



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANA MARIA MENDES MIRANDA

**MULTIPLICADORES DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO
E O USO DA METACOGNIÇÃO NAS AÇÕES FORMADORAS**

Londrina
2020

ANA MARIA MENDES MIRANDA

**MULTIPLICADORES DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO
E O USO DA METACOGNIÇÃO NAS AÇÕES FORMADORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Departamento de Ciência da Informação, do Centro de Educação, Comunicação e Artes, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação

Orientador: Profa. Dra. Adriana Rosecler Alcará

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

M672 Miranda, Ana Maria Mendes.
Multiplicadores da competência em informação e o uso da metacognição nas ações formadoras / Ana Maria Mendes Miranda. - Londrina, 2020.
172 f. : il.

Orientador: Adriana Rosecler Alcará.
Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Competência em Informação - Tese. 2. Metacognição - Tese. 3. Bibliotecário Multiplicador - Tese. 4. Bibliotecário Educador - Tese. I. Alcará, Adriana Rosecler . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. III. Título.

CDU 02

ANA MARIA MENDES MIRANDA

**MULTIPLICADORES DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO E O USO
DA METACOGNIÇÃO NAS AÇÕES FORMADORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Departamento de Ciência da Informação, do Centro de Educação, Comunicação e Artes, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Adriana Rosecler Alcará
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Luciane de Fatima Beckman
Cavalcante
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Marta Leandro da Mata
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Londrina, 10 de Março de 2020.

Dedico esse trabalho, assim como Paulo Freire
“aos esfarrapados do mundo e aos
que neles se descobrem e, assim descobrindo-se,
com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.”

AGRADECIMENTOS

Penso que é na coletividade que os homens se fazem, ou seja, que nenhum processo de aprendizado ou de transformação possa ocorrer isolado dos laços de comunidade que estabelecemos durante nossas vidas. Compartilho este trabalho como uma contribuição para os processos de aprender e de transformar que venham a ser realizados por outros sujeitos depois de mim. Entretanto, trago aqui não meus resultados individuais, mas a somatória daqueles que coletivamente ou individualmente contribuíram para que este manuscrito fosse desenvolvido, ou ainda para que eu fosse quem sou.

É com base nesse compartilhamento de saberes que gostaria de agradecer aos meus pais, Jussimara e José, por terem sido a base e a estrutura que permitiram me tornar a mulher que sou hoje. Obrigada pelos esforços realizados no sentido de me apoiar, me educar e de construir comigo o caminho que me trouxe até aqui.

Gostaria também de agradecer a minha orientadora Adriana, por compartilhar comigo seus saberes, sua ética e suas habilidades como docente e pesquisadora. Agradeço pelo apoio incondicional a este estudo, pela paciência com minhas dúvidas e questionamentos, mas sobretudo por sua colaboração à minha formação acadêmica, docente, profissional e humana.

Estendo meus agradecimentos às professoras que compõem a minha banca, obrigada Marta por suas contribuições enriquecedoras a este trabalho, assim como pelo exemplo de profissional competente e de mulher forte. Obrigada Luciane pelos apontamentos e contribuições constantes a este e outros projetos, mas acima de tudo por todo apoio e amizade nestes anos.

Agradeço também aos demais docentes que contribuíram nessa trajetória acadêmica, à professora Sueli e ao professor João pela leitura e apontamentos neste trabalho e também pelo apoio nesses seis anos de formação. Obrigada professora Carla e Renata pelas conversas enriquecedoras nos corredores. Minha gratidão imensa à professora Ana Cristina pelo aprendizado não só acadêmico, mas de luta cotidiana pela nossa classe, você é para mim um exemplo de mulher e militante.

Gostaria de prestar meus agradecimentos aos bibliotecários que colaboraram com esta pesquisa, principalmente à Letícia por sempre se apresentar prestativa e aberta às minhas ideias. Agradeço também aos membros do grupo de pesquisa “Informação e Cognição”, que de maneiras distintas auxiliaram no desenvolvimento

deste estudo.

Compartilho meus agradecimentos com as minhas colegas do mestrado, Arlene, Cibele, Ana Paula Pereira, Janice e Marinara, obrigada do fundo do coração pelas parcerias, pelas viagens e aventuras, vocês contribuíram para que eu acreditasse na minha capacidade de ir mais longe e me apoiaram incondicionalmente.

Agradeço ao meu irmão Tim e minha cunhada Luana por entenderem o tempo que precisei para me dedicar exclusivamente a este trabalho. Também ao meu amigo Ryander pela compreensão e apoio incondicional a mim e a este estudo.

Meus agradecimentos ao meu amigo Felipe por ter contribuído com a realização desta pesquisa. Mas principalmente por ter me incentivado a ver o mundo de maneira mais branda e as vezes ser menos crítica comigo mesma. Obrigada pelas conversas sobre a vida e sobre a China, e por mostrar que as vezes eu posso me permitir ser uma pessoa um pouco mais leve.

Quero agradecer ao meu amigo Eduardo (Dudu) por todo o carinho e amizade dispensadas a mim neste ano, por todo o esforço em ajudar e por ouvir minhas inquietações acadêmicas, políticas e pessoais. Obrigada camarada por ter se mantido presente mesmo tão longe.

À minha mais amável amiga, Natália, pela grande contribuição durante a coleta de dados, mas principalmente pela gentileza e compreensão em todos os momentos em que eu precisei de força e amizade. Obrigada por me ajudar a ver o mundo de maneira mais suave e humana.

De forma muito especial gostaria de agradecer a Larissa por ter sido minha maior fonte de apoio nestes dois anos. Obrigada por toda ajuda no desenvolvimento dessa pesquisa, por ser minha parceira em leituras e estudos, compartilhar comigo os fardos políticos, inquietações teóricas e dúvidas existenciais. Obrigada pelo amparo quando eu precisava de abraço, por ser forte quando eu precisei de uma base e racional quando eu precisei de foco. Sem você este trabalho não estaria finalizado.

À Susanna, minha irmã e companheira, agradeço pela existência que sempre me impulsionou a olhar o mundo sob uma perspectiva ainda mais crítica, a exercer ações transformadoras cotidianas e a buscar ser melhor todos os dias. Obrigada por ser minha inspiração, minha motivação e minha amiga, por estar ao meu lado nesses dois anos e todos os outros dias da sua vida.

Ao Eduardo por ter sido meu grande parceiro desde que nos conhecemos, obrigada pelo esforço em me apoiar mesmo quando não entende minhas dores, por

me fazer sorrir mesmo em dias difíceis e por ser meu amigo. Obrigada por ser um ser humano maravilhoso e me fazer ter fé na humanidade todos os dias, você me ajuda a acreditar que o mundo pode ser melhor.

Por fim, gostaria de agradecer à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por permitir que eu e outros estudantes sem condições materiais de se dedicar apenas à pesquisa possam ingressar e finalizar a pós-graduação. Marco neste texto minha consciência de estar entre a minoria que tiveram suas pesquisas financiadas em tempos de aprofundamento das políticas neoliberais na educação brasileira, e coloco meu anseio de lutar por uma universidade de fato popular e uma ciência que realmente sirva aos interesses da classe trabalhadora.

“O indivíduo é o ser social. Sua manifestação de vida – mesmo que ela também não apareça na forma imediata de uma manifestação comunitária de vida, realizada simultaneamente com outros – é, por isso, uma externalização e confirmação da vida social.” (MARX, 2010, p. 107)

“A população está interessada que a escola fundamental, média e superior tenha uma finalidade comum: formar pessoas desenvolvidas multilateralmente, com predisposições sociais conscientes e organizadas, que tenham uma visão de mundo reflexiva, integral e que claramente entendam tudo o que está acontecendo ao seu redor na natureza e na vida social; pessoas preparadas na teoria e na prática para todos os tipos de trabalho, tanto físico quanto mental; pessoas capazes de construir uma vida social racional, cheia de conteúdo, bonita e alegre.”

N. K. Krupskaya

MIRANDA, Ana Maria Mendes. **Multiplicadores da competência em informação e o uso da metacognição nas ações formadoras**. 2020. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

Considerando a relevância da informação no desenvolvimento da sociedade, ter habilidades para buscar, avaliar e utilizar a informação de forma crítica e reflexiva é fator essencial para atuação no contexto em que vive. Nesse sentido, a competência em informação é o conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes relacionados à informação. Considerando a necessidade de desenvolver nos sujeitos estas habilidades, é importante que bibliotecários tenham uma formação adequada ao seu papel de multiplicador da competência em informação, necessitando, dessa forma, que extrapolem os conhecimentos técnicos e que possuam habilidades humanas, críticas, didático-pedagógicas, levando em conta fatores cognitivos e metacognitivos. A metacognição diz respeito à capacidade dos sujeitos de refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, estabelecendo relações com a competência em informação e o planejamento de ações para formação de usuários. Nesse contexto, a pesquisa tem o objetivo de analisar a influência da metacognição nas ações dos multiplicadores da competência em informação. Quanto à metodologia, pode ser caracterizada como uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, delineamento bibliográfico e pesquisa empírica de campo. Em relação à pesquisa de campo, desenvolveu-se uma pesquisa-ação para a formação de bibliotecários multiplicadores, visando identificar as estratégias metacognitivas utilizadas por eles no desenvolvimento de ações formadoras, assim como um estudo com um grupo de bibliotecárias. A coleta de dados foi inicialmente realizada por meio de um grupo de foco; posteriormente realizou-se uma atividade (ação interventiva) junto com uma bibliotecária para a formação dos usuários da biblioteca em que a mesma atuava, sendo que nesse processo de pesquisa utilizou-se a observação e o diário de pesquisa. Posterior ao planejamento e desenvolvimento da ação foi realizada uma entrevista com a bibliotecária. Quanto à análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo. Como resultados foi possível identificar características necessárias ao bibliotecário multiplicador, tais como habilidades pedagógicas, capacidade de aprender constantemente e ética. Ainda foi possível identificar que a metacognição tem relações com a competência em informação e que os bibliotecários multiplicadores utilizam-se de estratégias metacognitivas no desenvolvimento de ações formadoras. É possível concluir que as estratégias metacognitivas se apresentam como pano de fundo para o desenvolvimento de ações por parte do bibliotecário multiplicador da competência em informação, essas estratégias, somadas às habilidades didáticas, pedagógicas e humanas, permitem ao bibliotecário a formação de sujeitos mais conscientes e reflexivos para lidar com a informação.

Palavras-chave: Competência em informação. Bibliotecário Multiplicador. Metacognição. Bibliotecário educador. Ações para formação do Bibliotecário.

MIRANDA, Ana Maria Mendes. **Multipliers of information literacy and the use of metacognition in forming actions**. 2020. 171 p. Dissertation (Master in Information Science) – Londrina State University, Londrina, 2020.

ABSTRACT

Considering the relevance of information in the development of society, having skills to seek, evaluate and use information in a critical and reflective way is an essential factor for acting in society. In this sense, information literacy is the set of skills, knowledge and attitudes related to information. Considering the need to develop these skills in subjects, it is important that librarians have adequate training to their role as multiplier of information competence, thus needing to go beyond technical knowledge and have human, critical, didactic-pedagogical skills, taking into account cognitive and metacognitive factors. Metacognition refers to the subjects' ability to reflect on their own learning process, establishing relationships with information literacy and the planning of actions to train users. In this context, the research aims to analyze the influence of metacognition on the actions of multipliers of information competence. As for the methodology, it can be characterized as a descriptive research, with a qualitative approach, bibliographic design and empirical field research. In relation to field research, an action research was developed for the training of multiplying librarians, aiming to identify the metacognitive strategies used by them in the development of training actions, as well as a study with a group of librarians. Data collection was initially carried out through a focus group; subsequently, an activity (interventional action) was carried out together with a librarian to train users of the library in which she operated, and in this research process, observation and the research diary were used. After the planning and development of the action, an interview was held with the librarian. As for data analysis, content analysis was used. As a result, it was possible to identify necessary characteristics for the multiplier librarian, such as pedagogical skills, ability to learn constantly and ethics. It was also possible to identify that metacognition is related to information literacy and that multiplier librarians use metacognitive strategies in the development of training actions. It is possible to conclude that metacognitive strategies are presented as a background for the development of actions by the information literacy multiplier librarian, these strategies, added to didactic, pedagogical and human skills, allow the librarian to form more conscious and reflective subjects to handle the information.

Key words: Information literacy. Librarian Multiplier. Metacognition. Librarian educator. Actions for the formation of the Librarian.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-----------|--|-----|
| Figura 1 | Linha do tempo dos paradigmas da CI e do desenvolvimento da competência em informação..... | 34 |
| Figura 2 | Sete Papéis do Bibliotecário Educador | 59 |
| Figura 3 | Modelo Global de Monitorização Cognitiva | 75 |
| Figura 4 | Modelo metacognitivos de Nelson e Narens..... | 78 |
| Figura 5 | Delineamentos e técnicas em relação aos objetivos..... | 95 |
| Figura 6 | Fases de desenvolvimento da Pesquisa Ação..... | 117 |
| Figura 7 | Lixeiras coloridas para separação de materiais recicláveis | 121 |
| Figura 8 | Materiais bibliográficos e visuais utilizados na ação | 122 |
| Figura 9 | Contação de história do livro “A aventura de uma garrafa” | 125 |
| Figura 10 | Conversa sobre o livro “Tudo nasce na semente” | 125 |
| Figura 11 | Atividade Trilha dos sentidos | 126 |
| Figura 12 | Atividade Bomba de semente..... | 126 |
| Figura 13 | Estratégias metacognitivas do bibliotecário multiplicador identificadas durante a pesquisa | 136 |
| Figura 14 | Características do bibliotecário multiplicador identificadas durante a pesquisa | 137 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| ACRL | Association of College & Research Libraries |
| ALA | American Library Association |
| CECA | Centre de Educação, Comunicação e Artes |
| CRAS | Centro de Referência de Assistência Social |
| CREAS | Centro de Referência Especializado de Assistência Social |
| ENANCIB | Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação |
| IFLA | International Federation of Library Associations and Institutions |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre Esclarecido |
| UEL | Universidade Estadual de Londrina |
| UnB | Universidade de Brasília |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1 | OBJETIVOS | 22 |
| 1.1.1 | Objetivo Geral | 22 |
| 1.1.2 | Objetivos Específicos | 22 |
| 2 | COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO E SUAS RELAÇÕES HISTÓRICAS E TEÓRICAS COM A CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO | 24 |
| 3 | HABILIDADES PARA A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO | 36 |
| 3.1 | COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO COMO FATOR DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL ... | 43 |
| 4 | BIBLIOTECÁRIOS MULTIPLICADORES E A EDUCAÇÃO PARA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO | 52 |
| 4.1 | AÇÕES PARA FORMAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO MULTIPLICADOR | 67 |
| 5 | METACOGNIÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO | 73 |
| 6 | PERCURSO METODOLÓGICO | 89 |
| 6.1 | TIPO E ABORDAGEM DA PESQUISA | 89 |
| 6.2 | INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS | 91 |
| 6.2.1 | Pesquisa de Campo | 91 |
| 6.3 | PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS | 96 |
| 7 | APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS | 98 |
| 7.1 | RESULTADOS GRUPO DE FOCO | 98 |
| 7.1.1 | Atuação Do Multiplicador No Desenvolvimento De Ações Para A Competência Em Informação | 99 |
| 7.1.2 | Estratégias Metacognitivas No Desenvolvimento De Ações | 107 |
| 7.1.3 | Necessidades Dos Multiplicadores Da Competência Em Informação | 112 |
| 7.2 | RESULTADOS DA PESQUISA-AÇÃO | 115 |
| 7.2.1 | Descrição Do Desenvolvimento Da Pesquisa-Ação (Intervenção) | 116 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 7.2.2 | Apresentação E Análise Dos Dados Coletados Durante E Após A Pesquisa Ação..... | 128 |
| 7.3 | ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS E CARACTERÍSTICAS DOS BIBLIOTECÁRIOS MULTIPLICADORES | 135 |
| 8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 141 |
| | REFERÊNCIAS | 146 |
| | APÊNDICES..... | 158 |
| | APÊNDICE A Roteiro Do Grupo De Foco..... | 159 |
| | APÊNDICE B Roteiro Para A Observação..... | 160 |
| | APÊNDICE C Roteiro Da Entrevista..... | 161 |
| | APÊNDICE D Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (Grupo de Foco) | 162 |
| | APÊNDICE E Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (Entrevista). 164 | |
| | APÊNDICE F Plano De Ação Para A Biblioteca Setorial Municipal Eugênia Monfranti..... | 166 |

1 INTRODUÇÃO

A informação pode ser considerada fundamental ao desenvolvimento humano, seja a informação que é comunicada entre sujeitos sociais, a informação genética transmitida de geração em geração, ou ainda a informação que a pessoa processa e transforma em conhecimento. Independente da perspectiva que se olha, a informação sempre foi parte das construções sociais dos seres humanos, de sua capacidade de sobreviver e de se desenvolver como sujeito e comunidade.

Com as mudanças que ocorrem permanentemente na sociedade, mais especificamente, aquelas ocorridas no último século, como a centralização dos meios de comunicação, estabelecida através da interatividade nas redes, e da interoperabilidade dos sistemas, evidencia-se “[...] um ambiente cada vez mais complexo, no qual as múltiplas facetas da informação se manifestam em distintos níveis.” (DUDZIAK, 2013, p. 209). Reflete-se, desta maneira, que para além de fator essencial à sobrevivência, a informação é base para questões econômicas, políticas, acadêmicas, sociais entre muitas outras. Estas informações se apresentam de maneiras distintas, ora como mercadoria ou vantagem de mercado, ora como meio de manipulação, ora como ferramenta de educação e emancipação dos sujeitos.

Quanto a isso, Varela e Barbosa (2012, p. 144) reforçam que a informação pode ser considerada “[...] um bem simbólico uma vez que produz, organiza e circula em formato de linguagens, transformada em conhecimento, por meio de processos cognitivos.” Assim, para que a informação seja decodificada, interpretada e utilizada, é necessário aos sujeitos atividades de leitura, conhecimentos pré-estabelecidos, novos dados, comparação entre percepções divergentes, avaliação e a construção de relações entre esses fatores.

Desta forma, Brisola e Romeiro (2018, p. 70) argumentam que é imprescindível que os sujeitos desenvolvam habilidades para avaliar questões éticas, políticas e sociais em relação à informação, visando “[...] burlar e entender os mecanismos hegemônicos que embotam, escondem e distorcem a verdade”.

Esse contexto diverso é potencializado pelas tecnologias que romperam barreiras físicas e temporais, permitindo acessos simultâneos aos mais diversos conteúdos, nos mais diferentes formatos, o que modificou as relações entre os sujeitos e o meio que os cercam. Entretanto, há de se ponderar que mesmo que as tecnologias tenham ampliado as condições de acesso à informação em grande parte da

sociedade, ainda há lugares, principalmente países emergentes e subdesenvolvidos, em que a democratização da informação não foi alcançada plenamente. Complementar a isso Brisola e Romeiro (2018) consideram que o grande volume de informações disponibilizadas, principalmente na internet, prejudica o acesso às informações relevantes e confiáveis.

Dado essas mudanças, os indivíduos precisam encontrar novas maneiras de se relacionar com a sociedade, novas formas de buscar e utilizar as informações, e sobretudo novas maneiras de olhar para essa informação, entendendo suas intencionalidades e impactos. Le Coadic (1996, p. 90) considera que o volume informacional conduz à discussões em torno de “[...] habilidades necessárias para aprender a se informar e aprender a informar, [tal como] sobre onde adquirir a informação”. Ou seja, é importante que os sujeitos sejam capazes de desenvolver habilidades que os permitam buscar e utilizar informações de forma consciente e autônoma, considerando que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) não se limitam às bibliotecas, arquivos ou instituições.

Sobre esse conjunto de habilidades que permeia o processo informacional dos sujeitos, ressalta-se que estas são estudadas na Ciência da Informação, mais especificamente no âmbito das pesquisas de competência em informação, e são chamadas de habilidades informacionais, que podem ser definidas, conforme Gasque (2013), como as ações específicas que precisam ser realizadas para que o indivíduo possa responder às suas necessidades informacionais. Assim, pondera-se que as habilidades utilizadas no trato com a informação, visando atender as necessidades informacionais, integradas ao uso e ao compartilhamento ético dessa informação e a internalização de aprender ao longo da vida, constituem a competência em informação.

Acrescenta-se ainda à competência em informação, a conscientização do sujeito em mobilizar seus conhecimentos prévios para lhe auxiliar a agir diante dos problemas informacionais (GASQUE, 2013). De forma mais detalhada, pode-se destacar que a competência em informação envolve diversas habilidades e ações. Tais como a avaliação da fonte em que a informação se encontra disponível, da autoridade de quem a escreveu e do valor dessa informação no contexto em que será utilizada. Assim como, a capacidade de responder às necessidades informacionais, o cuidado com as consequências éticas e sociais de seu uso, a comunicação desta informação de maneira clara, entre outros fatores que perpassam o processo

informativa, desde a percepção de uma necessidade de informação, até a preservação para gerações futuras.

Tocante a isso, a competência em informação une aspectos cognitivos, emocionais, técnicos, éticos e atitudinais na compreensão de fatores ligados à informação. Vale ressaltar que aspectos éticos e críticos se tornam essenciais para que sujeitos possam se informar em um contexto informativo diverso e evitar o uso e o compartilhamento da desinformação. Desta forma, a competência em informação transpõe as necessidades acadêmicas ou profissionais e se torna essencial para que sujeitos possam desempenhar seu papel como cidadão na sociedade, e dar subsídios para que questionem criticamente as estruturas dominantes estabelecidas.

Isso posto, considera-se que a competência em informação é um processo contínuo, que muda conforme novas habilidades são exigidas dos sujeitos para lidar com a informação em contextos de permanentes mudanças. Pode-se, portanto, refletir que o desenvolvimento de habilidades para a competência em informação deve iniciar ainda na infância, e se perpetuar ao longo da vida, de maneira que as pessoas possam evoluir e modificar suas habilidades conforme as necessidades que possuam, como a escola, o trabalho e, demais espaços sociais.

O desenvolvimento das habilidades informacionais pode ocorrer de diferentes maneiras, e em diversos ambientes, mas é nas instituições de ensino e unidades de informação que esse processo se amplia, principalmente por meio de professores e bibliotecários, que são mencionados como principais responsáveis pelo desenvolvimento de habilidades informacionais para a competência em informação (ACRL, 2016).

Em relação a isso, pesquisas como a realizada por Mata (2014) apontam que a biblioteca possui papel fundamental na promoção de programas de competência em informação, sendo que o bibliotecário desempenha função essencial na promoção dessas ações voltadas para o desenvolvimento de habilidades informacionais. A atuação dos bibliotecários na formação de seus usuários, exige profissionais preparados para reconhecer sua posição, que ultrapassa questões técnicas e operacionais e envolve a dimensão educativa e multiplicadora da sua atuação. Isso ocorre, porque as informações não se encontram mais apenas dentro de bibliotecas e outras unidades de informação, mas são produzidas e disseminadas em grande escala, em fontes de informação diversas, tais como redes sociais, portais de notícias online, entre outros.

Desta forma, cabe salientar que o bibliotecário educador ou o bibliotecário multiplicador¹ é aquele que se propõe a formar os usuários para que estes possam desenvolver suas buscas com autonomia e sabendo julgar as diferentes informações que estão à disposição. Durodolu (2018) considera que bibliotecários educadores têm condições de identificar determinados fatores nas fontes de informação como seus preconceitos, vieses de pesquisa; também são capazes de aplicar critérios de avaliação e ferramentas de revisão para a fonte de informação, assim como observar e aplicar diretrizes éticas no uso da informação.

De forma ampla o bibliotecário multiplicador é aquele capacitado no sentido de “[...] trabalhar com os estudantes como orientador, mentor e guia, à medida que estes navegam por esse complexo ecossistema de informações em diferentes estágios de seu desenvolvimento pessoal e cognitivo.” (ACRL, 2017, p. [2], tradução nossa). Vale refletir que o bibliotecário multiplicador é essencial no planejamento e execução de ações educativas que visem desenvolver nos sujeitos habilidades informacionais, tanto relacionadas à busca e uso da informação, como relacionadas a sua análise crítica e ética.

