no pensamento filosófico desde a Grécia antiga, o termo “estética” surgiu pela primeira vez em 1750, na obra *Aesthetica*, do filósofo Alexander Gottlieb Baumgarten (ABBAGNANO, 2007; REICHER, 2009; HERWITZ, 2010; HEGEL, 2009). Para Baumgarten, a estética se constitui numa ciência do conhecimento sensitivo (BAUMGARTEN, 1993, p. 95).

É unânime na literatura que a Estética está no cerne na Filosofia da Arte. Esta, por sua vez, se ocupa do belo, do artístico, da poesia. Assim, ao mesmo tempo que é estudada por filósofos, a Filosofia da Arte enfrenta resistência de alguns outros filósofos, que não a compreendem como uma ciência.

Sobre essa resistência, Hegel (2009, p.11) cita duas possíveis objeções: a primeira se deve à “infinitude do domínio do belo”; a segunda parte do princípio de que “o belo é objeto da imaginação, da intuição, do sentimento”. Por essas alegações, alguns pensadores podem presumir que o belo não se configura como um objeto científico, tampouco presta-se às especulações filosóficas.

Também Baumgarten (1993, p. 96-98) elenca algumas questões que podem servir como objeções à Estética ser considerada uma ciência, das quais, destacamos as seguintes: 1- a amplitude que a temática abrange; 2- as sensações e imaginações situam-se abaixo do horizonte filosófico; 3- por ser ‘confusa’ induz ao erro; 4- é considerada uma arte; 5- as faculdades inferiores não merecem ser estudadas e afirmadas.

No entanto, em defesa da Estética, Baumgarten (1993, p. 95-96) defende que a Estética está no mesmo patamar científico que a Psicologia: se esta estuda questões intrínsecas à psique do homem, a Estética é denominada uma ciência do conhecimento sensitivo, relacionada às faculdades cognoscitivas, que podem ser adquiridas, ou, ainda, um talento nato.

Hegel também advoga para a Estética e afirma que

[...] a filosofia tem por objeto a verdade; pensa a verdade e o seu único objeto é Deus. A filosofia é, essencialmente, teologia e serviço divino. Poderá ser designada, se assim se quiser, pelo nome teologia racional, de serviço divino do pensamento. A arte, a religião e a filosofia só diferem quanto à forma; seu objeto é o mesmo (HEGEL, 2009, p. 122-123).

Hegel (2009, p. 20) argumenta ainda que a Estética está relacionada às necessidades da vida humana, à moral e à piedade. O filósofo observa também que, mesmo se as belas artes forem consideradas um luxo, ela ainda nos apresenta mais vantagens que desvantagens, posto que, à arte, são atribuídas finalidades sérias, como o papel de mediadora entre a razão e a sensibilidade do indivíduo, mantendo o equilíbrio do ser.

Podemos ainda recorrer aos argumentos de Meira (2009, p. 23-24) que, ao defender a Estética, afirma que ela surgiu “como disciplina da metafísica grega e como reflexão capaz de dar conta da mediação entre a teoria e a prática, entre o inteligível e o sensível”. A autora complementa que, inicialmente, o termo arte estava relacionado ao sentido supremo de “arte de viver”, “valor de saber fazer para dar qualidade ao viver”. Assim, a estética era considerada uma “ética de se comportar em harmonia com a natureza e a cultura”. Podemos deduzir, portanto, que a estética é algo necessário aos indivíduos. Segundo Meira (2009, p. 24), “a estética tem como consciência e reflexão o universo que chega a nós pelos sentidos, sentimentos, linguagem afetiva, o que chega pelo mundo histórico, pessoal e radical, em termos de vida”. Ou seja, a estética se configura como uma forma de conhecer o mundo.

Em consonância com Hegel e com Meira, Ostrower (1998, p. 25) afirma que “a arte é uma necessidade de nosso ser”. Essa afirmação se evi-

dência em fatos históricos, em que podemos observar que todas as culturas humanas fizeram ou fazem uso das artes como forma de expressão e de registro da realidade em que vivem, servindo também como um instrumento de transmissão da história para gerações futuras. Assim, podemos dizer que a arte, como forma de expressão da realidade em que o sujeito está inserido, transmite valores, costumes, anseios coletivos de determinada cultura.

Hegel (2009, p. 51; 91; 133) observa que o homem, por meio da arte, “exterioriza-se, desdobra-se, oferece-se à contemplação própria e alheia”. Assim, o artista tenta expressar a consciência que tem de si mesmo. Para Hegel, a função da arte está em conciliar a ideia e a representação do sensível. E destaca que a consciência sensível é a primeira forma de conhecimento apreendida pelo sujeito, ou seja, sem o conhecimento sensitivo não seriam possíveis as demais formas de conhecimento.

Immanuel Kant foi outro importante filósofo alemão que se dedicou aos estudos sobre estética. Contrário e contemporâneo de Hegel e de Baumgarten, inicialmente Kant fez duras críticas à filosofia estética.

Para Kant, a teoria do belo e do gosto era incapaz de uma *crítica a priori*. Em seu entendimento, a metafísica, tal como era concebida, não podia ser considerada uma ciência, pois não era capaz de produzir conhecimento efetivo da realidade, já que não possuía objetos. Para Kant, as questões da metafísica – a infinitude do cosmos, a perfeição de Deus e a imortalidade da alma – não podem ser respondidas tal como são respondidas as questões da física e da matemática (MARCONDES, 2010, p. 217). Isso porque, segundo Kant (2009, p. 16), Deus, a liberdade e a imortalidade não podem ser objetos da experiência espaço-temporal; são temáticas exclusivas da razão pura.

Em sua primeira crítica, a “Crítica da Razão Pura”, Kant (2009, p. 31) faz uma abordagem sobre a Estética Transcendental e observa que todo pensamento humano, direta ou indiretamente, precisa fazer referências à intuição e à sensibilidade, pois, em seu entendimento, não há outra forma de um objeto nos ser dado, ou seja, de obtermos as representações mentais de um objeto. Sobre isso, o filósofo esclarece que:

[...] intuição é a relação imediata de um conhecimento com os objetos, que serve de instrumento a todo o pensamento; [...] Sensibilidade é a capacidade (receptividade) de obter representações de como somos afetados pelos objetos (KANT, 2009, p. 31).

Isso implica assumir que nenhum conhecimento é possível sem que antes tenhamos passado por alguma experiência, ou seja, para obtermos as representações mentais de qualquer objeto, precisamos, antes, ter o contato, ver e sentir aquele objeto. É por meio deste conhecimento sensível que construímos as representações em nossa mente, em nosso entendimento.

Apesar de assumir o conhecimento sensível como elemento necessário, Kant (2009) ressalta que, embora os objetos nos sejam dados a “conhecer” pela sensibilidade, eles são pensados e definidos pelo nosso entendimento. Em suas palavras:

É justamente nos conhecimentos que ultrapassam o mundo sensível, em que a experiência não serve de guia nem de retificação, que surgem as investigações da nossa razão, as quais parecem superiores e mais sublimes a tudo que a experiência pode apreender no mundo dos fenômenos; essas investigações são importantíssimas e não podem ser abandonadas de modo algum (KANT, 2009, p. 16).

Kant reconhece o *conhecimento a priori* como um conhecimento superior ao *conhecimento sensível*, mas admite que, “sem sensibilidade, nenhum objeto nos seria dado e, sem entendimento [sem o uso da razão], nenhum [objeto] seria pensado” (KANT, 2009, p. 53). E, assim, conclui que a determinação de um objeto em nossa mente só é possível pela união da razão e da sensibilidade; sem essa junção, teríamos intuições sem conceitos e conceitos sem intuição (KANT, 2009, p. 187). Dessa forma, podemos afirmar, com base nos argumentos do filósofo, que todo nosso conhecimento racional se origina do conhecimento sensível.

Na evolução de sua filosofia, Kant aprofunda seus estudos sobre a Estética e, em sua terceira crítica, a *Crítica do Juízo*, o pensador assume os valores estéticos como objeto de investigação crítica, de autorreflexão e de autoconhecimento (HESSEN, 2003, p.7).

Se considerarmos a Estética como a primeira forma de apreensão das coisas e como conhecimento sensitivo, podemos inferir que ela é essencial para o desenvolvimento humano, cognitivo e, mesmo, espiritual. É a partir dela que poderemos alcançar uma cognição racional.

Em sua obra *Estética*, Baumgarten (1993, p. 95) argumenta que a aplicação da estética como um conhecimento sensitivo pode ser engrandecido se:

- 1 – Preparar, sobretudo pela percepção, um material convincente às ciências do conhecimento; 2 – adaptar cientificamente os conhecimentos à capacidade de compreensão de qualquer pessoa; 3 – estender a aprimoração do conhecimento além ainda dos limites daquilo que conhecemos distintamente; 4 – fornecer os princípios adequados para todos os estudos contemplativos espirituais e para as artes liberais; 5 – na vida comum, superar a todos na meditação sobre as coisas, ainda que as demais hipóteses sejam semelhantes.

Assim, à luz da concepção de Baumgarten, podemos entender a estética como uma ciência que busca estimular no indivíduo o pensamento crítico, a partir das próprias experiências e percepções. Busca, ainda, disseminar e tornar acessíveis, a todas as pessoas, aqueles conhecimentos tidos formalmente como científicos, o que, em nosso entendimento, constitui-se numa faceta da solidariedade humana que visa ao bem estar coletivo (ORELO, 2013).

Já considerando a abordagem dada por Kant para a Estética em sua terceira crítica, quando ele assume a Estética como objeto de investigação crítica e de autorreflexão, podemos notar que o filósofo defende a estética vinculada à “Arte Bela” que, em seu entendimento, é aquela que promove “a cultura das faculdades para o ânimo da comunicação em sociedade”, diferentemente da arte agradável, que cumpre apenas o papel de entretenimento. A Arte Bela, para Kant (2012, p. 161-162), envolve o “prazer na reflexão”, que revela o gosto pela aprendizagem, pela reflexão.

Outro elemento estético importante abordado por Kant é a imaginação. Segundo Kant (2012, 171), a imaginação conduz o sujeito ao pensamento, à reflexão e à criação. A criatividade, presente na imaginação, denota

a capacidade de criação de representações da natureza, das coisas e objetos, a partir do que nos já dado (pela própria sensibilidade). Em suas palavras:

a faculdade da imaginação é criadora e põe em movimento a faculdade e de ideias intelectuais (a razão), ou seja, põe a pensar, por ocasião de uma representação (o que na verdade pertence ao conceito do objeto) mais do que nela pode ser compreendido e distinguido (KANT, 2012, p. 172).

A imaginação pode ser considerada, portanto, aquela que motiva, que impulsiona a razão à ação, que amplia a capacidade reflexiva sobre determinado conceito. Esse entendimento é consonante com Kant (2012, p. 174) que defende que o gênio é o sujeito dotado de imaginação e de conhecimento, ou seja, é aquele que consegue fazer uma fusão entre a razão e a imaginação, revelando o seu potencial criativo.

A sensibilidade, a imaginação e a criatividade são elementos essencialmente humanos, elementos que acontecem e se desenvolvem no íntimo de cada indivíduo e envolve as experiências particulares e individuais do ser. Nesse sentido, Herwitz (2010, p. 105) esclarece “a estética é uma característica da experiência *per se*, [...] uma questão de experiências vividas”. Segundo o autor, com base no proposto por Baumgarten:

A estética [é] o estudo da sensibilidade como um tipo específico de cognição de coisas particulares, em vez de conceitos abstratos. A sensibilidade é a sensação (o uso dos cinco sentidos), mas também é algo mais, um tipo de intuição/cognição/formulação da coisa [...] (HERWITZ, 2010, p. 29)

Esse entendimento de que a Estética se configura numa experiência pessoal é partilhado por outros filósofos. Coelho Neto (1973, p. 9), ao estudar a teoria da informação estética, observa que “a palavra *estética* possui uma significação idêntica à de sua matriz grega: o conhecimento pelo sensível, o conhecimento intuitivo, primário (no sentido de primacial e não de primitivo)”. Em consonância, Dufrenne (2008, p. 90) também afirma que

“ninguém põe em dúvida que a experiência estética diga respeito primariamente à sensibilidade”.

É interessante o que Dufrenne (2008, p. 26) nos fala sobre a experiência estética. Para o autor, “o que retemos de Kant é, em primeiro lugar, a ideia de uma harmonia espontânea e feliz das faculdades; a experiência estética reconcilia-nos conosco mesmo [...]”. O autor complementa ainda que a percepção estética é receptiva e feliz e nos leva à reflexão; e destaca que “o fato de o homem ser sensível ao belo indica, conforme Kant, sua aptidão para a moralidade”. Para Dufrenne, o belo – como elemento estético – inspira, mobiliza a alma inteira e a torna disponível.

Diante do que apresentamos até aqui, podemos dizer que a Estética, entendida como uma *ciência do conhecimento sensitivo*, traz contribuições relevantes para o desenvolvimento do ser humano e de suas habilidades cognitivas, especialmente aquelas relacionadas às características estéticas, tais como a criatividade, a sensibilidade, a imaginação. Essas características nos põem a refletir e a tentar compreender o mundo sob a ótica da moralidade<sup>4</sup> e da solidariedade, o que nos conduz à construção de uma sociedade mais justa e feliz.

Ao conjunto de elementos descritos até aqui, chamamos de dimensão estética da competência que, associado a habilidades técnicas para o uso adequado dos recursos informacionais, ancorados nas concepções éticas e políticas que orientam as ações, formam o que conhecemos como competência em informação (ORELO, 2013). Sobre a Dimensão Estética da competência em informação, trataremos na sequência.

#### **5.4 A dimensão estética da competência em informação**

Para darmos conta da abordagem sobre a Dimensão Estética da Competência em informação, naturalmente, retomaremos aqui as discussões sobre Competência e sobre Estética, a fim de relacionarmos os conceitos e apresentarmos as contribuições da Estética.

---

<sup>4</sup> Moralidade aqui está entendida como uma atitude daquele que procede com justiça. (PRIBERAM, 2018)

Ao discutir os aspectos relacionados à educação na competência em informação, mais especificamente sobre a pedagogia da emancipação, Duziak (2011, p. 179-180) argumenta que ela está além das situações pré-estabelecidas, e envolve muitas questões intrínsecas ao ser humano, como a “emoção, senso de pertença, ser aceito como é, e ser desafiado a melhorar sempre”, e complementa que “o domínio emancipatório significa exercer o autoconhecimento voltado para a mudança e aperfeiçoamento social que busca valores como a solidariedade, o respeito à individualidade, liberdade e comprometimento consigo e com o grupo” (DUDZIAK, 2011, p. 179-180). Entendemos que estes elementos, o autoconhecimento e a solidariedade, revelam as características estéticas da competência em informação.

Assim, podemos afirmar que a competência em Informação caracteriza-se como uma disciplina para mudança, no sentido de que possibilita ao indivíduo a compreensão de seu contexto, o instiga a assumir uma postura crítica e responsável ante as várias demandas sociais e, a partir da geração de novos conhecimentos, resulta em benefícios que possam ser aplicados na sociedade, tendo em vista o bem comum. Segundo Behrens (2012, p. 79), no processo de construção de conhecimentos, alguns elementos são essenciais: a ousadia, a criatividade, a reflexão sobre as informações acessadas, para que, então, se possa criar um novo conhecimento que seja relevante e significativo. Acrescentamos: que seja possível sua aplicação para a transformação da realidade social em determinado contexto ou sociedade. Entendemos que a competência em informação pode contribuir significativamente e se configura como fator chave para a concretização desse processo.

Resgatando a fala de Meira (2009, p. 24), na qual explica que a estética tem como consciência e reflexão o universo que chega a nós pelos sentidos, pelos sentimentos, pela linguagem afetiva, pelo mundo histórico, pessoal e radical, em termos de vida, podemos ver que se relaciona com a competência em informação, na medida em que esta busca capacitar as pessoas para o uso dos recursos informacionais e que, neste processo, está atenta aos aspectos individuais e cognitivos do sujeito, incitando a criatividade, no processo de busca e na reflexão, para melhor forma de solucionar os problemas.

Esse entendimento se confirma na fala de Vázquez (1999, p. 55): o autor afirma que, embora a estética envolva os elementos como a sensibilidade, a imaginação, a afetividade, ela também abarca um elemento intelectual. O que, em nosso entendimento, está em consonância também com as concepções de Hegel (2009), de Kant (2009) e de Baumgarten (1993). Revisitando-os, podemos ver que, na concepção de Hegel, a consciência sensível é a primeira forma de conhecimento do homem. Já Kant infere que é impossível se construir algum conhecimento sem antes vivenciarmos alguma experiência; e, nos argumentos de Baumgarten, a estética envolve a capacidade que temos de prestar atenção, de perceber e reconhecer as coisas por meio de nossa sensibilidade.

Essa percepção que nos permite reconhecer os objetos – e por que não, as coisas e acontecimentos que nos envolvem diariamente –, se constitui num complexo, que inclui, além da percepção, os processos cognitivos de recordação, imaginação, sentimentos (bons e maus) e pensamentos. É um ato individual, já que acontece no íntimo de cada ser, mas é também um ato social, já que o indivíduo está inserido num contexto social com o qual interage permanentemente, portanto, as suas percepções são condicionadas pela sociedade em que está inserido (VÁZQUEZ, 1999, p. 137).

Conforme já pudemos observar, a criatividade, a imaginação e a sensibilidade são elementos essenciais na dimensão estética. Belluzzo (2015, p. 2-3), ao discorrer sobre a competência em informação e o contexto em que pode – e deve – ser desenvolvida, pontua que, na sociedade da informação – minada pelo excesso de informação e por constantes transformações das tecnologias –, é preciso que haja um regate da busca de conhecimento por meio da curiosidade. Complementa que toda pessoa, naturalmente, possui curiosidade e criatividade, e podemos inferir que, se somos sujeitos com potencial nato para a curiosidade e criatividade, basta que busquemos meios de estimular seu pleno desenvolvimento.

A Dimensão Estética da competência em informação está relacionada à construção de novos conhecimentos, por meio da sensibilidade, da criatividade e das percepções do mundo em que vivemos, e considera ainda as experiências vividas pelo indivíduo. Podemos reafirmar que a

competência em informação traz em seu conceito, mesmo que subentendidas, as características estéticas. Essas características resgatadas da filosofia evidenciam que a competência em informação, ao buscar amparo na estética, visa à formação de indivíduos preocupados, acima de tudo, com os aspectos humanos e sociais.

## **5.5 Considerações finais**

Considerando os conceitos e reflexões apresentadas, percebemos que a sociedade, denominada “da informação”, apresenta-nos um contexto em que a informação assume papel de protagonista, influenciando e perpassando todas as atividades humanas. A evolução das tecnologias de comunicação e informação corroborou para que o universo informacional tomasse proporções gigantescas nas últimas décadas.

Nesse contexto em que nos deparamos com excesso de informações, dominar os recursos informacionais torna-se um pré-requisito profissional. Mas, se considerarmos a perspectiva humana e social de que se tornar competente em informação implica o exercício da cidadania, resulta em emancipação social, em qualidade de vida.

Desenvolver a competência em informação nos indivíduos supera as questões essencialmente capitalistas, nas quais se percebe que o principal objetivo é atender exclusivamente ao mercado de trabalho. O aprendizado, ao longo da vida, uma marca essencial da competência em informação, tem por princípio a formação de indivíduos críticos, detentores de autonomia e criatividade para solucionar os problemas, bem como reflexivos e questionadores, que saibam analisar o seu contexto social e planejar ações que se reflitam em mudança e resulte em um bem estar coletivo (BEHRENS, 2012, p. 71). A sensibilidade, presente na Dimensão Estética da competência em informação, cumpre, então, a função de enaltecer os aspectos humanos, a capacidade de se comover e se preocupar com o outro, resultando em um exercício da cidadania e da solidariedade.

## Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. revista e ampliada. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). Presidential Committee on Information Literacy: final report. Chicago, 1989. Disponível em: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm>. Acesso em: 03 mar. 2020.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. 3. ed. rev. São Paulo: Moderna, 2003.

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária**: educar para a esperança. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAUMGARTEN, A. G. **Estética**: a lógica da arte e do poema. Petrópolis: Vozes, 1993.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 67-132.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. **Redes de conhecimento e competência em informação**: interfaces da gestão, mediação e uso da informação. Rio de Janeiro: Interciência, 2015.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Em busca de parâmetros de avaliação da formação contínua de professores do ensino fundamental para o desenvolvimento da information literacy. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 5, n. 2, p. 129-139, nov. 2008. ISSN 1676-2592. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/766/781>. Acesso em: 03 mar. 2020.

COELHO NETO, J. Teixeira. **Introdução à teoria da informação estética**. São Paulo: Vozes, 1973.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DUDZIAK, Elizabeth Adriana. **Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas**. 2001. 171 f. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

DUDZIAK, Elizabeth Adriana. Em busca da emancipação na educação para a competência em informação sustentável. **Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 166-183, jul./dez. 2011. Disponível em: [http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php/rbci/article/view/502/pdf\\_8](http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php/rbci/article/view/502/pdf_8). Acesso em: 03 mar. 2020.

DUDZIAK, Elizabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/123/104>. Acesso em: 03 mar. 2020.

DUFRENNE, Mikel. **Estética e filosofia**. São Paulo: Perspectivas, 2008. (Debates, 69).

ENGELMANN, Ademir Antonio. **Filosofia da arte**. Curitiba: Ibpex, 2008.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 7.ed. Curitiba: Positivo, 2008.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **O Belo na arte**: curso de estética. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HERWITZ, Daniel. **Estética**: conceitos-chave em filosofia. Porto Alegre: Artmed, 2010.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. Faróis da sociedade de informação: Declaração de Alexandria sobre competência informacional e aprendizado ao longo da vida. Versão em português do documento Beacons of the Information Society, Alexandria: IFLA Publicações, 2005. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/wsis/Documents/beaconinfsoc-pt.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

KUHLTHAU, Carol. **Como usar a Biblioteca na escola**: um programa de atividades para o ensino fundamental. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia**: dos Pré-Socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MEIRA, Marly Ribeiro. **Filosofia da Criação**: reflexões sobre o sentido sensível. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. (Educação e Arte, v. 4).

ORELO, Eliane Rodrigues Mota. **A dimensão estética (sensível) da competência informacional**. 2013. 201 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PCIN0097-D.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

ORELO, Eliane Rodrigues Mota; VITORINO, Elizete Vieira. Competência Informacional: um olhar para a Dimensão Estética. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 17, n. 4, p. 41-56, dez. 2012. ISSN 19815344. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/1614/1066>. Acesso em: 03 mar. 2020.

OSTROWER, Fayga. **A sensibilidade do intelecto**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1998.

PEREIRA, Rodrigo. **Desenvolvendo a Competência em Informação**: resultados da prática no ensino fundamental. Rio de Janeiro: Interciência, 2015.

PRIBERAM. **Dicionário on-line**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/filosofia>. Acesso em: 16 out. 2018.

RIOS, T. A. **Comprender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia e circunstâncias**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Dimensões da Competência Informacional (2). **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 40, n. 1, p. 99-110, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1328/1507>. Acesso em: 03 mar. 2020.



## 6. A DIMENSÃO ÉTICA DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO<sup>1</sup>

Eliane Pellegrini<sup>2</sup>

Elizete Vieira Vitorino<sup>3</sup>

**Resumo:** Neste capítulo, buscamos compreender a dimensão ética da competência em informação por meio da revisão bibliográfica da literatura. Para isso, conceituamos e contextualizamos a ética e a ética profissional do bibliotecário, demonstrando sua evolução e importância na sociedade. Destacamos a atuação do bibliotecário com enfoque no uso ético da informação e no Código de Ética do Bibliotecário Brasileiro e de leis que abrangem questões relacionadas ao uso legal da informação: Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 e Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Por fim, identificamos aspectos da dimensão ética da competência em informação com base na literatura das áreas de Filosofia e Ciência da Informação. Concluímos que a dimensão ética da competência em informação constitui-se da interligação dos seguintes elementos: a) uso ético e legal da informação: envolve questões relacionadas à propriedade intelectual, copyright, direito autoral e plágio; b) princípios éticos: respeito, justiça, solidariedade, compromisso; e, c) reflexão crítica do bibliotecário na ação com base nos princípios éticos, visando ao bem comum dos indivíduos e à felicidade.

---

<sup>1</sup> Alguns trechos do texto desta subseção assemelham-se ao texto do artigo A dimensão ética da competência em informação sob a perspectiva da Filosofia de Pellegrini e Vitorino (2018), uma vez que, ambas as produções se derivaram da dissertação de mestrado intitulada A dimensão ética da competência em informação: a experiência narrada dos bibliotecários do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) de autoria de Eliane Pellegrini sob a orientação da profa. Dra. Elizete Vieira Vitorino.

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Ciência da Informação, conclusão em 2016, e bacharel em Biblioteconomia, conclusão em 2009, pela UFSC. Bibliotecária do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). E-mail: elianepellegrini@gmail.com.

<sup>3</sup> Professora do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: elizete.vitorino@ufsc.br

## 6.1 Introdução

A ética, a competência em informação e a ação dos bibliotecários formam o tripé temático deste estudo, que tem como finalidade compreender a dimensão ética da competência em informação.

A dimensão ética da competência em informação diz respeito à ação humana, com base em princípios para a orientação da boa conduta dos indivíduos, e está presente na competência profissional, em qualquer que seja o espaço de atuação dos indivíduos (RIOS, 2011). Ela perpassa pelas demais dimensões – técnica, estética e política – da competência em informação por nortear o fazer profissional.

No campo da Ciência da Informação, a ética permeia todos os “poros” de acesso, posse e uso da informação como um bem essencial à sobrevivência na sociedade, seja no âmbito acadêmico, seja no tempo/espaço profissional (BUFREM et al., 2008). Assim, a atuação do bibliotecário, apoiada na ética, revela ações ligadas a atitudes e comportamentos, tanto em relação ao usuário, quanto em relação ao próprio fazer informacional.

A competência em informação e sua dimensão ética, na configuração atual da sociedade, são uma necessidade à vida acadêmica, profissional e pessoal dos indivíduos. A quantidade de dados gerados, manipulados, armazenados e distribuídos pelas tecnologias trazem à tona problemáticas que exigem o uso adequado desses dados para que se convertam em informação. Essas problemáticas referem-se a questões de plágio, de direito autoral, de liberdade de expressão, de acesso livre ao conhecimento, de censura, dentre outras. Não saber lidar com a informação pode trazer implicações legais para os indivíduos, além de causar outro fenômeno chamado desinformação.

Ressaltamos que a competência em informação é mencionada na Declaração de Alexandria como o combustível para o desenvolvimento da sociedade. O investimento maciço em estratégias de competência em informação ao longo da vida cria valor público e é essencial para o desenvolvimento da sociedade da informação (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2005). A ética, por sua vez, é imprescindível à convivência social e profissio-

nal dos indivíduos. É uma dimensão que permite o questionamento sobre as práticas, atitudes, regras e ações humanas (SUNG; SILVA, 2011).

Para compreendermos a dimensão ética da competência em informação buscamos conceituar e contextualizar a ética e a ética profissional do bibliotecário, demonstrando sua evolução e importância na sociedade. Destacamos, portanto, a atuação do bibliotecário com relação ao uso ético da informação e conceituamos a dimensão ética da competência em informação, com base na literatura das áreas de Filosofia e Ciência da Informação.

## **6.2 Ética: conceitos e principais teorias**

A ética diz respeito diretamente à experiência cotidiana dos indivíduos, levando a uma reflexão sobre os valores adotados, os atos praticados, a maneira pela qual decisões são tomadas e responsabilidades são assumidas na vida. Trata-se de um dos campos mais importantes da Filosofia (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2013). Para Rios (2008, p. 80), a ética “é a face da filosofia que se debruça sobre os valores que orientam nossas ações e relações na sociedade”. Sánchez Vázquez (2013, p. 25) a considera “um conjunto sistemático de conhecimentos racionais e objetivos a respeito do comportamento humano moral”.

A problemática da ética, de acordo com Marcondes (2009), diz respeito à determinação do que é certo ou errado, bom ou mau, permitido ou proibido, de acordo com um conjunto de normas ou valores adotados historicamente por uma sociedade. Esse autor acrescenta que, ao agir de acordo com tais valores, a ação do ser humano é considerada ética. E, dessa forma, se introduz uma de suas noções fundamentais: a do dever. Os seres humanos são livres, porém o dever restringe essa liberdade, por meio das normas que têm como base os valores éticos.

Etimologicamente, a palavra ética origina-se do termo grego *ethos*, que significa o conjunto de costumes e valores de uma determinada sociedade ou cultura. Os romanos o traduziram para o termo latino *mos, moris*, dos quais provem *moralis*, que deu origem à palavra “moral” em português (MARCONDES, 2009), que também significa costume.

Costume é resultado do valor dado às atitudes do ser humano; valor, por sua vez, é conferido pelo homem na relação humana, de uns com os outros (SOUZA; STUMPF, 2009). Rios (2011) explica que os valores são mutáveis. Numa mesma cultura é possível que ocorra mudança de valores no decorrer do tempo, assim como há valores diferentes em diferentes culturas. Entretanto, em qualquer cultura, há a presença de valores.

Embora as palavras “ética” e “moral” tenham a mesma origem etimológica, os conceitos incorporam significações diferenciadas (RIOS, 2008). Para Boff (2011, p. 37), a ética

[...] é parte da filosofia. Considera concepções de fundo acerca da vida, do universo, do ser humano e de seu destino, estatui princípios e valores que orientam pessoas e sociedades. Uma pessoa é ética quando se orienta por princípios e convicções. Dizemos, então, que tem caráter e boa índole.

A moral, por sua vez, de acordo com Boff (2011, p. 37),

[...] é parte da vida concreta. Trata da prática real das pessoas que se expressam por costumes, hábitos e valores culturalmente estabelecidos. Uma pessoa é moral quando age em conformidade com os costumes e valores consagrados. Estes podem, eventualmente, ser questionados pela ética. Uma pessoa pode ser moral (segue os costumes até por conveniência), mas não necessariamente é ética (obedece a convicções e princípios).

A ética “é a reflexão crítica sobre a moralidade. Não tem a pretensão de definir normas, mas indicar princípios” (RIOS, 2008, p. 84). A moral é definida por Rios (2008), como um conjunto de valores, de princípios, de regras que norteiam o comportamento humano. No espaço da moralidade, aprova-se ou reprova-se o comportamento dos indivíduos, designando-o como certo ou errado, correto ou incorreto. É com base nos princípios éticos – respeito, justiça, solidariedade – que as ações morais podem ser julgadas (RIOS, 2008). Portanto, a moral tem um caráter normativo, e a ética tem um caráter reflexivo.

A ética, portanto, diferente da moral, recobre um fenômeno da existência social que nasce com a humanidade, a partir do momento em que o homem toma consciência de seu ser com o outro. Ela está relacionada ao momento fundante do perceber e sentir-se em relação com outro ser que é semelhante e que deve também perceber-se e sentir-se como semelhante. Essa tomada de consciência de ser e de estar entre iguais exige a formulação de princípios que resguardem a individualidade e sua integridade no coletivo, concebendo a todos os de mesma origem como sendo iguais em relação ao mundo. Assim, a ética pode ser entendida como um conjunto de normas que regem a boa conduta humana (SOUZA, 2002). De acordo com os conceitos apresentados até aqui, sintetizamos no Quadro 1 as principais características e diferenças entre ética e moral.

**Quadro 1** – Ética e moral: principais características

ÉTICA	MORAL
<b>É parte da filosofia</b>	É parte da vida concreta
<b>Reflexão sobre os valores, os princípios, as regras, os atos, os costumes, as decisões e as responsabilidades, que regem a boa conduta humana</b>	Trata da prática real das pessoas que se expressam por costumes, hábitos e valores culturalmente estabelecidos
<b>Relacionada ao momento fundante do perceber e sentir-se em relação com outro ser</b>	Conjunto de normas, princípios, preceitos, costumes e valores que guiam a conduta do indivíduo dentro do seu grupo social
<b>Caráter reflexivo e teórico</b>	Caráter normativo

Fonte: Elaborado pelas autoras

De acordo com a percepção de Cortina e Martínez (2010), há, na história da ética, uma diversidade de teorias, as quais podem ser reunidas em três principais fases da história da filosofia. A **primeira fase** – que abarca a Antiguidade Clássica e a Idade Média – compreende as éticas que tiveram como base última de sustentação a pergunta pelo “ser”, isto é, pela realidade das coisas, como a moralidade. Na **segunda fase** – que abarca o período conhecido como “filosofia moderna”, desde Descartes até princípios do século XX – estão as éticas que nasceram da reflexão em torno da noção de “consciência” como ponto de partida filosófico. A **terceira fase**

diz respeito às éticas que se fizeram eco na “virada linguística” própria da filosofia contemporânea, ou seja, as que utilizam como ponto de partida filosófico a existência da linguagem e da argumentação, como fenômenos que mostram uma exigência de sentido.

Sob esse foco, a história da ética inicia-se com os primeiros filósofos da antiga Grécia, que se perguntavam pelo ser das coisas, por sua “verdadeira realidade”, e em que consistia a *virtude* do homem e a noção de *bem*. Assim, as primeiras reflexões filosóficas sobre questões morais são encontradas entre os sofistas e Sócrates (século V a.C.).

Sabemos que os sofistas consideravam a si mesmos como mestres da virtude, concretamente da “virtude política”. Suas teorias filosóficas defendiam posições individualistas e relativistas, as quais conduziam ao ceticismo diante da noção de virtude política. Os sofistas afirmavam, por exemplo, saber como educar os jovens para serem “bons cidadãos” e, ao mesmo tempo, negavam a possibilidade de alcançar critérios seguros para saber em que consistia a boa cidadania (CORTINA; MARTÍNEZ, 2010). Assim, a ética dos sofistas é considerada relativa ou subjetiva (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2013).

A questão central da ética de Sócrates (470 a.C.), considerado o pai da filosofia moral, é o bem supremo da vida humana, a *felicidade* (PASSOS, 2004). O saber fundamental é o saber a respeito do homem, que se caracteriza por três elementos: é um conhecimento universal válido, contra o que sustentam os sofistas; é um conhecimento moral; e é um conhecimento prático. Portanto, a ética socrática é racionalista e possibilita identificar nela três características: uma concepção do bem (como felicidade da alma) e do bom (como útil para a felicidade); a tese da virtude – capacidade radical e última do homem – como conhecimento, e do vício como ignorância (quem age mal é porque ignora o bem); e a tese de que a virtude pode ser transmitida e ensinada (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2013).

Platão (428-348 a.C.) foi “o primeiro filósofo grego a tematizar em suas obras as principais questões éticas que chegam até os nossos dias” (MARCONDES, 2009, p. 15). Em diversas passagens dos *Diálogos platônicos* é possível encontrar, de acordo com Cortina e Martínez (2010),

extensas reflexões sobre a maior parte dos conceitos morais, sob a influência de uma formulação herdada do próprio Sócrates: a verdadeira moral deve ser um conhecimento que presida ao mesmo tempo a vida do indivíduo e a da comunidade, a do cidadão e a da *Pólis*; é um conhecimento que orienta para alcançar a felicidade. Em consequência, o bom e o justo para o indivíduo não podem ser algo distinto do que se considere bom e justo para o bem comum. A insistência na noção de um bem absoluto e objetivo talvez seja o que mais chama a atenção na teoria de Platão.

O indivíduo, para Platão, que age de modo ético é aquele capaz de autocontrole, de governar a si mesmo. Entretanto, a possibilidade de agir corretamente e de tomar decisões éticas depende de um conhecimento do *bem*, que é obtido pelo indivíduo por meio de um longo e lento processo de amadurecimento espiritual (MARCONDES, 2009).

Aristóteles foi o primeiro filósofo a elaborar tratados sistemáticos de ética, conforme descrito por Cortina e Martínez (2010). O mais influente desses tratados, na visão desses autores, é a *Ética a Nicômaco*, reconhecido como uma das obras-primas da filosofia moral, em que Aristóteles apresenta a questão que constitui a chave da investigação ética: qual é o fim último das atividades humanas? Nesse tratado, Aristóteles (2001) supõe que a arte e a investigação, a ação e a escolha, o conhecimento e o trabalho visam a algum bem. O bem, portanto, é aquilo a que as coisas tendem. O bem supremo é a felicidade, e o bem viver e o bem agir equivalem a ser feliz. Partindo dessa premissa, Aristóteles (2001) examina assuntos que aparecem interligados em sua obra: a amizade e suas variadas formas; a virtude; as espécies de prazer; e a natureza da felicidade.

Diante disso, a ética aristotélica afirma que existe moral, porque os seres humanos buscam a felicidade e, para alcançar plenamente esse objetivo, necessitam de orientações morais. Mas, além disso, a ética proporciona critérios racionais para averiguar quais comportamentos e virtudes e qual o caráter moral é o adequado para essa finalidade. Desse modo, Aristóteles entende a vida moral como um modo de “autorrealização”, e por isso falamos que a ética aristotélica pertence ao grupo de éticas *eudemonistas*. Outras teorias éticas também postulam a felicidade como o objetivo da vida

humana, mas a definem como prazer e por isso são denominadas *hedonistas*. O prazer, sob esse foco, constitui-se como uma satisfação de caráter sensível, enquanto a autorrealização pode comportar ações que nem sempre são prazerosas (CORTINA; MARTÍNEZ, 2010).

Passos (2004) explica que Aristóteles preocupou-se com a forma como as pessoas viviam em sociedade. Sua ética era finalista, no sentido que o ser humano pudesse alcançar a felicidade. A moral consistia no conjunto de qualidades que definia a forma de viver e de conviver em sociedade, uma espécie de segunda natureza, ou seja, a aspiração do ser humano para a felicidade.

No período da ética medieval, marcado pela difusão do cristianismo na Europa do final do Império Romano e início da Idade Média, destacam-se as teorias éticas de Santo Agostinho (354-430) e Tomás de Aquino (1224-74), conforme descrevem Cortina e Martínez (2010) e Marcondes (2009).

A ética de Santo Agostinho introduz elementos de uma fé religiosa concreta no núcleo de seus argumentos. Santo Agostinho sustenta a ideia de que os grandes filósofos gregos estavam certos ao afirmar que a moral é um conjunto de orientações cuja função é ajudar os seres humanos a conseguir a vida feliz, mas não souberam encontrar a chave da felicidade humana. Essa felicidade só pode ser encontrada no encontro amoroso com Deus-Pai, porque a felicidade não é principalmente uma questão de conhecer a ideia do bem, como queria Platão, mas é antes uma questão de amar (CORTINA; MARTÍNEZ, 2010).

As principais questões éticas que Santo Agostinho discute são herdadas da tradição grega e tratadas com base nos fundamentos do cristianismo. Questões centrais oriundas da tradição grega são o problema da natureza humana e do caráter inato da virtude, a origem do mal, o conceito de felicidade, a liberdade e a possibilidade de agir de forma ética. A doutrina cristã fornece a solução para a origem da virtude na natureza humana criada por Deus, a queda e o pecado original como explicações das falhas humanas, a graça divina como possibilidade de redenção e alcance da felicidade

na vida eterna, e o livre arbítrio, concedido ao ser humano por Deus, que torna os indivíduos responsáveis pelos seus atos (MARCONDES, 2009).

A ética de São Tomás de Aquino, por sua vez, toma como ponto de partida a ética aristotélica, interpretando-a à luz da doutrina cristã, assim como Santo Agostinho havia feito em relação ao platonismo quase 800 anos antes. São Tomás mostrou que a filosofia de Aristóteles era compatível com o cristianismo. Ele parte da concepção aristotélica de virtude, considerando a natureza humana capaz de ser aperfeiçoada. Entretanto, sua virtude não é a mesma para os filósofos gregos, que a relacionavam a valores como a amizade, a coragem, a lealdade. Importante para São Tomás é a introdução das virtudes teológicas: a fé, a esperança e a caridade. O conceito aristotélico de felicidade será interpretado como beatitude (MARCONDES, 2009).

A segunda fase da história da filosofia, que abarca o período conhecido como “filosofia moderna”, é caracterizada principalmente pela revolução científica, a Reforma Protestante e a invenção da imprensa. As visões de mundo tradicionais desmoronam e a filosofia moral se depara com a necessidade de elaborar novas concepções que permitam orientar os diversos âmbitos da vida (CORTINA; MARTÍNEZ, 2010).

A ética que vigora na Idade Moderna, conforme observam Passos (2004) e Sánchez Vázquez (2013), é de tendência antropocêntrica – em contraste com a ética teocêntrica e teológica da Idade Média. O ser humano aparece no centro de tudo: da ciência, da política, da arte e da moral.

Destacaram-se, nesse período, as ideias do filósofo francês René Descartes (1596-1650), considerado um dos fundadores da filosofia moderna, devido à defesa da ciência nova, inaugurada por Copérnico e desenvolvida por pensadores como Kepler e Galileu, e também à crítica à tradição filosófica. Marcondes (2009) cita que o tema central da obra de Descartes é a teoria do conhecimento científico, entretanto, ele não deixou de lado as questões relacionadas à ética e à natureza humana.

David Hume (1711-1776) destacou-se por seu empirismo radical, que levava a uma posição filosófica cética. O ceticismo de Hume tem como consequência a adoção de uma solução naturalista, segundo a qual é devido à natureza humana, seus impulsos e suas necessidades que se

constituem as crenças básicas e a forma de agir (MARCONDES, 2009). Hume delega as funções morais a outras faculdades não menos importantes que a razão, como as *paixões* e o *sentimento*. Para ele, os fundamentos das normas morais e dos juízos de valor são a *utilidade* e a *simpatia*. (CORTINA; MARTÍNEZ, 2010). O *Tratado sobre a natureza humana*, publicado em 1737, é considerado a obra mais importante desse filósofo e historiador (MARCONDES, 2009).

Immanuel Kant (1724-1804) foi um dos mais influentes pensadores da ética no período moderno, de acordo com Marcondes (2009). A *Crítica da razão pura*, de 1781, à qual se segue a *Crítica da razão prática*, publicada em 1788, é o principal trabalho do filósofo no campo da ética. Kant tem como tema central de sua investigação a razão, em seu sentido teórico e prático. Analisa as condições segundo as quais a razão funciona, a maneira como opera e também seu objetivo. No aspecto teórico, sua obra trata do conhecimento legítimo da realidade com base na distinção entre entendimento e conhecimento. Com relação à prática, trata da escolha livre dos seres racionais, os quais podem se submeter ou não à lei moral, que é fruto da razão pura em seu sentido prático. Portanto, age moralmente aquele que é capaz de se autodeterminar. O pressuposto fundamental da ética kantiana é a autonomia da razão.

Observamos que as teorias éticas anteriores tinham por objetivo atingir uma felicidade ou um bem comum, pois envolviam uma moral da *pura razão* ou do *puro dever*. Kant, portanto, reconhecia que os preceitos da sua Ética eram duros e difíceis de serem colocados em prática, contudo, acreditava que uma sociedade perfeita só seria possível se a beleza, a felicidade e o amor se submetessem ao dever e à moralidade (PASSOS, 2004).

A idade contemporânea, que compreende a terceira fase histórica da filosofia, conforme a divisão de Cortina e Martínez (2009), é um período marcado pelo progresso científico, pela valorização do ser humano concreto e pela reação ao formalismo e ao racionalismo kantiano. Desse modo, a ética contemporânea centra-se em valores absolutos. É uma ética que se caracteriza por ter o ser humano como origem e fim (PASSOS, 2004).

Friedrich Nietzsche (1844-1900) é considerado um filósofo importante desse período: ele foi crítico do cristianismo, das teorias científicas e da sociedade (PASSOS, 2004). Seu interesse não era formular um sistema teórico, mas uma experiência estática da vida, a qual considerava mais relevante (PASSOS, 2004). Ele propõe uma transvaloração dos valores, visando romper não só com a moral judaico-cristã, mas também com a tradição grega desde Sócrates, ou seja, romper com o racionalismo e a visão unilateral que teria prevalecido na cultura ocidental (MARCONDES, 2009).

A crítica nietzschiana da tradição filosófica, religiosa e científica teve forte influência sobre o pensamento do século XX. Pensadores como Sigmund Freud (1856-1939), Martin Heidegger (1889-1976) e Michel Foucault (1926-1984) reconheceram explicitamente essa influência (MARCONDES, 2009).

O período contemporâneo é representado também, de acordo com Sánchez Vázquez (2013), por algumas concepções significativas do ponto de vista da reflexão ética: o existencialismo; o pragmatismo; a psicanálise; o marxismo; e o neopositivismo.

O existencialismo parte do princípio de que a existência precede a essência, ou seja, que o indivíduo é aquilo que quiser ser (PASSOS, 2004). Essa concepção filosófica tem como um de seus expoentes Jean-Paul Sartre (1905-1980).

O pragmatismo, como teoria ética, nasce e se difunde nos Estados Unidos, no final do século XX e nas primeiras décadas do século atual. Caracteriza-se pela identificação da verdade como útil, no sentido daquilo que melhor auxilia a viver e a conviver. Os valores, princípios e normas são esvaziados de um conteúdo objetivo, e o valor do “bom” varia de acordo com a situação. Seus principais expoentes são Charles Sanders Pierce (1839-1914), William James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952) (SÁNCHEZ VÁZQUES, 2013).

A psicanálise, como corrente psiquiátrica e psicoterapêutica, foi fundada por Sigmund Freud (1856-1939). Ainda que ela não seja propriamente uma ética psicanalítica, de acordo com Sánchez Vázquez (2013), algumas de suas descobertas mais importantes a respeito do papel da motivação

inconsciente no comportamento humano têm consequências para as investigações éticas. Partindo do pressuposto básico da psicanálise – existe uma zona de personalidade, da qual o sujeito não tem consciência – Freud distingue três zonas de personalidade: o *id* (conjunto de forças, impulsos ou tendências inconscientes); o *ego* (a consciência em sentido próprio); e o *superego* (conjunto de normas e prescrições que são impostas ao sujeito de maneira autoritária e inconsciente). Os valores e normas morais adquiridos no período da educação fazem parte do *superego*. Este se apresenta como uma espécie de consciência inconsciente, que entra em conflito com a consciência moral (consciente).

Sublinhando que o comportamento moral do homem, que se apresenta consciente, obedece a forças ou impulsos que escapam ao controle da sua consciência, Freud contribui à ética ao afirmar que: se o ato propriamente moral é aquele no qual o indivíduo age consciente e livremente, os atos praticados por uma motivação inconsciente devem ser excluídos do campo moral. À ética não cabe ignorar essa motivação, mas sim mostrar que é imoral julgar como moral o ato que obedece a forças inconscientes (SÁNCHEZ VÁZQUES, 2013).

O marxismo, como teoria ética, de acordo com Sánchez Vázquez (2013), oferece uma explicação e uma crítica das morais do passado, ao mesmo tempo que evidencia as bases teóricas e práticas de uma nova moral. Os fundamentos da teoria marxista da moral podem ser compreendidos nos escritos de Karl Marx (1818-1883) e na sua tentativa de recuperar o homem concreto, que se tinha transformado numa série de abstrações sob a ótica de filósofos como Friedrich Hegel (1770-1831) e Max Stirner (1806-1856).

Marx foi o fundador do materialismo histórico. Ele partiu do princípio de que o idealismo mistificava a realidade ao fazê-la decorrente dos conceitos e, assim, criava uma moral também mistificada, embasada em princípios irrealis, inaugurando uma teoria moral com bases assentadas no concreto, no real e na prática (PASSOS, 2004).

Sob a rubrica do neopositivismo, Sánchez Vázquez (2013) agrupa as correntes éticas contemporâneas que, baseadas na necessidade de libertar a

ética do domínio da metafísica, acabam por concentrar sua atenção na análise da linguagem moral. O ponto inicial dessas correntes é a publicação da obra *Principia Ethica*, de G. E. Moore, em 1903. São exemplos de filósofos neopositivistas: John Stuart Mill (1806-1873), com a ética utilitarista; o intuicionista Harold Arthur Prichard (1871-1947); e os positivistas lógicos Alfred J. Ayer (1910-1989), Robert Louis Stevenson (1850-1894), Richard Mervyn Hare (1919-2002) e P. H. Nowell-Smith (1971-), com o estudo da linguagem emotiva.