Assim, o papel do bibliotecário, como multiplicador da competência em informação, se dá diante das ações de mediação pedagógica, nas propostas de ações educacionais, no planejamento de feiras e demais atividades que visam a formação das habilidades informacionais dos usuários. Trabalhos estes, que reforçam sua condição de agente transformador e multiplicador voltadas à informação e ao aprendizado, e legitimando seu papel de liderança neste processo social (DUDZIAK, 2007; 2013; SANTOS, 2013).

Entretanto, para que os bibliotecários estejam mais preparados, ressalta-se a necessidade de uma formação didático-pedagógica adequada a esses profissionais, de forma que possam desempenhar seu papel como multiplicadores da competência em informação (MATA, 2014). Para tanto, não basta que os bibliotecários sejam capacitados para realizar suas atividades profissionais com excelência, mas também possuam habilidades para se tornar multiplicadores de habilidades informacionais, podendo promover a formação dos usuários na comunidade em que trabalham.

¹ Este trabalho optou por utilizar o termo bibliotecário multiplicador, pois tal termo relaciona-se com a multiplicação da competência em informação. Entretanto, muitas de suas atividades perpassam sua atuação como bibliotecário educador, no entanto, muitos dos autores citados tratam do bibliotecário educador.

Dudziak (2005) também reforça que para que a competência em informação seja promovida de maneira plena, é essencial que bibliotecários educadores, mudem suas próprias perspectivas sobre o aprendizado, incorporando novos valores, que os permitam ser mais flexíveis, ativos e abertos. Desse modo, considera-se que o bibliotecário multiplicador precisa desenvolver habilidades e estratégias, que não apenas permitam que ele seja competente em informação, mas que dê subsídios para promover as habilidades informacionais nos seus usuários de maneira que estes também se tornem competentes em informação e possam atuar no contexto informacional atual.

Pesquisas como a de Santos (2013) e Bertúlio (2012), que buscaram identificar as características e requisitos necessários a um multiplicador de habilidades informacionais, destacaram que as habilidades didático-pedagógicas são consideradas fatores importantes e que devem ser desenvolvidas para que o profissional cumpra essa função. Já, Soares (2014) em sua pesquisa com bibliotecários escolares, constatou que ainda que os profissionais enfatizem a importância dos conteúdos didáticos pedagógicos, há uma ausência de disciplinas relacionadas à formação pedagógica ou ao papel educativo do bibliotecário.

Sobre isso, Miranda (2018) desenvolveu um trabalho no qual um dos objetivos foi levantar ações de competência em informação promovidas por bibliotecários de diferentes instituições e quais aspectos de sua formação colaboraram no desenvolvimento de tais atividades. Entre seus resultados observou que os profissionais promovem ações sem relacioná-las com a competência em informação, e sem muitas vezes identificar a potencialidade destas atividades na formação de seus usuários. Tal fato, pode ser associado com a formação destes bibliotecários, que mencionaram pouco contato com conteúdos didático-pedagógicos, ou referentes à própria competência em informação.

No que tange a isso, a autora reforça em seu trabalho a necessidade de que a formação de bibliotecários vá além do desenvolvimento de suas próprias habilidades informacionais, mas que possibilite “[...] uma formação didático-pedagógica adequada ao seu papel de multiplicador de habilidades informacionais, sendo este profissional responsável pela formação destas habilidades para competência na comunidade em que atua.” (MIRANDA, 2018, p. 95). Assim, reforça-se que o processo de formação de multiplicadores deve englobar além das habilidades técnicas para lidar com a informação, também uma formação concernente a sua atuação pedagógica, como

suas habilidades interpessoais, didáticas, sociais e humanas, requerendo estratégias cognitivas e metacognitivas.

No que refere-se aos aspectos metacognitivos, Bransford, Brown e Cocking (2007) apontam que o indivíduo pode ser capaz de aprender estratégias cognitivas com a finalidade de melhorar a compreensão da informação, perceber e responder necessidades informacionais, assim como mobilizar seu conhecimento prévio para planejar tais ações. Essas estratégias podem ser consideradas exercícios de autorreflexão, autocontrole, autorregulação, e são mencionadas por Flavell (1979) ao descrever as cognições e comportamentos aplicados no desenvolvimento de estratégias metacognitivas. Desta forma, o autor considera que enquanto a cognição é invocada visando um progresso cognitivo, as estratégias metacognitivas, visam monitorar tal progresso.

Relacionado à aplicação de estratégias metacognitivas no contexto da competência em informação, é possível considerar que a consciência dos processos cognitivos pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades informacionais, pois é através dela que o sujeito identifica possíveis falhas no processo de busca, seleção e uso da informação. Esta consciência também pode ser essencial na aquisição de conhecimentos e na geração das atitudes que compõem a competência em informação (BOCHNIA, 2015; MELO, 2016).

Complementar a isso a ACRL (2016, p. [4]) considera a autorreflexão crítica como um fator crucial para os indivíduos se orientarem no ambiente informacional. Nessa perspectiva, é possível considerar que competência em informação “[...] exige engajamento comportamental, afetivo, cognitivo e metacognitivo com o ecossistema da informação”. Percebe-se, desta forma, que a metacognição permeia a competência em informação, não apenas relacionado à percepção dos sujeitos sobre suas habilidades, mas também no sentido de colaborar em uma reflexão crítica e consciente sobre a informação.

Em complemento, Gasque (2017) destaca que uso de estratégias metacognitivas pode potencializar o desenvolvimento de habilidades informacionais, uma vez que permite ao indivíduo distanciar-se da ação para analisá-la e realizar as modificações necessárias. Compreende-se as estratégias metacognitivas como instrumentos que auxiliam o aprendiz a tomar consciência e autorregular sua própria aprendizagem, o que as torna elemento que pode potencializar o desenvolvimento da competência em informação (ALLUEVA, 2002).

Considerando tais informações, percebe-se a relevância do usuário ser incentivado a desenvolver sua metacognição e habilidades informacionais. Entretanto, para que este desenvolvimento ocorra é necessário que o bibliotecário esteja consciente de sua função nesse processo, “[...] de atuar como mediador no processo de aprendizagem do aprendiz, o que requer auxiliá-lo a refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, a partir de situações ou tarefas apresentadas” (GASQUE, 2017, p. 192).

Reflete-se que a metacognição auxilia na compreensão dos objetivos das ações a serem desenvolvidas, na planificação de sua execução, na capacidade de aplicar e alterar, conscientemente, estratégias para desenvolvê-la, assim como, na capacidade de avaliar seu processo de execução e na reflexão em torno dele (CROTI, 2016; DOWING *et al.*, 2009; FLAVELL, 1979). Tendo isso em vista, é possível refletir que tais estratégias metacognitivas podem colaborar no planejamento, desenvolvimento e avaliação de ações promovidas com o objetivo de formação de habilidades informacionais, sendo assim um fator essencial para bibliotecários multiplicadores.

Nesse sentido, multiplicadores da competência em informação, precisam desenvolver e promover a metacognição, não apenas relacionada ao próprio processo de busca, avaliação e uso da informação, mas também ao planejamento e construção das atividades voltadas para a formação de seus usuários. Colaborando com tal perspectiva, Freire e Freire (2012, p. 19) argumentam que “[...] planejar e avaliar ações para competência em informação considerando as estratégias metacognitivas [...]” é essencial para facilitar a troca de experiências entre os usuários e para criar possibilidades de transformar as informações em conhecimento.

Ainda que tais autores não apresentem especificamente a colaboração da metacognição para a formação de bibliotecários multiplicadores. Esta pesquisa parte do pressuposto de que essas estratégias colaboram tanto com o desenvolvimento da competência em informação, como podem ser essenciais para a percepção, planejamento, realização e avaliação das atividades ou programas de formação para competência em informação.

Neste contexto, a questão que norteou o desenvolvimento desta pesquisa foi a seguinte: Como a metacognição influencia nas ações dos bibliotecários multiplicadores da competência em informação?

Isto posto, considera-se que analisar as estratégias metacognitivas no âmbito das ações para a competência em informação, pode colaborar com os multiplicadores e conseqüentemente com o desenvolvimento de ações que auxiliem na formação de sujeitos mais autônomos, éticos e críticos frente à informação. Por conseguinte, esta pesquisa possibilitou a reflexão sobre as estratégias metacognitivas no contexto dos multiplicadores da competência em informação, e suas possíveis contribuições na atuação de tais indivíduos.

Tendo em vista este cenário, pondera-se quanto à relevância do diálogo entre a competência em informação e os estudos referentes à metacognição quando dizem respeito à formação de sujeitos mais autônomos e capacitados para buscar informações de forma reflexiva. Os bibliotecários têm papel de destaque nesta dinâmica de formação constante dos sujeitos no ambiente informacional, e portanto, sua formação deve prepará-los para desempenhar seu papel educativo em sua comunidade de aprendizagem.

Os resultados desta pesquisa visam colaborar com estudos da formação de profissionais multiplicadores, de maneira que tais profissionais possam desenvolver sua competência em informação, assim como, compartilhar seus conhecimentos em suas comunidades, com objetivo de subsidiar a busca, seleção, análise e apropriação crítica e ética da informação, de maneira que essa tenha impactos sociais positivos.

Também, pretende contribuir com a Ciência da Informação, refletindo sobre, como a metacognição pode auxiliar na formação de profissionais capacitados para compartilhar seus conhecimentos informacionais, de maneira que tais conhecimentos estejam presentes na sociedade. A pesquisa se justifica ainda, por sua relevância às instituições de ensino em Biblioteconomia e demais áreas correlatas, por levantar a oferta de programas de formação para multiplicadores, considerando que são esses programas que auxiliarão o bibliotecário na sua dinâmica de formação do outro.

Este estudo busca também trazer contribuições à linha de pesquisa “Compartilhamento da informação e conhecimento” do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Estadual de Londrina (PPGCI/UEL), visto que analisa aspectos da formação de profissionais, sendo estes responsáveis pelo compartilhamento de informações e formação de sujeitos para tal. Mais especificamente, contribui para os estudos, reflexões e futuras iniciativas do grupo de pesquisa Informação e Cognição, do qual a proponente desta pesquisa é membro.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar a influência da metacognição nas ações dos bibliotecários multiplicadores da competência em informação

1.1.2 Objetivos Específicos

- a) Descrever a metacognição e sua relação com a competência em informação;
- b) Identificar as ações que contribuem para a formação do bibliotecário multiplicador da competência em informação;
- c) Caracterizar os requisitos necessários ao bibliotecário multiplicador da competência em informação;
- d) Desenvolver uma ação em parceria com um bibliotecário para promover habilidades para a competência em informação;
- e) Identificar quais estratégias metacognitivas o bibliotecário utiliza ao planejar e desenvolver ações para formação de habilidades informacionais.

A partir do exposto e diante da necessidade de esclarecer os conceitos utilizados neste estudo, bem como os marcos teóricos que lhe são basilares, estruturou-se a presente pesquisa em oito seções. Sendo este primeiro, que apresenta a introdução da pesquisa com uma contextualização da temática a ser tratada neste trabalho, desenvolvimento da problemática investigada, justificativas teóricas, sociais e pessoais e os objetivos gerais e específicos. No que se refere ao segunda seção, este apresenta uma literatura epistemológica da Ciência da Informação e as possíveis contribuições da competência em informação para o paradigma social da área. Na terceira seção apresenta-se conceitos sobre habilidades informacionais e competência em informação, assim como debate a relevância da competência em informação para a mudança da sociedade.

Quanto à seção quatro, ele apresenta e conceitua os multiplicadores da competência em informação, suas características e atuação. Na sequência, mencionam-se ações que colaboram com a formação de multiplicadores da competência em informação. Sobre a seção cinco, esta apresenta e conceitua a metacognição e estabelece relações com a competência em informação. A seção seis

trata dos procedimentos metodológicos, com a caracterização da pesquisa e os procedimentos de coleta e análise de dados.

A seção sete trata da apresentação e análise dos dados coletados para atendimento dos objetivos estabelecidos. A última seção apresenta as conclusões alcançadas por meio desta pesquisa.

2 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO E SUAS RELAÇÕES HISTÓRICAS E TEÓRICAS COM A CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

A Ciência da Informação pode ser considerada a disciplina cujo o objeto de estudo é a informação, suas propriedades, forças que regem seu fluxo e métodos de processamento. Estuda os processos informacionais, tais como “[...] origem, coleção, organização, armazenamento, recuperação, interpretação, transmissão, transformação e utilização da informação.” Considera-se que a Ciência da Informação, possui fortes relações com outras ciências, e é componente de uma ciência de investigação pura e também aplicada, que cria produtos e serviços (BORKO, 1968, p. 3).

Uma confluência de acontecimentos pode ser identificada, no que tange ao surgimento da Ciência da Informação. Geralmente, credita-se à revolução científica e tecnológica, ocorrida após a II Guerra Mundial (1939-1945), na qual se intensificaram a produção de informações voltadas para o desenvolvimento da guerra, gerando um montante informacional e conseqüente problemas para organização e recuperação de tais informações (SILVA; FREIRE, 2012).

Em 1945, Vannevar Bush publica um artigo intitulado “*As me may think*”, no qual identifica os problemas informacionais advindos do crescimento de informações técnico-científicas. Em tal texto, o autor pontua que:

Um registro para ser útil à ciência deve ser continuamente ampliado, deve ser armazenado e, acima de tudo, deve ser consultado. Hoje fazemos o registro convencionalmente escrevendo e fotografando, seguido de impressão; mas também gravamos em filme, em discos de cera e em fios magnéticos. Mesmo que procedimentos de gravação totalmente novos não apareçam, esses presentes certamente estão em processo de modificação e extensão. (BUSH, 1945, [3]).

Nota-se que as perspectivas de informação e documento, apresentadas por Bush, vão além dos materiais tradicionais de escrita e abarcam uma gama de suportes aos quais a Ciência da Informação viria a se debruçar em seus estudos. Ademais, Bush apresenta em tal texto diversos outros fatores tais como informação em ciência e tecnologia; necessidade de construções teórica de que dessem condições para representação, processamento, armazenagem e recuperação de informação, que se apresentaram como sustentação para a Ciência da informação enquanto campo científico (SILVA; FREIRE, 2012).

Os fatores evidenciados são considerados essenciais ao surgimento da Ciência da Informação, porém outros aspectos também podem ser elencados visando buscar as raízes de tal disciplina. Para Nascimento e Freire (2014), a informação, como objeto de estudo da Ciência da Informação, é um elemento presente na história da humanidade, sendo que cada país tem determinado papel no surgimento de tal ciência, que se desenrolou nas mudanças de estruturas e organizações sociais de cada novo tempo.

Nesse sentido, é possível considerar também as mudanças teóricas ocorridas na Ciência da Informação desde seu surgimento. Em relação às suas bases, Capurro (2003a) identifica no desenvolvimento histórico e epistemológico da Ciência da Informação, três momentos teóricos, que o autor chama de paradigmas. O paradigma físico, o paradigma cognitivo e o paradigma social. Como a perspectiva de tal autor corrobora para compreensão do processo de amadurecimento conceitual da área, e portanto, é relevante para as discussões deste trabalho, cabe aqui apresentar aspectos centrais de cada um dos paradigmas identificados por Capurro.

O Paradigma Físico advém dos primeiros estudos da Ciência da Informação, que tiveram como base a Teoria Matemática da Comunicação, de Shannon e Weaver. Em tal teoria, a informação apresenta-se como um fator entre um remetente e um receptor, essa teoria implica em um transporte físico de um sinal e a transmissão de determinada mensagem, ainda que identificado pelos autores, os aspectos semânticos relativos às mensagens enviadas pouco foram consideradas por tais estudos. Ainda que tenha sido essencial para o desenvolvimento da Ciência da Informação, como campo científico, a Teoria matemática da Comunicação pouco considera o papel dos sujeitos no processo de recepção da mensagem, e se atribui ao receptor, uma característica de passividade que a longo prazo não atenderam as necessidades dos cientistas da informação.

Conforme aponta Capurro (2003b), não é de se surpreender que o paradigma cognitivo (1970) tenha surgido em contrapartida às perspectivas físicas. Tal paradigma modificou a visão da informação, que passa de fenômeno físico, para fenômeno individual e cognitivo, ou seja, resultado da assimilação humana. Também reformulou o preceito de usuário, não mais como sujeito passivo, mas cognoscente perante seu próprio processo de adquirir conhecimento. Tais teorias basearam-se principalmente no Filósofo Karl Popper, e nas relações que a Ciência da Informação desenvolveu com campos, como a psicologia e a inteligência artificial.

Não tardou a surgir as críticas às perspectivas cognitivas, que foram principalmente apontadas como falhas ao deixar de lado os “[...] condicionamentos sociais e materiais do existir humano” (CAPURRO, 2003b, p. [9]). Para Frohmann (1992), a ótica cognitivista desconsidera processos sociais de produção, distribuição, intercâmbio e consumo de informação. Tanto Frohmann, quanto Capurro, se tornaram autores importantes para o terceiro paradigma da CI, que surge em detrimento às perspectivas individualistas apresentadas pelos cognitivistas.

Assim, o paradigma Social, surge em contrapartida ao cognitivo, seu foco se concentra na sociedade, e nas formas em que o ser humano age, conhece e se comunica. Segundo Hjørland (2003, p. 116, tradução nossa) tal perspectiva pode ser considerada uma abordagem teórica da Ciência da informação, que visa estudar “[...] os domínios do conhecimento como ‘comunidades discursivas’”.

O autor ainda reforça que as formas de linguagem e comunicação, sistemas de informação e critérios de relevância, são reflexos dos objetos de trabalho dessas comunidades e seu papel social. Nesse contexto, “[...] os aspectos psicológicos individuais, as necessidades de informação e os critérios de relevância subjetiva devem ser vistos nessa perspectiva” (HJØRLAND, 2003, p. 116, tradução nossa). Para Capurro (2003b) a visão de Hjørland ressignifica a perspectiva individualista empregada no paradigma cognitivo, através de um contexto social de comunidades, com especificidades tais, que desenvolvem seus próprios critérios relativos à informação.

Os paradigmas da Ciência da Informação podem ser considerados resultado das mudanças ocorridas na percepção dos pesquisadores sobre seu objeto de estudo, método e na própria mudança da sociedade. Em relação à mudança na percepção dos pesquisadores sobre a Ciência da Informação, Nascimento e Freire (2014), argumentam que há uma relação de completude nos paradigmas, de forma que o surgimento de um não exclui o outro, mas reavalia as perspectivas científicas empregadas, gerando novos conhecimentos coletivos. No que concerne as definições de Ciência da Informação, Saracevic (1996, p. 47) redefine o conceito de na contemporaneidade como, mudanças,

[...] um campo dedicado às questões científicas e à prática profissional voltadas para os problemas da efetiva comunicação do conhecimento e de seus registros entre os seres humanos, no contexto social, institucional ou individual do uso e das necessidades de informação.

Na sua definição Saracevic (1996) reforça alguns pontos da clássica definição apresentada por Borko (1968), como as questões científicas e práticas da CI. Mas também, apresenta novas perspectivas, relativas aos contextos de aplicação da informação e as necessidades de informação dos sujeitos.

Já equivalente às mudanças na sociedade, Pinheiro e Loureiro (1995, p. [1]) colocam que anterior ao surgimento da Ciência da Informação “[...] o capitalismo sofreu transformações que se caracterizaram pela participação do Estado na vida econômica, gerando ruptura parcial e aparente com os cânones do liberalismo clássico.” Entretanto, os autores argumentam que tais mudanças podem ser consideradas falsas, por que ainda que tenham ocorrido, mantiveram a hegemonia de uma classe burguesa, que passou a utilizar os avanços tecnológicos e científicos no desenvolvimento de um capitalismo industrial, cujo o processo econômico é ancorado pela ciência e pela tecnologia.

Assim, considera-se que as relações entre as forças produtivas e a informação se tornam cada vez mais objetivas, tornando o conhecimento científico um processo de produção em si. Nesse contexto, mais do que organizar e processar conhecimento científico, torna-se relevante promover aos sujeitos o acesso à informação (FREIRE, 2002). Esse pode ser evidenciado como um fator relevante nas perspectivas atuais de parte do corpo científico da Ciência da Informação, isso por que, a informação além de base para acadêmicos, cientistas e pesquisadores, é cada dia mais essencial nas relações estabelecidas na sociedade.

Para Freire (2002, p. [12], grifo do autor) tal contexto conduz à

[...] *responsabilidade social* dos profissionais da informação, tanto como produtores de conhecimento no campo científico quanto como *facilitadores* na transferência do conhecimento científico para usuários que dele necessitem, independentemente dos espaços sociais onde vivem e dos papéis que desempenham no sistema produtivo.

Ainda que a fala de Freire se utilize do termo facilitadores, é possível considerar que a Ciência da Informação tem papel relevante na formação de sujeitos aptos a compartilhar seus conhecimentos informacionais com os demais. Além disso, ressalta-se a importância dos profissionais da informação, mais especificamente bibliotecários, no processo de acesso à informação por camadas marginalizadas da sociedade, considerando seu desenvolvimento como sujeito, em decorrência de sua posição no sistema econômico/comercial. Reflete-se que as perspectivas de pesquisadores da Ciência da Informação levando em conta as reflexões do paradigma

social, possam ser influenciadas pelas questões sociais que afloraram no decorrer das últimas décadas e da necessidade de se construir uma ciência capaz de desenvolver tanto seu papel social, quanto científico.

Em relação às potencialidades da Ciência da Informação como disciplina social, Silva (2019, p. 6) considera que o grande desafio da área é se consolidar como uma ciência que

[...] possui nas práticas humanas de informação, o desenvolvimento indissociável entre a dimensão tecnológica e social, entendendo a primeira como conjunto de técnicas, processos, métodos, fluxos e produtos da área e a segunda como dispositivo de acesso e uso crítico-criativo para resolução de problemas e construção de novos conhecimentos.

Nota-se na apresentação de Silva (2019), que o papel social da Ciência da Informação envolve fatores relacionados as ações técnicas e lógicas ligada a sua produção e armazenamento, mas também, aspectos relacionados ao seu acesso, uso crítico para resolver problemas. Assim, há de se dimensionar, que a Ciência da Informação, na condição de uma ciência social, busca gerar conhecimentos capazes de solucionar problemas na sociedade, de maneira a colaborar com seu desenvolvimento técnico-científico e social.

Para Freire e Freire (2015) um dos objetivos da Ciência da Informação é contribuir para que a informação se torne um elemento de inclusão social. Assim, a formação de habilidades informacionais que permitam ao indivíduo uma atuação política e social, compõe o rol de problemas relacionados ao campo da Ciência da Informação, e conseqüentemente a seus pesquisadores. Para Mata (2014) no que concerne às ações voltadas para a formação de usuários, estas se constituem de atividades de ensino-aprendizagem sobre o universo informacional e as fontes de informação.

É amparado em tais necessidades, que surgem os estudos da Ciência da Informação relativos à competência em informação. A primeira vez em que o termo *Information Literacy* (inglês para competência em informação), foi apresentado, em 1974, pelo então presidente da *Information Industry Association*, Paul Zurkowski, sua definição relacionava-se com o desenvolvimento de técnicas informacionais do setor industrial. Assim, o relatório dizia que

Pessoas treinadas na aplicação de recursos de informação ao seu trabalho podem ser chamadas de competentes informacionais. Elas aprenderam técnicas e habilidades para utilizar a ampla gama de ferramentas de informação, bem como fontes primárias, na moldagem

de soluções de informação para seus problemas (ZURKOWSKI, 1974, p. [9], tradução nossa).

Com base nisso, considera-se que no surgimento dos estudos sobre a competência em informação, as preocupações voltavam-se com prioridade para questões de formação operacionais voltadas à informação. O uso de palavras como ferramentas, técnicas, pessoas treinadas, sinalizava uma perspectiva ainda industrial da formação de habilidade para o trato com a informação. Nesse sentido, ainda que a competência em informação tenha surgido em um momento histórico onde o cognitivismo e a assimilação da informação eram foco de estudo entre os pesquisadores da Ciência da Informação, nota-se pelo trecho supracitado que tal campo se mostrava mais operacional do que cognitivo.

Esse fator pode ser atribuído à uma concepção de competência em informação, cujo o objetivo era desenvolver uma relação entre as bibliotecas americanas e a indústria, e a partir disso formar cidadãos americanos para a atuação industrial, visando a aplicação de tais habilidades neste setor. Dessa forma, inicialmente as relações da competência com o paradigma, até então vigente na CI, não se mostraram acentuadas.