Diante das principais teorias éticas identificadas na literatura e expostas neste texto, identificamos que, na idade antiga e medieval, a ética possuía uma tendência teocêntrica (Deus como o centro de todas as coisas) e a sociedade esteve orientada pelos princípios do *bem* e da *felicidade*. Já na idade moderna, a ética voltou-se para o antropocentrismo (o ser humano no centro de tudo). Aparecem com mais frequência os princípios da *razão* e do *dever*. E, por fim, na idade contemporânea, podemos dizer que a ética continua com características antropocêntricas, mas influenciada pela ciência e pela técnica. *Liberdade, individualismo, consciência, razão, materialismo e felicidade* são os valores predominantes.

### **6.3 Ética profissional e atuação do bibliotecário: alguns conceitos e interconexões**

A ética, como um campo de estudo e reflexão em torno da conduta humana, é objeto da Filosofia. Entretanto, a reflexão sobre a ética não se restringe ao campo da Filosofia, mas estende-se ao campo do trabalho.

A ética é vivenciada no cotidiano ao longo da vida do indivíduo. Desde seu nascimento, o ser humano é integrado a diversos espaços que lhe proporcionam constantes relações sociais: a família, a escola, a universidade, o trabalho, entre outros. Os processos de socialização moldam os valores do indivíduo. As situações, os sentimentos e sensações, vivenciados nos espaços sociais, estimulam o comportamento humano; e a ética diz respeito, exatamente, ao ser humano e à sua dimensão de ser social.

Consideramos a ética como uma construção social, de acordo com as proposições da sociologia do conhecimento desenvolvidas por Berger e Luckmann (1995), uma vez que se trata da “face da filosofia que se debruça sobre os valores que orientam nossas ações e relações na sociedade” (RIOS, 2008, p. 80). A construção social ocorre por meio do “processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 218).

A identidade é definida por Dubar (2005, p. 136) como “o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos [...]”.

Nesse sentido, a escola, por meio do processo de socialização primária, é responsável pela construção de indivíduos morais e eticamente comprometidos com o ideal coletivo (DURKHEIM, 1978). A mudança social, na visão de Durkheim (2001, p. 10), “é um processo de transformação de uma identidade adquirida na socialização primária, na qual o indivíduo forma a sua estrutura social básica, na família e na escola”. A educação “é o meio pelo qual se prepara, na formação das crianças, as condições essenciais de sua própria existência” (DURKHEIM, 1978, p. 9-10). O autor explica que a educação:

[...] é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas não ainda amadurecidas para a vida social. Tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine (DURKHEIM, 1978, p. 10).

A família, por sua vez, é responsável pelos ensinamentos de caráter privado (DURKHEIM, 1978). Aos pais cabe a direção do desenvolvimento intelectual e moral da criança. Nesse sentido, a educação é concebida como privada e doméstica, tendendo, desse ponto de vista, a reduzir ao mínimo a intervenção do Estado.

Na universidade e, posteriormente, no mundo do trabalho, por meio do processo de socialização secundária, ocorre o ensinamento da ética voltada para o campo profissional. A aprendizagem do trabalho, que inclui os aspectos éticos da profissão, “passa por uma escolarização mais ou menos longa cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 208). O ensino da ética na universidade (mais especificamente na formação dos bibliotecários), de acordo com Souza (2002), impõe trabalhar com o conceito mais amplo da ética prática e distinguir a ética da deontologia.

A ética é inerente ao homem e ao relacionamento social, por isso, ela é fundamental no âmbito profissional, uma vez que as responsabilidades individuais e sociais envolvem diferentes atores que se interrelacionam (VALENTIM, 2004).

As origens da ética profissional estão na Grécia Antiga, quando as organizações do trabalho não eram norteadas pelas profissões e sim pelo trabalho escravo. Nesse período, Platão ensinava como obedecer a regras para ser um escravo virtuoso. Entretanto, foi no século XX, mais especificamente na década de 80, que a ética profissional surgiu nas empresas, devido à redução das hierarquias, o que, conseqüentemente, fez diminuir a autonomia das pessoas e aumentar o nível de competição para obtenção de cargos maiores, dando espaço à concorrência. Estabeleceu-se, portanto, com o surgimento da ética profissional, uma ordem necessária ao bem comum, cuja virtude fundamental é a honestidade (FERREIRA, 2004; MISCHIATI; VALENTIM, 2005).

No contexto atual, a ética profissional é definida por Camargo (1999, p. 31) como “a aplicação da ética geral no campo das atividades profissionais”. Esse autor explica que o indivíduo tem que estar imbuído de certos princípios ou valores próprios do ser humano para vivê-los nas suas atividades de trabalho.

O objeto da ética profissional é “o conjunto de valores morais que uma determinada classe profissional deve se orientar e seguir para alcançar um agir profissional correto e adequado para com a sociedade [...]” (GUIMARÃES *et al.*, 2008, p. 143).

Entendemos também por ética profissional “a ciência normativa que estuda os deveres e direitos dos profissionais” (MATTOS, 1977, p. 1). Seu papel nas organizações é “indagar se as ações e relações profissionais estão fundamentadas em princípios que levam à promoção do bem comum, da dignidade humana, da vida feliz” (RIOS, 2008, p. 85).

A ética moderna, conforme Bustamante Rodríguez e Padial León (2003), aplica à vida profissional o termo deontologia e o define como um conjunto de deveres, direitos e princípios adequados para uma profissão. Assim, a deontologia se ocupa dos deveres e obrigações exigidos a todos que exercem uma mesma profissão e facilita a formulação de um conjunto de normas e códigos que permitem unir as atuações com um sentido ético.

O termo deontologia, criado pelo filósofo inglês Jeremy Bentham em 1834, deriva do grego *deon* (o que é obrigatório) e de *logos*, que significa teoria, ciência. O termo refletia o que Bentham compreendia como obrigar-se, tanto pela época em que foi criado – um momento de exacerbação do liberalismo político e econômico –, quanto pelo objetivo de seu autor (SOUZA, 2002).

No entendimento de Souza (2002, p. 55), a deontologia compreende

[...] o elenco de determinações objetivas, instruções operacionais e de cunho prático, que os membros de um grupo profissional devem seguir, no exercício de suas atividades, para garantir a uniformidade, em todos os seus aspectos e lugar, do trabalho e ação do grupo, como se fosse a ação de um único indivíduo.

A noção de dever profissional, imbuída no termo deontologia, surgiu, conforme Souza (2002), com base em um conjunto de atos modernizadores e pragmáticos, provocados por um liberalismo utilitarista que produziu a urbanização da cidade e a criação do processamento industrial da riqueza.

A deontologia, portanto, é determinada pela natureza de uma profissão. A expressão “profissão” provém do latim *professione*, do substantivo *professio*. O conceito de profissão representa o trabalho que se pratica com habitualidade a serviço de terceiros, ou seja, a prática constante

de um ofício. Além disso, ela representa uma expressão social e moral, pois é pela profissão que o indivíduo se destaca e se realiza plenamente, provando sua capacidade, habilidade e sabedoria, comprovando sua personalidade para vencer obstáculos. Por meio do exercício profissional, o indivíduo eleva seu nível moral, e é na profissão que ele pode ser útil à sua comunidade (SÁ, 1998).

A profissão possui “uma dimensão normativa e valorativa, que define o seu papel social e hierárquico no conjunto da sociedade e em relação a outras profissões. São as associações profissionais, os sindicatos e o Estado que desempenham esse papel normativo” (CUNHA; CRIVELLARI, 2004, p. 39-40).

A partir da reflexão sobre deontologia e profissão, adquirem sentido os códigos de ética profissional, que “estruturam e sistematizam as exigências éticas no tríptico plano de orientação, disciplina e fiscalização” (CAMARGO, 1999, p. 33). É comum que as profissões tenham um código ético ou deontológico que, dentre outras funções, orienta o comportamento dos indivíduos e/ou grupos no âmbito profissional.

O código deontológico, de acordo com Souza (2002, p. 55), deve “detalhar minuciosamente o modo de proceder e o comportamento pessoal, em cada momento, em cada relação de trabalho do profissional [...]”. Ele precisa conter a “definição das habilidades, atividades e modos de execução do trabalho que devem ser empregados pelos profissionais nos mais diferentes momentos de sua atuação” (SOUZA, 2002, p. 55).

Esse instrumento, ao estabelecer o que é relevante para o exercício da profissão (os valores) e para as condutas práticas, aproxima os profissionais e assegura a formação de uma identidade dessa profissão junto à sociedade. A sociedade saberá que esses profissionais deveriam conhecer e partilhar compromissos que os orientam em torno de valores e modos de agir, tornando verificáveis e comparáveis suas ações em distintos espaços e diferentes tempos (SOUZA *et al.*, 2012).

Honestidade, respeito ao indivíduo, coragem, tolerância, integridade, flexibilidade, caráter sigiloso, humildade e responsabilidade são alguns valores fundamentais que o indivíduo necessita ter para ser capaz de tomar

decisões éticas, de acordo com Guedes, Baptista e Borges (2011). Esses valores permitem que as decisões do indivíduo estejam voltadas para o bem social, e não para o bem próprio, trazendo um balanço positivo para a organização em que trabalha.

A ética é essencial para estabelecer um conjunto de critérios e padrões de comportamento eficazes, que garantam a prestação de serviços de qualidade para o cumprimento social que persegue a profissão. Ela tem o objetivo de esclarecer as obrigações e dilemas de uma classe profissional que trabalha com a aquisição, processamento e disseminação da informação para os indivíduos e para a sociedade em geral (BUSTAMANTE RODRÍGUEZ; PADIAL LÉON, 2003).

A classe profissional em questão é a do bibliotecário que, conforme Guedes, Baptista e Borges (2011), tem como atribuição registrar, processar, armazenar, pesquisar, recuperar e disseminar informações.

A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) define o bibliotecário como um Profissional da Informação capaz de: disponibilizar informação em qualquer suporte; gerenciar unidades como bibliotecas, centros de documentação, centros de informação e correlatos, além de redes e sistemas de informação; tratar tecnicamente e desenvolver recursos informacionais; disseminar informação com o objetivo de facilitar o acesso e geração do conhecimento; desenvolver estudos e pesquisas; realizar difusão cultural; desenvolver ações educativas; além de prestar serviços de assessoria e consultoria (BRASIL, 2002).

Diante da atuação do bibliotecário, diversos autores (GUEDES; BAPTISTA; BORGES, 2011; BUSTAMANTE RODRÍGUEZ; PADIAL LÉON, 2003; FERNÁNDEZ-MOLINA, 2000) apontam que as bibliotecas e demais centros de informação têm missões e objetivos de caráter social e atuam de acordo com uma série de valores. Ao bibliotecário, portanto, “cabe se preocupar com as suas ações, pois a responsabilidade social é baseada na ética, que se fundamenta no bem comum” (GUEDES; BAPTISTA; BORGES, 2011, p. 58).

Na perspectiva de Bustamante Rodríguez e Padial León (2003), a biblioteca é uma instituição social tão importante quanto a escola. Nela,

são realizadas atividades e ofertados serviços que contribuem para a criação, transmissão de valores e significados sociais, por meio do acesso à informação e ao conhecimento.

Diante do exposto até aqui, inferimos que, na sociedade contemporânea, o acesso à informação e a capacidade de usá-la são elementos que interferem nas possibilidades de sobrevivência e existência de seus membros. Acessar e usar informações interfere, entre outras coisas, no exercício de direitos, na obtenção e manutenção de emprego e na capacidade de expressar-se, considerando que o acesso e o uso de informações aumentam as possibilidades de conhecer-se e identificar-se (RASCHE, 2005). Assim, as ações do bibliotecário pautadas na ética tornam-se ainda mais importantes.

O alcance dos objetivos das bibliotecas e demais unidades de informação, por meio de uma conduta ética dos Profissionais da Informação, permite que a profissão seja reconhecida pela sociedade e, por consequência, que os bibliotecários sejam reconhecidos como agentes morais responsáveis (FERNÁNDEZ-MOLINA, 2000).

Há, entretanto, questões que podem interferir na conduta profissional. Ao lidar com a informação, no atual parâmetro social, que está em constante transformação devido à globalização e às tecnologias de informação e comunicação, é comum que o bibliotecário se depare com diversas problemáticas que envolvem decisões pautadas na ética, como, por exemplo, o acesso à informação, informações privadas, plágio, direitos autorais, impaciência e intolerância de usuários, prioridade de atendimento, hierarquia de usuários, conflito em relação às atividades exercidas, preservação de materiais informacionais, poucos recursos para biblioteca, serviços mal feitos, colegas desmotivados, entre outros (GUEDES; BAPTISTA; BORGES, 2011).

Fernandéz-Molina (2000) também cita e explica cinco principais áreas com implicações éticas para o bibliotecário, que são: a liberdade intelectual e a censura; o acesso à informação; os serviços de referência; a privacidade, confidencialidade e proteção de dados pessoais; e o direito do autor.

Quanto à **liberdade intelectual e censura**, Fernandéz-Molina (2000) afirma que as decisões de seleção são muito importantes, pois determinam a natureza da coleção da biblioteca ou unidade de informação. Existe, assim,

uma obrigação ética de usar os critérios de seleção adequados para alcançar a missão da biblioteca, que é voltada para as necessidades do usuário. Isso parece óbvio, mas existem situações em que surgem problemas, como, por exemplo, quando o profissional seleciona materiais considerando seus interesses pessoais ou de um grupo pequeno e influente de usuários.

A censura é entendida como a supressão de materiais considerados ofensivos por razões religiosas, morais, políticas ou outras, e a seleção é a atividade em que os profissionais escolhem de maneira criteriosa e sensata os materiais com base em critérios que são coerentes com os objetivos da biblioteca. A censura pode existir tanto de fontes externas (padres, grupos religiosos, grupos políticos, etc.) como internas (administradores, órgãos do governo etc.) (FERNADÉZ-MOLINA, 2000). A melhor estratégia de defesa contra a censura, conforme Fernández-Molina (2000), é “manter uma política de aquisições bem definida, detalhada e explícita, estabelecida de forma conjunta com os responsáveis pela instituição”. Além disso, também é importante o apoio das associações profissionais nacionais e internacionais, por meio de suas declarações oficiais.

Com relação ao **acesso à informação**, público e gratuito, por parte de qualquer pessoa, o problema possui duas faces bem definidas (FERNANDEZ-MOLINA, 2000): de um lado, existe o princípio da responsabilidade social, segundo o qual a informação é pública e gratuita sempre que seja relevante para a vida do cidadão; de outro lado, há os que distinguem informação que deveria ser gratuita daquela que deveria ser paga, com base no argumento de que a viabilidade da organização exige tal cobrança, além de proporcionar uma receita adicional para a biblioteca, evitar o uso frívolo, valorizar a biblioteca e o respeito por seus profissionais.

Sobre os **serviços de referência**, Fernández-Molina (2000) confirma que um dos princípios básicos da profissão do bibliotecário é fornecer a informação solicitada pelo usuário, sem que seja de responsabilidade do profissional o conteúdo da informação solicitada ou o seu objetivo. Embora isso seja verdade em termos gerais, há casos que podem levar a problemas éticos. Um exemplo é o caso do estudante que está deprimido e solicita um livro sobre suicídio. Deveria o profissional negar-lhe o acesso

a essa informação ou quebrar o princípio de confidencialidade e avisar a família, amigos etc.? Também há que se considerar a qualidade do serviço que se presta ao usuário ou cliente, que inclui uma variedade de aspectos, por exemplo, selecionar apenas os trabalhos que estão dentro de suas possibilidades, proporcionar ao usuário as expectativas reais sobre até onde se pode chegar, olhar para as fontes mais adequadas e manter a segurança e a confidencialidade das informações obtidas e dados do usuário etc. Tudo isso implica também a obrigação de atualização constante e aperfeiçoamento contínuos das técnicas profissionais.

Estas três questões, **privacidade, confidencialidade e proteção de dados pessoais**, embora sejam diferentes, estão intimamente relacionadas entre si. A primeira refere-se ao direito à privacidade do indivíduo, impedindo que terceiros tenham acesso às suas informações pessoais. Bibliotecas e outras unidades de informação podem manter registros de informações pessoais sobre os clientes ou usuários e a possibilidade de considerar esse direito. A confidencialidade consiste em guardar segredo sobre a relação entre o profissional e o usuário. Essa obrigação tem origem tanto em razão da proteção da privacidade, como em decorrência da proteção de interesses comerciais. Sobre essa questão, Fernandéz-Molina (2000) enfatiza que a proteção dos dados pessoais se intensificou devido a duas razões principais: maior necessidade de informações pessoais para o funcionamento de instituições públicas e privadas; e desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação que tem permitido a transmissão de grandes quantidades de informações pessoais para qualquer lugar do mundo. Com a automatização das bibliotecas, os profissionais passaram a trabalhar com dados pessoais contidos em bancos de dados automatizados. Isso significa que bibliotecas e bibliotecários, ao desenvolverem suas atividades, consideram as leis de proteção de dados vigentes.

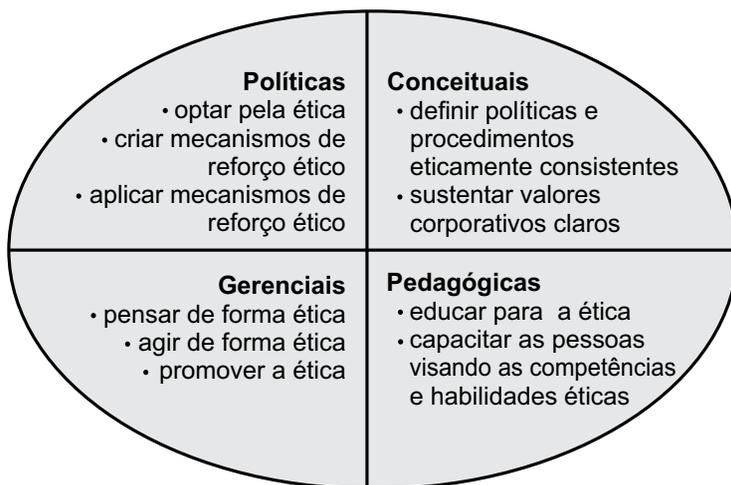
Segundo Fernandéz-Molina (2000), referindo-se ao **direito de autor**, as atividades dos Profissionais da Informação normalmente requerem o uso de fontes de informação em qualquer tipo de suporte. Em muitos casos, a cópia ou transferência de tal informação é uma necessidade. Por outro lado, editores, produtores, distribuidores de bases de dados e

autores têm o objetivo de obter benefícios por meio da venda ou locação do seu produto informativo. Enquanto profissionais desejam acessar informações com o menor custo possível, os detentores de direitos sobre a informação desejam obter lucro. Forma-se, assim, um conflito de natureza ética, principalmente se a obtenção de determinada informação é difícil ou impossível, sem infringir os direitos de autor.

Nesses setores, portanto, é comum se deparar com situações em que a tomada de decisões se faz necessária e, muitas vezes, determina o cumprimento de atividades essenciais para a organização. As ações éticas norteiam o “fazer bibliotecário” no ambiente profissional.

Nesse sentido, Valentim (2004, p. 67) aponta algumas considerações básicas para que as questões éticas sejam solucionadas no ambiente profissional e informacional, quais sejam: “a) integrar as normas éticas em busca do sucesso da organização; b) ter uma atitude orientada para os outros; c) motivar com base na ética organizacional o comportamento pragmático e competitivo”. Para isso, a autora propõe estratégias que podem ser adotadas em quatro segmentos distintos, conforme pode se observar visto na Figura 1.

**Figura 1** – Estratégias para a solução dos problemas éticos



Fonte: Valentim (2004).

Diante do que foi apresentado até aqui, podemos afirmar que a ética profissional e, portanto, a ética bibliotecária, constitui-se num conjunto de critérios e diretrizes relacionadas ao comportamento, que garantem a prestação de serviços mais eficientes para o cumprimento social que envolve a profissão. Bustamante Rodríguez e Padial León (2003) observam que o Profissional da Informação, na realização de suas atividades, desenvolve uma série de valores éticos, com a finalidade de assegurar o direito do usuário ao acesso a informação:

- a) defesa da liberdade intelectual e livre fluxo da informação;
- b) proteção da intimidade dos usuários;
- c) defesa do livre acesso à informação;
- d) proteção dos direitos de propriedade intelectual;
- e) compromisso de lealdade com os objetivos da instituição;
- f) defesa e conservação do patrimônio cultural;
- g) reconhecimento da diversidade cultural como valor social;
- h) eliminação da censura em qualquer de suas formas;
- i) discrição nos processos de informação dos usuários;
- j) competência profissional;
- k) equidade e imparcialidade na relação com os usuários.

A missão do bibliotecário consiste em promover a interação entre as mentes humanas que se comunicam por meio de registros documentais para superar as barreiras de espaço e tempo (BUSTAMANTE RODRÍGUEZ; PADIAL LÉON, 2003), e, para tanto, os valores éticos são fundamentais.

Nessa mesma linha de raciocínio, Ferreira (2004) vislumbra algumas atitudes éticas do bibliotecário e afirma que ser ético no âmbito dessa profissão significa:

- a. não sonegar informação;
- b. atender com educação os usuários;
- c. valorizar a profissão em qualquer situação ou lugar em que o profissional se encontre;
- d. não ser conivente com atitudes contrárias às normas estabelecidas pela legislação profissional;
- e. interagir e comunicar-se com diferentes tipos de público, sem discriminação de cor, raça, nacionalidade, religião ou ideologia;
- f. lutar por melhores salários e melhores condições de trabalho;
- g. engajar-se no movimento de classe, conselho, associação, sindicatos;
- h. buscar atualização contínua;
- i. reivindicar uma formação profissional de qualidade;
- j. combater o exercício ilegal da profissão;
- k. lutar por melhores empregos e exigir do governo abertura de vagas para bibliotecários nas diferentes instituições do setor público;
- l. ser empreendedor, fazendo valer a profissão liberal.

Para além dos valores e atitudes, a ética se constrói em cada tarefa executada no ambiente profissional, nos gestos que se cultivam nas relações que compõem a prática profissional, pautada numa relação integradora entre teoria e prática, ação e reflexão, elementos básicos que caracterizam a práxis profissional (FERREIRA, 2004). Ao cumprir as tarefas a ele delegadas, o bibliotecário se orienta por princípios éticos no âmbito da profissão. Bustamante Rodríguez e Padial León (2003) dividem esses princípios em três categorias: a) **deveres com a profissão**: melhora e prestígio da profissão; b) **deveres com a sociedade**: defesa da função social que desempenham as bibliotecas, a luta contra a censura, a liberdade de acesso à informação, o respeito à propriedade intelectual e aos direitos do autor; e c) **deveres com os usuários**: qualidade dos serviços, seleção das fontes informacionais e formação de usuários.

Com bases nessas três categorias, observamos que a ética profissional permeia o fazer do bibliotecário, nos diversos níveis, pois estimula o comportamento voltado ao bem comum. É na ética profissional que se definem as responsabilidades profissionais, bem como se determinam os valores essenciais a guiar a atuação profissional na área da informação (VALENTIM, 2004). Nesse sentido, a ética profissional contribui para a formação da consciência profissional (atitudes e ações éticas), que resulta, por sua vez, em integridade e justiça (VALENTIM, 2004).

É no cenário constituído pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação que a discussão das questões éticas, no âmbito da atividade profissional do bibliotecário, torna-se mais pertinente e necessária. Isso porque é crescente a complexidade das atividades informativas. Essa complexidade leva ao profissional novas possibilidades de ação, mas também possíveis danos ao indivíduo e à sociedade.

A reflexão sobre a ética profissional, até aqui descrita, leva ao entendimento do quão fundamental é a consciência do bibliotecário sobre o papel social na sociedade. Também leva a crer na relevância das ações e/ou decisões tomadas por bibliotecários na prática profissional. Tais ações, pautadas em princípios e valores éticos, podem intervir na vida dos indivíduos.

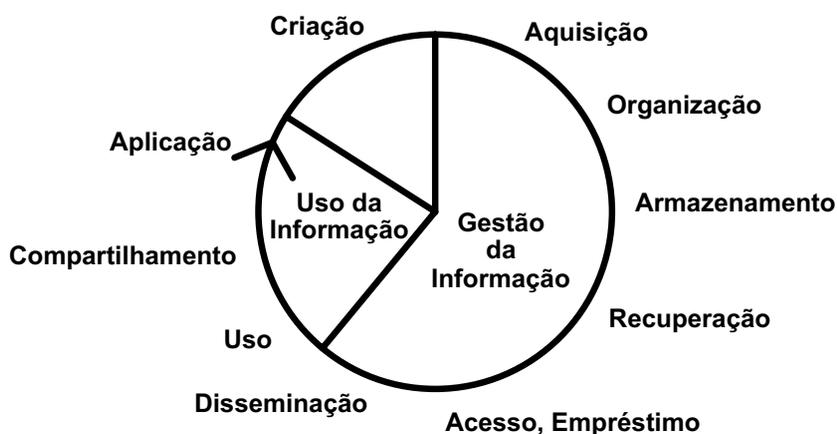
Isso significa que o atendimento às necessidades de informação dos indivíduos, no âmbito das bibliotecas e espaços informativos, tomará por base princípios e condutas éticas, e estes, por sua vez, irão considerar parâmetros mais amplos – na reflexão sobre a ética, tal qual afirma Souza (2002), relacionada ao momento fundante do perceber e sentir-se em relação com outro ser, na tomada de consciência de ser e de estar entre iguais, concebendo o outro como sendo igual em relação ao mundo. Assim, a ética profissional e bibliotecária, concordando com Souza (2002), pode ser entendida, também, como um conjunto de normas que regem a boa conduta profissional.

## 6.4 O uso da informação: aspectos éticos e legais

Observamos, nas seções anteriores sobre ética e ética profissional, que para o indivíduo ser capaz de tomar decisões éticas são necessários alguns valores sociais – honestidade, respeito, coragem, tolerância, integridade, flexibilidade, caráter sigiloso, humildade e responsabilidade –, condutas morais e o conhecimento de leis e normas que regem o uso do seu objeto de trabalho – a informação.

As ações do bibliotecário, pautadas em princípios éticos, influenciam o ciclo de vida da informação, conforme explicitam Guedes, Baptista e Borges (2011) na Figura 2.

Figura 2 – O ciclo de vida da informação



Fonte: Suaiden (2006).

Pelo exame da Figura 2, e de acordo com Guedes, Baptista e Borges (2011), observamos que a atuação bibliotecária pode ter prejuízos, visto que há lacunas no ciclo de vida da informação, influenciadas pela não adoção de princípios éticos adequados àquela etapa do ciclo. Esses autores explicam que, no momento da **Seleção e Aquisição**, princípios éticos se voltam para a necessidade de informação do usuário e não do bibliotecário. Nos processos de **Organização e Armazenamento**, a preocupação se volta à integridade da informação e também ao acesso a ela. Nas atividades técnicas, que

incluem os processos de seleção, aquisição, organização e armazenamento, o bibliotecário lida com alguns conflitos tanto provenientes da administração quanto dos demais atores e profissionais envolvidos nas atividades e partícipes do ambiente de trabalho, pois as formas de executá-las são diversas e exigem a tomada de decisões baseadas em princípios éticos perante situações-problema. Quanto aos processos de **Recuperação, Acesso, Empréstimo e Disseminação**, se bem executados, atestam que o trabalho realizado até então está “funcionando”. O serviço de pesquisa e auxílio ao usuário requer do profissional um comportamento ético na relação bibliotecário/usuário, o que determina a aceitação ou não do resultado por parte do usuário.

Com relação ao ciclo de vida da informação e à manipulação que pode ocorrer no processo informacional, ressalta-se que os profissionais da informação desenvolvem seu trabalho em um contexto sociopolítico em que sua atuação é afetada por normas, cujo conhecimento é imprescindível para uma atuação profissional (FERNADÉZ-MOLINA, 2004) fundamentada em princípios éticos. Esse contexto, conforme Fernández-Molina (2004), é caracterizado pelas tecnologias de informação e comunicação e pela influência cada vez maior de leis de mercado na vertente informacional. Esses fatores têm provocado não só o surgimento de problemas de caráter jurídico que não existiam anteriormente, mas também alterações nas áreas jurídicas que tradicionalmente são consideradas essenciais para o desempenho das atividades dos Profissionais da Informação.

Para resolver e/ou esclarecer dilemas éticos, como os citados no item 7.2, o código de ética da profissão constitui-se em uma fonte essencial para auxiliar o profissional a tomar decisões e cumprir seu papel social. Além disso, é importante definir a ética e a moral que serão praticadas por uma equipe no cotidiano do espaço informacional, conforme explica Valentim (2004). Segundo essa autora, é grave a situação de uma organização, pública ou privada, em que o Profissional da Informação não tenha a ética como prática de trabalho, já que sua matéria-prima é a informação em diversos níveis (estratégico, tecnológico, social, trabalhista, jurídico etc.). Há de existir uma ética convencionada, considerando-se o contexto organizacional

em sua macroestrutura. A ética convencionalizada propõe ações comunitárias, visa construir o senso comum e busca o respeito entre todos os atores daquele espaço. O código deontológico pode auxiliar na construção de uma ética convencionalizada.

Nessa perspectiva, são abordados nos próximos subitens os seguintes documentos: o Código de Ética do Bibliotecário Brasileiro (**Resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB) nº 42, de 11 de janeiro de 2002**) e algumas leis brasileiras que abrangem questões relacionadas ao uso legal da informação: **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**, que altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências; e a **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**, que regula o acesso à informação previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências.

#### 6.4.1 Resolução CFB nº 42, de 11 de janeiro de 2002 – Código de ética do bibliotecário

A Resolução CFB nº 42, de 11 de janeiro de 2002, dispõe sobre Código de Ética do Conselho Federal de Biblioteconomia. Esse documento tem por objetivo fixar normas de conduta para as pessoas físicas e jurídicas que exerçam as atividades profissionais em Biblioteconomia. Ele surgiu em 1966, na “Primeira Reunião Plenária do Conselho Federal de Biblioteconomia”, foi ratificado pela Resolução nº 005/66, reformulado e aprovado por meio da Resolução CFB nº 327186, de 04 de novembro de 1986 e, mais recentemente, pela Resolução CFB nº 42, de 11 de janeiro de 2002.

O Código de Ética do Bibliotecário Brasileiro (CFB, 2002) é constituído dos seguintes elementos: deveres do profissional de Biblioteconomia; normas de conduta; direitos do profissional bibliotecário; proibições no desempenho das funções; infrações disciplinares e penalidades; sanções éticas; e honorários profissionais. Trata-se, portanto, da moral a ser praticada

da pelos bibliotecários, conforme defendem Souza *et al.* (2012), apesar de a denominação ser código de ética.

Dentre os aspectos desse documento, são destacados, no Quadro 2, os deveres e os direitos do bibliotecário.

**Quadro 2** – Direitos e deveres do bibliotecário, de acordo com a Resolução CFB nº 42, de 11 de janeiro de 2002

<b>Resolução CFB nº 42, de 11 de janeiro de 2002: deveres e direitos do bibliotecário brasileiro</b>	
<b>Deveres</b>	<b>Direitos</b>
<p>a) dignificar, através dos seus atos, a profissão, tendo em vista a elevação moral, ética e profissional da classe;</p> <p>b) observar os ditames da ciência e da técnica, servindo ao poder público, à iniciativa privada e à sociedade em geral;</p> <p>c) respeitar leis e normas estabelecidas para o exercício da profissão;</p> <p>d) respeitar as atividades de seus colegas e de outros profissionais;</p> <p>e) contribuir, como cidadão e como profissional, para o incessante desenvolvimento da sociedade e dos princípios legais que regem o país.</p>	<p>a) exercer a profissão independentemente de questões referentes a religião, raça, sexo, cor e idade;</p> <p>b) apontar falhas nos regulamentos e normas das instituições em que trabalha, quando as julgar indignas do exercício profissional, devendo, neste caso, dirigir-se aos órgãos competentes, em particular, ao Conselho Regional;</p> <p>c) votar e ser votado para qualquer cargo ou função em órgãos ou entidades de classe, nos termos da legislação vigente;</p> <p>d) defender e ser defendido pelo órgão de classe, se ofendido em sua dignidade profissional;</p> <p>e) auferir benefícios da ciência e das técnicas modernas, objetivando melhor servir ao seu usuário, à classe e ao país;</p> <p>f) usufruir de todos os demais direitos específicos, nos termos da legislação que cria e regulamenta a profissão de bibliotecário;</p> <p>g) preservar seu direito ao sigilo profissional, quando portador de informações confidenciais;</p> <p>h) formular, junto às autoridades competentes, críticas e/ou propostas aos serviços públicos ou privados, com o fim de preservar o bom atendimento e desempenho profissional.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras

Observa-se que os deveres e direitos do bibliotecário vão ao encontro do que já se discutiu neste estudo com relação à ética e à moral, ao conhecimento das leis e normas, ao papel social da profissão junto à sociedade e à oferta de serviços de qualidade.

Com base no conteúdo do Código de Ética do Bibliotecário Brasileiro, Souza et al. (2012) propõem uma lista dos valores e das posturas profissionais desejáveis ao bibliotecário, as quais podem ser vistas no Quadro 3:

**Quadro 3** – Valores e posturas profissionais apontados no Código de Ética do Bibliotecário Brasileiro

<b>Código de Ética do Bibliotecário Brasileiro</b>	
<b>VALORES</b>	<b>POSTURAS</b>
Dignidade	Dignificar a profissão
Respeito	Respeitar o valor da ciência Respeitar o valor da técnica Respeitar as leis e normas estabelecidas para o exercício da profissão Respeitar as atividades dos colegas bibliotecários Respeitar as atividades de outros profissionais atuantes na biblioteca
Responsabilidade	Assumir responsabilidade profissional para com o desenvolvimento da sociedade Assumir responsabilidade cidadã para com os princípios legais que regem o país
Compromisso	Assumir compromisso com o atendimento das demandas dos usuários
Solidariedade	Ser solidário com os colegas, mas sem acobertamento de condutas erradas

Fonte: Elaborado por Souza *et al.* (2012, p. 13).

Dignidade, respeito, responsabilidade, compromisso e solidariedade são, portanto, os valores fundamentais presentes no Código de Ética do Bibliotecário Brasileiro. Esses valores e posturas são a base do “fazer profissional” do bibliotecário.

O Código de Ética do Bibliotecário Brasileiro, tal como está apresentado hoje, conforme Souza *et al.* (2012), é um guia para orientar a conduta

do bibliotecário, porém, sustentado por uma noção de ideal, ou seja, uma ideia e não uma realidade. Isso ocorre, principalmente, pela época da sua elaboração inicial, por sua estrutura e pelo fato de que as modificações não alteraram nem a sua estrutura, nem a sua forma. Assim, pode representar um documento que nem sempre está inserido no conjunto de instrumentos profissionais do bibliotecário. Entretanto, a apreciação desse documento pelos autores “aponta para um elenco de valores nele constantes, que vão para além da idealização, pois são decorrentes da experiência acumulada durante as décadas que antecederam a sua consolidação” (SOUZA *et al.*, 2012, p. 12). Os autores defendem que o código de ética poderia ser um instrumento aberto a melhorias e a mudanças na sua estrutura, superando, dessa forma, o caráter prescritivo-normativo do documento.

#### 6.4.2 Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 – Direitos autorais

A Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, regula os direitos autorais, entendendo-se sob essa denominação os direitos de autor e os que lhes são conexos<sup>4</sup>. O direito autoral, subárea de Propriedade Intelectual, de acordo com o Instituto Nacional da Propriedade Intelectual (2013, p. 3),

[...] concede proteção às criações literárias, artísticas e científicas, as quais são designadas como “obras intelectuais”, e assegura aos seus autores (escritores, compositores, pintores e outros criadores), bem como a seus artistas, intérpretes e executantes, aos produtores fonográficos e às empresas de radiodifusão, o direito exclusivo de utilizá-las, nas modalidades definidas pela lei.

A proteção dos direitos autorais, em âmbito internacional, foi garantida já em 1948, no art. XXVII da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que diz:

---

<sup>4</sup> A expressão “direitos conexos” “refere-se aos direitos conferidos a artistas, intérpretes ou executantes, produtores fonográficos e às empresas de radiodifusão” (INSTITUTO NACIONAL DA PROPRIEDADE INTELECTUAL, 2013, p. 4).

I) Todo o homem tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de fruir de seus benefícios. II) Todo o homem tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

A primeira revolução relacionada ao direito autoral, conforme Brittes e Pereira (2007), foi trazida pela invenção de Gutenberg, por volta de 1445. À época, os autores perderam o controle sobre a reprodução de suas obras devido à ampliação das tiragens que a tipografia permitiu. Governantes, então, passaram a legislar sobre o tema, mas as normas precursoras que vigoram atualmente datam do século XVI.

A Lei nº 9.610 assegura aos brasileiros ou pessoas domiciliadas no Brasil a reciprocidade na proteção aos direitos autorais ou equivalentes. Sua estrutura é composta dos seguintes assuntos principais: obras intelectuais; direitos de autor; utilização de obras intelectuais e dos fonogramas; direitos conexos; associações de titulares de direitos de autor e dos que lhes são conexos; e sanções às violações dos direitos autorais.

No Quadro 4, são destacados, de forma sintetizada, alguns elementos que compõem a Lei.

#### Quadro 4 – Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 – Direitos autorais

<b>Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 – Direitos autorais</b>	
Obras intelectuais protegidas	Textos de obras literárias, artísticas ou científicas; conferências, alocações, sermões; obras dramáticas e dramático-musicais; composições musicais; obras audiovisuais; obras fotográficas; obras de desenho, pintura, gravura, escultura, litografia e arte cinética; ilustrações, cartas geográficas; os projetos, esboços e obras plásticas concernentes à geografia, engenharia, topografia, arquitetura, paisagismo, cenografia e ciência; adaptações, traduções e outras transformações de obras originais, apresentadas como criação intelectual nova; programas de computador; coletâneas ou compilações, antologias, enciclopédias, dicionários, bases de dados e outras obras, que constituam uma criação intelectual.
Direitos morais de autor	Reivindicar a autoria; ter seu nome na obra; conservar a obra inédita; assegurar a integridade da obra; modificar a obra antes ou depois de utilizá-la; retirar de circulação; ter acesso a exemplar único e raro da obra.
Direitos patrimoniais de autor	Depende de autorização prévia e expressa do autor: a reprodução parcial ou integral; a edição; a adaptação, o arranjo musical e quaisquer outras transformações; a tradução para qualquer idioma; a inclusão em fonograma ou produção audiovisual; a distribuição, quando não intrínseca ao contrato firmado pelo autor com terceiros para uso ou exploração da obra; a distribuição para oferta de obras ou produções mediante cabo, fibra ótica, satélite, ondas ou qualquer outro sistema que permita ao usuário realizar a seleção da obra ou produção para percebê-la em um tempo e lugar previamente determinados por quem formula a demanda, e nos casos em que o acesso às obras ou produções se faça por qualquer sistema que importe em pagamento pelo usuário; a utilização, direta ou indireta, da obra literária, artística ou científica; a inclusão em base de dados, o armazenamento em computador, a microfilmagem e as demais formas de arquivamento do gênero; quaisquer outras modalidades de utilização existentes ou que venham a ser inventadas.

Fonte: Elaborado pelas autoras

É importante observar, com relação a essa lei, que há exceções para o uso dos direitos autorais. Essas exceções podem ser de grande valia, principalmente para os bibliotecários que atuam em instituições de ensino, uma vez que não constitui ofensa aos direitos autorais:

I - a reprodução: a) na imprensa diária ou periódica, de notícia ou de artigo informativo, publicado em diários ou periódicos, com a menção

do nome do autor, se assinados, e da publicação de onde foram transcritos; b) em diários ou periódicos, de discursos pronunciados em reuniões públicas de qualquer natureza; c) de retratos, ou de outra forma de representação da imagem, feitos sob encomenda, quando realizada pelo proprietário do objeto encomendado, não havendo a oposição da pessoa neles representada ou de seus herdeiros; d) de obras literárias, artísticas ou científicas, para uso exclusivo de deficientes visuais, sempre que a reprodução, sem fins comerciais, seja feita mediante o sistema Braille ou outro procedimento em qualquer suporte para esses destinatários; II - a reprodução, em um só exemplar de pequenos trechos, para uso privado do copista, desde que feita por este, sem intuito de lucro; III - a citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra; IV - o apanhado de lições em estabelecimentos de ensino por aqueles a quem elas se dirigem, vedada sua publicação, integral ou parcial, sem autorização prévia e expressa de quem as ministrou; V - a utilização de obras literárias, artísticas ou científicas, fonogramas e transmissão de rádio e televisão em estabelecimentos comerciais, exclusivamente para demonstração à clientela, desde que esses estabelecimentos comercializem os suportes ou equipamentos que permitam a sua utilização; VI - a representação teatral e a execução musical, quando realizadas no recesso familiar ou, para fins exclusivamente didáticos, nos estabelecimentos de ensino, não havendo em qualquer caso intuito de lucro; VII - a utilização de obras literárias, artísticas ou científicas para produzir prova judiciária ou administrativa; VIII - a reprodução, em quaisquer obras, de pequenos trechos de obras preexistentes, de qualquer natureza, ou de obra integral, quando de artes plásticas, sempre que a reprodução em si não seja o objetivo principal da obra nova e que não prejudique a exploração normal da obra reproduzida nem cause um prejuízo injustificado aos legítimos interesses dos autores (BRASIL, 1998).

Ressalta-se que a lei prevê sanções para o não cumprimento do que se estabelece relacionado aos direitos morais e patrimoniais de autor, tanto para editores como para qualquer outro indivíduo que faça uso inadequado de obras intelectuais protegidas.

O uso de obras intelectuais pelo bibliotecário implica, portanto, em questões de natureza ética ou até jurídica, uma vez que esse profissional constantemente manipula materiais submetidos a essa legislação, como, por exemplo, livros, textos de obras literárias, artísticas ou científicas, materiais sonoros e audiovisuais, fotografias etc.

#### 6.4.3 Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 – Acesso à informação pública

A Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, dispõe sobre os procedimentos a serem observados pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com a finalidade de garantir o acesso à informação previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal Brasileira de 1988. A referida Lei teve origem em debates no âmbito do Conselho de Transparência Pública e Combate à Corrupção, órgão vinculado à Controladoria-Geral da União (CGU), e foi discutida e votada pelo Congresso Nacional entre 2009 e 2011.

O inciso XXXIII do art. 5º da Constituição Federal trata do seguinte direito coletivo: “todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado”. O inciso II do § 3º do art. 37 da Constituição Federal refere-se ao acesso dos usuários a registros administrativos e a informações sobre atos de governo. No inciso II do § 3º do art. 37, consta a seguinte orientação: “cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem”. O § 2º do art. 216 da Constituição Federal, por sua vez, é composto pela estrutura do Sistema Nacional de Cultura.

Além desses trechos, no art. 5º, parágrafo XIV da Constituição Federal, evidencia-se a seguinte disposição: “é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício

profissional” (BRASIL, 1988). O acesso à informação, portanto, é um direito humano fundamental.

A Lei de Acesso à Informação Pública foi criada, de acordo com a CGU (2011), para ampliar os mecanismos de obtenção de informações e documentos (já previstos em diferentes legislações e políticas governamentais), além de estabelecer o princípio de que o acesso é a regra, e o sigilo, a exceção, cabendo à Administração Pública atender às demandas de cidadãos e cidadãs. A informação sob a guarda do Estado é sempre pública, devendo o acesso a ela ser restringido apenas em casos específicos.

Subordinam-se ao regime da Lei de Acesso à Informação os órgãos públicos integrantes da administração direta dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, o Ministério Público e as autarquias, as fundações públicas, as empresas públicas, as sociedades de economia mista e demais entidades controladas direta ou indiretamente pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Os procedimentos previstos nessa Lei destinam-se a assegurar o direito fundamental de acesso à informação e devem ser executados em conformidade com os princípios básicos da administração pública e com as seguintes diretrizes: observância da publicidade como preceito geral e do sigilo como exceção; divulgação de informações de interesse público, independentemente de solicitações; utilização de meios de comunicação viabilizados pela tecnologia da informação; fomento ao desenvolvimento da cultura de transparência na administração pública; e desenvolvimento do controle social da administração pública (BRASIL, 2011).

Sua estrutura é composta dos seguintes assuntos principais: acesso a informações e sua divulgação; procedimentos de acesso à informação; restrições de acesso à informação; e responsabilidades.

No Quadro 5 são destacados alguns aspectos da Lei de Acesso à Informação.

**Quadro 5 – Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 – Lei de Acesso à Informação Pública**

<b>Lei de Acesso à Informação Pública</b>	
Acesso a informações e sua divulgação	<p>Cabe aos órgãos e entidades do poder público assegurar a: gestão transparente da informação, propiciando amplo acesso a ela e sua divulgação; proteção da informação, garantindo-se sua disponibilidade, autenticidade e integridade; e, proteção da informação sigilosa e da informação pessoal, observada a sua disponibilidade, autenticidade, integridade e eventual restrição de acesso.</p>
	<p>O acesso à informação de que trata esta Lei compreende os direitos de obter:</p> <p>I - orientação sobre os procedimentos para a consecução de acesso, bem como sobre o local onde poderá ser encontrada ou obtida a informação almejada; II - informação contida em registros ou documentos, produzidos ou acumulados por seus órgãos ou entidades, recolhidos ou não a arquivos públicos; III - informação produzida ou custodiada por pessoa física ou entidade privada decorrente de qualquer vínculo com seus órgãos ou entidades, mesmo que esse vínculo já tenha cessado; IV - informação primária, íntegra, autêntica e atualizada; V - informação sobre atividades exercidas pelos órgãos e entidades, inclusive as relativas à sua política, organização e serviços; VI - informação pertinente à administração do patrimônio público, utilização de recursos públicos, licitação, contratos administrativos; e VII - informação relativa: à implementação, acompanhamento e resultados dos programas, projetos e ações dos órgãos e entidades públicas, bem como metas e indicadores propostos; ao resultado de inspeções, auditorias, prestações e tomadas de contas realizadas pelos órgãos de controle interno e externo, incluindo prestações de contas relativas a exercícios anteriores.</p>
	<p>O acesso a informações públicas será assegurado mediante:</p> <p>I - criação de serviço de informações ao cidadão, nos órgãos e entidades do poder público, em local com condições apropriadas para: a) atender e orientar o público quanto ao acesso a informações; b) informar sobre a tramitação de documentos nas suas respectivas unidades; c) protocolizar documentos e requerimentos de acesso a informações; e II - realização de audiências ou consultas públicas, incentivo à participação popular ou a outras formas de divulgação.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras

A Lei de Acesso à Informação propiciou ao Brasil, de acordo com a CGU (2011), a consolidação do seu regime democrático, ampliando a (possibilidade de) participação cidadã e fortalecendo os instrumentos de controle da gestão pública, uma vez que o cidadão tem melhores condições de conhecer e acessar outros direitos essenciais, como saúde, educação e benefícios sociais. Essa ideia está de acordo com a ideia de competência em informação e seu desenvolvimento para a cidadania.

A implementação de um sistema de acesso à informação tem como um de seus desafios vencer a *cultura de segredo* que, muitas vezes, prevalece na gestão pública. A disponibilização de informações ao cidadão exige uma cultura de abertura e o servidor tem um papel fundamental para a mudança cultural, pois lida cotidianamente com a informação pública, de sua produção a seu arquivamento (CGU, 2011).

A observação das disposições da Lei nº 12.527 e da argumentação da CGU sobre o assunto leva ao seguinte entendimento: ao bibliotecário, principalmente aquele que atua em órgãos e instituições públicas, cabe primeiramente conhecer a lei, a fim de contribuir com órgãos e entidades do poder público na organização, classificação, disponibilização e acesso das informações internamente e, num segundo momento, tão importante quanto o primeiro, facilitar o acesso à informação pública ao cidadão, ciente do que pode ser disponibilizado e das formas de fazê-lo.

## **6.5 A dimensão ética da competência em informação**

A competência em informação surgiu como conceito ligado à sociedade da informação, ou seja, em um contexto em que cresce a necessidade de se saber usar a abundância de informações, e o papel educativo do bibliotecário torna-se mais evidente, tendo em vista sua competência específica para lidar com informação. E, como prática, desenvolveu-se, inicialmente, no escopo da atividade bibliotecária, ligada ao processo de educação de usuários de bibliotecas e à orientação bibliográfica (DUDZIAK, 2008; CAMPELLO, 2009). Hoje, entendemos competência em informação como um conceito amplo e dinâmico, que continua a crescer para incorporar um conjunto

de habilidades essenciais aos indivíduos inseridos na era da informação (WARD, 2006).