Posterior a publicação de tal documento, diversas definições de *information literacy* começaram a surgir, entre estas a definição da *American Library Association* (ALA, 1989), na qual, para desenvolver a competência em informação, é necessário ter capacidade de reconhecer a necessidade em informação, de localizar as informações, avaliar e utilizar tais informações. Este documento ainda complementa que as pessoas

[...] competentes em informação são aquelas que aprenderam a aprender [...] sabem como aprender porque sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar informações e como usar as informações de forma que outras pessoas possam aprender com elas. São pessoas preparadas para a aprendizagem ao longo da vida, porque podem sempre encontrar as informações necessárias para qualquer tarefa ou decisão em mãos.

A definição apresenta algumas mudanças na perspectiva do que é a competência em informação. Além das perspectivas direcionadas às fontes de informação, a ALA traz considerações sobre o aprender ao longo da vida, sobre usar informação para tomar decisões, e formas de utilizar as informações para que outros aprendam com ela. É possível considerar que esta definição é muito mais flexível, no

que tange ao alcance da competência em informação e seu papel no desenvolvimento da sociedade.

A publicação da ALA sobre a temática da competência em informação despertou o interesse de pesquisadores e bibliotecários, que passaram a apresentar propostas relativas ao tema, com novos pontos de vista. Assim, surge a preocupação com fatores que poderiam interferir no processo de busca, tais como expectativas e frustrações dos sujeitos. Autores como Kuhlthau (1991) aplicaram estudos em bibliotecas, indicando que a busca da informação vai além das habilidades técnicas, mas que envolvem também as experiências de vida dos sujeitos, mobilizando seu conhecimento prévio para compreensão daquela informação.

Para Hatschbach (2002) estas concepções de competência em informação se diferem das iniciais, pois enquanto estas enfocam técnicas para localização e utilização das fontes de informação, as outras preocupam-se com competências relacionadas à flexibilidade mental necessária para encarar novos problemas. Vale ainda ressaltar que, Kuhlthau, trouxe análises de aspectos afetivos e cognitivos para os estudos da competência em informação, balizando as perspectivas cognitivas em tal campo de estudo, que permeiam diversas pesquisas na área competência em informação.

Voltando-se para o contexto brasileiro, as pesquisas relacionadas à competência em informação se iniciam com Caregnato (2000), Dudziak (2001) e Hatschbach (2002). Ainda que, inicialmente, as pesquisas no Brasil, apresentem visões mais relacionadas ao desenvolvimento de habilidades operacionais, o número crescente de publicações no país, com diversos enfoques, e a relação com outras disciplinas, permitiu que tais estudos se apresentassem nas mais distintas aplicações e abordagens (HATSCHBACH; OLINTO, 2008).

Relativo à evolução dos estudos na área de competência em informação no Brasil, Dudziak (2003, p. 30) destacou três concepções “[...] a concepção da informação (com ênfase na tecnologia da informação); a concepção cognitiva (ênfase nos processos cognitivos); a concepção da inteligência (ênfase no aprendizado).” O estudo realizado pela autora, ainda apresenta uma série de fatores ligados à composição da competência em informação, tais como o aprendizado ativo e crítico e o aprender ao longo da vida.

Partindo destas concepções, Leite *et al.* (2016) desenvolveram um estudo do cenário da competência no Brasil, a partir das publicações no Encontro Nacional de

Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB), evento de maior destaque na pesquisa em Ciência da Informação no Brasil. Em tal pesquisa, foi possível identificar que a maioria dos trabalhos publicados dizem respeito às comunidades diversas com foco em bibliotecários, professores e crianças. Os autores também identificaram pesquisas relacionadas à informação digital, educação à distância, competências infocomunicacionais, competência no ensino fundamental e superior.

Pode-se dizer, que as concepções apresentadas por Dudziak (2003) evoluíram. Nesse aspecto, Correa e Castro Junior (2018, p. 36) pontuam que

Inicialmente, a [competência em informação] visava a atender uma necessidade de aprimoramento profissional da indústria norte-americana. No decurso dos anos, porém, destacou-se por sua contribuição na construção da cidadania e educação. Atualmente, são extensas as listas de habilidades cognitivas e tecnológicas em diferentes contextos de aplicação, com elementos que ora se aproximam, ora se afastam, tornando-as, por vezes, semelhantes ou complementares.

Sobre essa evolução, Paul Zurkowski (2014) fala sobre a necessidade de ações informacionais, no sentido de ir além do conceito proposto por ele em 1974 no âmbito das indústrias. Nesse aspecto, o autor aponta que é necessário extrapolar os aspectos evidenciados na época, quando a competência em informação era relacionada ao meio profissional e acadêmico, mas dar ao público geral condições de se desenvolver em ambientes informacionais complexos, cada vez mais sobrecarregados de informação. Ainda para Zurkowski, a informação influencia em questões democráticas e as políticas de informação têm sido burladas, colocando estas instituições democráticas em risco. Nesse contexto, ele propõe uma formação ampla para os sujeitos em escolas, bibliotecas, centros informacionais que ofereçam as ferramentas necessárias para estes indivíduos agirem na sociedade e garantir direitos a essa sociedade civil.

Cabe refletir, que o desenvolvimento da competência em informação tem apontado para ações mais ampliadas, visando resolver problemas que extrapolem as questões profissionais. Essa direção pode ser inclusive percebida na evolução da concepção de competência em informação apresentada por Zurkowski (2014), que muito se diferencia daquela apresentada em 1974, e reforça o caminho da competência em informação para um paradigma mais social, aplicado às questões relacionadas à sociedade e às condições dos sujeitos nesses contextos.

Para Correa e Castro Junior (2018, p. 49) essas mudanças paradigmáticas levam a se questionar os padrões de competência em informação, cuja base era localização, recuperação, avaliação e uso, refletindo que tais fatores não são suficientes para o desenvolvimento pleno de uma competência em informação. Nesse sentido, os autores reforçam que “O desenvolvimento de crenças, valores e atitudes, aspectos relacionados às dimensões estética, política e ética da [competência em informação] elementos que efetivamente levam à ação transformadora da realidade [...]”.

Assim, é importante ressaltar que nos últimos anos, diversas pesquisas na área da competência em informação (BORGES; SILVA, 2006; CUEVAS-CERVERO; MARQUES; PAIXÃO, 2014; VITORINO, 2016; VITORINO, 2018) tem trazido discussões em torno da cidadania, da ação política, social e relacionado às questões éticas da informação. Tais pesquisas refletem sobre alguns problemas sociais à luz das perspectivas de competência em informação. Em virtude desta mudança, refletise que há a apropriação do paradigma social da Ciência da Informação, nas pesquisas e preocupações da competência em informação.

Nessa perspectiva, alguns documentos sobre a competência em informação dão ênfase à informação voltada para comunidades marginalizadas ou comunidades vulneráveis, tal como é o caso da Declaração de Alexandria sobre Competência Informacional e aprendizado ao longo da vida (2005) e o Manifesto de Florianópolis sobre a Competência em Informação e as populações vulneráveis e minorias (2013). Ambos enfocam a responsabilidade social, sobretudo de bibliotecários, na formação de sujeitos autônomos capazes de acessar e fazer uso de informações de maneira crítica e reflexiva, com a finalidade de mudar suas próprias perspectivas sociais.

Essas discussões se somam à preocupação de parte dos pesquisadores da área em ampliar o foco de tais pesquisas às populações vulneráveis ou às minorias sociais, visando colaborar no atendimento de necessidades informacionais por parte desses grupos. Dessa forma, a competência em informação pode colaborar para a reflexão em torno das relações estabelecidas na sociedade, assim como, tais reflexões podem ser utilizadas na concepção e aplicação de políticas públicas, pesquisas científicas e projetos sociais, visando reduzir as barreiras informacionais interpostas a tais sujeitos (RIGHETTO; VITORINO; MURIEL-TORRADO, 2018).

Com base no exposto, é possível refletir que a competência em informação amparada pelos paradigmas da Ciência da Informação, anteriormente apresentados

neste texto, tem ampliado suas concepções. Para Carneiro *et al.* (2018) o paradigma social, tem relações com os preceitos de competência em informação, isso porque em tais estudos a informação tendo sido entendida como fenômeno social, sendo apresentada em práticas histórico-sociais.

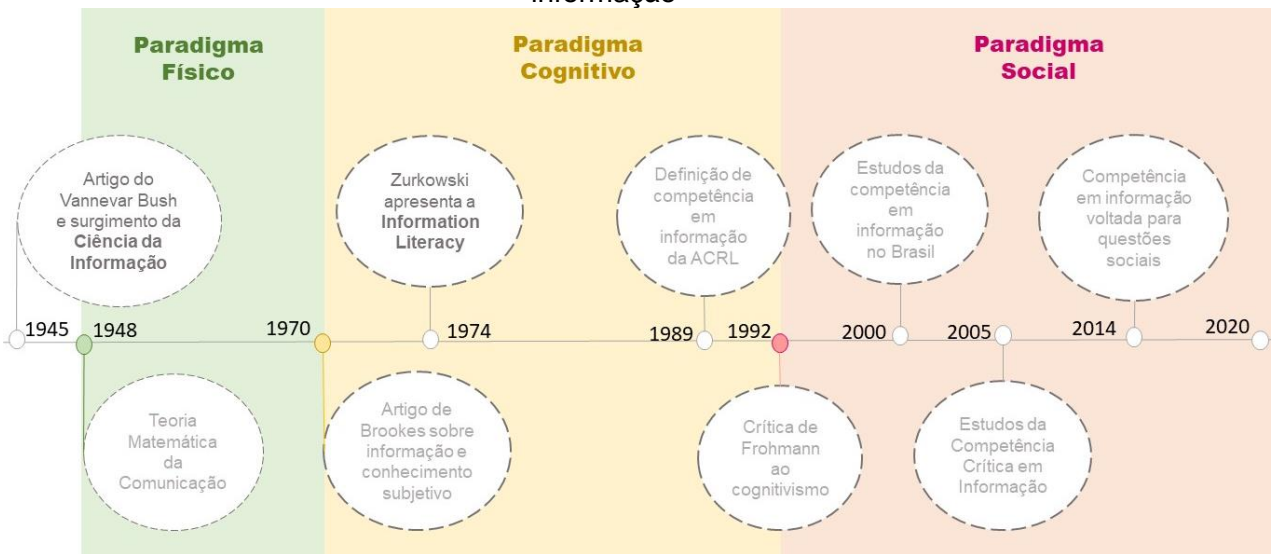
Vale nesse ponto considerar que, assim como os estudos da competência em informação têm sido impactados pelas perspectivas epistemológicas da Ciência da Informação, uma ciência tem seus paradigmas definidos a partir dos estudos empreendidos por seus pesquisadores. Logo, o desenvolvimento de pesquisas com abordagens sociais no âmbito da competência em informação tem colaborado para reforçar as novas percepções de seus pesquisadores e, conseqüentemente, de seu campo científico.

No âmbito teórico a competência em informação tem apresentado estudos relacionados à assimilação da informação e seu uso, levando em consideração aspectos tais como a cognição, o contexto histórico-social e a aprendizagem, auxiliando a Ciência da Informação a compreender os processos desencadeados por novas tecnologias, assim como entender fatores subjetivos, o momento histórico marcado pelo alto nível de produção, consumo, e circulação de informações (CARNEIRO *et al.*, 2018). É o entendimento de tal conjuntura, que torna os aspectos aplicados da competência em informação essenciais à prática de uma Ciência da Informação social, que para além das reflexões considerando os sujeitos como parte de um contexto, se utilizam de seus estudos para potencializar o acesso destes sujeitos à informação e auxiliar em habilidades críticas e reflexivas essenciais na sociedade.

Referente a aplicação das reflexões em torno da competência em informação, Miranda e Alcará (2017) relatam ações para a formação de habilidades informacionais realizadas por universidades brasileiras. Tais pesquisas apresentam uma série de experiências com programas voltados para universitários, estudantes do ensino fundamental, agentes de saúde, professores e demais sujeitos da comunidade. De acordo com as autoras, essas ações podem ser consideradas práticas educacionais essenciais ao desenvolvimento da competência em informação na sociedade.

Quanto ao desenvolvimento histórico da Ciência da Informação e a evolução dos estudos da competência em informação, a figura 1 apresenta uma linha do tempo que exhibe as mudanças paradigmáticas da Ciência da Informação em paralelo com desenvolvimento das pesquisas da competência em informação.

Figura 1 – Linha do tempo dos paradigmas da CI e do desenvolvimento da competência em informação²



Fonte: elaborado pela autora

No que se refere à figura 1, é possível apontar os três paradigmas da Ciência da Informação, no entanto, é preciso lembrar que tais paradigmas não foram tão claramente definidos, mas que as perspectivas teóricas durante esse período indicam as mudanças paradigmáticas na área. Quanto à competência em informação, é possível identificar que seu surgimento se deu durante o paradigma cognitivo, o que auxilia no entendimento das tendências da competência em informação se voltarem para o processo de aprendizagem cognitivos e individual dos sujeitos, ainda que inicialmente estivesse mais focada no desenvolvimento de habilidades operacionais.

A linha do tempo também permite identificar uma complexificação da competência em informação, que passa a agregar novos aspectos relacionados à formação dos sujeitos através do tempo. Pode-se considerar que os estudos da competência em informação evoluíram de perspectivas cognitivistas, segundo as quais o domínio de tecnologias e conhecimentos para solucionar problemas nos ambientes de trabalho, era a questão chave em torno da competência. Para uma perspectiva em que o desenvolvimento da competência em informação se dá através da interação social baseada em construções coletivas, conhecimentos, valores e crenças, além das habilidades técnicas e dos conhecimentos (CORREA; CASTRO JUNIOR, 2018).

² A metacognição não será abordada nesta linha do tempo, pois não há relações históricas-epistemológicas fortes dos estudos metacognitivos no desenvolvimento da Ciência da Informação ou da competência em informação. O desenvolvimento histórico e epistemológico da metacognição será desenvolvido na seção cinco.

Cabe ainda refletir que para Saracevic (1996) a Ciência da Informação tem um papel importante para desenvolver em sua dimensão social e humana. Gonzalez de Gomes (2000, p. 11) reforça nesse sentido que a área deve dar conta “[...] do que as diferentes disciplinas, atividades e atores sociais constroem, significam e reconhecem como informação”, em uma sociedade em que a informação ocupa um lugar em todas as atividades sociais e tem influência nas condições econômicas dos sujeitos, tal como nas formulações e evidências culturais. Assim, ao considerar seu forte papel social e reconhecer suas vertentes paradigmáticas, entende-se que a Ciência da Informação caminha para abordagens sociais de seu objeto de estudo – a informação. Portanto, as pesquisas no âmbito da competência em informação caminham em direção semelhante, voltando suas investigações aos aspectos sociais imbricados no seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, reflete-se que os estudos empreendidos no âmbito da competência em informação têm colaborado para o desenvolvimento da Ciência da Informação, como disciplina aplicada. Sendo que tanto os pesquisadores da CI, quanto os bibliotecários e arquivistas têm desenvolvido trabalhos voltados para a formação de profissionais da informação, para a formação de estudantes e pesquisadores nas mais diversas áreas do conhecimento, assim como empreendido reflexões a respeito da formação de comunidades marginalizadas, comunidades civis, minorias sociais, entre outros.

Considerando a relevância dos estudos relativos à competência em informação, a próxima seção tem o intuito de melhor conceituar e apresentar este campo de pesquisa.

3 HABILIDADES PARA A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

“É suficiente encontrar, avaliar e usar informações sobre a Sétima Sinfonia de Beethoven para demonstrar o conhecimento básico da informação? [...] Beethoven esperava mais de nós do que uma análise de seu trabalho; ele esperava que fôssemos afetados e transformados por ele.” (WARD, 2006).

Para desenvolver atividades acadêmicas, sociais, pessoais ou profissionais os sujeitos se utilizam de habilidades informacionais, ou seja, habilidades empregadas no contexto informacional e voltadas às necessidades específicas do processo de busca e uso da informação. Nesse sentido, Gasque (2013, p. 6) define as habilidades informacionais como a “[...] realização de cada ação específica e necessária para alcançar determinada competência.” A autora ainda complementa, que entre as habilidades fundamentais ao contexto informacional está a identificação da necessidade de informação, a habilidade de formular questões acerca do que se deseja pesquisar, a habilidade de explorar fontes a fim de ampliar os conhecimentos sobre a temática, a habilidade de delimitar o foco da pesquisa, atribuir palavras chaves que representem adequadamente as necessidades informacionais, dentre outras.

Reflete-se, no entanto, que apenas as habilidades operacionais não são suficientes para se alcançar condições adequadas de atuação no contexto informacional. Desta forma, considera-se que para agir no ambiente informacional é necessária uma convergência de conhecimentos (saber), habilidades (saber-fazer) e atitudes (saber-ser) que podem permitir ao indivíduo uma ação consciente e reflexiva frente à informação. É válido reforçar que alguns elementos fundamentais são: saber quando e como acessar informação, desenvolver capacidade cognitiva para compreendê-la, saber analisar, avaliar e sintetizar as informações, e utilizá-las para resolver problemas, para gerar redes de informações e promover a incorporação de novos conhecimentos (BORGES; BRANDÃO, 2017; BORGES, 2018).

Em relação a estas múltiplas habilidades necessárias, Borges (2018) aponta que há uma diferença entre mostrar as fontes e ensinar as estratégias de busca, e auxiliar no desenvolvimento da compreensão do que está envolvido nesta ação. Nesse sentido, preocupa-se não apenas com o ‘como se realiza’, mas, também o ‘por que se realiza’. Assim, os fatores relacionados aos processos informacionais, não se dão de forma isolada ou individual, são um conjunto complementar de aspectos que permitem o uso adequado de ferramentas para a descoberta da informação, a capacidade de analisar criticamente tal informação e a atitude de utilizar esta

informação de maneira ética, visando melhorias em determinados contextos ou comunidades.

Alguns autores (BELLUZZO, 2005; BORGES *et al.*, 2012; SANCHES, 2016) separaram as habilidades informacionais em três categorias. A primeira ligada à capacidade técnica de operar ferramentas de busca da informação e domínios de plataformas digitais; a segunda voltada à capacidade de selecionar informações, avaliar as fontes de informação mais adequadas e análise crítica e reflexiva das informações localizadas; e a terceira refere-se ao uso das informações, saber utilizar a informação para resolver um problema informacional, saber comunicar estas informações de forma a gerar novos conhecimentos e compartilhar os novos conhecimentos de maneira a contribuir com a sociedade.

Em relação às habilidades operacionais, Oliveira e Vitorino (2016, p. 22) argumentam que nas ações de busca informacional o indivíduo se depara com diversas escolhas, nessa situação ele mobiliza seus conhecimentos, sustentado por julgamentos e decisões. Desta forma, as ações técnicas frente à informação se dão em uma composição de fatores intelectuais e éticos, por meio de um processo que demanda habilidades de julgamento e decisão dos indivíduos, e, portanto, são ações também reflexivas. Assim, os autores argumentam que os fatores técnicos relacionados ao contexto informacional, se materializam “[...] na ‘justa medida’ entre educação, experiência, prática, tempo e reflexão.”

As habilidades voltadas para seleção e análise das informações, envolvem a capacidade do indivíduo de distinguir fatores importantes sobre as fontes de informação, como autenticidade, relevância, confiabilidade, pertinência, cobertura e aplicabilidade. Entre tais fatores pode-se exemplificar a capacidade do usuário de diferenciar informações, de opiniões, aspecto relevante no entendimento do contexto e na formação de sua posição. De questionarem a validade da informação recuperada, assim como, estar consciente que “[...] nenhuma informação é neutra ou tem *per se*³ melhor qualidade que outra; isso depende do contexto político, econômico e social e dos propósitos dos atores envolvidos.” (BORGES *et al.*, 2012, p. 12-13).

Quanto às habilidades para a comunicação e uso da informação envolvem, entre outros fatores, a capacidade de utilizar as informações de maneira ética, de forma que os resultados dessas ações voltem-se ao bem coletivo, assim como

³ Expressão que pode ser entendida como “Por si só”

reconhecer problemas informacionais que envolvam conflitos de valores, posicionamentos e tomadas de decisões (PELEGRINI; VITORINO, 2018). Pode-se ainda refletir, que incluem nessas habilidades, a criatividade para comunicar informações, estratégias de aplicação das informações para resolução do problema inicial, assim como a autoavaliação, e percepção de mudanças e melhorias possíveis ao processo informacional.

Esse conjunto de habilidades perpassa as atividades dos sujeitos e se complementa de modo que é necessário que as pessoas combinem “[...] aspectos cognitivos, sociais e habilidades técnicas” (BORGES *et al.*, 2012, p. [8]). Desta forma, não cabe aqui atribuir uma lista de requisitos às habilidades, pois é possível considerar que cada sujeito desenvolverá suas habilidades de formas distintas, assim como aplicará estratégias diferentes que possibilitarão a recuperação e uso das informações necessárias.

Em decorrência do exposto, é possível considerar que o conjunto dessas habilidades, quando bem desenvolvidas, pode tornar o indivíduo capaz de realizar o processo informacional. Nesse sentido, reflete-se que os conjunto de habilidades informacionais, compõem a competência em informação. A competência em informação pode ser considerada a condição do sujeito de mobilizar seus conhecimentos prévios para ajudá-lo a agir em uma situação, possibilitando a ele habilidades que o permitem identificar sua necessidade de informação, buscar a informação necessária, avaliá-la e utilizá-la de maneira eficaz e eficiente, considerando os fatores econômicos, legais e éticos implicados no processo (GASQUE, 2013). Dessa forma, percebe-se que a competência em informação é resultado do desenvolvimento de diversas habilidades, voltadas para ação no ambiente informacional e que, portanto, não basta que apenas um grupo de habilidades esteja bem desenvolvido, é necessário que estas habilidades se complementem de forma que sejam potencializadas umas pelas outras.

Também pode-se definir competência em informação de acordo com Dudziak (2001, p. 143) como 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”. A autora acrescenta que tal processo visa proporcionar o aprender a aprender ou aprendizado ao longo da vida. Ou seja, uma educação permanente, em que o sujeito deve não apenas aprender o necessário para as questões profissionais, mas desenvolver condições de uma

construção contínua do indivíduo, de seus saberes, aptidões, e de sua capacidade de julgamento e ação, permitindo que tome consciência de si e do contexto no qual está inserido (DELORS, 2010).

Enquanto que, para Belluzzo (2005) a competência em informação se constitui em um desenvolvimento constante do indivíduo ao se inteirar e internalizar os conceitos, atitudes e habilidades operacionais, para compreensão da informação na busca de condições necessárias para o desenvolvimento de novos conhecimentos e sua aplicação no dia a dia das pessoas ou comunidades. A partir disto reflete-se, que fatores essenciais da competência são salientados em algumas das definições mais presentes da literatura no Brasil, evidenciando questões como a ação a partir da competência, o aprendizado ao longo da vida e a importância dos conjuntos distintos de habilidades em sua concepção.

A competência em informação pode ser considerada um conjunto mais amplo do que as práticas atuais de formação tem salientado. Isso porque além das habilidades de busca e seleção, engloba fatores como pensamento crítico, motivação e qualidade de vida, desta forma, o autor argumenta que essa perspectiva de competência em informação deve ser utilizada por bibliotecas e bibliotecários ao projetarem programas e atividades de formação (WARD, 2006).

Para Dudziak (2013) a competência representa mais de que um conjunto de habilidades, ela engloba o reconhecimento da necessidade de informação, a capacidade de identificar, localizar, avaliar criticamente, organizar e utilizar informações para resolver problemas, preencher lacunas ou criar novos conhecimento, possibilitando mudanças da realidade. Deste modo, considera-se que a competência em informação não se encontra apenas à nível abstrato, mas que suas formações levam em conta uma série de fatores internos e externos aos sujeitos, como valores, crenças e atitudes.

Nesse sentido, pode-se considerar que há um gama de dimensões que envolvem a competência em informação. Vitorino e Piantola (2011)⁴ argumentam que a competência se constitui em uma série de dimensões complexas. E as habilidades operacionais, bastante evidenciadas nos primeiros estudos, são consideradas apenas uma parte de um conjunto maior de valores, habilidades e atitudes que concebem a visão da competência em informação.

⁴ Construção baseada em Rios (2006) - RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

No que tange às dimensões da competência em informação mencionadas por Vitorino e Piantola (2011), essas são compreendidas como parte de um todo, que não devem ser vistas de forma individualizada, pois não se mantêm isoladas das demais. Desta forma, cabe afirmar, que as dimensões em conjunto favorecem o desenvolvimento da competência em informação nos mais diversos contextos em que será necessária. As quatro dimensões apresentadas pelas autoras são: dimensão técnica, dimensão estética, dimensão ética e dimensão política.

A dimensão técnica diz respeito às habilidades desenvolvidas pelos sujeitos para realizar determinada ação. Desta maneira, a dimensão técnica é eminentemente prática, de caráter objetivo, ela também pode ser considerada uma dimensão evidente, pois trata-se da ação do indivíduo sobre o contexto informacional. Destaca-se no entanto, que as habilidades técnicas não são neutras ou meramente operacionais, mas exigem do sujeito relação com as demais dimensões bem desenvolvidas que o permita agir no contexto de informação no qual está inserido (VITORINO; PIANTOLA, 2011).

A dimensão estética está relacionada à sensibilidade, à criatividade e à harmonia, ela é essencial no que concerne à subjetividade humana e, portanto, relevante no desenvolvimento humano. Pode-se dizer que a dimensão estética relaciona fatores subjetivos do indivíduo com seu contexto real. Assim, a dimensão estética da informação se apresenta principalmente em uma perspectiva de saber lidar criativamente com a informação, compreendendo essa informação e relacionando com o contexto em que o sujeito esteja inserido (VITORINO; PIANTOLA, 2011).

A dimensão ética relaciona-se à capacidade dos sujeitos de agirem em prol das necessidades da sociedade. A ética não se refere a fazer o bem ou o mal, mas com o desenvolvimento de ações capazes de ajudar o coletivo e proporcionar um bem viver aos demais sujeitos de uma comunidade. A dimensão ética pressupõe um juízo crítico frente à informação e relaciona-se diretamente com a autonomia dos sujeitos em tomar suas próprias decisões. Desta forma, a dimensão ética da competência em informação recai em usar a informação de forma responsável, reconhecendo seus impactos na sociedade e demais formas de vida (VITORINO; PIANTOLA, 2011).

No que tange a dimensão política refere-se a sujeitos aptos e motivados a exercer seu papel na sociedade, isso exige que os sujeitos tenham condições de lutar por seus direitos, ter consciência histórica (e tomar frente desse processo histórico), se tornando um ser ativo socialmente, capaz de tomar as rédeas de seu próprio

destino. Assim, a dimensão política da competência da informação é essencial para que os sujeitos sejam capazes de utilizar informações para tomar decisões e serem ativos tanto individual, quanto coletivamente na sociedade. Não basta, no entanto que o sujeito obedeça as regras, mas seja capaz de reconhecer e agir em torno dos diversos discursos que movem a sociedade (VITORINO; PIANTOLA, 2011).

Em relação às dimensões, reforça-se o caráter múltiplo das habilidades necessárias à competência em informação, que já não pode ser desenvolvida apenas na perspectiva de formação operacional ou voltada apenas para atividades específicas da vida humana. Reconhecer que a informação faz parte dos mais diversos papéis desenvolvidos na sociedade é essencial para realizar debates em torno da formação dos sujeitos, mas sobretudo reconhecer que a informação se apresenta como fator indispensável à transformação da realidade. É importante para pensar a competência em informação de forma mais humana, histórica e material, pautada em realidades sociais diversas e capaz de auxiliar os sujeitos a não apenas se adequarem à sociedade, mas a assumirem seu papel como atores de sua transformação.

Para Elmborg (2012) a competência em informação é um conjunto de práticas relacionadas. Práticas essas que são móveis, flexíveis e maleáveis, e se encontram em contextos de fluxo constante de informação. O autor ainda complementa que essas práticas não se encontram em um único lugar, ou promovidas por um único profissional, mas sim são compartilhadas por diversas instituições, produtores, usuários e profissionais da informação, de maneira que cada um destes atores traz seus valores culturais e informacionais que acabam influenciando no desenvolvimento e na formação da competência em informação.

Em uma perspectiva muito próxima, a ACRL (2016) considera a competência em informação um

[...] conjunto de habilidades integradas que abrange a descoberta reflexiva de informação, a compreensão de como a informação é produzida e valorizada, o uso de informação na criação de novos conhecimentos e a participação ética nas comunidades de aprendizagem. (ACRL, 2016, p. 03, tradução nossa).

Neste documento elaborado em 2015 e publicado pela ACRL em 2016 – *Framework for information literacy for higher education* – é possível identificar novas perspectivas em relação ao documento publicado anteriormente (ALA, 2000). Desta forma, a estrutura apresenta uma definição que converge com outros objetivos de

aprendizados acadêmicos e sociais, e, portanto, oferece mais dinamismo, flexibilidade, expansividade em sua aplicabilidade, assim como a possibilidade do crescimento individual em paralelo com a aprendizagem comunitária.

O Documento da ACRL (2016) apresenta seis conceitos que ancoram o desenvolvimento da competência em informação, sobretudo em instituições de nível superior. Os seis conceitos abordados pelo *Framework*, são: autoridade é construída e contextual; criação da informação como um processo; a informação tem valor; pesquisa como investigação; diálogos acadêmicos e buscas como exploração estratégica. Cada conceito é balizado por disposições e práticas, sendo que as disposições seriam as atitudes voltadas para a formação da competência, já as práticas referem-se as ações realizadas pelo indivíduo para melhorar suas habilidades.

É válido ressaltar que o Documento apresenta tais conceitos, práticas e disposições de forma ampla, sem direcionar ações específicas para a prática de formação, mas amplia o leque teórico no qual se embasa a formação de habilidades informacionais. Desta maneira, o Documento visa refletir sobre aspectos subjetivos do processo informacional e essenciais para que os sujeitos possam de fato realizar uma avaliação e uso consciente das informações recuperadas. Outro fator relevante, é que o *Framework* permite determinada flexibilidade no processo de formação de habilidades, condicionada às condições de cada instituição. Assim sendo, não há uma lista de fatores que devem ser considerados para as atividades de formação, mas espera-se que, de acordo com cada contexto, as disposições gerais apresentadas no *Framework* possam colaborar com a formação de sujeitos mais aptos e reflexivos para busca e uso da informação.

O Documento também reflete em torno de uma série de conceitos essenciais ao desenvolvimento da competência em informação, principalmente no âmbito do ensino superior. Tal estrutura, ainda evidencia a competência em informação relacionada com fatores afetivos, cognitivos e metacognitivos, com enfoque especial na metacognição⁵. Nesse contexto, Bezerra e Doyle (2017) ponderam sobre esses aspectos quando argumentam que o documento da ACRL (2016) trata para além das habilidades informacionais e utiliza o termo *metaliteracy* para indicar um sentido mais

⁵ Os conceitos e discussões em relação à metacognição serão explanados na seção cinco.

amplo de colaboração na produção e compartilhamento das informações, considerando os aspectos de pensamento crítico e reflexivo necessário a estas ações.

Cabe nesse ponto, apontar a fala de Ward (2006), que o pensamento crítico não pode ser a única ferramenta utilizada para navegar no contexto informacional, de forma que não basta trabalhar analiticamente com a informação, mas o pensamento crítico deve ser acompanhado de formas mais criativas e significativas de “olhar” e trabalhar com as informações. De maneira que o autoconhecimento, a reflexão, o pensamento crítico e criativo se apresente como estratégias que compõem de maneira complementar a competência em informação.

O autor ainda reforça que, o conceito de competência em informação deve reconhecer aspectos relacionados à informação, que conectam as habilidades informacionais, o pensamento crítico e reflexivo, as crenças pessoais e o engajamento para desenvolvimento de uma tarefa. Todos esses fatores interferem em certa medida no desenvolvimento dos sujeitos para a competência em informação e são esses fatores que poderão evidenciar a competência em informação como parte do aprender a aprender ao longo da vida.

É nesse contexto, que a subseção a seguir, visa aprofundar perspectivas teóricas de uma competência em informação voltada à formação de seres humanos mais críticos, reflexivos, capazes e dispostos a melhorar as condições sociais e materiais atuais.

3.1 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO COMO FATOR DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Como já disposto neste trabalho, a competência em informação surge em um contexto industrial, voltado ao desenvolvimento de habilidades para atuação no mercado de trabalho e à potencialização de ganhos financeiros. Há, no entanto, de se reforçar que ainda que as perspectivas em torno de competência tenham evoluído, é importante separar o conceito comumente utilizado para competências, e o conceito amplo, complexo e emancipatório empregado neste trabalho. É válido ressaltar, que os estudos de competência de forma geral, surgem não apenas no âmbito da informação, mas se apresentam em áreas como a educação e relacionado ao mundo do trabalho. Dessa maneira, salienta-se que as concepções da competência em informação não são as mesmas das teorias da competência como um todo. Entretanto, seu surgimento e desenvolvimento não se dão aquém do desenvolvimento de estudos de competência nas demais áreas.

Desta maneira, vale explicar que as formulações em torno da noção de competência, de maneira geral, têm segundo Araújo (2004, p. 512), surgido em um “[...] ambiente histórico marcado, de um lado, por processos de reorganização da produção capitalista e pelo avanço das ações e da retórica do neoliberalismo⁶ [...]”. Esse contexto não pode ser considerado o único precedente dos estudos voltados para competência, entretanto tais fatores não devem ser ignorados ao se pensar um conceito de competência que tenha por finalidade abranger fatores maiores do que a variação das relações de trabalho e da formação dos sujeitos para o mercado.

Assim, Jacobs (2008) argumenta que a competência em informação é desenvolvida em um determinado contexto político e social, e desta maneira encontra-se carregada de perspectivas ideológicas. Desta forma, quando tal contexto e perspectivas políticas são ignoradas, por padrões e modelos, há o risco de se minimizar as questões relativas à busca e uso da informação, diminuindo seu impacto e negando a política que é inerente a sua natureza.

É cabível nesse ponto refletir que se a competência em informação não se dá separada da realidade, mas condicionada à fatores materiais e históricos. Neste contexto, assumir uma perspectiva de competência sem esclarecer que suas bases não partem da instrumentalização de seu conceito, mais propriamente da ampliação da visão de competência, para além das condições impostas pelas teorias neoliberais, seria reforçar uma visão reducionista, mecanicista e mercadológica. Assim como, dissociaria o conceito de competência em informação do seu potencial crítico, social e político abordados nesta pesquisa, justamente com a finalidade de questionar e confrontar as estruturas hierárquicas, sociais e econômicas do capital.

Uma das críticas às teorias da competência é que algumas das suas concepções teóricas restringem a formação do sujeito à adequações de suas capacidades, visando atender as demandas dos setores produtivos, sem se pautar em uma perspectiva de transformação dessa realidade. Desta forma, esse modelo operacional da competência não oferece a base necessária para o desenvolvimento de fatores como autonomia e criticidade, não questiona as concepções de uma

⁶ O neoliberalismo é uma ideologia política e econômica, surgida na década de 40, cuja a defesa é a não participação do Estado na economia. De acordo com a doutrina neoliberal, deve haver liberdade de comércio de forma que esse princípio garanta o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. Diferentemente do liberalismo clássico, o neoliberalismo coloca como seu principal inimigo o conjunto institucional composto pelo Estado de bem-estar social, e pela planificação e intervenção estatal na economia (MORAES, 2001).

sociedade burguesa, nem serve à diminuição das desigualdades ou à construção de uma justiça social (ARAUJO, 2004).

Elmborg (2012) ressalta que a competência em informação nos seus moldes tradicionais se assemelha, com ressalvas, à educação “bancária” descrita por Freire (2005). Isto porque segundo o autor, visa desenvolver capacidades para o sujeito se ajustar à realidade disposta, sem questioná-la ou buscar transformá-la. Visando se contrapor às concepções reducionistas da competência, o autor propõe que a competência em informação deve ser abordada sobre uma perspectiva crítica, que além de habilidades informacionais, envolve o desenvolvimento de relações com os diversos contextos, assim como, conexões com questões ideológicas maiores do que as questões informacionais, mas de certa forma influenciadas por elas.

Tendo em vista essa diferenciação, entre a competência tradicionalmente abordada e a perspectiva crítica que ela adquire em alguns trabalhos é relevante mencionar Araújo (2004), quando fala que as ações de formalização das competências tem se pautado em objetivos de formação voltados para a eficiência das esferas educacionais, tendo em vista atender demandas dos setores produtivos, assim como suas práticas de avaliação têm apresentado modelos para medir objetivamente e rigorosamente a competência dos sujeitos.

A exemplo disso pode-se citar a ALA (2000), quando propõe uma lista de habilidades necessárias para considerar um indivíduo competente, de maneira que todos os demais fatores relacionados à subjetividade dos indivíduos, de seu contexto e aspectos sociais não foram amplamente pensados neste processo de avaliação. Ward (2006) enfatiza que o documento possui uma abordagem mais técnica e racional do sujeito com o universo informacional, e peca ao não examinar as raízes mais profundas da aprendizagem ao longo da vida. Em contraponto, o autor argumenta que para o sujeito agir sobre o universo informacional, não lhe basta ter as habilidades técnicas e informacionais, requer que este possua curiosidade, motivação intrínseca e disposição para resolver a problemática em questão.

Em relação a estas avaliações, cabe destacar que ACRL (2016) conforme já mencionado, apresenta uma estrutura mais flexível no que tange às avaliações e desenvolvimento da competência em informação, e portanto, esta estrutura tem sido apontada como um progresso nos limiares em torno da competência em informação. Entretanto, Batista *et al.* (2015, p. 121) consideram que

Embora a mudança dos padrões para uma abordagem do ensino da informação descrita como flexível e não prescritiva seja um passo positivo na direção certa, de uma perspectiva crítica de competência em informação e justiça social, a oportunidade de reconhecer plenamente a natureza política do trabalho de profissionais da informação no ensino superior tem sido perdida. É cedo demais para falar em consenso, mas já parece haver um consenso crescente de que, para os bibliotecários interessados no ensino crítico da competência em informação, é necessário ir além da ideia de conceitos de limiar e da própria Estrutura.

Saunders (2017) também aponta críticas ao documento, tais como a linguagem empregada para alguns termos de forma acrítica, sem considerar as estruturas de poder imbricadas nas questões informacionais, o que leva o documento a reiterar questões neoliberais. Nesse mesmo aspecto Battista *et al.* (2015), indicam que mesmo que o documento inclua alguns fatores sociais, faltou uma articulação mais explícita de como esses fatores se relacionam com a competência em informação.

Para a autora, a Estrutura amplia o escopo da competência em informação quando disserta que os aprendizes compreendem porque alguns grupos são sistematicamente marginalizados dentro de um sistema de informação, quando são levados a perceber seu próprio privilégio de acesso à informação, ou quando argumenta que os estudantes compreendem o valor que pode ser exercido por interesses de poder que marginalizam determinados discursos no âmbito informacional. Entretanto, a Estrutura aponta que aprendizes saibam examinar, entender como e porquê destas questões, mas não fica evidente com que propósito devem investigar tais coisas. Identificar questões de desigualdade nos sistemas informacionais é essencial, porém é importante que essa conscientização leve a ações que amenizem ou revertam as desigualdades identificadas (BATTISTA *et al.*; 2015).

Desta maneira, ainda que a estrutura aborde questões sociais, é preciso ler nas entrelinhas formas de exercer justiça social por meio da competência em informação, já que a ação informacional para questões cívicas e sociais é quase imperceptível no desenvolvimento do documento. Neste contexto, é válido questionar que ainda que substancial literatura tenha sido desenvolvida no sentido de uma competência crítica em informação, a ACRL considera mais apropriado deixar a questão de justiça social subentendida no documento, já que não menciona tal fator ou desdobra explicações mais aprofundadas sobre ele (BATISTA *et al.*, 2015).

De forma geral, ainda que a Estrutura proposta pela ACRL em 2015 apresente novos escopos para o desenvolvimento da competência em informação, é válido mencionar que o documento também reforça questões como o “[...] conhecimento hegemônico, e uma ideologia política subjacente consistente com o neoliberalismo.” (BATISTA *et al.*, 2015, p. 120-121).

Assim, é necessário que se proponha uma educação para competência em informação que extrapole os limiares de base apontados pela ACRL. Uma educação para competência em informação que busque formar sujeitos, não apenas conscientes de sua condição social no sistema estabelecido, mas que vise formar indivíduos capazes e dispostos a transformar permanentemente as estruturas estabelecidas. Desta forma, cabe evidenciar, que o conceito de transformação social empregada nesta pesquisa parte dos preceitos da Tese onze⁷, apresentada pelo sociólogo Karl Marx, sob a qual propõe que é necessário mais do que compreender e se ajustar ao real, mas encontrar maneiras e ferramentas de modificá-lo.

Complementar a isso, cabe mencionar a fala de Santos (2018) de que para confrontar os problemas, seja os níveis de desigualdade social, a crise ambiental ou outros problemas enfrentados pela sociedade, é necessária uma prática transformadora a partir da compreensão do mundo, que segundo o autor tem que se dar em um novo nível de ação-reflexão dos sujeitos. Nesse escopo, cabe a formação de indivíduos que sejam capazes de olhar o mundo, compreender suas diferenças e contextos, mas que sobretudo, estejam dispostos a usar esse conhecimento para transformar a realidade em que se encontram.

É nessa perspectiva de transformação social da realidade que Doyle (2018) discorre sobre uma competência crítica em informação, pautada em teorias que visam questionar visões, projetos e pesquisas ideologizantes da competência em informação. Nesse sentido, a competência crítica em informação busca embasamento teórico na Teoria Crítica⁸ e na Pedagogia Crítica⁹, mais especificamente em suas reflexões teóricas e práticas, assim como, em maneiras de combater os efeitos do

⁷ Diz respeito a décima primeira tese apresentada por Karl Marx, no livro “Teses sobre Feuerbach” publicado em 1888. “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo.” (MARX; ENGELS, 1984).

⁸ A Teoria Crítica refere-se ao legado do trabalho teórico desenvolvido pelos membros da Escola de Frankfurt. De maneira geral, há uma tentativa comum dos teóricos da Teoria Crítica em avaliar as formas emergentes de capitalismo juntamente com outras formas de opressão (GIROUX, 1986).

⁹ A Pedagogia crítica é um conjunto de propostas pedagógicas que tem como fundamento a crítica da sociedade capitalista e da educação como reprodutora das relações sociais injustas e desiguais (SAVIANI, 1987).

capital sobre a circulação da informação. Essas perspectivas comungam no sentido de desenvolver uma competência em informação para além dos fatores de instrumentalização do trabalho, mas como ferramenta de transformação da realidade ao qual os sujeitos estão submetidos.

Para Brisola e Schneider (2019) é importante que a competência não seja apenas técnica ou instrumental, mas que se apresente na interpretação de problemas, ou seja, cabe a competência buscar informações para resoluções de problemas. Os autores ainda advogam no sentido de desenvolver uma competência despida de preconceitos na análise dos problemas, desvelando e evitando deformações nas informações. Desta forma, cabe à competência em informação, em sua perspectiva crítica, e aos seus pesquisadores, que não se acomodem, que sejam dialógicos, responsáveis, abertos e dispostos a conhecer novas formas de análise da realidade, mas também, que conheçam as formas tradicionais relacionando-as ou questionando-as quando necessário.

No mesmo sentido, Tewel (2015, p. 25) argumenta que a literatura sobre competência crítica em informação questiona o desenvolvimento da competência em informação abordando tópicos como a “[...] impossibilidade de neutralidade pedagógica e a incompatibilidade de instruções baseadas em habilidades com o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.” Nesse aspecto, a competência crítica em informação reflete sobre como

[...] os bibliotecários podem incentivar os alunos a se envolverem e agirem sobre as estruturas de poder subjacentes à produção e disseminação de informações. É essa avaliação crítica das convenções e normas da competência em informação - desde a falta de envolvimento com a dinâmica sociopolítica que molda a aprendizagem dos alunos e as informações acadêmicas até a noção de que a competência em informação é um obstáculo educacional que pode ser conquistado - que em parte distingue a competência crítica em informação das concepções tradicionais de competência em informação e torna uma perspectiva importante a considerar. (TEWELL, 2015, p. 25)

Deste modo, Araújo (2004, p. 515) argumenta que um processo de formação que vise uma mudança, necessita de emancipação material do controle que o estado exerce sobre os pressupostos de dominação do capital. Assim, exige-se a superação de perspectivas que visem reforçar tais pressupostos e o emprego de métodos formativos que “[...] favoreçam a compreensão da dialética dos fenômenos, de sua interdependência e historicidade, implicando também o reconhecimento das conexões

que os atos isolados estabelecem entre si [e as] conexões estabelecidas entre o espaço interno da produção com o contexto social amplo.”

A competência em informação, em sua perspectiva crítica, é mencionada nesse contexto por Brisola e Romeiro (2018) como uma possibilidade na construção de conhecimentos de maneira autônoma e criativa, de forma que os sujeitos possam interferir na sociedade realizando mudanças necessárias a uma sociedade mais justa, cidadã e participativa. Bem como sejam capazes de expandir seus conhecimentos para além das replicações hegemônicas de um conhecimento que visa reforçar o *status quo* estabelecido, mas na produção de informações contra hegemônicas que visem questionar as relações sociais instituídas.

Tocante a isto, cabe mencionar que uma competência em informação capaz de auxiliar no processo de transformação da sociedade, deve buscar perspectivas que extrapolem aspectos mercadológicos ligados ao seu desenvolvimento, mas relacionam-se à formação de indivíduos críticos e capacitados para reconhecer e criticar seu papel nas estruturas sociais e hierárquicas. Nesse aspecto, Brisola e Romeiro (2018, p. 3) argumentam em torno de uma competência crítica em informação, na qual

[...] deseja-se que os indivíduos além de reconhecer sua necessidade de informação, buscar e acessar, distingam informações relevantes para seus interesses de boatos, *fake news*, distorções da informação etc. Estima-se que esta pessoa, munida de Competência Crítica em Informação, entendendo esta competência como algo adquirido ao longo da vida, desenvolve uma resistência (política) baseada em uma leitura crítica ante a informação.

Em relação à fala das autoras é possível refletir que a competência crítica em informação não se apresenta apenas como fator relevante para o desenvolvimento de atividades acadêmicas ou profissionais, mas pode ser uma ferramenta eficaz no processo político dos sujeitos, em seus questionamentos diante das estruturas sistêmicas, em seu papel como cidadão, mas principalmente, pode se apresentar como um balizador ético, social e político das suas ações frente à sociedade.

Para Powel (1999) citado por Jacobs (2008) as visões dominantes de competência em informação tendem a diminuir aspectos subjetivos dos sujeitos, dificultando que estes desenvolvam uma consciência social crítica. Portanto, é essencial, sobretudo, que os sujeitos reconheçam as estruturas que movem o processo informacional, tanto quanto os demais processos econômicos, sociais e políticos. Quanto a isso, Vitorino e Piantola (2009) apontam que é relevante

reconhecer que a informação é selecionada, organizada e distribuída de maneira a favorecer determinados grupos ideológicos.

Nesse sentido, não basta aos sujeitos competentes em informação reconhecer informações fidedignas para a resolução de suas atividades, mas reconhecer as relações de poder estabelecidas na criação e compartilhamento das informações. É importante reforçar que a manipulação da informação e a criação de desinformação, principalmente através de mídias sociais, tem impacto em diversas instâncias da sociedade (LOR, 2018), assim como tem sido utilizada como ferramenta para legitimar discursos preconceituosos e antidemocráticos. Nesse contexto, é imprescindível entender que tais informações possuem tanto potencial para transformar a realidade, quanto para alienar os sujeitos e reforçar as condições de opressão na sociedade.

Nessa perspectiva, Jacobs (2008) defende que a competência em informação pode se apresentar como parte de um processo transformador, uma forma de auxiliar os sujeitos a verem o mundo de maneira distinta. Porém, para que isso ocorra, é necessário que a competência em informação seja compreendida como uma maneira de tornar a sociedade mais humana e compassiva, de maneira que auxilie não apenas a compreender a realidade, mas também dar subsídios para que os sujeitos a reinventem. Em concordância, Vitorino e Piantola (2009) argumentam que a competência em informação, quando abordada por uma perspectiva crítica pode ser considerada ferramenta indispensável na construção de uma sociedade livre e democrática, em que efetivamente se dê condições aos sujeitos de determinar o curso de suas vidas.