A competência em informação vem sendo considerada uma meta-competência que envolve habilidades de definir, localizar e acessar informações (LLOYD, 2003), conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Ela também permeia o processo de criação, resolução de problemas e tomada de decisão, além de estar ligada ao processo de proficiência investigativa, pensamento crítico e aprendizado independente (DUDZIAK, 2007).

O Grupo de *Alfin da Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP)* do Reino Unido define a competência em informação como: “saber quando e por que se necessita de informação, onde encontrá-la e como avaliá-la, utilizá-la e comunicá-la de maneira ética” (ABELL *et al.*, 2004, p. 1, tradução nossa). Essa definição implica várias habilidades para que um indivíduo possa ser considerado competente em informação:

- a) **compreender a necessidade de informação:** essa habilidade envolve a compreensão do porquê se necessita de informação, que tipo de informação é necessária, reconhecer que a informação está disponível em diversos formatos e várias localizações geográficas e virtuais;
- b) **compreender os recursos disponíveis** (ou a disponibilidade de informação): trata-se de ser capaz de identificar que recursos estão disponíveis e sua localização, como acessá-los e como usá-los de forma apropriada;
- c) **compreender como encontrar a informação:** refere-se à habilidade para buscar os recursos apropriados com eficácia e identificar a informação relevante;
- d) **compreender a necessidade de avaliar os resultados:** envolve a capacidade de avaliar a autenticidade, a atualidade e o valor da

informação, além de avaliar os meios pelos quais os resultados foram obtidos, para poder assegurar que seu uso não produz resultados equivocados e incompletos;

- e) **compreender como trabalhar com os resultados e como explorá-los:** trata-se de analisar e trabalhar com a informação para oferecer resultados precisos e apresentáveis de pesquisa ou para desenvolver novos conhecimentos;
- f) **compreender a ética e a responsabilidade na utilização:** envolve a capacidade de saber por que a informação deve ser utilizada de forma responsável e ética (ética profissional, econômica e pessoal), respeitar a confiabilidade e reconhecer a autoria das obras, compreender a natureza e os diferentes usos para informar com propriedade, sem ser tendencioso. Envolve também questões de propriedade intelectual, plágio, liberdade de informação, proteção de dados, princípios éticos e códigos profissionais estabelecidos por sua empresa ou instituição profissional;
- g) **compreender como se comunica e compartilha os resultados encontrados:** refere-se à habilidade de disseminar a informação de uma maneira ou em um formato adequado ao público que se destina e à situação específica;
- h) **compreender como gerenciar os resultados encontrados:** trata-se de saber como armazenar e gerenciar as informações encontradas, aplicando os métodos mais eficazes, além de refletir criticamente sobre o processo e as fontes encontradas para aprender com a experiência de buscar e utilizar informações (ABELL et al., 2004).

Nesse sentido, alguns autores estudam esta metacompetência sob diferentes dimensões. Vitorino e Piantola (2011) defendem a ideia de que a informação comporta diferentes níveis de complexidade, contendo variadas implicações e, conseqüentemente, a competência para lidar com essa demanda multifacetada abarca nuances de caráter objetivo, subjetivo,

individual ou coletivo. Assim, técnica, estética, ética e política constituem as bases sobre as quais se assentam tanto a informação transmitida e recebida, quanto a competência necessária para processá-la e utilizá-la de modo a agir significativamente na construção da realidade.

Nosso enfoque se dá, nesta discussão, à dimensão ética da competência em informação. O delineamento dessa dimensão, bem como das dimensões técnica, estética e política, origina-se dos estudos de alguns autores (FARIAS, VITORINO, 2009; VITORINO, PIANTOLA, 2011) que, ao considerar o caráter interdisciplinar da Ciência da Informação, utilizam como base as quatro dimensões da competência profissional no campo educacional de Rios (2010)<sup>5</sup>.

Buscamos, portanto, caracterizar a dimensão ética com base em estudos da área de Ciência da Informação e da Filosofia. E, ancorados nesses estudos, identificamos que a dimensão ética “começa quando entram em cena outros. Qualquer lei, por moral ou jurídica que seja, regula sempre relações interpessoais, incluindo as que se estabelecem com quem a impõe” (ECO; MARTINI, 1999, p. 45). A ética, para Sung e Silva (2011, p. 41), é “uma dimensão que permite o questionamento sobre as práticas, atitudes, regras e ações humanas”, considerando-se as consequências dessas práticas, atitudes, regras e ações para outros.

A dimensão ética da competência profissional é uma racionalização do comportamento humano, na visão de Tejada Artigas e Tóbon Tóbon (2006). Dessa forma, “as práticas, atitudes, regras e ações do indivíduo no ambiente de trabalho geram consequências que devem estar voltadas para a justiça e o bem coletivo” (PELLEGRINI; VITORINO, 2018, p. 127).

Nesse sentido, a ética, ao estar presente em toda ação do indivíduo, no âmbito pessoal e profissional, considera as implicações das ações na coletividade. Evidencia-se a presença da dimensão ética em

---

<sup>5</sup> Rios (2010) defende que em toda ação profissional existe as seguintes dimensões: a) dimensão técnica: diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los; b) dimensão estética: diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora; c) dimensão ética: diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo; e d) dimensão política: diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres.

diversas definições da competência em informação (JOHNSTON; WEBBER, 2003; CATTS; LAU, 2008; ABELL *et al.*, 2004), numa perspectiva voltada, predominantemente, para o uso eficaz e ético da informação.

Catts e Lau (2008) definem a competência em informação como as habilidades de reconhecer necessidades de informação, localizar e avaliar a qualidade das informações, armazenar e recuperar informações, fazer **uso eficaz e ético da informação**, e aplicar informações para criar e comunicar conhecimento.

Na visão de Abell *et al.* (2004), a competência em informação compreende, entre outras habilidades, a de saber definir necessidades informacionais, saber encontrar e avaliar a informação, utilizar e comunicar a informação de forma ética. Compreender a ética e seu uso responsável no que se refere à competência em informação, segundo Abell *et al.* (2004), implica saber por que a informação deve ser usada de forma responsável, respeitar a confidencialidade e sempre reconhecer o trabalho dos outros indivíduos, compreender a sua natureza e usos para informar corretamente e de forma imparcial. Salientamos, nesse sentido, que bibliotecários possuem o papel de atestar a veracidade dos dados e informações disponibilizados, pois conhecem as fontes de informação (PELLEGRINI; VITORINO, 2018).

A competência em informação, para Johnston e Webber (2003, p. 336, tradução nossa), refere-se à “adoção de um comportamento informativo adequado para a identificação, através de qualquer meio ou canal, da informação adequada às necessidades que nos permitam alcançar um **uso inteligente e ético da informação** na sociedade”. Essa definição abrange experiências mais complexas de competência em informação voltadas para uma perspectiva cultural, social e econômica da sociedade da informação.

No documento *Towards Information Literacy Indicators*, Catts e Lau (2008) destacam que os padrões de competência em informação existentes (por exemplo, os estabelecidos pela ALA, 2005), incluem princípios éticos voltados para o uso da informação. No âmbito educacional, uma das preocupações que envolvem o uso ético da informação é a questão do plágio. Segundo esses autores, pesquisas demonstram que quanto mais cresce o acesso à internet nos países, maior é a incidência de plágios, e defendem

que o ensino voltado para o uso ético da informação – criação, distribuição e uso da informação – reduz essa incidência.

Cabe esclarecermos que, de acordo com Catts e Lau (2008), o processo de produção do conhecimento envolve a criação, acondicionamento, distribuição e uso da informação. As primeiras três fases desse processo são precursoras do uso eficiente da informação. A competência em informação é essencial nesse processo por englobar as habilidades necessárias para utilizar a informação. O ciclo de produção inclui autores, inventores, pesquisadores e outras pessoas que geram novos conhecimentos na forma de artigos, livros, textos, patentes etc. Essas formas de conhecimento são acondicionadas por editores, construtores de bases de dados, empresas de mídias eletrônicas, entre outros. Em seguida, a informação processada é distribuída a livrarias, bibliotecas e outros fornecedores de informação, para atender as demandas de pesquisadores, professores, estudantes, empresas e sociedade em geral.

A incorporação dos princípios éticos é necessária em todas as fases do processo de produção do conhecimento, a fim de evitar o plágio, entretanto, Catts e Lau (2008) afirmam que nas fases iniciais do processo é comum a incidência de “práticas” que não contemplam totalmente o uso ético da informação, pois cada autor/produtor possui seus valores e normas para criar e representar o seu conhecimento. Segundo esses autores, essas práticas nem sempre são intencionais, o que demonstram novamente a importância da competência em informação nesse processo.

Em um estudo sobre os aspectos éticos e legais da competência em informação e a formação dos bibliotecários, Mata e Casarin (2011) abordam questões relacionadas à propriedade intelectual, *copyright*, direito autoral e plágio. Segundo essas autoras, o conhecimento das leis de direitos autorais nacionais e internacionais, que contêm as condições de uso de obras, e o conhecimento da normalização, que no Brasil segue os padrões da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), é importante para os bibliotecários. A normalização dos documentos influencia na recuperação de informação e está relacionada à questão ética, uma vez que, ao citar corretamente um documento, atribuem-se os créditos devidos ao(s) autor(es),

respeitando direitos autorais, propriedade intelectual, *copyright*, e evitando, assim, o plágio. Mata e Casarin (2011, p. 130) defendem que “somente tendo estes conhecimentos e atitudes éticas, o bibliotecário possui condições de ensinar outras pessoas a respeitarem os aspectos que envolvem o uso legal da informação”.

Percebemos até aqui, portanto, que a dimensão ética da competência em informação está ligada ao uso ético e eficaz da informação e que, ao Profissional da Informação, cabe fazer esse “uso ético”, para, assim, promovê-lo no âmbito profissional aos usuários da informação. Para que esse uso se dê de forma responsável, ao bibliotecário cabe ainda conhecer as leis e normas que regem seu uso legal. Entretanto, há outros aspectos intrínsecos a essa dimensão (PELLEGRINI; VITORINO, 2018).

Menezes e Vitorino (2014) identificam que a dimensão ética da competência em informação refere-se ao uso responsável da informação, mas também ao bem coletivo, ao bem comum e à cidadania. Seu objetivo é a realização de boas atitudes. Essa dimensão é vital para efetivar a competência, uma vez que as outras dimensões – técnica, estética, política – ganharão significado pleno quando, além de se apoiarem em fundamentos próprios de sua natureza, se guiarem pelos seguintes princípios éticos: o respeito, a justiça, a solidariedade (RIOS, 2010).

Sobre esses princípios éticos, Rios (2011) esclarece que o respeito é o princípio nuclear da ética, uma vez que dele decorrem os outros. Respeitar implica reconhecer a presença do outro como igual, em sua humanidade. Para respeitar alguém é preciso que se reconheça sua existência, antes de mais nada. Justiça é a igualdade na diferença. Existem diferenças de gênero, de idade, de cor, de religião etc., mas todos os indivíduos são iguais em direitos. A solidariedade, por sua vez, se firma na consideração do outro para além dos deveres, das prescrições. Nela se evidencia a disponibilidade para partilhar efetivamente a existência, na pluralidade de valores (RIOS, 2011).

Considerando os princípios éticos citados por Rios (2011), Farias e Vitorino (2009, p. 8) observam que a dimensão ética da competência em informação “se relaciona à orientação da ação, baseada nos princípios de respeito e da solidariedade, do convívio e da realização de um bem coletivo”.

O bem do homem, segundo Aristóteles (2001, p. 27) é “a atividade da alma em consonância com a virtude e, se há mais de uma virtude, em consonância com a melhor e mais completa entre elas”.

Os valores são *metas* boas, *valiosas* que constituem o Bem da pessoa e da sociedade, e as virtudes são *ações* boas, aptas a realizar aquelas metas. Um valor é uma meta que o homem julgue valiosa, individualmente ou coletivamente, com vistas à consecução de um interesse pessoal ou social. Em Ética a *Nicómaco*, de Aristóteles, o valor máximo é a *felicidade*, que se alcança mediante ações excelentes, chamadas virtudes.

A virtude requer equilíbrio e *excelência*. A excelência da ação consiste na prática do “justo meio” entre dois extremos. Dessa forma, a virtude da coragem, por exemplo, é o meio justo entre a temeridade e a covardia (MARCHIONNI, 2004). Marchionni (2004, p. 47) defende que “toda ação humana pode ser virtuosa ou não, na medida em que é executada de maneira *excelente* e ajuda a alcançar um valor”.

Se toda ação pode ser virtuosa ou não, o eixo central da reflexão ética relaciona-se, de acordo com Rios (2011), à ideia de *responsabilidade*, que está articulada com a de *liberdade* e à noção de *compromisso* – esse compromisso traz a marca da moral. No compromisso, o indivíduo empenha a sua palavra, criadora de valores, de significações.

Em um estudo voltado para a atuação do bibliotecário no campo educacional, Farias e Vitorino (2009) observam que a dimensão ética da competência do bibliotecário refere-se a um trabalho de qualidade que se executa como deve ser, entendido como múltiplas significações relativas ao bem comum. A realização do bem comum é sinônimo de *felicidade*. Felicidade é a concretização da vida, com a realização constante do ser humano. É algo que não se experimenta apenas na individualidade, seu sentido mais amplo está na coletividade (RIOS, 2011). Para Marchionni (2004), felicidade é qualidade de vida. Um homem feliz vive bem e age bem, uma vez que a felicidade é uma espécie de boa vida e boa ação (ARISTÓTELES, 2001).

A ideia de *bem*, de acordo com Rios (2011), aponta para um valor que não se desvincula dos aspectos técnicos e políticos da atuação profissional.

É nessa medida que se pode compreender a ética como mediação no trabalho do bibliotecário, pois ela está presente na definição e na organização do saber que será veiculado na instituição escolar e na direção que será dada a esse saber na sociedade.

Na perspectiva de mediação, Vitorino e Piantola (2011) observam que a ética pressupõe um juízo crítico e relaciona-se diretamente à noção de autonomia, na medida em que o indivíduo ético decide por si mesmo suas ações, após ponderar sobre suas possíveis consequências não apenas no âmbito pessoal, mas, principalmente, no coletivo.

Portanto, no cerne da ideia de competência em informação está o caráter crítico atribuído à ética, uma vez que o indivíduo efetivamente competente em informação é capaz de tomar posição e assumir uma postura crítica diante de determinadas informações, o que requer, na maioria das vezes, um julgamento de valor (VITORINO; PIANTOLA, 2011). O pensar criticamente, segundo Rios (2011), significa adotar uma postura de questionamentos, indagações, que nos direcionem a buscar respostas e a ampliar nossa base de conhecimentos, o que caracteriza o processo de educação contínua. Esse processo se torna pleno quando “ao lado da razão, a imaginação, os sentimentos, e os sentidos” se refletem na ação do indivíduo (RIOS, 2010, p. 61).

Salientamos que bibliotecários e outros Profissionais da Informação são sujeitos constituintes de tomadas de decisões e precisam demonstrar coerência nas suas atitudes, buscando constante atualização da sua formação, pois sua conduta impacta na sociedade (MENEZES; VITORINO, 2014). As informações comunicadas influenciam na tomada de decisão dos indivíduos nos mais diversos aspectos da vida: social, econômica, política, profissional e pessoal. Rios (2011) explica que o comportamento é o arranjo dos diversos papéis que o indivíduo desempenha na sociedade. Ao falar em desempenho, a autora faz referência ao que *é preciso* fazer na representação de cada papel. A expressão “*é preciso*” remete ao dever que está presente no bojo das ações humanas na sociedade. Como ser social, o indivíduo está ligado ao que *deve ser*, indicado pelas regras do coletivo.

Nessa perspectiva, a conduta esperada dos Profissionais da Informação no que tange à dimensão ética da competência em informação, de acordo com Menezes e Vitorino (2014, p. 99),

[...] envolve o desejo de fazer o melhor pela organização em que se trabalha e pelo indivíduo que se busca servir. É diante da perspectiva de que há uma influência positiva perante a coletividade que serão alcançados o prazer e a realização profissional. Permitindo, desta forma, aproximar os indivíduos a obter e compreender o conhecimento, para construção do processo interpretativo por parte dos seres humanos e, por consequência, o desenvolvimento da Competência Informacional.

Com base nas reflexões dos autores mencionados sobre a dimensão ética da competência em informação, percebemos que

[...] esta refere-se ao uso legal e responsável da informação, fundamentado nas leis e normas que regem o uso da informação em cada país, e nos princípios éticos de respeito, justiça, solidariedade e compromisso, que resultam no bem coletivo e na cidadania. Esta dimensão exige um caráter crítico e um julgamento de valor por parte do bibliotecário – Profissional da Informação que é –, uma vez que é necessário, diante das situações que se apresentam à profissão, tomar posições e assumir posturas no ambiente de trabalho e, principalmente, com relação ao uso da informação (PELLEGRINI; VITORINO, 2018).

## **6.6 Considerações finais**

A dimensão ética é fundante das demais dimensões da competência em informação – técnica, estética e política –, uma vez que ganharão significado pleno quando se guiarem por princípios éticos (RIOS, 2010). Além disso, a dimensão ética perpassa as outras dimensões por nortear a ação, o fazer profissional. Nessa perspectiva, Vitorino e Piantola (2011) explicam que o domínio da técnica demanda escolhas e apresenta exigências de caráter social, as quais terão implicações éticas; a busca estética pela harmonia e pelo bem viver tem, na ética, seu fundamento apriorístico; e a política está ligada à ética em seu caráter subjetivo.

Ao vivenciar a dimensão ética da competência em informação, além de o bibliotecário agir em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, também se beneficia com sua própria ação, uma vez que é nessa dimensão que se alcança o prazer – a realização profissional – e que se vivencia, ao realizar um bem coletivo, o princípio ético maior citado por Aristóteles: a *felicidade*, seja no âmbito pessoal, seja no profissional.

Na Figura 3, demonstramos a interligação dos principais elementos da dimensão ética da competência em informação, com base na literatura.

**Figura 3** – Elementos da dimensão ética da competência em informação com base na literatura



Fonte: Elaborado pelas autoras

Em suma, é possível identificar que a dimensão ética da competência em informação constitui-se da interligação dos seguintes elementos:

- a) uso ético e legal da informação: envolve questões relacionadas a propriedade intelectual, *copyright*, direito autoral e plágio;
- b) princípios éticos: respeito, justiça, solidariedade, compromisso;
- c) reflexão crítica do bibliotecário na ação com base nos princípios éticos, visando ao bem comum dos indivíduos, a felicidade.

## Referências

ABBOTT, Andrew. **The system of professions**: an essay on the division of expert labor. Chicago: The University of Chicago Press, 1998.

ABELL, Angela et al. Alfabetización en información: la definición de CILIP (UK). **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios**, Espanha, n. 77, p. 79-84, dez. 2004. Disponível em: [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1302261.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1302261.pdf). Acesso em: 03 mar. 2020.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2001. Coleção A obra-prima de cada autor.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1995.

BOFF, Leonardo. **Ética e moral**: a busca dos fundamentos. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Conselho Federal de Biblioteconomia. Resolução CFB nº 42, de 11 de janeiro de 2002. Dispõe sobre Código do Ética do Conselho Federal de Biblioteconomia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2002. Seção 1, p. 64. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?journal=1&pagina=64&data=14/01/2002>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 12.527, de 18 de novembro 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do 3º do art. 37 e no 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm). Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9610.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9610.htm). Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações – CBO**. Brasília, 2002. Disponível: <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/ResultadoOcupacaoMovimentacao.jsf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRITTES, Juçara Gorsk. PEREIRA, Joanicy. Tecnologias da informação e da comunicação e a polêmica sobre direito autoral: o caso Google Book Search. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 167-174, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1195/1371>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BUFREM, Leilah Santiago et al. Ética e formação profissional: uma leitura da produção científica em Ciência da Informação (1970-2006). **Transinformação**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 225-232, set./dez., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tinf/v20n3/02.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BUSTAMANTE RODRÍGUEZ, Antonio Tomás; PADIAL LEÓN, Alicia. Perspectiva ética y deontológica para la profesión bibliotecaria. **Biblios**: Revista de Bibliotecología y Ciencias de la Información, Brasília, v. 4, n. 16, p. 33-53, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/161/16101601.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

CAMARGO, Marculino. **Fundamentos de ética geral e profissional**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CAMPELLO, Bernadete. **Letramento informacional**: função educativa do bibliotecário na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CATTS, Ralph; LAU, Jesus. **Towards Information Literacy Indicators**. Paris: UNESCO, 2008. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158723>. Acesso em: 03 mar. 2020.

CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO. **Acesso à informação pública**: uma introdução à Lei 12.527, de 18 de novembro de 2011. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.acessoinformacao.gov.br/central-de-conteudo/publicacoes/arquivos/cartilhaacessoinformacao.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

CORTINA, Adela; MARTÍNEZ, Emilio. **Ética**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

CUNHA, Miriam Vieira da; CRIVELLARI, Helena Maria Tarchi. O mundo do trabalho na sociedade do conhecimento e os paradoxos das profissões da informação. In: VALENTIM, Marta Lígia Pomim (Org.). **Atuação profissional na área de informação**. São Paulo: *Pólis*, 2004.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo (SP): Martins Fontes, 2005.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. O bibliotecário como agente de transformação em uma sociedade complexa: integração entre ciência, tecnologia, desenvolvimento e inclusão social. **Ponto de Acesso**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 88-98, jun. 2007. Disponível em: <http://www.portal-seer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/1396/878>. Acesso em: 03 mar. 2020.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Os faróis da sociedade da informação: uma análise crítica sobre a situação da competência em informação no Brasil. **Informação & Sociedade**: Estudos, Paraíba, v. 18, n. 2, p. 41-53, 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/1704/2109>. Acesso em: 03 mar. 2020.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ECO, Humberto; MARTINI, Carlo Maria. **Em que creem os que não creem?** São Paulo: Record, 1999.

FARIAS, Christianne Martins; VITORINO, Elizete Vieira. Competência informacional e dimensões da competência do bibliotecário no contexto escolar. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 2-16, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pci/v14n2/v14n2a02.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

FERNÁNDEZ-MOLINA, Juan Carlos. **Los aspectos éticos en la formación de los profesionales de la información**, (2000?). Disponível em: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/multidoc/publicaciones/journal/pdf/aspectos-eticos.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

FERREIRA, Rita Gonçalves Marques Portelia. O fundamento ético de uma consciência bibliotecária. **Infociência**, São Luís, v. 4, p.9-20, 2004. Disponível em: [http://www.brapci.inf.br/\\_repositorio/2011/04/pdf\\_cdde9cb2a1\\_0016286.pdf](http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2011/04/pdf_cdde9cb2a1_0016286.pdf). Acesso em: 03 mar. 2020.

FREIDSON, Eliot. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 141-145, 1996. Disponível em: [http://www.cff.org.br/userfiles/60%20%20FREIDSON%20E%20%20Para%20uma%20analise%20comparada%20das%20profissoes\\_1996.pdf](http://www.cff.org.br/userfiles/60%20%20FREIDSON%20E%20%20Para%20uma%20analise%20comparada%20das%20profissoes_1996.pdf). Acesso em: 03 mar. 2020.

GUEDES, Mariana Giubertti; BAPTISTA, Sofia Galvão; BORGES, Maria Alice Guimarães. Competência ética do bibliotecário: um fator de qualidade. **RICI: Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 50-71, jan./jul. 2011. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13009/1/ARTIGO\\_CompetenciaEticaBibliotecario.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13009/1/ARTIGO_CompetenciaEticaBibliotecario.pdf). Acesso em: 03 mar. 2020.

GUIMARÃES, José Augusto Chaves et al. Ética nas atividades informativas: aspectos teóricos. **Ponto de Acesso**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 137-152, jun./jul. 2008. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/2670/1886>. Acesso em: 03 mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DA PROPRIEDADE INTELECTUAL. **Expressão criativa**: uma introdução ao direito de autor e aos direitos conexos para pequenas e médias empresas. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: [http://www.inpi.gov.br/sobre/arquivos/04\\_cartilhadireitos\\_21\\_01\\_2014\\_0.pdf/@@download/file/04\\_cartilhadireitos\\_21\\_01\\_2014\\_0.pdf](http://www.inpi.gov.br/sobre/arquivos/04_cartilhadireitos_21_01_2014_0.pdf/@@download/file/04_cartilhadireitos_21_01_2014_0.pdf). Acesso em: 03 mar. 2020.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). **Faróis da Sociedade de Informação**: Declaração de Alexandria sobre competência informacional e aprendizado ao longo da vida. Versão em português do documento Beacons of the Information Society. Alexandria: IFLA Publicações, 2005. Disponível em: <http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-pt.html>. Acesso em: 03 mar. 2020.