Infere-se desta forma, que a competência em informação pode ser parte do processo de transformação da sociedade, tal como suas aplicações sobretudo por bibliotecas e bibliotecários. Saunders (2017, p. 56) também argumenta que “[...] as bibliotecas não estão imunes ao racismo estrutural e sistêmico, misoginia, suposições e vieses heteronormativos.” Assim, se bibliotecários quiserem formar sujeitos visando a transformação da realidade, será necessário um engajamento por parte destes profissionais para identificar e desafiar os vieses e práticas opressivas no ambiente informacional.

Desta forma, é essencial que estes profissionais sejam capazes de ver e auxiliar nesse processo de formação, e de mudança em seus contextos de atuação. Em relação aos bibliotecários, Tewel (2015) argumenta que a competência em informação pode auxiliar estes profissionais a resistirem aos efeitos de uma educação

voltada para o capital, e pode incentivá-los a desenvolver uma teoria e prática de formação para competência em informação que reconheça os sujeitos e sua capacidade de criar mudanças positivas nele mesmo e na sociedade.

Assim, considerando a relevância da formação de habilidades informacionais nos indivíduos e o papel dos bibliotecários nesse contexto, considera-se relevante abordar sobre os multiplicadores da competência em informação, conteúdo a ser desenvolvido na seção seguinte.

4 BIBLIOTECÁRIOS MULTIPLICADORES E A EDUCAÇÃO PARA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

*“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”
(FREIRE, 1974)*

Conforme já apresentado anteriormente, a competência em informação tem papel essencial na atuação dos indivíduos na sociedade e o seu desenvolvimento pode ser considerado fator relevante nas relações que os sujeitos estabelecem com o seu grupo. Para Varela e Barbosa (2012), a construção de significados compartilhados dá ênfase ao conhecimento a partir da compreensão do outro, desta forma, evidencia-se que os espaços voltados às relações dos sujeitos para trocas de sentido e afetos, por meio do diálogo, constituem-se em fontes para construções psicológicas e criam processo de reflexão e internalização, por meio das trocas de experiências.

Nesse contexto, cabe o desenvolvimento de ambientes propícios a essas relações, a esse processo de troca e construção da realidade com o outro. Nesse sentido, Varela e Barbosa (2012) consideram que cabe à educação responder estas demandas da sociedade. As autoras consideram que deve haver um projeto educativo que envolva a comunidade e atendam suas questões cotidianas, ou seja, um projeto que possua significados e sentidos partilhados, que auxilie no fortalecimento do ensino aprendizagem, que se volte para a participação, assim como para o desenvolvimento tanto do estudante, quanto da comunidade, auxiliando para que os indivíduos dessa comunidade aprendam, tornem-se melhores e de certa forma mais competentes.

Há que se considerar, no entanto, que a educação não refere-se apenas à escola como uma instituição formal, mas aos processos de aprendizagem desenvolvidos durante a vida e aos meios com os quais permite-se ao sujeito aprender a ser ou fazer. Assim, pode-se refletir que o processo educativo passa por uma série de instituições, tais como a família, a escola, a biblioteca, o museu, a igreja, as redes sociais digitais, entre outros, que poderão contribuir com o desenvolvimento dessa relação do sujeito com o mundo.

No que tange à educação para a competência em informação, seu objetivo é criar um ambiente onde a competência em informação esteja mais propensa a ser

desenvolvida. Entretanto, é válido mencionar que tais ambientes são variáveis, e seu desenvolvimento deve se dar amparado em perspectivas pedagógicas que facilitem o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades (WHITWORTH, 2012). Desta maneira, cabe refletir que o bibliotecário ao desenvolver suas atividades de multiplicador perpassa por aspectos pedagógicos, educacionais e de aprendizagem. Nesse aspecto, é importante reforçar que uma formação para a competência em informação capaz de formar pessoas críticas, reflexivas e dispostas a transformar a realidade, deve se pautar em uma formação que permita o desenvolvimento das habilidades que compõem essa ação-reflexão.

Sob esse ponto de vista, Adorno (2003) reflete que uma educação, pautada na Teoria Crítica, questiona que nenhum sujeito possa existir na sociedade, da forma como está instituída, de acordo com suas determinações individuais. Isto porque, os sujeitos são formados por instituições que influenciam em suas percepções de mundo, e estas instituições mediadoras se pautam em uma absorção não consciente dos sujeitos, que os desvincula de sua consciência reflexiva. A crítica do filósofo perpassa as instituições educacionais, gerando debates em torno de uma educação política, emancipatória e transformadora da sociedade.

Em perspectiva semelhante, Paulo Freire (2005) argumenta que o caminho para a formação de sujeitos mais livres e conscientes é a construção de uma pedagogia mais humanizadora, pautada em uma relação dialógica permanente entre aquele que ensina e aquele que aprende. O autor reforça que a formação humanizadora deposita nos sujeitos suas próprias condições para a liberdade, se tornando um processo constante de ação-reflexão sobre o mundo e sobre as formas de transformá-lo.

Nesse sentido, a competência em informação propõe um aprendizado ao longo da vida e a formação de sujeitos autônomos em seus processos de aprendizagem e de ação. Reflete-se, desta forma, que a educação para a competência em informação é um processo relevante na constituição de uma sociedade mais crítica, reflexiva e autônoma. Portanto, é essencial que bibliotecários educadores tenham como embasamento teorias educacionais, sociológicas, entre outras, que se somem à competência em informação para o desenvolvimento integral destes profissionais enquanto seres humanos. De forma que possam propor meios para a formação de indivíduos mais conscientes quanto às questões informacionais e da sociedade a que pertencem.

Assim, Giroux (1986, p. 262) reflete que para a educação ser considerada emancipadora e cidadã, seu principal objetivo não deve ser “ajustar” os indivíduos à sociedade, ao invés disso deve incentivar suas

[...] paixões, imaginação e intelecto, de forma que eles sejam compelidos a desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que oprimem tão pesadamente suas vidas. Em outras palavras, os alunos devem ser educados para demonstrar coragem cívica, isto é, uma disposição para agir.

Desta forma, as habilidades para promover nos estudantes uma educação emancipadora e para a cidadania requerem educadores (professores e bibliotecários) com uma formação crítica e reflexiva, voltada às questões cívicas e democráticas, com vistas à uma sociedade melhor e mais justa. Nesse sentido, não basta que se vislumbre um processo educacional emancipador sem que se realize os esforços necessários a uma formação adequada aos profissionais formadores.

Cabe refletir, que a formação dos sujeitos tem se dado de maneira cada vez mais segmentada. Isto ocorre, segundo Tonet (2013), como resultado da complexificação da realidade social durante o desenvolvimento da modernidade, e a conseqüente ampliação do território do conhecimento, que acaba por gerar a fragmentação dos saberes, tornando necessária uma especialização cada vez maior dos indivíduos para o domínio de algum campo do saber. Essa realidade, gera uma formação particionada em pedaços desconexos que impedem que os sujeitos possuam uma visão da totalidade das coisas e que portanto consigam compreender de forma holística a realidade que os cerca.

Neste contexto, a educação se volta a formação de sujeitos para o mercado de trabalho, focando no desenvolvimento de habilidades técnicas e conhecimentos restritos à sua atuação enquanto força de trabalho para o capital. Entretanto, é preciso defender que não há uma formação profissional isolada de uma formação humana, desta forma defende-se que “[...] a própria realização do trabalho exige a intervenção de outras dimensões, como linguagem, socialidade, conhecimento, educação para a sua realização.” (TONET, 2013, p. 731).

Desta forma, é relevante que se pense em uma educação unitária¹⁰ e totalizante, que enfoque na formação humana e integral dos sujeitos, e não apenas

¹⁰ A escola unitária ou educação unitária é uma proposta educacional humanista desenvolvida por Gramsci na coletânea de livros “Cadernos do Cárcere” na década de 30, que defende a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, buscando a transformação social, por meio de uma educação de qualidade para todos. (SILVA; EVANGELISTA, 2015).

como mão de obra para o desenvolvimento de uma função, é necessário uma educação que forme sujeitos capazes de pensar com lógica, de ter autonomia, de se tornarem cidadãos capazes de contribuir para transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas, voltadas para a manutenção da paz, ao progresso da sociedade, à preservação dos recursos naturais e ao desenvolvimento de uma vida saudável para todos. Desta forma, é importante a formação de pessoas criativas, críticas e participativas. Entretanto, todos esses aspectos não podem ser defendidos em uma educação que ignore as condições impostas pelo sistema capitalista vigente (TONET, 2006).

Desta forma, ao pensar na formação de educadores, bibliotecários e multiplicadores, é essencial pensar em uma formação humana, capaz de abarcar um desenvolvimento de extrapole as condições operacionais de ensinar, mas que forme sujeitos capazes de multiplicar uma educação mais emancipadora.

Nesse aspecto, Tonet (2006, 2013) argumenta que não se pode pensar uma atividade educativa emancipadora sem a apropriação de saberes que permitam compreender a sociedade como um todo, assim como suas raízes mais profundas, e que “[...] estejam inseridas na luta pela transformação radical da sociedade.” Ou seja, uma educação humana, integral e transformadora, principalmente na formação de educadores, só pode se realizar na forma de sujeitos comprometidos com a transformação radical desta sociedade e a construção de uma nova forma de sociabilidade.

Também sobre a formação de educadores, Giroux (1986, p. 253) reforça que:

[...] é precisamente essa preocupação que exige que se construa um quadro de referência, que dê aos professores e a outros profissionais envolvidos no processo educacional a possibilidade de pensar criticamente a respeito da natureza de suas crenças e como essas crenças influenciam e ao mesmo tempo apagam as experiências diárias que eles têm com os alunos. De forma semelhante, é importante que os professores situem suas próprias crenças, valores e práticas dentro de um contexto, de forma que seus significados latentes possam ser melhor entendidos. Esse situar dialético, por assim dizer, ajudará a esclarecer a natureza social e política das restrições estruturais e ideológicas com que [...] se deparam diariamente.

Reflete-se ainda, que a competência em informação perpassa fatores desta formação, sendo essencial o seu desenvolvimento em ambientes de ensino e aprendizagem, principalmente no que tange ao papel das escolas, bibliotecas e demais unidades de informação. Desta forma, para que habilidades informacionais

possam ser incentivadas e desenvolvidas nas comunidades, bibliotecários, professores e demais profissionais precisam estar dispostos e capacitados para promover ambientes e atividades que propiciem esta formação.

Nesse aspecto, pontua-se que os indivíduos responsáveis pela formação de habilidades informacionais podem ser chamados de multiplicadores da competência em informação, ou seja, além de serem capazes de utilizar suas próprias habilidades para o trato com a informação, ainda podem colaborar para o processo de formação do outro.

Para Bertúlio (2012) esses profissionais são essenciais na consolidação da filosofia da competência em informação ao compartilharem suas habilidades e conhecimentos sobre as questões informacionais com os demais indivíduos, auxiliando na interação com a informação e no domínio de novos conhecimentos relacionados a constante mudança do contexto sociocultural. Assim, o autor define que os indivíduos considerados multiplicadores da competência em informação, são sujeitos

[...] responsáveis por difundir os conceitos e a filosofia da Competência em Informação, e de compartilhar seus conhecimentos informacionais e tecnológicos com os demais, [assim como] todos os conhecimentos que possuem, de forma que os ajude a torná-los independentes, habilitados e competentes ao lidar com a informação em seus diversos formatos, origens e nuances. (BERTÚLIO, 2012, p. 2).

Cabe então ressaltar que, essa formação não se relaciona apenas com as habilidades no manuseio de tecnologias de informação e comunicação, nem apenas na busca e identificação de informações relevantes, mas sobretudo na formação de sujeitos capazes de agir eticamente diante da informação, na capacidade de contextualizar as informações localizadas, entender seus processos de produção e as intencionalidades de quem a produz e a compartilha. Assim, para além da capacitação para o uso de fontes de informação e das tecnologias disponíveis, é importante que os multiplicadores da competência em informação incentivem os sujeitos a refletir sobre a informação e as relações que esta informação tem com a sociedade.

Destaca-se também que, não se pode afirmar que um multiplicador da competência em informação trata-se de um profissional específico, de uma área específica, mas sim de um “[...] variado leque de especialistas que ao dominar determinado assunto, possuem um indispensável pré-requisito para se tornarem multiplicadores.” (BERTÚLIO, 2012, p. 39). Apesar disso, este trabalho não pretende

analisar com exatidão os mais diversos multiplicadores da competência em informação, mas enfatizar o papel de educador do bibliotecário no desenvolvimento de ações que compõem a construção de habilidades informacionais para a competência em informação.

Nesse sentido, além das questões conceituais, um bibliotecário multiplicador incorpora atividades a sua prática, como “[...] atividades de criação, disponibilização e divulgação das ações e materiais educativos e informativos, [...] orientações, treinamentos, tutoriais, aulas, dinâmicas, jogos, vídeos e palestras.” Assim como precisa estabelecer parcerias com administradores, educadores e demais profissionais, no intuito de promover práticas educacionais, medidas pedagógicas e projetos de formação (DUDZIAK, 2013, p. 3).

Em relação à formação promovida pelo bibliotecário multiplicador, reforça-se que a educação para competência em informação requer que tanto os aprendizes, quanto os bibliotecários, lidem com dimensões da aprendizagem e da competência em informação que se inter-relacionam no processo de desenvolvimento de habilidades informacionais e atitudinais. Cabe esclarecer que há habilidades mais genéricas relacionadas à competência em informação, que podem ser ensinadas em diversos contextos, assim como existem dimensões e habilidades mais específicas que vão exigir determinado aprofundamento por parte de multiplicadores e aprendizes (WHITWORTH, 2012). Desta forma, é essencial que bibliotecários multiplicadores estejam preparados para agir na formação de habilidades mais genéricas, mas também para desenvolver formações mais complexas que exijam dos estudantes, e deles mesmos, habilidades mais complexas e dinâmicas.

Sobre as atividades desenvolvidas pelos multiplicadores, Dudziak (2007) considera que o papel do bibliotecário é cada dia mais complexo, perpassa atividades e responsabilidades como intermediário da informação, gestor do conhecimento, mediador da informação, mediador pedagógico, assim como agente educacional de transformação social. Para a ACRL (2017, p.2), o bibliotecário educador, pode ser definido como aquele que atua em diversos contextos, de forma que sua atuação pode-se dar totalmente ou parcialmente através do ensino. Assim, o bibliotecário não é apenas instrutor, que apresenta estratégias de busca da informação, mas pode ser considerado um educador, cujo os objetivos educacionais são mais amplos.

A ACRL (2017) reelaborou o Documento *Standards for Proficiencies for Instruction Librarians and Coordinators* de 2007 e publicou o *Roles and Strengths of*

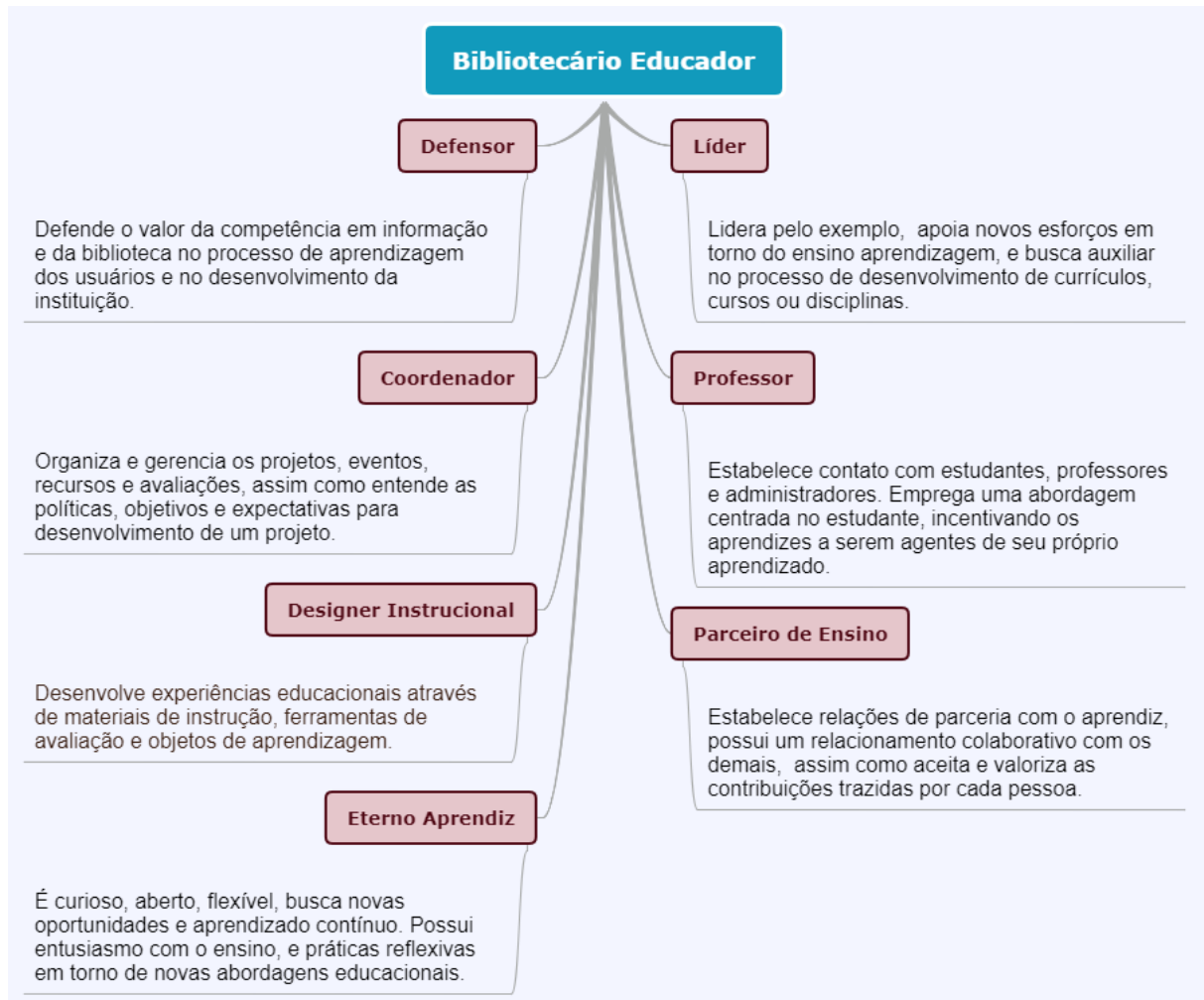
Teaching Librarians de 2017, com o objetivo de apresentar uma visão mais global, ampla e contextual da atuação do bibliotecário educador. O Documento visa apresentar aspectos mais amplos relacionados ao contexto de atuação dos profissionais e sugere possíveis práticas aos bibliotecários educadores.

Este documento propõe uma visão mais integrada das diversas atividades que têm sido promovidas por bibliotecários educadores, ao invés de um *checklist* de habilidades necessárias ao se desenvolver uma atividade. A ACRL (2017) considera que os bibliotecários educadores têm desenvolvido papéis inovadores e criativos em sua atuação. Assim, o Documento reflete sobre a infinidade de atividades, responsabilidades e projetos que um bibliotecário educador pode desenvolver durante sua atuação profissional. Apresenta, também, características necessárias para o desenvolvimento destas atividades.

O Documento apresenta sete eixos interconectados e flexíveis de atuação do bibliotecário educador, com conceitos e descrições sobre as variadas atuações do bibliotecário educador, assim como as características que permitem aos profissionais se desenvolver em cada um destes papéis. Visa ainda auxiliar os bibliotecários, apresentando experiências individuais que podem se somar ao trabalho mais amplo de atuação das bibliotecas, assim como refletir sobre a criação de novas áreas de atuação para estas instituições.

Os sete eixos de atuação apresentados pela ACRL (2017, tradução nossa) são: defensor, coordenador, designer instrucional, eterno aprendiz, líder, professor e parceiro de ensino. Na figura 2, é possível visualizar de forma ampla algumas ações relacionadas aos papéis do bibliotecário educador.

Figura 2- Sete Papéis do Bibliotecário Educador



Fonte: desenvolvido pela autora com base em ACRL (2017, tradução nossa).

Os sete papéis podem ser desenvolvidos de forma complementar e suas forças podem ser consideradas maneiras de colocar em prática estes papéis.

O primeiro papel mencionado pela ACRL (2017) é o de bibliotecário como **Defensor**. Neste papel o bibliotecário: defende o desenvolvimento profissional dos demais bibliotecários; compartilha o valor da informação e do conhecimento com os demais; defende o papel da biblioteca na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes e dos currículos escolares; busca parceiros que possam incentivar a competência em informação; engaja-se no desenvolvimento de programas e iniciativas para promover a competência em informação; promove a competência em informação para gestores de bibliotecas e administradores da instituição e apresenta a competência em informação como parte do processo de aprendizado e do desenvolvimento dos estudantes.

O bibliotecário **Coordenador** desempenha entre as demais atividades da biblioteca: uma cultura inclusiva no processo de ensino; incentiva e capacita outros bibliotecários educadores para seu desenvolvimento profissional; utiliza inteligência emocional para resolver situações complexas e delicadas; colabora no desenvolvimento de iniciativas e objetivos para a competência em informação; auxilia nos processos de mudança, demonstrando confiança e compromisso; mantém o programa de formação da competência em informação consistente e eficaz e assume responsabilidades por resultados da avaliação, gerenciamento de projetos e boas práticas no processo de ensino.

O terceiro dos sete papéis do bibliotecário é o **Designer Instrucional**, que refere-se ao bibliotecário que: auxilia no desenvolvimento de instruções apropriadas ao público; identifica necessidades de aprendizagens com base em ferramentas e teorias; auxilia na definição de metas e resultados para os programas de ensino; desenvolve aulas criativas e atraentes; avalia o sucesso e o impacto das experiências de ensino; desenvolve ajustes para melhorar o processo de aprendizagem e permanece atualizado sobre as tendências e inovações nas áreas relacionadas aos programas desenvolvidos.

O bibliotecário como um **Eterno Aprendiz**: participa de discussões e debates em torno do ensino e da aprendizagem; demonstra-se aberto para colocar em prática novas ideias e projetos pedagógicos e participa de associações regionais ou nacionais. Como **Líder** ele pode: desenvolver modelagem de novas práticas pedagógicas; estabelecer parcerias com outros bibliotecários; criar um ambiente de aprendizagem positiva; captar recursos para o programa de ensino e para desenvolvimento profissional e desenvolver autoridade em relação à competência em informação independente da hierarquia organizacional da instituição.

A ACRL (2017) ainda apresenta o papel do bibliotecário como **Docente**, no qual pode: analisar as necessidades de cada ambiente de ensino e de aprendizagem; empregar técnicas pedagógicas adequadas para atender as necessidades dos aprendizes; articular metas educacionais para formação da competência em informação; selecionar repertório pedagógico para aprendizagem em diferentes contextos; criar ambiente de ensino positivo e interativo; envolver-se no processo de avaliação dos programas de formação para verificar o cumprimento das metas educacionais; demonstrar entusiasmo com o ensino e aprendizagem; se comprometer

com a prática reflexiva e o desenvolvimento ao longo da vida; adaptar conceitos de documentos ou diretrizes para atuação educacional.

O sétimo papel do bibliotecário educador apresentado pela ACRL (2017) é o de **Parceiro de Ensino**. Nesta função o bibliotecário procura envolver os parceiros de ensino e colaboração para as iniciativas educacionais, desenvolve respeito mútuo e confiança com colaboradores; incentivar a colaboração eficaz com outros parceiros de ensino, explana benefícios em atuar com bibliotecários educadores; compartilhar visão de metas com outros parceiros; negociar as responsabilidades e expectativas dos colaboradores com o bibliotecário educador e trazer conhecimentos em torno da informação para os encontros com parceiros.