JOHNSTON, B.; WEBBER, S. Information literacy in higher education: a review and case study. **Studies in Higher Education**, Austrália, v. 28, n. 3, ago. 2003. Disponível em: <http://www.studystream.org/upload/data/1/Information%20Literacy%20in%20Higher%20Edu.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

LLOYD, A. Information literacy: the meta-competency of the knowledge economy?: an exploration paper. **Journal of Librarianship and Information Science**, Reino Unido, v. 35, n. 2, p. 87-92, jun. 2003. Disponível em: <http://lis.sagepub.com.ez130.periodicos.capes.gov.br/content/35/2/87.full.pdf+html>. Acesso em: 03 mar. 2020.

MARCHIONNI, Antonio. **Ética: a arte do bom**. São Paulo (SP): Pontifícia Universidade Católica, 2004.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de ética: de Platão a Foucault**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MATA, Marta Leandro da; CASARIN, Helen de Castro Silva. Aspectos éticos e legais da competência informacional e a formação do bibliotecário: um estudo com graduandos de Biblioteconomia da Região Sudeste. **Revista EDICIC**, Marília, v. 1, n. 1, p. 119-134, jan./mar. 2011. Disponível em: <http://www.edicic.org/revista/index.php?journal=RevistaEDICIC&page=article&op=download&path%5B%5D=13&path%5B%5D=pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

MATTOS, Maria Antonia Ribas Pinke Berford de. **Ética profissional do bibliotecário**. Campinas: [s. n.], 1977.

MENEZES, Priscila Lopes; VITORINO, Elizete Vieira. A Competência Informacional fundamentada na dimensão ética. **Revista da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 86-107, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/46044/32151>. Acesso em: 03 mar. 2020.

MISCHIATI, Ana Cristina; VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Reflexões sobre a ética e a atuação profissional do bibliotecário. **Transinformação**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 209-220, set./dez., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tinf/v17n3/01.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

PASSOS, Elizete. **Ética nas organizações**. São Paulo: Atlas, 2004.

PELLEGRINI, Eliane; VITORINO, Elizete Vieira. A dimensão ética da competência em informação sob a perspectiva da Filosofia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 117-133, out./dez. 2018. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/2953/2072>. Acesso em: 03 mar. 2020.

RASCHE, Francisca. Questões éticas para bibliotecários. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, n. 19, p. 21-33, 1.sem. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2005v10n19p21/5498>. Acesso em: 03 mar. 2020.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A presença da filosofia e ética no contexto profissional. **Organicom**, São Paulo, v. 5, n. 8, p. 78-88, 1.sem. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/138969/134317>. Acesso em: 03 mar. 2020.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 20.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Ética**. 35.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 444 p.

SOUZA, Francisco das Chagas de. **Ética e deontologia: textos para profissionais atuantes em bibliotecas**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

SOUZA, Francisco das Chagas de et al. Ética profissional e autoavaliação do potencial de beneficência ou maleficência do trabalho realizado pelo bibliotecário atuante em bibliotecas públicas, empresariais e universitárias em Santa Catarina: uma perspectiva comparativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 13, 2012, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012. Disponível em: <http://www.eventosecongressos.com.br/metodo/enancib2012/arearestrita/pdfs/19057.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

SOUZA, Francisco das Chagas de; STUMPF, Katiusa. Presença do tema ética profissional nos periódicos brasileiros de Ciência da Informação e Biblioteconomia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 94-115, set./dez. 2009. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/782/637>. Acesso em: 03 mar. 2020.

SUAIDEN, Emir José. **Gestão e qualidade em serviços de informação no contexto das instituições públicas**, 2006. Disponível em: [http://www.cnen.gov.br/hs\\_Forum\\_Quali\\_Gestao/palestras/suaiden\\_ibict.pdf](http://www.cnen.gov.br/hs_Forum_Quali_Gestao/palestras/suaiden_ibict.pdf). Acesso em: 03 mar. 2020.

TEJADA ARTIGAS, Carlos Miguel; TÓBON TOBÓN, Sergio (Coords.). **El diseño del plan docente en información y documentación acorde con el espacio europeo de educación superior: un enfoque por competencias**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2006. Disponível em: <http://eprints.ucm.es/6005/1/MANUAL.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Ética profissional na área de Ciência da Informação. In: \_\_\_\_\_. **Atuação profissional na área de informação**. São Paulo: Polis, 2004. p. 55-70.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Dimensões da competência informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 40, n.1, p. 99-110, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://revista.ibict.br/cienciadainformacao/index.php/ciinf/article/view/1918/1397>. Acesso em: 03 mar. 2020.

WARD, D. Revisioning information literacy for lifelong meaning. **The Journal of Academic Librarianship**, Estados Unidos da América, v. 32, n. 4, p. 396-402, jul. 2006. Disponível em: [http://ac.els-cdn.com.ez46.periodicos.capes.gov.br/S0099133306000619/1-s2.0-S0099133306000619-main.pdf?\\_tid=b628211a-dd8f-11e5-b34c-00000aab0f27&acd-nat=1456604681\\_5fd2eef8e03886f6b767c6100b846e8b](http://ac.els-cdn.com.ez46.periodicos.capes.gov.br/S0099133306000619/1-s2.0-S0099133306000619-main.pdf?_tid=b628211a-dd8f-11e5-b34c-00000aab0f27&acd-nat=1456604681_5fd2eef8e03886f6b767c6100b846e8b). Acesso em: 03 mar. 2020.

# 7. A DIMENSÃO POLÍTICA DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

Djuli Machado De Lucca<sup>1</sup>

Elizete Vieira Vitorino<sup>2</sup>

**Resumo:** Este capítulo explora a dimensão política da competência em informação. A dimensão política compreende um homem como um ser social, um ser que participa de um ambiente onde constrói as relações num processo dinâmico de interações. O capítulo busca caracterizar a dimensão política da competência em informação pela apropriação de conceitos da Filosofia Política. Sob o foco da filosofia, investiga aspectos da dimensão política do ser humano que se manifestam na ocasião do desenvolvimento da competência em informação: a vida em sociedade, a cidadania, a liberdade. Menciona que a competência em informação, sob a perspectiva da política, possibilita ao indivíduo compreender direitos e deveres, e estimula o comportamento reflexivo para que o sujeito desenvolva uma consciência crítica que lhe será útil para questionar o que está posto. Assim, o indivíduo competente em informação contribui para a promoção do bem comum.

## 7.1 Introdução

Nos capítulos anteriores, caracterizamos três dimensões da competência: a ética, a estética e a técnica. A dimensão política, assim, completa esse “patchwork complexo e colorido” (VITORINO; PIANTOLA, 2011, p. 102), em que partes se unem para o propósito da competência em informação.

A competência em informação encerra uma dimensão política na medida em que seu elemento estruturante, a informação, é um objeto pro-

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Ciência da Informação (2015) e Bacharel em Biblioteconomia (2013) pela UFSC. Professora do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: djuli.mdl@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: elizete.vitorino@ufsc.br

duzido pelo homem para atender a uma necessidade humana (PINHEIRO, 1998), e, portanto, uma necessidade de caráter social (WERSIG; NEVELLING, 1975). Consideramos a informação como um conjunto de “estruturas significantes com a competência de gerar conhecimento para o indivíduo e seu grupo” (BARRETO, 1994, p. 1), e o conhecimento é capaz, nesse aspecto, de promover o desenvolvimento do sujeito e favorecer o bem-estar da sociedade em que ele vive (BARRETO, 2002, p. 70).

Entendemos que a política compreende o ser humano como ser social, um ser que participa de um ambiente onde constrói as relações num processo dinâmico de interações. Esse aspecto político identificado no indivíduo pode ser visto como uma das disciplinas da filosofia, investigado sob o signo da Filosofia Política, que se ocupa de construir significados sobre as questões que envolvem a vida em sociedade.

Desse modo, neste capítulo, nos propomos a caracterizar a dimensão política da competência em informação, pela apropriação de conceitos da Filosofia Política. Em princípio, abordaremos essa disciplina da filosofia em uma perspectiva ampla, que representa um pano de fundo para as compreensões do caráter político do ser humano. Ainda sob o foco da filosofia, investigaremos aspectos da dimensão política do ser humano que se manifestam na ocasião do desenvolvimento da competência em informação: a vida em sociedade, a cidadania, a liberdade. Ao final, traremos reflexões da ciência da informação para o delineamento da dimensão política da competência em informação.

## **7.2 A dimensão política do ser humano: buscando significados na filosofia política**

Sabemos que, dentre as dimensões da competência em informação – técnica, estética, ética e política – esta última é aquela que compreende o ser humano em sociedade. A Filosofia Política, dessa forma, é a disciplina que investiga o caráter social do ser humano, e todas as facetas que envolvem essa relação.

Sob a perspectiva filosófica, o termo política foi originalmente cunhado “a partir da atividade social desenvolvida pelos homens da *Pólis*, a Cidade-Estado grega” (MAAR, 2006, p. 30). Etimologicamente, a palavra Política é originada do grego *ta politika*, também originada da palavra *Pólis* (CHAUI, 2010). Chauí (2010) esclarece que esse termo – *Pólis* – está além da simples estrutura da Cidade-Estado grega: *Pólis* se refere ao espaço cívico:

[...] entendida como a comunidade organizada, formada pelos cidadãos (*politikós*), homens livres e iguais nascidos em seu território, portadores de dois direitos inquestionáveis, a isonomia (igualdade perante a lei) e a isegoria (a igualdade no direito de expor e discutir em público opiniões sobre ações que a cidade deve ou não deve realizar) (CHAUI, 2010, p. 434).

A *Pólis* seria, então, o palco da atividade política, o local onde o ser humano constrói o seu “eu social”, como indivíduo pertencente a um círculo social. O termo *Pólis*, surgiu na Grécia, sob o “aflorar” da democracia ateniense.

Aranha e Martins (1993, p. 32) afirmam que o advento da *Pólis* “provocou grandes alterações na vida social e nas relações entre os homens”, pois, a partir do momento de sua constituição, a relação entre os homens não era mais assentada hierarquicamente, com relações de submissão e domínio. Na *Pólis*, todos tinham os mesmos direitos. Nasce, então, o princípio de **igualdade**.

Esse princípio seria formado para atender “um bem maior”, que é o bem de todos. Segundo Aristóteles:

Toda cidade [no sentido de comunidade] é um tipo de associação, e toda associação é estabelecida tendo em vista algum bem (pois os homens sempre agem visando a algo que consideram ser um bem); por conseguinte, a sociedade política [*Pólis*], a mais alta dentre todas as associações, a que abarca todas as outras, tem em vista a maior vantagem possível, o bem mais alto dentre todos (ARISTÓTELES, 2013, p. 53).

A partir da união dos sujeitos (princípio de igualdade) com vistas à realização do bem comum, a *Pólis* também promove o princípio de **ordem**. Dessa forma, a finalidade da comunidade política é a ordem e a justiça. Chaui esclarece que estas (ordem e justiça) “definem a comunidade política como o único instrumento humano legítimo para assegurar o bem comum” (CHAUI, 2010, p. 456).

Ordem e justiça são facetas discutidas desde o surgimento da filosofia política (Grécia Antiga - século V a.C.) até os dias atuais. A primeira expressão suscita discussões acerca do poder, do Estado, da soberania, da sociabilidade, entre outros, enquanto a segunda move debates em torno da igualdade entre os seres humanos – que traça os primeiros passos para a formação do cidadão – o direito natural e também a ética, que era tão vinculada à política no período antigo que houve quem não pôde distingui-las (CHAUI, 2010).

Embora saibamos que a política seja uma disciplina debatida recorrentemente no decorrer dos tempos dentro da filosofia, entendemos que, em alguns períodos específicos, essa discussão traz contribuições marcantes, que podem ser consideradas “quebras de paradigmas”. Esses períodos marcantes e os pensamentos dos filósofos que marcaram essas épocas são úteis para a construção dos significados sobre o aspecto político do ser humano, e é por essa razão que selecionamos, para o texto, alguns recortes da filosofia política que podem nos auxiliar a compreender o indivíduo como membro de um corpo social.

Um desses “recortes” que, em nossa concepção, representam um período marcante, é caracterizado como filosofia socrática/antropológica. Aconteceu entre os períodos de V a.C. e IV a.C, e foi marcado por discussões sobre o lugar do homem no mundo. Nesse período, integraram-se, às discussões políticas, também as discussões éticas e as técnicas. Os filósofos que participaram dessas discussões são Sócrates, Platão e Aristóteles, e, para essa “construção”, destacamos a contribuição de Aristóteles.

Outro momento que, ao que parece, a Filosofia Política esteve em foco, é denominado Filosofia Iluminista. Os ideais dos filósofos iluministas

envolviam a noção de liberdade, igualdade e fraternidade que, mais tarde, veio a ser o lema da Revolução Francesa (1789). Dentre os filósofos que podem contribuir para a discussão, destacamos: John Locke (1632-1704), que foi um dos principais teóricos do Contrato Social; Montesquieu (1689-1755), que propôs a fragmentação do poder em executivo, legislativo e judiciário; Voltaire (1694-1778), com sua luta para desvincular o Estado da Igreja; e Rousseau (1712-1778) que, com base na teoria de Contrato Social, de Locke, dá a sua contribuição sobre a soberania.

O período da filosofia contemporânea – que iniciou no final do século XVIII – também é marcado por inúmeros debates políticos sobre inúmeras questões dentro da filosofia política, desde as discussões sobre a relação entre os regimes econômicos e desigualdades sociais (Karl Marx), questões sobre liberdade (Nietzsche), sobre o poder (Foucault), e até questões profundas sobre os fundamentos da política “pura” (Hannah Arendt): não é a intenção citar aqui todas. Dentre os pensadores que versam sobre questões políticas atuais (que envolvem as redes de comunicação) estão Zygmunt Bauman (2001; 2003; 2008) e Manuel Castells (2003), e são as vertentes desses autores que nos auxiliarão no delineamento da dimensão política na perspectiva da filosofia contemporânea.

Na próxima seção, traremos a contribuição da Filosofia Socrática/antropológica para a construção dos paradigmas atuais que interessam para este trabalho. O foco é o aspecto social do ser humano e a construção do cidadão.

### **7.3 A filosofia antiga de Aristóteles e as relações sociais construídas em sociedade**

Anteriormente, discutimos acerca da finalidade da *Pólis*: concretização da justiça e realização do bem comum. Neste momento, nos atemos ao significado da mesma *Pólis* para o indivíduo, por ser a “condição primeira para que ele possa realizar seu eu próprio” (CHAUI, 2013, p. 23), a responsável por atribuir significado à vida do ser humano. Buscamos, para esta reflexão, a contribuição de Aristóteles (2013), que marcou o

período da Filosofia Antiga com seus pensamentos sobre Política e, mesmo pertencente a um período muito distinto do atual, mantém ideias válidas.

Marilena Chaui (2013, p. 9) inicia uma de suas obras citando uma popular frase de autor desconhecido: “nenhum ser humano é uma ilha”. Essa frase nos faz refletir: nossa vida faria sentido se vivêssemos de forma isolada, sem qualquer tipo de comunicação?

A posição de Chaui parece clara: a vida não faz sentido quando estamos desvinculados da *Pólis*. Rios (2006, p. 104), citando Andrade (1977), também concorda com essa afirmação:

A *Pólis* [...] é o lugar onde o homem legitima seu destino, dando significação e finalidade às suas ações [...] A *Pólis* é uma totalidade onde o homem confere sentido à sua existência, reconhece e assume seus valores e formula explicitamente seu destino como uma pergunta que tentará responder com sua ação política.

Ainda na Grécia Antiga, o sentido da nossa existência já era atribuído à *Pólis*. Aristóteles já mencionava que a cidade é “formada originariamente para atender às necessidades da vida e, na sequência, para o fim de buscar viver bem” (ARISTÓTELES, 2013, p. 56).

Concordando com esses autores, entendemos que somos indivíduos sociais, ou seja, nossa trajetória de vida faz sentido na medida em que vivemos em sociedade. Considerando nosso caráter social, outro questionamento nos cabe: nascemos sociais ou nos tornamos sociais? Marilena Chaui nos expõe esse questionamento em um livro da coleção “Filosofias: o prazer do pensar”, e nos incita a refletirmos sobre essa indagação.

Parece não existir um consenso: esse questionamento suscitou e ainda suscita inúmeros debates no campo da filosofia política. Aristóteles (2013) foi quem trouxe a reflexão à tona, discordando do pensamento de Platão<sup>3</sup>, que acreditava ser a razão que tornava o homem um ser social (CHAU,

---

<sup>3</sup> Platão não é abordado neste trabalho, mas é um dos pensadores da filosofia socrática cujos pensamentos e concepções são discutidos até hoje dentro do campo da filosofia política.

2010). Aristóteles, assim como outros pensadores da Grécia antiga, defende a tese de que o ser humano é, naturalmente, um ser social:

Fica evidente, pois, que a Cidade é uma criação da natureza, e que o homem, por natureza, é um animal político [isto é, destinado a viver em sociedade], e que o homem que, por sua natureza e não por mero acidente, não tivesse sua existência na Cidade, seria um ser vil, superior ou inferior ao homem (ARISTÓTELES, 2013, p. 56).

Na mesma época, outros filósofos discordavam da natureza social do ser humano. Acreditavam que a vida social é instituída pelos humanos por meio de convenções (regras, normas, costumes, crenças, valores) aceitas por todos os participantes de um mesmo grupo (CHAUI, 2013, p. 12). Esse debate se estende aos dias de hoje.

Uma das evidências expostas por Chauí (2010), que defende a natureza humana do ser social, parece convencer-nos. A autora apresenta a família como a prova da natureza social do ser humano e a amamentação como o fenômeno que estimula essa “sociabilidade”:

Diferentemente de outros animais, o ser humano necessitaria de um tempo mais longo para sobreviver por sua própria conta, dependendo dos cuidados contínuos da mãe e, dessa maneira, acostumar-se-ia a estreitar os laços naturais com seus semelhantes e a dar permanência a tais laços. Supõe-se, assim, que a família é a primeira célula natural da sociabilidade; ao expandir-se em muitas famílias ou células reunidas num mesmo espaço, dá início à sociedade propriamente dita ou ao corpo social (CHAUI, 2013, p. 16).

Concordando com Aristóteles, entendemos que o ser humano é naturalmente social, e, assim, “por natureza a Cidade é anterior à família e ao indivíduo” (ARISTÓTELES, 2013, p. 57), o que nos traz a ideia de que a cidade seria a condição primeira para a sobrevivência do ser humano. Para trazer tal conotação, o filósofo faz uma analogia com as partes do corpo humano:

[...] se o corpo é destruído, não existirá nem o pé nem a mão, exceto por simples analogia, quando se diz, por exemplo, de uma mão de pedra. Todas as coisas são definidas pelas suas funções; e desde o instante em que elas venham a perder as suas características, não mais se poderá dizer que são as mesmas coisas, e sim que tão-somente têm o mesmo nome (homônima). Dessa forma, é evidente que a Cidade existe por natureza e que é anterior ao indivíduo; pois o indivíduo não tem capacidade de bastar-se a si mesmo; e relativamente à Cidade, está na mesma situação que a parte relativamente ao todo (ARISTÓTELES, 2013, p. 57).

De acordo com a exposição de Aristóteles, legitimamos nossa existência vivendo coletivamente. Nossa vivência em conjunto com o próximo acontece por meio da comunicação. Mafessoli (2008, p. 20) já nos afirma que é ela, a comunicação, que nos liga ao outro, o “cimento social”, a “cola do mundo”. O autor afirma que “a noção de comunicação está implícita na sociedade. Nós estamos ligados ao outro pela mediação da comunicação. Não podemos nos compreender individualmente, só nos compreendemos na relação com o outro” (MAFESSOLI, 2008, p. 20).

Atribuímos à comunicação a noção de “laços de amizade”, que Aristóteles menciona ser a condição natural para a instituição de uma *Pólis* (CHAUI, 2013, p. 23). Chauí (2013) explica que esses laços são criados por meio de afinidades naturais que, no nosso entendimento, acontecem na medida em que o ser humano se comunica. Dessa forma, surge a comunidade, que é o agrupamento entre uma ou mais famílias, ligadas por meio de laços afetivos.

Vale realizar uma distinção entre comunidade e sociedade. Chauí (2013) realiza essa tarefa em uma perspectiva sociológica: a autora menciona que uma comunidade caracteriza-se pelas relações pessoais, isto é, “todos se relacionam face a face e tratam-se pelo nome, falam a mesma língua, cultuam os mesmos deuses, estão ligados por relações afetivas, seu território é geograficamente limitado” (CHAUI, 2013, p. 26). Dessa forma, o princípio da comunidade é a afetividade, que entra em consonância com a “condição natural da *Pólis*” idealizada por Aristóteles. Já o termo sociedade

está, em nossa concepção, vinculado a uma perspectiva racional em vez de afetiva. Os filósofos iluministas, a serem abordados neste trabalho, concebem a ideia de “contrato social”, que consiste, de uma forma simplista, em um acordo entre os membros da *Pólis* para viver em harmonia, acordo este composto por regras, normas e leis. Parece-nos, num primeiro momento, que a sociedade se organiza por esse “contrato social”, pois, como bem explica Chauí, trata-se de uma organização fundada, basicamente, pela racionalidade, e não pela afetividade. A sociedade consiste, segundo a autora, na união de indivíduos isolados que decidem estabelecer relações recíprocas, as quais são determinadas por regras e normas impessoais, definidas pelos interesses dos indivíduos associados (CHAUI, 2013).

Relacionar o princípio de sociedade com a teoria do Contrato Social não significa colocar Aristóteles contra a ideia da estrutura da “sociedade”. Chauí (2013) afirma que a comunidade significa um princípio de sociedade, considerando os diferentes costumes, crenças e valores, ou seja, a existência de comunidades que pensam de forma diferente. Assim, entendemos que relacionar a ideia de comunidade com o princípio de Aristóteles e de sociedade com o Contrato Social não significa colocar as duas ideias em contradição.

De toda forma, a sociedade consiste no espaço de atividade política dos indivíduos, onde o princípio de ordem é a justiça e a liberdade (ARISTÓTELES, 2013). A justiça, em princípio, significa a igualdade entre os cidadãos, o que Aristóteles também afirma em seu livro e defende o princípio de igualdade proporcional, ou seja, igualdade para os iguais e desigualdade para os desiguais (ARISTÓTELES, 2013, p. 179-181). O autor expõe que a “Cidade é uma comunidade de homens livres” (ARISTÓTELES, 2013, p. 124), ou seja, formada por aqueles que, de alguma forma, têm a liberdade de participar das decisões referentes à Cidade. É a partir desses princípios que surge a figura do cidadão.

O filósofo apresenta a figura do cidadão por meio de uma analogia:

[...] como o marinheiro, o cidadão é um membro da comunidade; embora os marinheiros tenham diferentes funções – um é remador, o outro é o timoneiro, o outro é o vigia de proa, e outros tenham denominações similares – e, por isso, a definição de cada excelência individual se aplique exclusivamente a cada um, haverá, ao mesmo tempo, uma definição comum aplicável a todos eles, visto que todos têm um objeto comum, que é a segurança na navegação. Similarmente, cada cidadão difere do outro, mas a salvaguarda da comunidade é o trabalho de todos eles (ARISTÓTELES, 2013, p. 117-118).

Aristóteles atribui aos cidadãos a organicidade da Cidade: “aquele que tem o poder de tomar parte na administração deliberativa ou judicial de alguma Cidade, dizemos que é cidadão daquela Cidade, e falando em geral, uma Cidade é um corpo de cidadãos suficiente para atender às necessidades da vida” (ARISTÓTELES, 2013, p. 115).

Quando discorre acerca das formas de governo – monarquia, oligarquia; democracia – o autor destaca a ideia de democracia que, segundo ele, é a que mais se adequa ao verdadeiro sentido de cidadania:

[...] o cidadão, pois, será necessariamente diferente em cada uma dessas formas de governo [monarquia; oligarquia; democracia] e nossa definição está mais bem adaptada ao cidadão da democracia, e não necessariamente a outras formas de governo (ARISTÓTELES, 2013, p. 114).