Os sete papéis apresentados podem ser encarados como iniciativas ou características que o bibliotecário educador pode desenvolver para promover a competência em informação em sua instituição. Nesse sentido, é válido reforçar que os bibliotecários não devem sozinhos desenvolver todos os sete papéis, alguns terão mais aptidão para uns aspectos mencionados do que para outros. Entretanto, é essencial que a equipe esteja ciente das diversas possibilidades para atuação do bibliotecário educador que extrapolam a capacitação de usuários e que envolvam aspectos pedagógicos, curriculares, administrativos, entre muitos outros.

Assim, o documento da ACRL (2017) pode ser considerado como uma estrutura básica a partir da qual os papéis desenvolvidos pelos bibliotecários podem se expandir, mostrando novas características para cada um dos segmentos apresentados. Desta forma, menciona sua pretensão em atuar como uma relação entre os conceitos, que são apresentados em cada um dos eixos e a sua possibilidade de utilização prática nas bibliotecas. Sobre sua utilização, vale refletir que o documento não se apresenta como uma fórmula para aplicação ideal, mas abre precedentes para diferentes interpretações e aplicações. A exemplo disso deve-se refletir que os papéis podem ser aplicados em concomitância ou de forma fracionada, podendo ser desenvolvido por um ou diferentes bibliotecários. De maneira geral, o intuito é apresentar a gama de possibilidades para que um bibliotecário possa colaborar no processo de desenvolvimento educacional da instituição em que atua.

Cabe enfatizar que de acordo com Varela e Barbosa (2012, p.160)

[...] o bibliotecário, nas atividades de promoção da leitura e formação de leitores-usuários, desempenha funções docentes e, nesse sentido, prescinde de bases pedagógicas, que lhe torne proficiente no ofício de

bibliotecário-educador, quando atua em processos de formação de pessoas.

Nota-se, nesse sentido, que o bibliotecário não deve se limitar a orientação dos usuários para o processo de busca da informação, é seu papel ir mais longe nos aspectos que se relacionam à formação de seus usuários, sendo eles cidadãos, profissionais e estudantes, isso principalmente no que tange ao desenvolvimento de habilidades para que estes usuários possam compreender e utilizar as informações recuperadas. Para tanto, é importante que o bibliotecário tenha algumas habilidades didáticas e pedagógicas que o auxiliem na formação de seus usuários.

As habilidades pedagógicas, nessa perspectiva, podem ser vistas como uma junção de aspectos técnicos, pessoais e conhecimentos sobre o processo de aprendizagem dos estudantes. Diante disso, a competência em informação se relaciona às noções pedagógicas mediante o aprendizado do bibliotecário sobre maneiras de ensinar, formas de ajudar e de incentivar os aprendizes a adotarem estratégias de buscas, de anotações, de avaliação da informação, entre outras. Tocante a isso, para compreender o processo de educação para competência em informação, é essencial que o bibliotecário aprenda questões pedagógicas sobre diferentes conhecimentos, questões relacionadas ao processo de aprendizagem e relacionada aos próprios aprendizes. Assim como aprenda a desenvolver suas próprias habilidades (WHITWORTH, 2012).

Bertúlio (2012) define algumas características de um multiplicador da competência em informação, entre elas estão aquelas que se relacionam com a comunicação, como ter uma linguagem compatível com a do público alvo, saber trabalhar com fatores inesperados, boa oratória, passar segurança ao comunicar um conhecimento. O autor também apresenta algumas características didáticas necessárias a atuação de um profissional multiplicador, tais como domínio dos conhecimentos que serão compartilhados; planejamento e estabelecimento de objetivos em relação às atividades desenvolvidas; uso adequado de ferramentas visuais e audíveis, preparação de ambiente apropriado para aprendizagem; dinamicidade com os demais colegas e com os aprendizes; conhecimento do público com o qual irá trabalhar e apresentação de exemplos próximos à realidade deste público.

Nesse ponto, deve-se enfatizar a participação ativa dos sujeitos em sua formação, dando aos indivíduos condições de desafiar e questionar sua própria

aprendizagem, não limitando-se ao conhecimento sobre determinado corpo de saberes, mas intimamente relacionada com as mediações e papéis sociais que fornecem o contexto para seu significado (GIROUX, 1986). Desta forma, é essencial que as ações promovidas pelo multiplicador da competência em informação considerem aspectos contextuais e subjetivos relacionados aos aprendizes, de maneira que os conhecimentos compartilhados façam sentido em sua vivência.

O bibliotecário multiplicador precisa apresentar exemplos atuais que possam colaborar na relação que os aprendizes farão de um tema com suas atividades cotidianas. Para tanto é necessário que se mostre aberto a novas ideias, motivado para debater e refletir sobre aspectos a serem estudados, assim como estar disposto a sempre buscar novas informações visando sua formação ou de seu usuário. Ele também deve se manter acessível, para sanar dúvidas e questionamentos a respeito de temáticas ligadas ou próximas aos conteúdos ministrados por ele (BERTÚLIO, 2012).

Nesse escopo, a formação de habilidades para a competência em informação deve ser realizada de forma holística, conectando-se tanto aos fatores cognitivos dos sujeitos, quanto a imaginação, valores e sentimentos. Isso porque, não basta formar sujeitos para pensar criticamente a informação na sua pesquisa ou no seu trabalho, é necessário auxiliá-los a se importarem com as questões informacionais, desenvolvendo seu autoconhecimento e seu envolvimento com a informação (WARD, 2006).

Pode-se refletir nesse contexto que a formação de habilidades vai além de questões relacionadas ao universo informacional, extrapolando para motivações e relações externas da informação com o seu contexto. Para Freire (2005) quanto mais os sujeitos relacionam sua aprendizagem com um contexto amplo, mais serão incitados a responder questões que partem de sua totalidade no mundo, e, portanto, necessárias ao seu desenvolvimento. Desta forma, não encontrarão respostas apenas às questões educacionais, mas a problemas reais de suas existências, que os levarão a resolver tais problemas e entender a potencialidade destes processos.

Considerando a amplitude de sua atuação, é importante mencionar que bibliotecários educadores devem estar cientes de sua responsabilidade social na formação de sujeitos capazes de lidar com a informação de maneira crítica, reflexiva e ética. Nesse tocante, Serafim e Freire (2012) argumentam que para o bibliotecário agir com responsabilidade social é necessário ter ética em relação aos desafios

informacionais impostos a ele. A ética também deve integrar a formação dos sujeitos, tornando-a uma ação social, com vistas ao domínio das ferramentas de busca, de localização e avaliação da informação de maneira crítica, constituindo-se em fatores essenciais para inclusão social e para ação em torno da cidadania.

Quanto a isto, profissionais multiplicadores e bibliotecários educadores, devem expandir seus olhares para a competência em informação e suas relações com o contexto social, político e econômico, capazes de interferir tanto no processo de aprendizagem dos sujeitos como no próprio processo informacional. Para Ward (2006) os bibliotecários educadores também podem trabalhar questões subjetivas, que os oportunizem ter autoconhecimento de seus gostos informacionais, de suas preferências e necessidades informacionais, de forma consciente e facilitando seu desenvolvimento ao longo da vida.

Salienta-se ainda, a relevância de que o multiplicador mostre entusiasmo com relação às atividades realizadas, assim como respeito às ideias apresentadas pelos aprendizes. Nesse aspecto, é importante reforçar que um multiplicador da competência em informação, seja capaz de reconhecer a diversidade, assim como, respeitar questões de gênero, cultura, raça, religião, faixa etária, entre outros. Ele também deve estabelecer relações entre os conteúdos ensinados e suas aplicações na melhoria de vida do aprendiz ou da sociedade como um todo (BERTÚLIO, 2012).

De forma geral, é possível perceber uma série de características essenciais ao multiplicador da competência em informação, entretanto, é importante reforçar que o processo de formação do outro exige um reconhecimento por parte do multiplicador das relações sociais-hierárquicas estabelecidas e a sua ação no sentido de auxiliar seus aprendizes a transpor barreiras estabelecidas pelo sistema. Assim, para além das características levantadas por Bertúlio (2012), vale ressaltar que o multiplicador deve possuir habilidades técnicas relacionadas ao trato com as fontes informacionais, sejam elas tradicionais ou digitais, assim como habilidades para ensinar os seus usuários o uso destas fontes.

Destaca-se, que é essencial que o multiplicador evidencie aspectos políticos, sociais e éticos relacionados à informação, levando seus aprendizes a se questionarem sobre seus próprios processos de aprendizagem e reflexão em torno da informação. Para tanto, será necessário que o próprio multiplicador possua habilidades para avaliar a informação, refletir sobre ela e questionar possíveis intencionalidades ou impactos desta informação, assim como habilidades para auxiliar

os estudantes em seu processo de reflexão sem, no entanto, impor suas próprias perspectivas.

Vale mencionar a fala de Ward (2006) argumentando que a formação de habilidades para a competência em informação deve ser criada visando realizar uma diferença positiva no mundo. Para que isso ocorra é necessário que os bibliotecários trabalhem em conjunto com outros profissionais, tais como professores, no sentido de definir as metas destes programas, assim como ajudar os estudantes a se transformarem, em sujeitos que possam, a partir disso, transformar positivamente o mundo.

Nesse contexto, pondera-se que bibliotecários capacitados para realizar atividades de formação da competência em informação, não precisam apresentar todas as habilidades mencionadas, mas devem se mostrar flexíveis ao desempenhar algumas funções pedagógicas e didáticas. Devem reconhecer a dimensão mais ampla e complexa que uma competência em informação de caráter transformador e emancipador busca promover. Assim, ainda que a instrução para uso dos recursos informacionais, entre outras atividades, seja parte do processo de formação do indivíduo, o bibliotecário multiplicador, em parcerias com outros profissionais, deve buscar desenvolver nos estudantes habilidades ainda mais profundas e necessárias ao aprender a aprender ao longo da vida.

Os bibliotecários interessados em desenvolver a formação de uma competência em informação, nas perspectivas críticas e humanizadas, devem apresentar um envolvimento mais profundo com seu trabalho e as implicações de suas ações. Eles também precisam estar conscientes da incapacidade de neutralidade no processo de ensino e aprendizagem, assim como impossibilidade de ignorar fatores sociopolíticos que emolduram o processo de aprendizagem dos estudantes. Para tanto, devem estar conscientes de formas que possam auxiliar os aprendizes a identificarem e agirem sobre as estruturas de poder as quais a informação está subordinada (TEWELL, 2015).

Cabe ainda refletir, que o caráter de aprendizado permanente empregado nesta pesquisa, não visa substituir o papel de mediação ou de ensino realizado pelo bibliotecário, mas busca que tal profissional, possua as habilidades necessárias para formar sujeitos capazes de reconhecer suas necessidades informacionais, tais como buscar informações e profissionais adequados para atendê-las. Assim, ser competente em informação não significa que o sujeito já aprendeu tudo o que precisa,

pelo contrário, significa que ele desenvolveu habilidades necessárias para reconhecer o que não sabe, para questionar o que sabe, e para reconhecer como obter, avaliar e usar as informações adequadas aos seus questionamentos.

Nesse sentido, é preciso compreender que os usuários da informação agem no mundo por meio de suas questões e pesquisas informacionais, assim como são influenciados por elas. Transformado por seu processo de aprendizagem, esses sujeitos se tornam mais dispostos e capacitados de transformar a realidade ao seu redor. Desta forma, ainda que a realidade seja algo externo ao sujeito, ela é construída através da interação com o mundo e consigo (WARD, 2006). Reflete-se, quanto a isso, que a ação dos bibliotecários extrapola questões meramente externas à formação dos sujeitos, perpassando aspectos pessoais, sentimentais, motivacionais e subjetivos, que permitem aos usuários não apenas a apropriação de estratégias de busca, seleção e uso da informação, mas habilidades de olhar o universo informacional a partir de suas vivências, de maneira crítica, sensível e reflexiva.

Para tanto, Soares e Campello (2013, p. 5) consideram essencial que a formação destes profissionais “[...] construa uma base sólida de conhecimentos práticos e teóricos acerca do papel educativo dos bibliotecários”, desenvolvendo tanto habilidades informacionais, quanto pedagógicas que devem permear sua atuação como multiplicador. Destaca-se ainda que os bibliotecários multiplicadores devem estar dispostos a “[...] desenvolver uma práxis educacional – uma dinâmica entre teoria e prática – sujeita à reflexão contínua.” (WHITWORTH, 2012, p. 39).

Cabe reforçar neste ponto, que a formação do bibliotecário deve se estender para uma perspectiva de formação integrada. Essa perspectiva, conforme Santos e Pedrosa (2019, p. 2), é considerada elemento fundante de uma prática mais educadora, que vise formar os sujeitos em todas as suas dimensões. Tais práticas educativas se apresentam no centro de embates sobre o processo de ensinar e aprender, incessantemente discutidas no Brasil, e que “[...] trazem, em seu bojo, as ideias de educação unitária e de formação não alienante que supera a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, busca transformação social, pautada em uma educação de qualidade para todos.”

É nessa perspectiva, de formação mais ampla do bibliotecário, não apenas do ensino das técnicas biblioteconômicas, mas de uma formação humana condizente com seu papel na sociedade, que a seção seguinte visa identificar ações que podem

auxiliar na formação de um bibliotecário consciente e capaz de desenvolver seu papel educativo.

4.1 AÇÕES PARA FORMAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO MULTIPLICADOR

Percebe-se que o bibliotecário multiplicador possui características que o auxiliam a aprender e ensinar habilidades informacionais, nesse sentido, é válido ponderar que os bibliotecários podem desenvolver essas características no decorrer de sua formação e da sua atuação. Desta forma, é relevante identificar ações que colaborem com a formação de bibliotecários multiplicadores, de modo a evidenciar sua função educativa.

Sobre a formação do bibliotecário, Valentim (2002, p. 126), argumenta que é necessário formar um profissional sensível para as necessidades informacionais de seus usuários, flexível e capaz de se adaptar com facilidade, curioso intelectualmente e com uma postura investigativa para continuar aprendendo, ser criativo, possuir senso crítico, ser rigoroso e preciso na sua atuação, estar capacitado para trabalhar em equipe e ser ético. No que tange a essa formação, a autora supracitada aponta aspectos relevantes para a formação de todo bibliotecário, porém é importante destacar que os bibliotecários multiplicadores, precisam de uma formação que vá além dos aspectos por ela mencionado e que perpassa fatores ligados às ações educacionais nas unidades de informação.

Considerando tais apontamentos, essa seção inicia o levantamento de ações que auxiliam na formação de bibliotecários multiplicadores. Nesse sentido, é possível mencionar ações consideradas por pesquisadores e profissionais como relevantes à formação do bibliotecário educador ou multiplicador, e que serão apresentadas a seguir e complementadas conforme essa pesquisa se desenvolve.

Considerando o processo de formação de bibliotecários, a graduação em Biblioteconomia é a base para o desenvolvimento destes profissionais. No que se refere aos currículos de Biblioteconomia, Virkus *et al.* (2005) apontam que a inserção de disciplinas voltadas para a formação de conteúdos relacionados à competência em informação auxilia o bibliotecário a entender conceitualmente a competência em informação, ter consciência da necessidade de se formar habilidades informacionais em seus usuários e a aprender sobre aspectos fundamentais para o desenvolvimento de ações para a competência em informação. No que refere-se a estes conteúdos, os autores ponderam que estes podem estar tanto em uma disciplina de competência,

como em outras disciplinas do currículo, ou podem ser abordadas de ambas as formas.

Quanto ao desenvolvimento de bibliotecários preparados para desenvolver habilidades informacionais para a competência em informação, Virkus *et al.* (2005, p. 69) argumenta que

Como a competência em informação aborda questões como análise crítica, aprendizado independente, resolução de problemas, pensamento reflexivo e uso ético da informação, uma abordagem de construção do conhecimento orientada pela investigação, expondo os alunos a uma “abordagem profunda” da aprendizagem é a mais apropriada.

Reflete-se que as disciplinas voltadas para a formação de bibliotecários multiplicadores da competência em informação devem oferecer essa perspectiva de abordagem mais profunda sobre o processo de aprendizagem, levando em conta mais do que os conteúdos sobre a competência em informação, mas sobre o próprio processo de ensinar e aprender. Nesta perspectiva, Soares (2014) identificou em seu estudo que a inserção de disciplinas mais reflexivas nos currículos de Biblioteconomia poderia colaborar com a formação de profissionais mais capacitados para atuar como educadores.

Ainda, sobre a formação nos cursos de Biblioteconomia, Mata (2014) considera que a incorporação de conteúdos didático-pedagógicos pode colaborar com a formação de profissionais mais preparados para responder às necessidades de ensino-aprendizagem relacionado ao universo informacional. Em perspectiva semelhante, Martins e Karpinski (2018), consideram que a presença de disciplinas da área da Educação nos cursos de Biblioteconomia, podem colaborar com a formação de características didáticas e pedagógicas na atuação do bibliotecário, para tanto, é relevante lembrar que não basta que estas disciplinas sejam ofertadas pelos cursos de educação, mas que sejam parte dos currículos de formação em Biblioteconomia.

Em relação à formação de bibliotecários educadores, Latham, Gross e Witte (2013) realizaram uma pesquisa com bibliotecários escolares, que refletiram sobre trabalho com demais profissionais da área da educação, e como são essenciais para a formação de seus usuários. Nesse sentido os participantes da pesquisa argumentam que os currículos de formação poderiam focar em disciplinas que incentivem o desenvolvimento de ações conjuntas entre bibliotecários e professores, gestores, pedagogos e coordenadores.

Quanto a essas disciplinas, os participantes da pesquisa enfatizaram que as experiências de formação conjunta poderiam se dar dentro da sala de aula, ao estabelecer atividades práticas que exigem a participação de conhecimento e profissionais de outras áreas, como por meio de atividades práticas que permitissem a participação de estudantes de áreas pertinentes, tais como a educação. Nesse sentido, mencionam também a realização de cursos ministrados por profissionais de áreas afins, que auxiliem na formação de bibliotecários mais capazes de desenvolver ações de formação em seus usuários (LATHAM; GROSS; WITTE, 2013).

Pode-se ainda, citar uma pesquisa desenvolvida por Miranda (2018) na qual identificou que a participação em eventos profissionais e acadêmicos colaboram para que estudantes de Biblioteconomia e bibliotecários reflitam sobre sua prática, incentivando no desenvolvimento de ações formadoras da competência em informação. Nesse mesmo sentido, a autora considera que o contato das instituições de ensino com os profissionais, desenvolvendo cursos e disciplinas voltados à formação continuada, podem colaborar com os bibliotecários renovando seus conhecimentos sobre a área de atuação, e permitindo que estes profissionais tenham acesso à formação voltada para a função educativa do bibliotecário, isto é relacionada ao desenvolvimento de ações para competência em informação.

De acordo com Cavalcanti e Borba (2011), é essencial aos bibliotecários educadores refletirem sobre suas práticas e sobre as atividades propostas em suas unidades de informação, assim como devem ser preparados para o planejamento de ações, lhes permitindo identificar necessidades pedagógicas, didáticas e sociais. Considerando a fala dos autores, é importante ponderar que a formação do bibliotecário deve reforçar atividades de reflexão, assim como o desenvolvimento de estratégias metacognitivas que o permitam pensar sobre seu próprio processo de formação.

Ward (2006) reforça que ações voltadas para a competência em informação, exigem mais do que um trabalho objetivo e requer que os sujeitos sejam formados em suas habilidades internas e externas para lidar com questões informacionais. Desta maneira, reflete-se que uma formação que considere aspectos subjetivos e sociais, pode colaborar com o desenvolvimento de bibliotecários mais habilitados para desenvolver atividades de formação.

Quanto às iniciativas de formação dos multiplicadores da competência em informação, vale destacar que poucas foram identificadas durante a pesquisa que

visavam a formação de bibliotecários multiplicadores. Entre as iniciativas é possível mencionar projetos e ações que visam formar colaboradores como multiplicadores da informação ou da leitura¹¹. Tais iniciativas já podem ser consideradas um importante passo no sentido de formar multiplicadores da competência em informação ainda que não tenham sido realizadas com bibliotecários.

Ainda sobre as iniciativas de formação de bibliotecários multiplicadores da competência em informação destaca-se o evento realizado na Universidade de Brasília (UnB) e na Biblioteca Central dos Estudantes (BCE). Que com apoio da Biblioteca Nacional (BN) realizaram o “I Seminário de Capacitação de Multiplicadores para Competências em Informação – O papel do Bibliotecário”¹² que foi realizado em junho de 2011. O evento foi parte do projeto Alfabetização em Informação (ALFIN) iniciado em 2010, por meio da cooperação entre UnB e *Universidad Complutense de Madrid*. Seu objetivo foi

[...] capacitar bibliotecários para trabalharem como educadores de Competências em Informação, além de despertar o profissional para o desenvolvimento da capacidade de leitura e compreensão de formatos multidimensionais, e as habilidades para leitura de textos não-lineares, como hipertextos, e aqueles que se articulam também com imagem, áudio e vídeo. (I SEMINÁRIO..., 2011, não paginado).

O seminário contou com a presença de pesquisadoras da área da competência em informação, entre elas Elmira Luzia Melo Simeão e Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque, Fátima Garcia López e Aurora Cuevas Cerveró. O evento abordou temáticas como: desenvolvimento de habilidades baseadas no modelo de Comunicação Extensiva, interatividade, a hipertextualidade e a hipermediação, habilidades para o trabalho colaborativo, bibliotecas multiculturais e orientações de organismos internacionais e das diretrizes da seção de serviços bibliotecários para populações multiculturais da *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA).

Apesar do evento apresentar temáticas relevantes para a competência em informação e para a formação dos bibliotecários, não há registros das edições

¹¹ Formação de multiplicadores da Leitura do Sistema de Bibliotecas públicas de Santa Catarina. Disponível em: <https://www.amosc.org.br/noticias/index/ver/codMapaltem/42484/codNoticia/176198>. Acesso em: 12 jan. 2020.

¹² Disponível em: <http://bnb.df.gov.br/index.php/sala-de-imprensa/item/549-i-semin%C3%A1rio-de-capacita%C3%A7%C3%A3o-de-multiplicadores-para-compet%C3%A2ncias-em-informa%C3%A7%C3%A3o-%E2%80%93-o-papel-do-bibliotec%C3%A1rio?tmpl=component&print=1>. Acesso em: 13 jan. 2020.

subsequentes do evento. Considera-se, nesse sentido, que as iniciativas para formação de bibliotecários multiplicadores da competência em informação ainda são insuficientes. Considera-se ainda que apesar da constante reflexão acerca de uma formação integrada e continuada, a formação do bibliotecário multiplicador tem sido deixada à cargo dos currículos de Biblioteconomia, que já abarcam o desenvolvimento de uma série de outras habilidades necessárias ao profissional bibliotecário, e, que portanto, não proporcionam formação mais ampla, necessária a um bibliotecário que desenvolva seu papel de educador e multiplicador.

Desta perspectiva, vale a reflexão de que é necessário o desenvolvimento de mais iniciativas que visem a formação pedagógica, humana e integrada, demandada ao bibliotecário multiplicador da competência em informação. Ademais, reflete-se que a implementação de uma oferta de ações e programas para a formação de habilidades informacionais requer da instituição liberação de recursos essenciais a este desenvolvimento, tais como capacitação de pessoal, adaptação de especificações, possível contratação de pessoal adicional, incentivo para formação e desenvolvimento de conceitos pedagógicos, planos de aula e materiais didáticos, bem como o planejamento do espaço de formação. Desta forma, a realização de programas de formação da competência em informação não depende apenas da atuação do bibliotecário, mas deve fazer parte dos objetivos das bibliotecas, aprovada pelos órgãos aos quais elas estão vinculadas (AZEVEDO; OGÉCIME, 2020).

Tendo isto posto, pondera-se que, principalmente no que tange à realidade brasileira, o apoio das instituições é essencial no desenvolvimento de ações ou programas de formação da competência em informação. Isto porque, ainda que bibliotecários precisem de formação adequada e pró-atividade no desenvolvimento dessas iniciativas, é necessário deslocamento de recursos humanos e financeiros, aquisição de materiais e apoio a formação constante do profissional. Essa realidade encontra-se distante da maioria de bibliotecas que muitas vezes possuem apenas um profissional que se responsabiliza por todos os processos de catalogação, classificação e atendimento ao público.

Cabe reforçar então que desvinculado de políticas públicas que fomentem a formação da competência em informação, os bibliotecários serão atores desenvolvem ações pontuais conforme suas condições de trabalho e formação. Reflete-se essas iniciativas de profissionais no sentido de transformar a realidade podem e devem ser compartilhadas e incentivadas, mas não se deve deixar de conceber que tais

realizações necessitam se dar principalmente em âmbito institucional e governamental, de forma a garantir as condições adequadas e os incentivos necessários para que o bibliotecário possa desenvolver seu papel de multiplicador da competência em informação.

Para além das questões institucionais e governamentais, é importante lembrar que os profissionais bibliotecários que pretendem desenvolver uma atuação crítica, devem procurar incorporar um pensamento de que "[...] homens e mulheres são seres conscientes, capazes de romper a ideia determinista e modificar suas histórias." Para tal, é necessária uma atuação que leve em conta mais do que a transferência da informação, mas favorece os processos cognitivos relacionados a ela, desta forma a relação entre o bibliotecário educador e seus aprendizes deixa de ser vertical, e se estabelece dialogicamente construindo uma *práxis* crítica e transformadora (BRISOLA; ROMEIRO, 2018, p. 83).

Nesse aspecto, infere-se sobre a relevância de fatores metacognitivos no desenvolvimento de sujeitos competentes em informação, sejam eles, profissionais ou usuários da informação. Sendo assim, esta pesquisa relaciona a competência em informação com aspectos da metacognição, que será apresentada e conceituada na seção a seguir.

5 METACOGNIÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

*"El aprendizaje más importante es aprender a aprender.
El conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo."
(NISBET; SHUCKSMITH, 1986)*

Considerando as informações apresentadas até o momento, é propício pontuar que aprender é um processo complexo, e, portanto, existem diferentes perspectivas teóricas para tratar sobre como as pessoas aprendem. Entre as teorias da aprendizagem que se destacam nos estudos da educação, é válido mencionar para esta pesquisa a abordagem cognitiva, que se apresenta como uma perspectiva de aprendizagem na qual o sujeito aprende partindo dos seus conhecimentos preexistentes.

A teoria cognitivista enfatiza o processo de conhecimento humano, o ato de conhecer o mundo e como o ser humano conhece. Assim, conforme as teorias cognitivas, os estudos acerca da mente deveriam focar nas variáveis que intervêm no processo de aprendizado humano, nos processos mentais superiores, como percepções do sujeito, tomada de decisões, processamento de informações e compreensão. Nesse sentido, é possível considerar que os estudos cognitivistas se preocupam principalmente com os processos mentais, como a atribuição de significados, compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação (MOREIRA, 1999).

Com o desenvolvimento dos estudos cognitivos, pesquisas avançaram no sentido de melhor compreender os processos mentais, é nesse campo que florescem os estudos relacionados à metacognição. É consenso entre pesquisadores que o primeiro estudo a trazer esse conceito foi desenvolvido pelo psicólogo americano John Hurley Flavell, em 1971, no artigo "*First discussant's comments: what is memory development the development of?*". Ressalta-se que Flavell desenvolveu um processo de conceituação da metacognição conforme seus estudos avançavam e permitiam refinar o entendimento à cerca desse fenômeno (ROSA, 2011).

Nos primeiros estudos de Flavell, que seriam ampliados futuramente, a metacognição se limitava à consciência do sujeito sobre seus conhecimentos. Nesse primeiro momento a metacognição era atribuída ao conhecimento acerca do conhecimento, de forma a estar relacionada com uma conscientização dos sujeitos sobre seus próprios conhecimentos. Essas são as primeiras percepções do autor em

torno da metacognição, que também está relacionada à metamemória. A partir do desenvolvimento do modelo de monitoração cognitiva, em 1979, Flavell também inclui atividades experimentais – experiências metacognitivas da pessoa – como parte do processo de desenvolvimento cognitivo (ROSA, 2011).

Após o desenvolvimento do conceito por Flavell, diversos pesquisadores de diferentes áreas agregaram ao termo novos elementos conforme iam desenvolvendo suas pesquisas, o que resultou em uma variação de conceitos. Atualmente, pode-se mencionar com base em González (1996, p. 2), “[...] que a metacognição é um construto tridimensional que integra os resultados dos três aspectos pelos quais a pesquisa que tem como objeto de estudo a cognição humana foi executada.”

Etimologicamente, Gonzalez (1996) reflete que a metacognição

[...] um vocábulo que faz referência ao que vem depois de, ou acompanha à cognição. Não obstante, a metacognição não só expressa a idéia que sua acepção literal sugere e, pese a sua aparência, não é uma palavra grega, senão um neologismo produto da ciência psicológica contemporânea, particularmente a de orientação cognitivista. (GONZÁLEZ, 1996, p. 3, tradução nossa).

O autor ainda reforça que a metacognição refere-se à capacidade de uma pessoa gerenciar seus recursos cognitivos e supervisionar seu próprio desempenho intelectual, tal concepção da bases para processar atividades cognitivas realizadas durante a resolução de um problema ou realização de uma ação. A metacognição na perspectiva de Flavell (1976) é utilizada para definir os conhecimentos sobre os processos de cognição. Ou seja, definir o conhecimento dos indivíduos sobre seus processos cognitivos. Permitindo, assim, refletir sobre como e quando utilizar uma estratégia, sua eficácia, seu planejamento e sua avaliação (BORUCHOVITCH; SCHELINI; SANTOS, 2010).

Nesse sentido, Flavell (1979, p. 232) conceitua a metacognição como

[...] o conhecimento que cada um tem dos seus próprios processos e produtos cognitivos ou de qualquer aspecto com eles relacionados; envolve monitoramento ativo e conseqüente regulação desses processos em relação à cognição, usualmente no serviço de algum objetivo concreto.

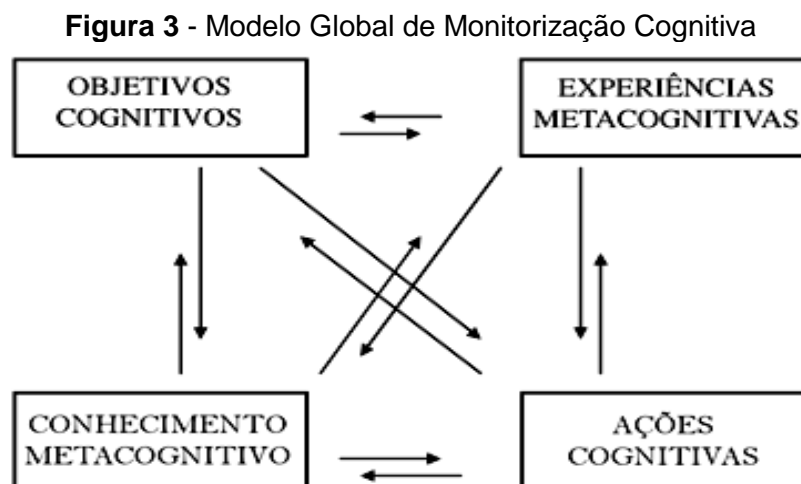
Tendo isto em vista, Boruchovitch (1999) considera que aprender envolve mais do que obter conhecimento sobre os fatos, é necessário que os sujeitos sejam capazes de refletir sobre esses conhecimentos e mais, refletir sobre seu próprio processo de pensar e aprender, identificando assim os conhecimentos factuais relacionados a todos os demais fatores sobre o próprio processo de aprendizagem.

Desta forma, é válido ponderar que a metacognição não se refere apenas ao ato de conhecer, mas “[...] ao conhecimento dos próprios processos de conhecer, num planejamento, predição e monitoramento do próprio processo de aprender.” (DEMBO, 1988 *apud* BORUCHOVITCH, 1999, p. 3).

Ribeiro (2003, p. 109) afirma que “[...] a palavra metacognição significa para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece.” Assim, a metacognição se relaciona com a consciência e com o automonitoramento do processo de aprendizagem, é a capacidade do ser humano de monitorar e autorregular seus processos cognitivos.

Para Jou e Sperb (2006) a metacognição é mais do que a cognição sobre a cognição, maneira como é muitas vezes apresentada. Ela pode ser considerada a capacidade dos seres humanos de monitorar e regular estes processos cognitivos. É possível considerar que a metacognição é um componente central no desenvolvimento de pensamentos de ordem superior, que pode ser considerada a compreensão de como as funções cognitivas dos indivíduos os permite desenvolver habilidades e conhecimentos que se relacionam com a compreensão, argumentação, raciocínio, entre outros fatores do pensamento de ordem superior (KU; HO, 2010).

Ainda conforme Flavell (1987) mencionado por Jou e Sperb (2006, p. 178), é necessário delimitar o campo da metacognição, definindo os tipos de conhecimentos necessários em atividades metacognitivas. Para tanto, o autor divide a metacognição em conhecimento metacognitivos, experiências metacognitivas, objetivos metacognitivos e ações metacognitivas, conforme pode ser evidenciado na Figura 3.



Fonte: Jou e Sperb (2006, p. 178).

Neste modelo, Flavell (1979) argumenta que o **conhecimento metacognitivo** é uma parte dos conhecimentos de um indivíduo e relaciona-se com os conhecimentos que ele já possui das atividades a serem desenvolvidas, dos objetivos propostos, das ações empreendidas e das experiências a serem adquiridas nesse processo. Pode-se dizer, nesse sentido, que o conhecimento metacognitivo, consiste em, principalmente, ter conhecimento sobre quais fatores ou variáveis interferem em determinado processo e agir sobre tais variáveis de maneira a afetar o resultado do processo cognitivo.

Considera-se que existem três categorias principais de variáveis em torno do conhecimento metacognitivo. A primeira é a variável pessoa, que engloba questões relacionadas ao indivíduo, suas crenças sobre si mesmo e seus processadores cognitivos. A segunda variável é a tarefa, que refere-se ao conhecimento sobre as características da atividade cognitiva a ser desenvolvida. As informações referentes a essas características da atividade podem ser abundantes ou escassas, familiar ou não familiar, bem ou mal organizadas, entre outros. Assim, o conhecimento metacognitivo relacionado às atividades envolve a compreensão das características da atividade que influenciam e implicam no seu desenvolvimento. A terceira variável é a estratégia e está relacionada ao conhecimento metacognitivo porque diz respeito à quantidade de informação que o indivíduo possui sobre como realizar determinada atividade. Relaciona-se com a aquisição de conhecimento e ações empregadas por cada indivíduo para alcançar determinado objetivo (BORUCHOVITCH; SCHELINI; SANTOS, 2010; FLAVELL, 1979).

Assim, vale reiterar a fala de Flavell (1979) de que a maioria dos conhecimentos metacognitivos são resultado da interação entre duas ou mais das variáveis apresentadas. O autor, nesse caso, fundamenta que o conhecimento metacognitivo não é diferente de outras formas de conhecimentos armazenados na memória de longo prazo, desta forma ele pode ser ativado a partir de uma busca consciente de memórias que se relacionem a ele. Entretanto, é válido ainda reforçar que diferente dos demais conhecimentos, o metacognitivo pode ser acionado de forma não intencional, ou seja, sem que o indivíduo busque de forma deliberada memórias sobre um determinado conhecimento metacognitivo.

Outro fator representado na Figura 3, é a **experiência metacognitiva**, que perpassa aspectos em torno da consciência, são impressões conscientes, que podem ser de natureza cognitiva e afetiva, que o sujeito possui sobre suas próprias

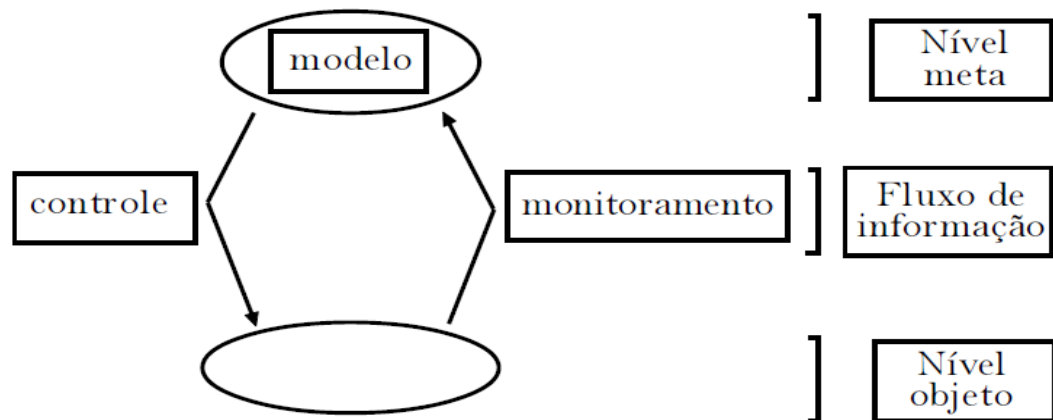
qualidades intelectuais. As experiências metacognitivas podem ocorrer por breves ou longos períodos, se mostrando simples ou complexas e acontecem antes, durante ou após a realização de uma determinada atividade. Flavell (1979) explica que, o sujeito pode experimentar um momento de dúvida e ignorá-lo em seguida, ou pode passar muito tempo se questionando se realmente entendeu o que a outra pessoa está fazendo ou explicando. Assim, as experiências metacognitivas podem ser sentimentos de que o sujeito vai conseguir ou não fazer algo, de que está ou não aprendendo, são sensações que o permitirão entender seu processo cognitivo.

Os **objetivos cognitivos** (Figura 3), referem-se aos objetivos estabelecidos durante um processo cognitivo, ou seja, são as percepções dos sujeitos relativos aos objetivos estabelecidos para determinada atividade ou aprendizado. E as **ações cognitivas** constituem-se das estratégias empregadas para alcançar os objetivos anteriormente citados, estas estratégias são subdivididas em duas categorias, as estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas, tais estratégias metacognitivas serão melhor apresentadas posteriormente nesta pesquisa.

Dantas e Rodrigues (2013) consideram que a partir das perspectivas metacognitivas, Flavell propõe incluir no ensino os métodos de autorregulação, dando aos sujeitos condições de monitoramento de seus recursos cognitivos. Assim, além da consciência em torno do aprendizado, o autor propõe um nível mais complexo de pensamento a ser desenvolvido nos sujeitos, aquele relativo ao controle dos seus próprios mecanismos de aprendizagem.

Outro modelo que contribuiu para a compreensão da metacognição foi o proposto por Nelson e Narens (1994), que explica o fluxo da informação no sistema metacognitivo. De acordo com esse modelo o sistema metacognitivo é formado por dois níveis (nível meta e nível objeto) e por dois tipos de relação de fluxo de informação (controle e monitoramento). O nível do objeto é relacionado à “cognição”; e nível meta à atuação metacognitiva, que seria sobre a cognição quanto a própria cognição, ou seja, estratégias utilizadas para analisar as atividades cognitivas e perceber até que ponto elas estão surtindo os efeitos necessários para responder as necessidades. (BORUCHOVITCH; SCHELINI; SANTOS, 2010).

Figura 4- Modelo metacognitivos de Nelson e Narens



Fonte: Jou e Sperb (2006, p.180), com base em Nelson e Narens, (1996, p. 11).

Nelson e Narens (1994, p. 12) apresentam o nível meta, que consiste em um modelo mental do nível objeto, que é a cognição. No que se refere ao controle e monitoramento, o controle relaciona-se à modificação que o nível meta interpõe sobre o nível do objeto, ou seja, “[...] as informações que fluem do meta-nível para o nível do objeto alteram o estado do processo em nível de objeto ou alteram o próprio processo em nível de objeto.” Assim, o fluxo de informação do nível meta para o nível do objeto passa por um controle que visa interferir no nível do objeto, mais especificamente em seu processo. Esse controle pode produzir uma ação à nível do objeto, tais como: iniciar uma ação; continuar uma ação; ou para finalizar uma ação.

O monitoramento se apresenta quando o nível meta produz, ou não, uma ação no nível do objeto por meio do controle. Essa mudança será informada pelo nível do objeto, ao nível meta, que mudará o estado do modelo, ou não, caso nenhuma mudança tenha ocorrido no nível do objeto. Isso terá que modificar o modelo mental, visando recomeçar o processo de controle a partir destas novas informações.

Nesse sentido, reflete-se que os autores apresentam um modelo, onde o nível-meta avalia e apresenta soluções para os problemas encontrados no nível-objeto, tal como o nível-objeto reproduz o fluxo de informação, ou monitoramento, a partir de novas informações geradas da mudança produzida pelo controle. Logo, os níveis se inter-relacionam em um modelo cíclico de fluxo da informação consciente no processo cognitivo dos sujeitos.

Menciona-se também Boruchovitch, Schelini e Santos (2010), que apontam que a metacognição, ainda pode ser dividida em dois principais enfoques. Um relacionado ao conhecimento sobre o conhecimento, ou os conhecimentos sobre seus próprios

processos cognitivos e como estes influenciam nas ações referentes a uma atividade, e o segundo enfoque relaciona-se ao controle do sujeito sobre sua cognição, uma regulação que permite a realização de um plano de ação, como a seleção de estratégias e sua utilização em diferentes tarefas.

Nesse sentido, pode-se considerar que

[...] o componente *conhecimento* refere-se ao conhecimento de seus processos cognitivos, como conhecimento sobre si mesmo como pensador, características da tarefa existente e sobre quais estratégias são necessárias para realizar o desempenho efetivo; a regulação refere-se às estratégias reais que se aplicam para controlar processos cognitivos, como planejar como abordar uma tarefa, monitorar a compreensão e a compreensão e avaliar o progresso e desempenho (KU; HO, 2010. p. 252, tradução nossa)

As ações metacognitivas se utilizam de estratégias como o planejamento, a autorregulação e a avaliação. Assim, Ku e Ho (2010) consideram que a metacognição é um sistema de controle executivo da mente humana, como um sistema de cognições que supervisionam os pensamentos, conhecimentos e ações; tal supervisão pode ser adquirida por meio da percepção que se sabe ou não sobre algo. Nesse sentido, considera-se a metacognição como a consciência e controle dos próprios pensamentos, sendo que o sujeito regula a forma como ele vê e busca solucionar determinado problema.

É válido refletir ainda sobre as estratégias metacognitivas, que conforme aponta Alcará (2012) consistem no conhecimento sobre a cognição e na autorregulação da cognição. Para Dembo (1994 *apud* BORUCHOVITCH; SCHELINI; SANTOS, 2010) as estratégias metacognitivas, são procedimentos realizados pelos indivíduos para planejar, monitorar e regular seus próprios pensamentos. Ainda conforme o autor, as estratégias metacognitivas possuem duas dimensões, uma relacionada ao conhecimento do aprendiz sobre si mesmo, o conhecimento sobre a atividade a ser desenvolvida, e o conhecimento sobre as estratégias a serem utilizadas. A segunda dimensão, refere-se às estratégias de planejamento, as estratégias de monitoramento e as estratégias de regulação.

Nesse aspecto, o planejamento refere-se ao estabelecimento de objetivos, metas, levantamento de questões anterior a análise de uma atividade ou problema. A estratégia de planejamento auxilia o aprendiz a utilizar melhor suas habilidades cognitivas, assim como perceber aspectos relevantes de seus conhecimentos prévios,

facilitando na organização e compreensão das informações necessárias para o desenvolvimento da atividade em questão (ALCARÁ, 2012).

As estratégias de monitoramento incluem direcionar a atenção ao desenvolver uma atividade, se autoavaliar em relação ao sucesso de desenvolvimento da atividade, análise de como novos conhecimentos auxiliarão em atividades futuras. As estratégias de regulação se relacionam diretamente ao monitoramento, sendo que ao perceber determinada dificuldade, no desenvolvimento de uma atividade, o sujeito consegue identificar quais ações são necessárias para auxiliar na transposição dessa dificuldade, assim, estas estratégias são utilizadas para verificar e corrigir os comportamentos e métodos de aprendizagem, auxiliando-o no seu desenvolvimento (ALCARÁ, 2012).

Cabe ressaltar que para Catalano (2017) a capacidade de um aprendiz pensar sobre seu próprio pensamento e desenvolver estratégias para planejar e monitorar seu processo de aprendizagem, contribui para seu melhor desempenho. Para tanto, é necessário que os aprendizes possam identificar quais condições e estratégias funcionam melhor para ele, ou para o contexto no qual ele está inserido. Nesse sentido, as estratégias metacognitivas dizem respeito a identificar suas próprias dificuldades e limitações, mas também reconhecer o contexto em que se está atuando de maneira a aplicar as melhores estratégias para aquela ocasião ou problema.

Ainda quanto à regulação, é possível considerar que o sujeito utiliza de seus conhecimentos metacognitivos para modificar e melhorar seu desempenho intelectual. Desta forma, saber quais variáveis afetam o pensamento de uma pessoa, saber que problemas distintos exigem habilidades diferentes, saber quando usar determinada habilidade, ou porque usar determinada estratégia, assim como entender porque uma habilidade faz parte do processo de regulação metacognitiva, é parte da metacognição. Assim, não basta que o indivíduo possua consciência da sua metacognição, mas é necessário que esse mesmo sujeito saiba como, quando e quais estratégias usar para atender os problemas identificados, considerando seus diferentes contextos (KU; HO, 2010).

Boruchovitch, Schelini e Santos (2010) consideram que as estratégias metacognitivas são percebidas como basilares no sistema de processamento da informação, e assim se tornando parte essencial do processo de aprendizagem autorregulada. Já para Ribeiro (2003), indivíduos que utilizam estratégias metacognitivas na regulação de seus processos cognitivos são mais aptos a adquirir,

organizar e utilizar conhecimentos. Assim como, os processos de autocontrole permitem a estes sujeitos um papel mais ativo e construtivo do seu próprio conhecimento, o que pode-se considerar como o processo de aprender a aprender.

É válido ponderar que, conforme apresentado anteriormente, tanto a Ciência da Informação, quanto a competência em informação tem buscado perspectivas mais sociais para desenvolver suas pesquisas, visando superar abordagens cognitivas. Desta maneira, é relevante ressaltar que ainda que a metacognição se apresente invariavelmente no campo cognitivo, esta pesquisa não se limita a apresentar a metacognição apenas relacionada à aspectos individuais dos sujeitos, mas coloca a metacognição como parte relevante da consciência dos indivíduos sobre sua condição histórico-social, permitindo a ele refletir e contestar fatores sistêmicos relacionados a esta condição.

Nesse sentido, ainda que os aspectos cognitivos e metacognitivos sejam essenciais no processo de discussão e análise neste trabalho, eles não se apresentam apenas como elemento do processamento de informações, como abordado no paradigma cognitivo da Ciência da Informação apresentado por Capurro (2003b). Nesta pesquisa, as questões cognitivas e metacognitivas são tratadas como complementares aos demais fatores relacionados à competência em informação – técnica, ética, crítica, política, estética, entre outras – e se apresentam como parte do desenvolvimento reflexivo dos sujeitos frente à informação. Podendo ser identificado, desta maneira, como fator complementar às questões subjetivas e contextuais dos sujeitos.

Vale ressaltar neste ponto, a fala de Ku e Ho (2010) e Halpern (1999) ao considerarem a metacognição como variável essencial ao processo de pensamento crítico, sendo que os sujeitos necessitam, monitorar seus pensamentos regulando se tais pensamentos estão levando, de maneira precisa, ao objetivo esperado.

Pode-se refletir que a metacognição também é considerada fator relevante para o pensamento crítico, e junto com fatores cognitivos e disposicionais compõe um bom desempenho de um pensamento crítico e reflexivo. Nesse sentido, destaca-se que o fator cognitivo se relaciona com a aplicação de habilidades cognitivas que permitem realizar julgamentos sólidos, como analisar argumentos, reconhecer falácias, reconhecer reivindicações justas, identificar suposições, realizar análise científica entre outras. Já quanto à metacognição, é essencial que essa exerça influência sobre os padrões intelectuais utilizados para as análises cognitivas, que podem ser

influenciadas pelo prazer de pensar, atitude aberta, cuidadosa abordagem no pensamento e avaliação do próprio desempenho mental (HALPERN, 1999; KU; HO, 2010).

Reflete-se que a metacognição tem papel essencial no que tange ao processo de avaliação e análise do sujeito sobre seu próprio pensamento, e que portanto, é ferramenta relevante ao se considerar a avaliação da informação, de fontes de informação e do próprio processo de busca informacional, se colocando ainda como base para reflexões mais profundas acerca da informação e de seu papel na manutenção ou dissociação de fatores contextuais da sociedade, tais como questões políticas, éticas, sociais, econômicas. Considerando os pontos descritos, cabe refletir as aproximações entre a metacognição e a competência em informação, isto porque as reflexões de nível superior, assim como estratégias para autorregulação e monitoramento, podem se apresentar como cerne do aprender a aprender ao longo da vida, ou ainda como fator essencial a uma competência crítica em informação.