De fato, a democracia é o regime que representa a maior parte dos membros de uma cidade. Ainda na Grécia Antiga – o contexto de Aristóteles – a democracia, que era o regime adotado em Atenas, permitia que os membros da *Pólis*, independentemente de situação econômica, participassem direta ou indiretamente das decisões da cidade (CHAUI, 2010, p. 437).

Aristóteles e a Filosofia Antiga contribuíram para a construção da noção de cidadão. Porém, atentamos que, no período antigo, o cidadão não era “qualquer” membro da *Pólis*. Guarinello (2010, p. 47) ressalta que

a democracia ateniense não era absolutamente incluyente: “dizia respeito apenas aos cidadãos masculinos e excluía, de qualquer forma de participação política, as mulheres, os imigrantes e os escravos”. De toda forma, observando as particularidades do período antigo, percebemos que a democracia de Atenas foi um exemplo e uma iniciativa para a construção da cidadania no mundo contemporâneo.

Aristóteles foi um filósofo expressivo para a construção da ideia de cidadania e democracia. Ainda que tenha construído sua obra numa realidade distante, parece colaborar com a construção de paradigmas da realidade atual. Ora, sua proposta de governo, datada de mais de dois mil anos atrás – a democracia – é aquela utilizada nos dias de hoje na maioria das nações.

Enaltecemos, dentre as contribuições desse filósofo, a ideia da natureza social do ser humano e seu instinto de sociabilidade, que o filósofo caracteriza como a amizade (ARISTÓTELES, 2013, p. 128). Esse instinto nos guia para que convivamos com o próximo e, com o outro, possamos construir nossa realidade. Dessa forma, a presença do outro se mostra essencial para a legitimação de nossa existência.

#### **7.4 Os filósofos iluministas e a questão da cidadania e da liberdade**

Na seção anterior, verificamos algumas contribuições da Filosofia Socrática/Antropológica para a compreensão da perspectiva política presente nos dias atuais, que teve expressiva participação na construção das teorias modernas, mas ainda distanciava-se da realidade atual.

A idade moderna da filosofia política parece ser aquela em que as discussões começam a apresentar maior proximidade com as necessidades e experiências do homem contemporâneo (MATTA, 2010, p. 74). Dentro desse contexto, o Iluminismo traz contribuições expressivas sobre a liberdade, a cidadania e os regimes, dentre os quais se destaca a democracia. Os filósofos iluministas que são úteis para esse momento são, cronologicamente, Locke, Montesquieu, Voltaire e Rousseau.

O pensamento filosófico iluminista – pelo menos aquele que envolve liberdade e cidadania – está compreendido na teoria do Contrato Social. Essa é a principal contribuição de John Locke – além de outros filósofos iluministas – para o trabalho em questão, e a que merece uma explanação maior.

Para Locke, os homens viviam inicialmente num estágio pré-social e pré-político. Esse estágio, marcado por ser um estado de relativa paz, concórdia e harmonia, era caracterizado pela mais perfeita liberdade e igualdade, denominado estado de natureza (WEFFORT, 1995, p. 84-85). No estado de natureza, os seres humanos já “eram dotados de razão e desfrutavam da propriedade”, possuindo direitos que “designavam simultaneamente a vida, a liberdade e os bens como direitos naturais do ser humano” (WEFFORT, 1995, p. 85). O próprio autor designa o estado de natureza como

[...] um estado de perfeita liberdade para regular suas ações e dispor de suas posses e pessoas do modo como julgarem acertado, dentro dos limites da lei da natureza, sem pedir licença ou depender da vontade de qualquer outro homem. Um estado também de igualdade, em que é recíproco todo o poder e jurisdição, não tendo ninguém mais que outro qualquer – sendo absolutamente evidente que criaturas da mesma espécie e posição, promiscuamente nascidas para todas as mesmas vantagens da natureza e para o uso das mesmas faculdades, devam ser também iguais umas às outras, sem subordinação ou sujeição [...] (LOCKE, 1998, p. 382).

Percebemos que a liberdade, juntamente com a igualdade e a vida, é caracterizada como um direito do ser humano, ainda em seu estado natural, em que ele se encontra livre de papel social.

O Contrato Social significa a passagem do ser humano do estado de natureza para o estado civil. Locke e outros filsofos contratualistas<sup>4</sup> possuem diferentes concepções sobre a instauração do estado civil, porém a premissa básica é que essa passagem aconteceu após alguns conflitos se estabelecerem e prejudicarem a organicidade do ambiente. Dessa forma, o

---

<sup>4</sup> Os filósofos denominados “contratualistas” são aqueles que colaboraram para a construção da teoria do Contrato Social. Dentre eles, estão: Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau.

direito natural dos seres humanos esteve ameaçado, e por isso optaram por realizar um Contrato Social.

Esse contrato – que significa a passagem para o estado civil – é um pacto de consentimento em que os homens concordam livremente em formar a sociedade civil para preservar e consolidar ainda mais os direitos naturais – liberdade e igualdade – que possuíam originalmente no estado de natureza.

Essa passagem é narrada por Locke:

[...] tendo o homem nascido, tal como se provou, com título à liberdade perfeita e a um gozo irrestrito de todos os direitos e privilégios da lei da natureza, da mesma forma que qualquer outro homem ou grupo de homens no mundo, tem ele por natureza o poder não apenas de preservar [...] sua vida, liberdade e bens contra as injúrias e intentos de outros homens, como também de julgar e punir as violações dessa lei por outros [...] Mas, como nenhuma sociedade política pode existir ou subsistir sem ter em si o poder de preservar a propriedade, e para tal, de punir os delitos de todos os membros dessa sociedade, apenas existirá a sociedade política ali onde cada qual de seus membros renunciou a esse poder natural, colocando-o nas mãos do corpo político em todos os casos que não o impeçam de apelar à proteção da lei por ela estabelecida. E assim, tendo sido excluído o juízo particular de cada membro individual, a comunidade passa a ser o árbitro mediante regras fixas estabelecidas, imparciais e idênticas para todas as partes, e, por meio dos homens que derivam sua autoridade da comunidade para a execução dessas regras, decide todas as diferenças que porventura ocorram entre quaisquer membros dessa sociedade acerca de qualquer questão de direito; e pune com penalidades impostas em lei os delitos que qualquer membro tenha cometido contra a sociedade. Desse modo, é fácil distinguir quem está e quem não está em sociedade política. Aqueles que estão unidos em um corpo único e têm uma lei estabelecida comum e uma judicatura à qual apelar, com autoridade para decidir sobre as controvérsias entre eles e punir os infratores, estão em sociedade civil uns com os outros (LOCKE, 1998, p. 458).

Com o Contrato Social, percebemos que o estado civil é caracterizado pela convivência em sociedade, na medida em que todos os indivíduos estão sob as mesmas circunstâncias.

Em outro trecho, Locke assume que o estado civil, ou seja, a vida em sociedade, é algo que faz parte da gênese do ser humano e que este é destinado a viver desse modo:

[...] tendo Deus feito o homem uma criatura tal que, segundo seu próprio juízo, não lhe era conveniente estar só, colocou-o sob fortes obrigações de necessidade, conveniência e inclinação para conduzi-lo para a sociedade, assim como proveu de entendimento e linguagem para perpetua-la e dela desfrutar (LOCKE, 1998, p. 451).

Pela contribuição de Locke para a teoria do contrato social, percebemos a noção de liberdade e igualdade como direitos que o ser humano possui “assim que nasce”. Se atentarmos aos paradigmas vigentes naquela época, percebemos uma ruptura: até então, os direitos do homem estavam vinculados ao sangue e à hereditariedade (CHAUI, 2010, p. 466).

Dessa forma, a teoria apresenta o conceito de liberdade política, que pressupõe que todos os membros de uma sociedade – não importando a circunstância – estejam regidos sob as mesmas normas e possuam exatamente os mesmos direitos, rompendo a ideia de hierarquia divina, natural e social na organização da sociedade (CHAUI, 2010, p. 468). Do conceito de liberdade política emerge, pela primeira vez, depois do exemplo de Atenas, a figura do cidadão político.

Outro filósofo iluminista, Montesquieu (2000), também aborda a liberdade em sua obra. O autor atenta para que não seja confundida liberdade filosófica com a liberdade política, afirmando que:

[...] a liberdade filosófica consiste no exercício de sua vontade, ou pelo menos se devemos falar em todos os sistemas na opinião que se tem de que se exerce sua vontade. A liberdade política consiste na segurança, ou pelo menos na opinião que se tem de sua segurança. Esta segurança nunca é mais atacada do que nas acusações públicas ou privadas.

Assim, é da excelência das leis criminais que depende principalmente a liberdade do cidadão (MONTESQUIEU, 2000, p. 198).

O autor também afirma sobre as restrições da liberdade política, em oposição à liberdade natural:

[...] a liberdade política não consiste em se fazer o que se quer. Em um Estado, isto é, numa sociedade onde existem leis, a liberdade só pode consistir em poder fazer o que se deve querer e em não ser forçado a fazer o que não se tem o direito de querer. Deve-se ter em mente o que é independência e o que é a liberdade. A liberdade é o direito de fazer tudo o que as leis permitem; e se um cidadão pudesse fazer tudo o que elas proibem ele já não teria liberdade, porque os outros também teriam esse poder (MONTESQUIEU, 2000, p. 166).

A figura do cidadão político é legitimada sob o regime do liberalismo. A ideia do liberalismo faz a distinção entre Estado e sociedade civil, ou seja, o Estado não tem poder para interferir na economia e nem nas relações sociais entre indivíduos privados – exceto quando alguma dessas ocorrências vier a infringir, de alguma forma, as leis públicas ou prejudicar o que é público (CHAUI, 2010, p. 468).

Dessa forma, a noção de liberdade se funde com a figura do cidadão político. O indivíduo é livre – ele cede poderes, mas não cede a sua individualidade (CHAUI, 2010, p. 469) – e também é cidadão, não está nem acima nem abaixo de qualquer outro membro da comunidade política. Nesse ponto, passamos a questionar o papel do Estado: ora, a monarquia absolutista – regime em que o rei afirmava categoricamente: o Estado sou eu (ROCHA, 2006) – não corresponde a nenhum dos ideais iluministas, e era o regime predominante na Europa.

Dessa forma, nos voltamos para a questão do Estado. Dos filósofos iluministas, agregam-se ideais de Estado e de soberania que destacam a liberdade dos indivíduos. Para eles, “os governos foram fundados para o estabelecimento da felicidade comum” (KARNAL, 2010, p. 141), e, por isso, devem representar a vontade da maioria.

Podemos perceber que, quando o assunto é o Estado, cada filósofo iluminista traz uma diferente abordagem, porém todos partem da premissa de que o governo deve representar a vontade da maioria e garantir a liberdade do seu povo. Um deles, Locke, não se posiciona enfaticamente sobre o governo, embora condene o absolutismo. Já Montesquieu faz uma análise profunda sobre as formas de governo e traz a contribuição da divisão dos poderes (ROCHA, 2006); Voltaire, em sua obra, se destaca pela luta para desvincular o governo da igreja (ROCHA, 2006), ou seja, instaurar o Estado laico; enquanto Rousseau discursa sobre a soberania (ROUSSEAU, 2011).

Montesquieu (2000) discorre sobre a intervenção do governo na liberdade dos cidadãos. E, para preservar a liberdade, o autor afirma que “é preciso que o governo seja tal que um cidadão não possa temer outro cidadão” (MONTESQUIEU, 2000, p. 168). Então, Montesquieu critica o modelo de governo em que os poderes – executivo e legislativo – estejam sob o domínio de uma mesma magistratura, por acreditar que:

[...] quando, na mesma pessoa ou no mesmo corpo de magistratura, o poder legislativo está reunido ao poder executivo, não existe liberdade; porque se pode temer que o mesmo monarca ou o mesmo senado crie leis tirânicas para executá-las tiranicamente (MONTESQUIEU, 2000, p. 168).

Dessa forma, o autor propõe um modelo de Estado – mais precisamente um modelo de divisão de poderes:

[...] o poder de julgar não deve ser dado a um senado permanente, mas deve ser exercido por pessoas tiradas do seio do povo em certos momentos do ano, da maneira prescrita pela lei, para formar um tribunal que só dure o tempo que a necessidade requer [...] Os outros dois poderes poderiam ser dados antes a magistrados ou a corpos permanentes, porque não são exercidos sobre nenhum particular; sendo um apenas a vontade geral do Estado, e o outro a execução desta vontade geral (MONTESQUIEU, 2000, p. 169).

Nesse modelo, o poder seria combatido pelo poder, preservando a liberdade do povo. De fato, a ideia de divisão dos poderes foi aceita e hoje é adotada pela grande maioria das nações.

Para o iluminista Voltaire, a liberdade é observada por outra perspectiva: para o filósofo, ter a liberdade significa livre expressão e liberdade religiosa (ROCHA, 2006, p. 156). Sua luta pela liberdade de expressão pode ser entendida até os dias de hoje, expressa na popular frase cunhada pelo filósofo: “posso não concordar com uma palavra do que dizes, mas defenderei até a morte o seu direito de dizê-las”.

Voltaire também dedicou parte de sua produção para realizar críticas à Igreja Católica, por acreditar que a Igreja seria a base de todas as perseguições que cercavam o direito de livre expressão e de liberdade religiosa (ROCHA, 2006, p. 156). Em uma das suas críticas, o autor menciona o poder da Igreja católica e sua conduta tirânica:

Como se estas reuniões, que, em seguida, foram chamadas de parlamentos, compostos por clérigos e bandidos chamados barões tirânicos, tenham sido guardiães da liberdade e da felicidade das pessoas [...] Não é uma felicidade para a humanidade que esses pequenos patifes [clérigos] tenham visto sua autoridade extinguida pelo poder legítimo de nossos reis na França e pelo poder legítimo dos reis e do povo da Inglaterra? (VOLTAIRE, 2007, p. 17, tradução nossa).

Dessa forma, Voltaire, em sua crítica ao Estado absoluto e à Igreja, demonstra o interesse pela existência de um governo que possa limitar o poder estatal e venha a respeitar os direitos considerados básicos e indispensáveis do ser humano (ROCHA, 2006, p. 156), que são fundados na liberdade.

Rousseau (2011) defendia que liberdade é insubordinação a outrem. Esse filósofo discorre sobre o papel do Estado – que deve atender aos anseios da maioria – e sobre a soberania.

Sobre o papel do Estado, Rousseau afirma:

[...] somente a vontade geral pode dirigir as forças do Estado de acordo com a finalidade da sua instituição, que é o bem comum; porque se a

oposição entre os interesses particulares tornou necessário o estabelecimento das sociedades, foi a concordância desses mesmos interesses que o tornou possível. O que forma o vínculo social é o que há de comum nesses diferentes interesses, e, se não houvesse um ponto no qual todos os interesses se põem de acordo, nenhuma sociedade poderia existir. Ora, é unicamente com base nesse interesse comum que a sociedade deve ser governada (ROUSSEAU, 2011, p. 77).

Assim, segundo a ideia exposta, a vontade geral – e não a do rei – prevalece no Estado, e, por isso, soberano é o povo e não o governante.

A ideia de que o povo – e não o seu representante – é o soberano significou uma ruptura de paradigma. Ora, na tradição, “soberano designa a pessoa física do governante e se refere ao rei ou ao imperador” (CHAUI, 2010, p. 462). Rousseau quebrou essa ideia, afirmando que o rei ou imperador seria o representante da soberania popular, e não o soberano. O autor expõe:

[...] se o Estado ou a Cidade não são mais que uma pessoa moral cuja vida consiste na união de seus membros, e se o mais importante de seus cuidados é o de sua própria conservação, ele necessita de uma força universal e compulsória para mover e dispor cada parte da maneira mais conveniente ao todo. Assim como a natureza dá a cada homem um poder absoluto sobre todos os seus membros, assim também o poder social dá ao corpo político um poder absoluto sobre todos os seus, e é esse mesmo poder que, dirigido da vontade geral, tem, como eu disse, o nome de soberania (ROUSSEAU, 2011, p. 82).

O autor ainda ressalta que o ato de soberania resulta da vontade de todos:

[...] assim, pela natureza do pacto [Contrato Social], todo ato de soberania, isto é, todo ato autêntico da vontade geral, obriga ou favorece igualmente todos os cidadãos, de sorte que o soberano leve em conta somente o corpo da nação e não distinga nenhum dos que a compõem. O que é, portanto, exatamente, um ato de soberania? Não é uma convenção

do superior com o inferior, mas uma convenção do corpo com cada um dos seus membros, convenção legítima, porque tem como base o contrato social; equitativa, por ser comum a todos; útil, por não poder ter outro objeto senão o bem geral; e sólida, por ter como garantia a força pública e o poder supremo (ROUSSEAU, 2011, p. 84)

O governo guiado pela vontade geral e a concepção de povo soberano nos trazem a ideia de democracia, que é um ideal também almejado pelos filósofos iluministas. Embora alguns deles não tenham se posicionado a respeito, podemos inferir pelos ideais expostos em suas obras: sabemos que o regime democrático atende aos preceitos do Estado liberal, defendido abertamente pela maioria deles.

Rousseau defende enfaticamente em sua obra o regime da democracia, o qual denominamos “terra fecunda” da cidadania, onde os ideais de liberdade e igualdade passam a fazer sentido. Rousseau idealiza de tal forma o Estado democrático que afirma: “se houvesse um povo de Deus, ele se governaria democraticamente. Um governo tão perfeito assim não convém aos homens” (ROUSSEAU, 2011, p. 123). Por idealizar de tal maneira o governo democrático, Rousseau afirma que esse regime não se aplica: “nunca existiu verdadeira democracia nem nunca existirá” (ROUSSEAU, 2011, p. 122).

Chaui (2010, p. 503) explica que a estrutura da sociedade não permite que a democracia seja implantada em sua integridade na medida em que afirma:

[...] desde a revolução Francesa de 1789, essa democracia declara os direitos universais do homem e do cidadão, mas a sociedade está estruturada de tal maneira que tais direitos não podem existir concretamente para a maioria da população. A democracia é formal, não é concreta (CHAUI, 2010, p. 503).

A questão da democracia é um tema discutido até hoje. Porém, o que importa neste momento é que saibamos que, por meio de um regime democrático, somos indivíduos que exercemos nossa atividade política, temos

nosso “espaço no mundo”, no que concerne à nossa participação ativa na construção da sociedade.

A ideia geral do Contrato Social representou várias rupturas de paradigma e colaborou para muitos dos nossos ideais de hoje. Primeiramente, com a ideia de direito natural: todos nós, seres humanos, possuímos direitos que ganhamos desde o nascimento; esses direitos nos são garantidos independentemente de hierarquia social ou hereditariedade, ou seja, todos somos iguais. Essa percepção nos traz a ideia de justiça: se todos estamos na mesma posição social, temos os mesmos direitos e os mesmos deveres. O Iluminismo também nos trouxe a ideia de que o Estado somos nós, o soberano é o povo, ou seja, devemos lutar pelos nossos interesses, e nos tornarmos efetivamente cidadãos.

### **7.5 Comunidade e emancipação: a filosofia política na contemporaneidade**

Na seção anterior, abordamos a figura do cidadão e a sua relação com o Estado, temas que se fazem necessários para compreendermos nosso espaço no mundo. Estamos situados na Filosofia Contemporânea, e essa disciplina da filosofia nos ajuda a entender o paradigma político corrente.

A filosofia contemporânea pode despertar interesse: além de indicar o período atual, também percebemos a discussão de facetas que envolvem a Filosofia Política: relações de poder, luta de classes, regimes totalitários, entre outros. Essas questões parecem úteis para esta pesquisa, porém, ao observarmos a emersão de um novo contexto – denominado por Bauman (2001) como “pós-modernidade”, ou por Castells (2003), como “sociedade em rede”, percebemos que este momento é propício para abordarmos as questões políticas que envolvem esse último paradigma, que é aquele que vivenciamos atualmente.

Bauman aborda o conceito de comunidade e relações sociais no mundo atual, marcado pela instantaneidade das conexões entre os sujeitos, que pode acontecer, predominantemente, pela presença de redes instantâneas de informação geradas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação

(TIC). O autor também discute a liberdade no mundo atual, que agora é intensificada pelo fenômeno da globalização. Já Castells (2003) compartilha de algumas concepções de Bauman, porém denomina o paradigma atual de sociedade em rede. Para o autor, todas as mudanças que a sociedade transcorre hoje são em decorrência da emergência das redes de comunicação. O autor destaca, como tendências do mundo atual, o enfraquecimento dos laços sociais e a individualização.

Pós-modernidade, segunda modernidade, sobremordenidade ou sociedade da modernidade fluida são denominações utilizadas por Bauman (2000, 2001, 2003, 2008) – além de outros filósofos – para designar um novo estágio pela qual a humanidade está transitando, segundo o autor. Para ele, esta é uma era marcada pelo derretimento dos sólidos: a sociedade perde sua solidez, sua rigidez e, assim como os líquidos, é incapaz de manter a forma por muito tempo (BAUMAN, 2001, p. 14). Nesse sentido, podemos perceber que vivemos num mundo volátil, e, por que não, instantâneo, no qual as estruturas – sociais, políticas, econômicas etc. – são dinâmicas.

Essa tendência à fluidez é, segundo Bauman, intensificada pela globalização e pelo novo modelo de redes de comunicação: o poder pode se mover com a velocidade do sinal eletrônico; e agora é extraterritorial, não mais limitado, nem desacelerado (BAUMAN, 2001, p. 18).

O mundo fluido de Bauman corresponde ao mundo das redes de Castells. Para o autor, sempre fomos conectados por meio de redes. Porém, elas ganham vida nova em nosso tempo, transformando-se em “redes de informação energizadas pela internet” (CASTELLS, 2003, p. 7). Assim como estruturas fluidas de Bauman, as redes de Castells são flexíveis e facilmente adaptáveis, uma vez que flexibilização e adaptação são características essenciais para se sobreviver e prosperar num ambiente de rápida mutação.

Na sociedade pós-moderna, Bauman aborda a liberdade, que, na sua concepção, significa o equilíbrio entre o querer e o fazer:

[...] sentir-se livre das limitações, livre para agir conforme os desejos, significa atingir o equilíbrio entre os desejos, a imaginação e a capacidade de agir: sentimo-nos livres na medida em que a imaginação não vai

mais longe que nossos desejos e que nem uma nem os outros ultrapassam nossa capacidade de agir. O equilíbrio pode, portanto, ser alcançado e mantido de duas maneiras diferentes: ou reduzindo os desejos e/ou a imaginação, ou ampliando nossa capacidade de ação (BAUMAN, 2001, p. 24).

A noção de liberdade para o autor parece indicar que ela é percebida individualmente por cada um de nós: sentimo-nos livres na medida em que nossas ações acompanham nossos desejos. A liberdade, no contexto pós-moderno, está, de certa forma, atrelada ao processo de individualização.

Castells (2003) ressalta que o processo de individualização se dá pelo advento das redes. O que provoca esse individualismo é a formação de “comunidades especializadas”, que são formadas nas redes e reúnem indivíduos em comum, e:

[...] como as pessoas podem facilmente pertencer a várias dessas redes [comunidades], os indivíduos tendem a desenvolver seus ‘portfólios de sociabilidade’, investindo diferencialmente, em diferentes momentos, em várias redes com barreiras de ingresso e custos de oportunidade baixos (CASTELLS, 2003, p. 110).

Além de se organizarem em comunidades, os indivíduos mantêm, nas redes, amizades “aproveitáveis”: “são fontes de informação, de trabalho, de desempenho, de comunicação, de envolvimento cívico e de divertimento” (CASTELLS, 2003, p. 107). Em qualquer um dos casos, formam-se laços de interesse, e interesses mudam de acordo com o passar do tempo. Assim, resume-se a tendência à individualização.

Bauman (2001; 2003) também concorda com Castells, no que se refere à individualização da humanidade. Segundo o autor (2008, p. 43), esse movimento “é um destino, não uma escolha”. Porém, pode favorecer a autonomia: “a individualização é um movimento que nos dá uma liberdade sem precedentes de experimentar” (BAUMAN, 2001, p. 47), de fazermos nossas próprias escolhas. Individualizados, estamos desvinculados do nosso

eu social, e passamos a ser definidos pelo que há dentro do nosso ser, e não mais pela posição na sociedade (BAUMAN, 2001, p. 29).

O resultado da individualização é a formação de um indivíduo autossustentado e autoimpulsionado. Dessa forma, libertar-se, emancipar-se, tornar-se autônomo são decisões que nos possibilitam viver conforme nossas próprias escolhas. No entanto, Bauman (2008) assegura: a liberdade vem com etiqueta de preço, e este é alto. Libertar-se é ter o contato com o íntimo, desvincular-se do social, ser regido pelas próprias normas, o que significa uma carga pesada de **responsabilidade e consciência**.

O “preço da etiqueta” parece ser, para uma sociedade, “a corrosão e a lenta desintegração da cidadania” (BAUMAN, 2008, p. 67). Em outra obra, o autor afirma que o indivíduo libertado:

[...] é o pior inimigo do cidadão [...] O cidadão é uma pessoa que tende a buscar seu próprio bem-estar através do bem-estar da cidade – enquanto o indivíduo tende a ser morno, cético ou prudente em relação à causa comum, ou ao bem comum, à boa sociedade ou à sociedade justa. (BAUMAN, 2001, p. 45)

A salvação para a cidadania e para a sociedade, segundo Bauman (2000, 2001), aconteceria pela construção de uma sociedade na qual “os indivíduos reconheçam sua autonomia junto com os laços de solidariedade que os unem” (BAUMAN, 2000, p. 159). Esse equilíbrio proporcionaria uma liberdade benéfica, conquistada pela emancipação do ser humano, que “requer hoje mais, e não menos, da esfera pública e do poder público” (BAUMAN, 2001, p. 62).

A sociedade pós-moderna é, de fato, ambivalente (DEMO, 2000). Sabemos que a intensificação desse paradigma se deu, além da modernização de redes de comunicação, pelo fenômeno da planetarização, cunhado por Lévy (2001). Ora, se observarmos a principal característica da planetarização, veremos que se trata de um movimento decisivo e **irreversível** do processo de unificação planetária da espécie, de integração social, do capital, da cultura, da tecnologia e, principalmente, trata-se de um movimento que almeja o fim das

fronteiras (LÉVY, 2001, p. 26, grifo do autor). Parece curioso: no movimento de unificação planetária, a tendência é nos tornarmos individualizados.

Cada vez mais individualizados, o que nos leva a nos unirmos não é mais “a busca de causas comuns e de meios de negociar o sentido do bem comum e dos princípios da vida em comum” (BAUMAN, 2001, p. 46), mas sim “compartilhar intimidades” (BAUMAN, 2001, p. 46). De fato, o “compartilhar intimidades” cria um vínculo que pode ser a esperança para a comunidade. Porém, essa técnica de construção

[...] só pode criar comunidades tão frágeis e transitórias como emoções esparsas e fugidias, saltando erraticamente de um objetivo a outro na busca sempre inconclusiva de um porto seguro: comunidades de temores, ansiedades e ódios compartilhados – mas em cada caso comunidades cabide, reuniões momentâneas em que muitos indivíduos solitários penduram seus solitários medos individuais (BAUMAN, 2001, p. 47).

Assim também se resume o pensamento de Bauman sobre relações sociais na pós-modernidade: relações superficiais e frágeis, que facilmente desintegram-se (BAUMAN, 2011).

Castells (2003, p. 108) também aborda a fragilidade das redes sociais nos tempos de “sociedade em rede”:

[...] a internet é eficaz na manutenção de laços fracos, que de outra forma seriam perdidos no cotejo entre o esforço para se envolver em interação física (inclusive interação telefônica) e o valor da comunicação. Sob certas condições, ela pode também criar novos tipos de laços fracos, como nas comunidades de interesse que brotam nela, com destinos variáveis.

O autor ainda ressalta que os laços formados e/ou mantidos pela rede raramente constroem relações sociais duradouras (CASTELLS, 2003).

Bauman, em entrevista concedida ao seminário Fronteiras do Pensamento, em Leeds, na Inglaterra, aborda a fragilidade das relações sociais na era pós-moderna. Agora, em vez de laços, construímos redes: afinal,

estamos na era das redes virtuais de comunicação, e redes conectam-se e desconectam-se facilmente. Os laços humanos são para sempre: “você faz um juramento: até que a morte nos separe” (BAUMAN, 2011). Ao formar redes em vez de laços, temos a real sensação de estarmos “numa solidão e numa multidão ao mesmo tempo” (BAUMAN, 2011).

Giardelli (2012) também coloca a ampla utilização das TIC como principal característica do fenômeno atual. A planetarização formou uma aldeia global:

[...] um palco exótico, um instrumento de autorreflexão, uma espécie de espelho para encenar conflitos pendentes, para exercitar dificuldades pessoais, para superar problemas graves, utilizando os recursos de socialização em rede. Hoje há a facilidade de conectar-se e a de cortar a conexão. Se você me incomoda, eu simplesmente tiro você do meu circuito (GIARDELLI, 2012, p. 19).

O computador, segundo o autor, é o agente que “nos dá a ilusão de companhia sem as exigências de intimidade”. Os laços ficam frágeis, porém agora são incontáveis, crescem em progressão geométrica. No mundo em rede “podemos estar solitários, mas jamais estaremos sozinhos” (GIARDELLI, 2012, p. 17).

Giardelli parece concordar com Bauman, na medida em que acredita na esperança para a salvação da comunidade: o ato de compartilhar. O autor denomina o fenômeno atual de “Sociedade do Compartilhamento”. Existe uma saída para a individualização, e essa saída é a generosidade (GIARDELLI, 2012, p. 22). O autor afirma que muitos indivíduos já estão engajados com o coletivo: “parece que já começamos a compreender que, se eu compartilho, não fico sem, mas faço todos ganharem mais” (GIARDELLI, 2012, p. 27). O autor se mostra otimista: acredita que, com a tendência ao compartilhamento e à generosidade, a “sociedade individualizada está com os dias contados” (GIARDELLI, 2012, p. 22).

Dessa forma, entendemos que a era pós-moderna é uma via de mão-dupla: ao mesmo tempo que observamos relações sociais mais instantâneas,

também observamos uma rede de amizades muito maior; ao mesmo tempo que encaminhamos para nos tornarmos inimigos da cidadania, também nos descobrimos generosos. Nessa era, somos chamados a compartilhar generosidades, a fim de construirmos comunidades, para atendermos a principal característica que difere os seres humanos dos demais animais: o instinto de amizade.

## **7.6 Uma dimensão política: a sociedade e a ação na competência em informação**

Sabemos que, de um modo geral, a competência em informação significa a capacidade desenvolvida pelo indivíduo para desempenhar tarefas como: reconhecer uma necessidade de informação, localizar, acessar, avaliar, utilizar, aplicar e criar essa informação (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 1989, tradução nossa; IFLA, 2005), de forma consciente, criativa e benéfica (VITORINO; PIANTOLA, 2009), para o desenvolvimento, a prosperidade e a liberdade (IFLA, 2005). A competência em informação se desenvolve no ser humano: é somente no indivíduo que o processo atribui sentido. Dessa forma, o indivíduo competente em informação é aquele que “tem uma profunda consciência, conexão e fluência com o ambiente informacional” (LLOYD, 2003, p. 2, tradução nossa).

Entendemos a competência em informação, essencialmente, como a capacidade de transformar a informação em conhecimento e utilizar o conhecimento adquirido no desempenho das atividades e situações que a vida em sociedade apresenta. Essa capacidade envolve o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores, que estão, necessariamente, interligados com a dimensão social e situacional (DUDZIAK, 2003). As habilidades e conhecimentos envolvem, nesse sentido, o processo de busca e uso da informação, que circundam as fontes e recursos informacionais, enquanto as atitudes e os valores estão relacionados à utilização crítica e reflexiva da informação pelo sujeito, na ocasião em que este transforma a informação obtida em conhecimento, para guiar os processos de tomada de decisão desencadeados na trajetória de vida.

A competência em informação encerra uma dimensão política, na medida em que seu elemento estruturante – a informação – é um produto político, inserido num contexto histórico e sociocultural (PINHEIRO, 2004), resultado “das práticas e representações de sujeitos vivendo e interagindo na sociedade, e inseridos em determinados espaços e contextos culturais” (MARTELETTO, 2002, p. 102).

De igual natureza, a competência em informação arroga uma dimensão política, visto que a sua extensão é o sujeito, que é naturalmente um ser social que, na *Pólis* legitima seu destino e dá significação às suas ações (RIOS, 2006) por meio de um processo mútuo e dinâmico de interação com seus próximos.

Nas seções anteriores, ocupamo-nos de apresentar a dimensão política do ser humano por uma perspectiva filosófica. Dentre os aspectos que “emergiram” das reflexões e dão base para a compreensão da dimensão política da competência em informação, destacamos: a cidadania, a liberdade e as relações em sociedade. São esses aspectos que se manifestam na competência em informação do sujeito.

Sabemos que a *Pólis* é o lugar onde o homem legitima seu destino e dá significância às suas ações (RIOS, 2006). É, assim, o espaço social, onde os indivíduos se inter-relacionam e desenvolvem-se mutuamente. Na perspectiva das relações em sociedade, a competência em informação desenvolve-se no coletivo, e é marcada pela interdependência e pela colaboração mútua. No aspecto informacional, a frase de Gil Giardelli faz sentido: “se eu compartilho, não fico sem, mas faço todos ganharem mais” (GIARDELLI, 2012, p. 27).

Atualmente, essa inter-relação está evidenciada por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação, que caracterizam o espaço político atual. Bauman (2001), Castells (2003) e Giardelli (2010) enfatizam o aspecto solitário manifestado pelo indivíduo usuário das tecnologias. Entretanto, Christine Bruce acredita em uma dimensão colaborativa da competência em informação revelada por meio da internet:

[...] a experiência bem-sucedida da competência em informação a partir da utilização das tecnologias está no reconhecimento que esta não é uma experiência solitária. Estar conectado envolve ser parte de uma comunidade, onde cada membro ajuda o próximo [...] cada um se torna *expert* em algum aspecto e está disponível para auxiliar e ensinar os outros (BRUCE, 1999, p. 37).

Nesse sentido, a competência em informação atribui sentido às informações obtidas por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação, já que o indivíduo reconhece no outro o apoio para a realização de experiências informacionais bem-sucedidas.

A cidadania, idealmente, está relacionada com a capacidade do sujeito de atuar, de forma participativa, no contexto democrático contemporâneo. Nessa perspectiva, a competência em informação exerce seu papel, pois o indivíduo se apodera da informação para estar ciente dos direitos e deveres, e participar das decisões relativas à vida em sociedade. Dudziak (2008) destaca que essa utilização da informação para a cidadania também envolve a dimensão crítica. A autora argumenta:

Relacionada à cidadania, a competência em informação vai muito além da busca, organização e uso das informações, pois significa saber o porquê do uso de determinada informação, considerando implicações ideológicas, políticas e ambientais. Observa-se uma ligação inerente ao desenvolvimento sustentável e suas dimensões de sustentabilidade social, cultural, ecológica e econômica. O comportamento reflexivo está direcionado a uma atuação crítica sobre a realidade, em termos individuais e coletivos (DUDZIAK, 2006 *apud* DUDZIAK, 2008, p. 47).

Desse modo, a competência em informação, sob a perspectiva da cidadania, possibilita ao indivíduo a compreender direitos e deveres, e estimula o comportamento reflexivo para que o sujeito desenvolva uma consciência crítica que lhe será útil para questionar o que está posto. Assim, o indivíduo competente em informação contribui para a promoção do “bem comum”, idealizado por Aristóteles (2013).

Com relação à liberdade, esta pode ser entendida como insubordinação a outrem (visão de Rousseau), livre expressão (visão de Voltaire), ou, até mesmo, como emancipação, ou seja, a ação que possibilita ao ser humano sentir-se “livre das limitações, livre para agir conforme os desejos”, na visão de Bauman (2001, p. 24). Sob o caráter informacional, a liberdade é vista como autonomia, como forma de empoderamento pessoal por meio da absorção da informação (DUDZIAK, 2008). A liberdade proporcionada pelo desenvolvimento da competência em informação envolve, assim, a independência adquirida pelo sujeito, na ocasião em que este utiliza a informação para tomar suas próprias decisões nas situações que a vida em sociedade apresenta.

Sob o foco da liberdade, da cidadania e das relações sociais, e em perspectiva política, é possível traçar um conjunto de capacidades que se espera de um indivíduo competente em informação. Dessa forma, entendemos que o sujeito competente em informação é capaz de:

- Reconhecer a importância da informação para orientação de conduta na trajetória de vida;
- Reconhecer necessidades de informação em situações práticas do dia-a-dia;
- Procurar a interação social com pessoas da rede de convívio para solucionar as necessidades informacionais;
- Conquistar a liberdade e autonomia por meio de decisões baseadas na informação adquirida;
- Compartilhar informações e experiências com pessoas da rede de convívio, além de ajudar o próximo em diferentes contextos e, assim, enriquecer sua bagagem de conhecimentos e incorporar novas experiências de vida;
- Utilizar a informação para sensibilizar-se de seus deveres e direitos na sociedade e lutar pela construção da cidadania em conjunto, no momento em que participa da esfera social.

O conjunto de capacidades aqui delineado com base na compreensão da dimensão política da competência em informação é útil para a construção de iniciativas teóricas e práticas, que podem constituir modelos, programas e projetos envolvendo a temática. Essas estratégias podem contribuir para que a competência em informação cumpra a missão de desenvolver uma “sociedade livre, verdadeiramente democrática, em que os indivíduos fariam escolhas mais conscientes e seriam capazes de determinar o curso de suas vidas” (VITORINO, PIANTOLA, 2011, p. 108).

## Referências

- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Presidential Committee on Information Literacy**: final report. Washington, 1989. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>>. Acesso em: 03 mar. 2020.
- ARISTÓTELES. **Política**: texto integral. 6. ed. São Paulo: Martin Claret, 2013. (Coleção A obra-prima de cada autor).
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à Filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.
- BARRETO, Aldo. A questão da informação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 8, n. 4, 1994.
- BARRETO, Aldo. A condição da informação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 67-74, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da Política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BRUCE, Christine Susan. Workplace experiences of information literacy. **International Journal of Information Management**, v.19, n.1, p. 33-47, 1999.
- CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2010.

CHAUI, Marilena. **O ser humano é um ser social**. São Paulo: Martins Fontes, 2013. 152 p. (Coleção Filosofias: o prazer do pensar, v. 22).

DEMO, Pedro. Ambivalências da sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n.2, p.37-42, maio/ago. 2000.

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

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Os faróis da sociedade da informação: uma análise crítica sobre a situação da competência em informação no Brasil. **Informação e Sociedade: estudos**, João Pessoa, v. 18, n. 2, p. 41-53, maio/ago. 2008.

GIARDELLI, Gil. **Você é o que você compartilha**: e- agora: como aproveitar as oportunidades de vida e trabalho na sociedade em rede. São Paulo: Editora Gente, 2012.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-estado na antiguidade clássica. In.: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 29-47.

IFLA – International Federation of Libraries Associations and Institutions. **Declaração de Alexandria sobre competência Informacional e aprendizado ao longo da vida**. In: NATIONAL FÓRUM ON INFORMATION LITERACY, 2005. Disponível em: <[www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-pt.html](http://www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-pt.html)>. Acesso em: 03 mar. 2020.

KARNAL, Leandro. Estados Unidos, liberdade e cidadania. In.: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 135-157.

LEVY, Pierre. **A conexão planetária**: o mercado, o ciberespaço, a consciência. São Paulo: Ed. 34, 2001. 189 p.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAAR, Wolfgang Leo. **O que é política**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MAFESSOLI, Michel. A comunicação sem fim. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da. **A genealogia do virtual**: comunicação, cultura e tecnologias do imaginários. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MARTELETTO, Regina. Conhecimento e Sociedade: pressupostos da antropologia da informação. In: AQUINO, M. A. **O campo da ciência da informação**: gênese, conexões e especificidades. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002. p.101-115.

MATTAR, João. **Introdução à Filosofia**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MONTESQUIEU. **O espírito das leis**. Apresentação de Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PINHEIRO, Lena Vania. Campo interdisciplinar da ciência da informação: fronteiras remotas e recentes. **Investigación Bibliotecológica**, Cidade del Mexico, s/n, s/p., 1998.

PINHEIRO, Lena Vania. Informação: esse objeto obscuro da ciência da informação. **Morphus: estudos interdisciplinares em memória social**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, 2004.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROCHA, Francisco Ilídio Ferreira. Iluminismo. **Revista Jurídica do UNIARAXÁ**, Araxá, v. 17, n. 3, p. 139-160, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato social ou Princípios do direito político**. São Paulo: Penguin Classics: Companhia das Letras, 2011. (Coleção Clássicos)

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

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Dimensões da Competência Informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 40 n. 1, p.99-110, jan./abr., 2011.

VOLTAIRE. **Cartas filosóficas**. 2007. Disponível em: <[http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Voltaire-Cartas\\_filosoficas.pdf](http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Voltaire-Cartas_filosoficas.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2020.

WEFFORT, Francisco. **Os clássicos da Política**. São Paulo: Ática, 1995.

## 8. CONCLUSÃO

Nesta obra, apresentamos uma proposta de teorização para o movimento da competência em informação, pautada em quatro dimensões: técnica, estética, ética e política. A exploração dessas dimensões, neste livro, se deu pela filosofia e pela educação.

Na exposição da dimensão técnica da competência em informação, de autoria de Alexandre Pedro de Oliveira, pudemos compreender que um dos elementos da competência em informação é o agir crítico e reflexivo: um agir dotado de sentido, que transcende o conceito de simples ‘habilidades’, ou ‘destrezas’, como, por exemplo, o uso operacional do computador para acessar a informação ou o domínio das tecnologias. Ao estar dotado desse agir crítico e reflexivo, o ser competente em informação possui consciência para identificar a necessidade informacional, buscar a informação em diferentes canais e mídias, ter um olhar crítico para avaliar e usar a informação com sabedoria e ética no contexto social.

A leitura do capítulo sobre a dimensão estética sobre a competência em informação foi útil para que compreendêssemos que a competência em informação também apresenta elementos intrínsecos à alma humana como a sensibilidade, a criatividade, o belo. Ser competente em informação, a partir de uma dimensão estética, envolve ter o equilíbrio necessário entre o domínio das habilidades para o uso dos recursos informacionais, a ética no uso das informações, o entendimento político e social da informação e a sensibilidade, a criatividade e solidariedade no uso das informações e na geração de novos saberes.

O capítulo sobre a dimensão ética despertou-nos a compreensão de que a competência em informação deve ser pautada em princípios éticos como o respeito, a justiça, a solidariedade e o compromisso. São esses princípios que promoverão o bem comum e possibilitarão alcançarmos a felicidade e termos missões bem-sucedidas no conhecimento.

O capítulo que se refere à dimensão política da competência em informação incitou-nos à reflexão sobre a capacidade de a competência em

informação promover cidadania. Sob esse viés, a competência em informação nos possibilita compreender direitos e deveres, e estimula o comportamento reflexivo para que desenvolvamos uma consciência crítica que será útil para questionar o que está posto. A competência em informação possibilita, ainda, desenvolver liberdade e empoderamento pessoal, na ocasião em que podemos utilizar a informação para tomar decisões individuais e independentes nas situações da vida em sociedade.

Dessa forma, acreditamos que esta obra é uma contribuição inovadora para o crescimento do movimento da competência em informação no Brasil, tanto no aspecto científico quanto no aspecto social. A revelação dessas dimensões pode fornecer subsídios para o desenvolvimento da competência em informação nas pessoas em equilíbrio, de tal modo que ocorra o uso consciente e acertado da informação.

## Referências

CORREA, E. C. D.; SPUDEIT, D. A. O.; VITORINO, E. V. **Pesquisas e práticas de competência em informação**. Florianópolis: Nyota; Rocha, 2019. v. 1. 378 p.

DE LUCCA, D. M. **A dimensão política da Competência Informacional**: um estudo a partir das necessidades informacionais de idosos da Grande Florianópolis. 2015. 251 p. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal da Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

OLIVEIRA, A. P.; VITORINO, E. V. Os sentidos da dimensão técnica: abordagem sobre a competência em informação no âmbito da filosofia e da competência em informação. **LOGEION: filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 40-65, mar./ago. 2016. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/fiinf/article/view/1766/1970>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

ORELO; E. R. M.; VITORINO, E.V. Competência informacional: um olhar para a dimensão estética. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 41-56, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/1614/1066>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

PELLEGRINI, E.; VITORINO, E. V. A dimensão ética da competência em informação sob a perspectiva da filosofia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 23 n. 2, p. 117-133, out./dez. 2018. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/2953/2072>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

RIGHETTO, G. G.; VITORINO, E. V. **#TRANSliteracy**: competência em informação voltada às pessoas trans\*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 263 p. Disponível em: [https://12a44a16-333b-2afc-4c09-a9f4ce61c300.filesusr.com/ugd/143639\\_71fee21fae-9b430a85ecbf61e0e5fc89.pdf](https://12a44a16-333b-2afc-4c09-a9f4ce61c300.filesusr.com/ugd/143639_71fee21fae-9b430a85ecbf61e0e5fc89.pdf). Acesso em: 03 mar. 2020.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VITORINO, E. V. Análise dimensional da competência informacional: bases teóricas e conceituais para reflexão. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 421-440, dez. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/16051>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

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/1236/1414>. Acesso em: 03 mar. 2020.

VITORINO, E. V.; PIANTOLA, D. Dimensões da competência informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v.40, n.1, p.99-110, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1328>. Acesso em: 03 mar. 2020.

VITORINO, E. V.; PIANTOLA, D. **Competência em informação**: conceito, contexto histórico e olhares para a Ciência da Informação. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019. 205 p.



## SOBRE OS AUTORES

### **Elizete Vieira Vitorino**

Bolsista Produtividade CNPq, Nível 2, Processo: 308821/2019-0, a partir de março de 2020. Pós-doutora pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (UP), Portugal (2016). Doutora em Engenharia de Produção (2004) e Mestre em Engenharia de Produção (1996) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bacharel em Biblioteconomia pela UFSC (1991). Professora do Departamento de Ciência da Informação (CIN) da UFSC com atuação nos Cursos de Biblioteconomia, Arquivologia e Ciência da Informação. Desde o ano de 2006 dedica-se, além do ensino, extensão e administração na UFSC, à pesquisa na área da competência em informação (*information literacy*). É Professora Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PGCIN), em nível de mestrado e doutorado, cujas disciplinas e orientações se desenvolvem na área da competência em informação. É fundadora e líder do Grupo de Pesquisa GPCIn – Competência em Informação, cadastrado no CNPq e certificado pela UFSC desde o ano de 2006.

### **Djuli Machado de Lucca**

Doutora em Ciência da Informação do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PGCIn) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2019). Mestre em Ciência da Informação (2015) e Bacharel em Biblioteconomia (2012) pela mesma instituição. Professora Efetiva do Departamento de Ciência da Informação da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Desenvolve pesquisas relacionadas à dimensão política da competência em informação. Líder e fundadora do Grupo de Pesquisa Competência em Informação e Mediação (GCInMe), vinculado à UNIR, e Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Competência em Informação (GPCIn), vinculado à UFSC.

### **Alexandre Pedro de Oliveira**

Mestre em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PGCIIn) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2014). Bacharel em Biblioteconomia pela mesma instituição (2008). É bibliotecário da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Desenvolve pesquisas sobre a competência em informação, com ênfase na dimensão técnica.

### **Eliane Rodrigues Mota Orelo**

Doutoranda em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PGCIIn) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (ano de ingresso – 2018). Mestre em Ciência da Informação pelo mesmo programa da mesma instituição (2013). Especialista em Docência no Ensino Superior pelo SENAC-SP (2018). Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) (2009). Foi bibliotecária na Universidade Federal de Santa Catarina. Desenvolve pesquisas sobre a competência em informação, com ênfase na dimensão estética e em populações vulneráveis – ênfase em doenças crônicas.

### **Eliane Pellegrini**

Doutoranda em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PGCIIn) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (ano de ingresso – 2018). Mestre em Ciência da Informação pelo mesmo programa da mesma instituição (2016). Especialista em Gestão do Conhecimento pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (2012). Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2009). É Bibliotecária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Desenvolve pesquisas sobre a competência em informação, com ênfase na dimensão ética.