Nesse sentido, cabe destacar o estudo de Bochnia (2015, p. 62) que reflete sobre a metacognição na formação de habilidades, e aponta que

No momento em que busca-se a competência em informação e a competência digital, a pessoa utiliza-se de suas habilidades cognitivas e metacognitivas para formulação de estratégias designadas a atingir determinado objetivo, na ação de transformar a informação em conhecimento, envolvendo vários fatores relacionados a busca de tais informações, a seleção e a utilização das mesmas.

Assim, percebe-se que metacognição pode perpassar aspectos operacionais da busca e uso da informação ao identificar dificuldades nesse processo e maneiras para solucioná-las, tal como pode dar suporte a pensamentos reflexivos mais complexos, exercendo controle sobre seu processo de pensamento, sobre as habilidades cognitivas utilizadas na análise de uma informação, sobre uma reflexão ética dos impactos do uso inadequado de uma informação, entre diversos outros fatores em que a metacognição pode contribuir para se alcançar a competência em informação.

Santamaria e Petrik (2012) identificam a relevância de habilidades metacognitivas para a realização da busca de informação. Tal fator se dá principalmente porque os aprendizes têm dificuldade para identificar suas próprias necessidades, e dessa forma também possuem dificuldades para estabelecer suas buscas, as estratégias e palavras chave a serem usadas. Desta maneira, por mais

que possuam algum conhecimento sobre a biblioteca ou a busca de informações, eles têm dificuldades para identificar suas necessidades e estabelecer quais destes conhecimentos serão úteis para resolver sua necessidade. “Assim, os alunos precisam ser explicitamente ensinados sobre estratégias metacognitivas e como aplicá-las ao processo de pesquisa.” (CATALANO, 2017, p. 178).

Jacobson e Mackey (2013) consideram que a capacidade de avaliar, contextualizar e situar informações em uma esfera de conhecimentos prévio sobre um assunto, é um dos objetivos para que sujeitos sejam considerados competentes, e assim como nos demais objetivos, as reflexões metacognitivas são fundamentais para auxiliar no desenvolvimento desse processo, já que tais habilidades não são inatas aos indivíduos.

Sobre isso, Bezerra e Doyle (2017, p. [5]) ao comentar sobre o documento da ACRL (2016) argumentam que

[...] a competência em informação está atrelada ao conceito de metacognição, que diz respeito à compreensão, por parte de cada indivíduo, de sua própria forma de aprender e de pensar, ou, em outras palavras, o exercício do autoconhecimento e da autorreflexão. De uma maneira geral, vislumbramos a competência em informação como um conceito que abre novos horizontes, que supõe colaboração e aprendizagem constantes e que implica em uma postura crítica e reflexiva.

Nesse aspecto, vale reforçar, conforme mencionado anteriormente, que o documento proposto pela ACRL (2016), é baseado de forma significativa no conceito de *metaliteracy* ou metacompetência, esse novo conceito refere-se à capacidade de reconhecer e lidar com as próprias competências, assim como também relaciona-se à fatores comportamentais, afetivos, cognitivos e metacognitivos com o ecossistema informacional. Ainda, o conceito de *metaliteracy* é uma das ideias centrais do documento, com enfoque sobre a importância da metacognição e da autorreflexão crítica, para tornar as pessoas mais competentes no atual contexto informacional.

Jacobson e Mackey (2013) refletem que a abordagem da *metaliteracy* expande a noção de competências para um modelo mais abrangente, capaz de auxiliar no desenvolvimento de pensamentos de ordem superior, assim como desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, a capacidade para produzir informações além de ser consumidor, de estabelecer conexões e distribuição destas informações como aprendizes independentes. Desta forma, além das habilidades informacionais, os autores propõem habilidades ainda mais complexas e metacognitivas que permitam

ao sujeito, não apenas avaliar a informação localizada, mas refletir sobre aspectos mais amplos relacionados à informação e sua própria competência em informação.

Nesta mesma concepção, Borges e Brandão (2016, p. 24) ponderam sobre a *metaliteracy*:

O aspecto metacognitivo trazido pela abordagem da *metaliteracy* representa um aporte importante, porque a capacidade de pensamento crítico sobre o próprio comportamento perante a informação e a comunicação resulta no crescimento da consciência sobre si e sua relação com os objetos de informação e outras pessoas, levando o indivíduo a não só aperfeiçoar os processos com informação, mas refletir sobre ele [...]

Assim, pode-se dizer que os princípios em torno da *metaliteracy* são condizentes aos aprendizados que os bibliotecários educadores buscam oferecer aos estudantes, nesse sentido o bibliotecário é desafiado a pensar o ensino, novas maneiras mais criativas de ensinar e de incorporar, tanto as tecnologias, quanto fatores metacognitivos, éticos e reflexivos nos processos de formação de habilidades oferecidos nas bibliotecas. Evidencia-se que essa é uma maneira de olhar para competência, para além do desenvolvimento discreto de capacitação para uso das ferramentas de busca e acrescentar reflexões metacognitivas mais dinâmicas e colaborativas em aprendizes auxiliando-os a refletirem sobre sua própria aprendizagem e pensamentos com vistas a expandir seus conhecimentos e habilidades, de maneira que estes estejam melhor capacitados e mais dispostos a criar, consumir e compartilhar informações de maneira mais crítica. (JACOBSON; MACKEY, 2013).

Levando a metacognição e a *metaliteracy* em conta na concepção de uma competência em informação, percebe-se que ambas têm uma forte relação, sendo que a *metaliteracy* se apresenta como uma abordagem metacognitiva para a competência em informação, e enfatiza a relevância de aspectos metacognitivos no desenvolvimento de reflexões mais completas e complexas, assim como pensamento crítico e uma tendência para agir de forma ética a partir desse processo reflexivo.

Vale ainda reforçar que estas atividades mais reflexivas e dinâmicas exigirão dos bibliotecários maior interação com docentes, gestores e demais profissionais da instituição em que atuam, assim como um desenvolvimento metacognitivo que o permita avaliar e corrigir as possíveis falhas e dificuldades que surgirem no planejamento e desenvolvimento das atividades de formação.

Considerando os aspectos de planejamento e desenvolvimento de atividades de formação vale citar Freire e Freire (2012, p. 19), que apontam que o planejamento de ações para a competência, levando em consideração as estratégias metacognitivas, também pode ser de muita importância para criar condições de transformação da informação em conhecimento. Para além do ponto mencionado, ainda é possível considerar que a competência e a metacognição se relacionam ao dar ao indivíduo condições de perceber falhas que perpassam tanto aspectos informacionais, como a reflexão em torno de informações que confrontam ou reafirmam crenças, valores e sentimentos preestabelecidos ou verdades absolutas sobre questões éticas, políticas e sociais.

No que se refere à competência em informação, é importante mencionar o estudo realizado por Gasque (2017) que realiza uma revisão de literatura sobre a metacognição no âmbito da competência em informação. É válido reforçar que a autora identificou poucos trabalhos abordando, no Brasil, a metacognição na competência em informação, mas que ainda assim foi possível traçar um paralelo entre as estratégias metacognitivas e alguns fatores relacionados à competência em informação. De forma geral, constatou-se que há relações dinâmicas entre a metacognição e desenvolvimento da competência em informação.

Hostetler, Luo e Stefaniak (2018) também desenvolvem uma pesquisa, cujo objetivo foi identificar avaliações realizadas em bibliotecas que levem em consideração aspectos metacognitivos. Os autores identificam alguns relatos de avaliações metacognitivas desenvolvidas em bibliotecas para medir os resultados de seus processos de formação. Apesar das relações entre fatores metacognitivos e o desenvolvimento da competência em informação, os autores apontam que as pesquisas mostram que ainda não se pode considerar que a maioria das avaliações integram fatores metacognitivos. Foram identificadas poucas pesquisas que utilizaram ferramentas avaliativas para medir a metacognição na formação da competência.

Nesse sentido, os autores também identificaram que as avaliações que consideram aspectos metacognitivos podem auxiliar na aprendizagem dos indivíduos e no desenvolvimento de nível superior e fatores metacognitivos podem ser avaliados em condições adequadas. Entretanto, os bibliotecários ainda possuem opções limitadas de ferramentas de avaliação que considerem avaliação de pensamentos de ordem superior. Embora não seja a intenção da pesquisa mapear instrumentos ou modelos para a avaliação da metacognição, na sequência cita-se alguns exemplos de

instrumentos como forma de ilustrar alguns estudos que vem sendo desenvolvidos nessa perspectiva.

Entre os modelos de avaliação apresentados por Hostetler, Luo e Stefaniak (2018), vale salientar o de Catalano (2017), que propôs uma ferramenta de avaliação metacognitiva em bibliotecas, a *The Metacognitive Strategies for Library Research Skills Scale* (MS-LRSS), cuja proposta era identificar diferenças nas habilidades dos estudantes que participaram de cursos de formação na biblioteca, daqueles que tiveram apenas instruções de uso ou uma única entrevista de referência. Em um teste aplicado para validação da referida ferramenta de avaliação, essa se mostrou com confiabilidade para fatores metacognitivos.

Cabe, destacar que durante os testes Catalano (2017) identificou que estudantes que tiveram alguma formação face a face se saíram melhores nos testes de desempenho metacognitivos. Os resultados coletados pelo autor indicam que a autoavaliação pode ser incentivada por estratégias ensinadas, como avaliação e reavaliação de fontes de informação, assim como analisar fontes com perspectivas distintas e alternativas. Cabe destacar ainda, que pedir ajudar é um componente importante da autoavaliação, pois é necessário identificar o que não se sabe para depois saber onde procurar ajuda.

Vale salientar, que estudantes que foram melhores no planejamento de suas atividades tiveram interações com bibliotecários que demonstraram estratégias metacognitivas em voz alta, enquanto desenvolviam pesquisas, o que facilitou para que os estudantes registrassem essas informações e aplicassem posteriormente com mais efetividade. Desta forma, considera-se que para melhorar o desenvolvimento da competência em informação, bibliotecários devem incluir o ensino de estratégias metacognitivas, como pensar em voz alta enquanto ensinam estratégias de busca, ensinar os estudantes a fazerem perguntas a si mesmos, incentivar os aprendizes a analisarem o contexto da informação, entre outras formas. É importante reforçar que nenhum método é totalmente eficaz, mas é importante proporcionar aos aprendizes conjunto de estratégias e indicadores das melhores maneiras de utilizar tais estratégias, para que desta forma possam facilitar seu processo informacional, assim como identificarem suas lacunas, através de autoquestionamentos, que os permitam buscar ajuda.

Em uma perspectiva semelhante à de Catalano (2017) o *The Information Literacy Advisory Group of Oregon* (ILAGO, 2019)¹³, está desenvolvendo um projeto cuja finalidade é criar uma ferramenta de autoavaliação metacognitiva - *Metacognitive Information Literacy Assessment* (MILA) - que une estratégias de pesquisa dos estudantes à fatores metacognitivos e pode ser incorporada às avaliações de aprendizagem das instituições. O objetivo geral é trabalhar com bibliotecário educador para criar e compartilhar uma ferramenta de avaliação de código aberto que ajude a estabelecer quais estratégias de pesquisa de referência e conhecimento conceitual melhor apoiam o desenvolvimento de estudantes do ensino superior. O projeto ainda está em desenvolvimento, mas prevê auxiliar os bibliotecários nos debates sobre a importância da formação de habilidade e práticas informacionais dos referidos estudantes.

Considerando, os debates sobre a avaliação dos fatores metacognitivos, é importante mencionar que Pintrich e Garcia (1994) não consideram que habilidades metacognitivas sejam inerentes aos sujeitos, mas que podem ser apreendidas e colocadas sob o controle do aprendiz de maneira que ele possa estar consciente de grande parte de suas estratégias e processos metacognitivos. Assim, os profissionais que desempenham papéis de educadores podem auxiliar os estudantes a perceberem suas habilidades, falhas e como utilizam estratégias para solucionar tais problemas. Nesse aspecto, é importante que tais profissionais tenham consciência de suas próprias habilidades metacognitivas e possuam as condições para colaborar com os aprendizes.

É válido apresentar aqui, uma pesquisa desenvolvida por Durodulo (2018) cujo o objetivo era avaliar a capacidade metacognitiva de bibliotecários educadores na África do Sul. O estudo identificou questões como autoeficácia e capacidade de planejamento dos bibliotecários educadores. Os resultados obtidos pelo autor, pontuaram que os bibliotecários educadores compreendem a necessidade da competência em informação para sua formação, entretanto ainda tinham dificuldade tais como o trato com tecnologias de informação e principalmente da identificação de suas dificuldades, como bibliotecário educador, assim como a busca por formação. Nesse aspecto, nota-se a relevância da autoavaliação na identificação de lacunas e

¹³ Disponível em: <https://ilago.wordpress.com>. Acesso em: 19 mar. 2020.

na busca por ajuda qualificada que vise suprir as necessidades e melhorar o desempenho do bibliotecário enquanto educador.

Ainda em relação ao papel do bibliotecário no desenvolvimento da metacognição, Jaeger (2007) argumenta que ações cotidianas empreendidas na biblioteca podem auxiliar os estudantes a refletir sobre suas questões, raciocínios e pensamentos. Cabe complementar aqui, que para contribuir com seus usuários, é relevante que o próprio bibliotecário reconheça o papel de sua metacognição no processo de identificar suas lacunas informacionais, cognitivas e de aprendizagem, que poderiam facilitar o processo de ensinar o outro, ou seja, de auxiliar o usuário a desenvolver suas habilidades informacionais e metacognitivas.

Desta forma, cabe refletir que o multiplicador da competência em informação deve considerar, primeiramente, suas próprias estratégias metacognitivas, que o permitam rever suas habilidades necessárias para atuação em programas e ações de formação de habilidades informacionais, assim como, estratégias de avaliação e autorregulação que o permitam perceber suas dificuldades e desenvolver maneiras de superá-las.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção apresenta as escolhas metodológicas desta pesquisa, assim como detalha os procedimentos que foram realizados para atender aos objetivos do estudo.

6.1 TIPO E ABORDAGEM DA PESQUISA

A pesquisa pode ser considerada descritiva, pois teve como objetivo descrever a relação entre a competência em informação e a metacognição, buscando definir de forma mais evidente como as estratégias metacognitivas influenciam na formação de habilidades informacionais.

Em relação a sua abordagem, esta pesquisa é qualitativa. Segundo Gil (2002) a abordagem qualitativa é, sobretudo, utilizada em pesquisas de campo, tais como a pesquisa-ação. Para o autor não há fórmulas que possam prever as análises de dados com pessoas, dessa forma a interpretação fica a cargo da capacidade e estilo do pesquisador.

Minayo, Deslandes e Gomes (2008) reforçam que a pesquisa qualitativa está associada às questões subjetivas, relacionando-se a parte da realidade, tais como significados, motivos, crenças, valores e atitudes, e portanto não pode e nem deve ser quantificado. Goldenberg (2004) evidencia que a pesquisa qualitativa possibilita que o pesquisador observe e considere a subjetividade dos indivíduos pesquisados.

Sobre o delineamento desta pesquisa, em um primeiro momento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de, através da literatura, cumprir os três primeiros objetivos do estudo, de descrever a metacognição e sua relação com a competência em informação, caracterizar os requisitos necessários ao bibliotecário multiplicador da competência em informação, e identificar as ações que contribuem para a formação deste bibliotecário.

Nesse sentido, conforme aponta Gil (2008, p. 44) a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Vale ressaltar que a pesquisa bibliográfica, é realizada exclusivamente a partir de fontes escritas por outros pesquisadores. Desta forma, os materiais utilizados nessa etapa são resultantes de buscas em bases de dados nacionais e internacionais, buscadores especializados em publicações científicas, assim como em livros e monografias, que abordem as temáticas de interesse.

Em um segundo momento, visando atender aos dois últimos objetivos propostos nesta pesquisa e completar o terceiro objetivo específico, realizou-se uma pesquisa de campo. Segundo apontam Barros e Lehfeld (2007, p. 90) nas pesquisas descritivas em campo, o pesquisador “[...] assume o papel de observador e explorador coletando os dados diretamente no local (campo) em que se deram ou surgiram [...]” permitindo assim um contato direto com o fenômeno.

A pesquisa de campo foi desenvolvida por meio de uma pesquisa-ação, que conforme aponta Thiollent (2000, p. 14)

[...] é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Ainda conforme o autor, a concepção de uso da pesquisa-ação é orientada por uma perspectiva emancipatória de grupos sociais populares, ou que não são parte da elite dominante. Assim, a pesquisa-ação é vista como uma forma de comprometimento sociopolítico, visando auxiliar nas causas de classes menos privilegiadas da sociedade.

Esse tipo de pesquisa se caracteriza por ter um envolvimento de pesquisadores e pesquisados no processo. Segundo Barbier (2007, p. 19)

O pesquisador em pesquisa-ação não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses papéis em certos momentos de sua ação reflexão.

Desta forma, cabe destacar que o pesquisador é antes de tudo autônomo, e um autor de sua prática e de seu discurso (BARBIER, 2007). Aspectos como esse reiteram que, diferente de pesquisas mais tradicionais, em que o pesquisador não intervém no contexto dos pesquisados, a pesquisa-ação por outro lado assume o papel ativo do pesquisador na coleta dos dados, dando a ele maneiras de intervir no contexto dos pesquisados (GIL, 2008).

É válido ainda mencionar sobre a pesquisa-ação, que esta pode ser desenvolvida a partir das técnicas usuais de coleta de dados das Ciências Sociais, técnicas estas, que segundo Barbier (2007), não podem ser consideradas neutras, já que se relacionam com o poder e o saber sobre o mundo. Para o autor, a pesquisa-ação pode ser considerada além de uma metodologia, um instrumento para mudança social.

6.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Com mencionado, esta pesquisa se dividiu em duas etapas. Para a etapa bibliográfica, a coleta de dados se deu por meio de um formulário para coletar trechos relevantes dos materiais bibliográficos afim de sistematizar os dados para a análise e interpretação. Em um segundo momento, foi desenvolvida uma pesquisa de campo e para coleta de dados desta etapa foram utilizados um grupo de foco, observação e intervenção no campo (pesquisa-ação), diário de pesquisa e entrevista, que serão detalhados adiante.

Cabe salientar, que a pesquisa bibliográfica, deve ser complementada de maneira a apresentar abordagens teóricas e trabalhos já realizados acerca das temáticas propostas. Desta forma, pontua-se que a parte teórica apresentada é resultado de pesquisas realizadas de 19 de abril de 2018 à 12 de outubro de 2019, nas bases de dados Portal de Periódicos da Capes, Scielo.org, Google Acadêmico, Google Alerta, BDTD, e no catálogo da biblioteca da Universidade Estadual de Londrina, utilizando-se das palavras chaves: *metacognition*, metacognição, formação de bibliotecário, bibliotecários educadores, bibliotecários multiplicadores, competência em informação, *information literacy*, habilidades informacionais, *critical information literacy*, multiplicadores da competência em informação, com a aplicação de operadores booleanos quando necessário.

6.2.1 Pesquisa de Campo

a) Coleta de dados I: Grupo de Foco

Para o desenvolvimento da primeira coleta de dados realizou-se um Grupo Focal que consiste em fazer um debate com participantes de acordo com os objetivos e problemas levantados na pesquisa. É importante reforçar, que tais participantes devem possuir características semelhantes que os qualificam para realizar o debate sobre a temática proposta e de maneira que seu discurso no grupo possa estar amparado em uma experiência cotidiana. Para tanto, cabe ao mediador dar condições a diferentes pontos de vistas e percepções sobre o tema. A partir deste debate é coletado o material discursivo, através de gravações previamente autorizadas pelos participantes, que posteriormente serão utilizados para análise e comparação de resultados (DI CHIARA, 2005; GATTI, 2005).

O grupo de foco foi realizado com cinco bibliotecários atuantes em diferentes tipos de unidades de informação (biblioteca escolar, biblioteca pública e biblioteca universitária). A discussão durante o grupo de foco foi norteada pelo roteiro (APÊNDICE A) e teve como objetivo refletir com os bibliotecários sua atuação como multiplicador da competência em informação e identificar quais estratégias metacognitivas são utilizadas nesse processo.

A amostra foi selecionada por acessibilidade em que sete bibliotecários foram contatados via e-mail, mas um destes não teve disponibilidade de agenda para participar. Desta forma, foi confirmada a participação de seis bibliotecários, sendo que no dia do grupo de foco um dos participantes não compareceu. Cabe pontuar que conforme Gil (2008) a seleção de amostra por acessibilidade é uma técnica menos rigorosa e não leva em conta o elemento estatístico. Nesse tipo de amostra o próprio pesquisador seleciona os participantes que tem acesso, considerando que esses possam representar de alguma maneira o universo de pesquisa.

A realização do Grupo de Foco se deu no dia 30 de outubro de 2019, no período da tarde, nas dependências do Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina (CECA/UEL). Esse encontro com os profissionais foi organizado pelo grupo de pesquisa Informação e Cognição, do qual a proponente desta pesquisa é membro.

Para tanto, a pesquisadora juntamente com alguns integrantes do grupo realizou algumas reuniões antes do grupo de foco, buscando entender como funciona essa técnica e qual seria a função dos colaboradores nesse processo. Cinco membros do grupo de pesquisa participaram do grupo de foco, sendo dois como ouvintes e três com o papel de observadores das discussões e a coordenadora do grupo (orientadora desta pesquisa) que auxiliou a pesquisadora na mediação das discussões.

Desta forma, o grupo se realizou com a presença de cinco bibliotecárias e os membros do grupo de pesquisa, teve cerca de duas horas de duração e as conversas foram gravadas através do aplicativo de áudio *RecForge II – Audio Recorder*. As discussões foram propostas com base no roteiro semiestruturado estabelecido a partir dos objetivos desta pesquisa.

Cabe ainda pontuar que, como mencionado, a metacognição envolve fatores complexos e subjetivos, desta forma o objetivo do grupo focal também foi incentivar os bibliotecários a refletir sobre sua metacognição e como ela pode colaborar com o desenvolvimento de ações de formação da competência em informação. Dessa forma,

primeiramente foi feita uma exposição sobre a metacognição e sua relação com a competência em informação. Nesse sentido, durante a discussão os bibliotecários refletiram sobre suas próprias habilidades, assim como as estratégias empregadas para o desenvolvimento desses projetos de formação em sua biblioteca. Além da gravação em áudio já mencionada, as discussões e reflexões promovidas durante a atividade foram registradas pela pesquisadora e observadores por meio da técnica de observação e diário de pesquisa.

b) Coleta de dados II: Observação e Intervenção (ação) no Campo de Pesquisa

Para complementar os dados, posterior à realização do grupo focal, uma das bibliotecárias participantes foi contatada para desenvolver, junto com a proponente desta pesquisa, um plano de atividade de formação para os usuários da biblioteca em que essa profissional atua. Para a escolha dessa bibliotecária levou-se em consideração a disponibilidade da profissional para realização da ação e a concordância da instituição à qual a unidade de informação é vinculada.

Para tanto, a proponente da pesquisa se integrou de forma artificial ao ambiente de coleta de dados, e juntamente com a bibliotecária participou de uma fase preliminar para construção da ação, cujo o objetivo era o reconhecimento da unidade de informação, do público, o estabelecimento da temática da atividade e uma ideia inicial de como essa atividade poderia ser desenvolvida. Posteriormente, em conjunto com a bibliotecária, iniciou-se o processo de planejamento da ação, estabelecendo-se objetivos, metodologias, materiais a serem utilizados, tempo de exposição e participação do público.

Após algumas reflexões com a bibliotecária, optou-se por realizar a atividade com estudantes de uma escola municipal próxima à biblioteca e que, por vezes, frequentam as ações que a biblioteca desenvolve. Nesse sentido, após uma visita na escola e em concordância com a direção e equipe pedagógica, definiu-se que as atividades seriam realizadas com três turmas de estudantes do terceiro ano do primeiro ciclo do ensino fundamental. A temática que embasou o plano de ação foi a educação ambiental e consistiu em uma introdução ao conteúdo, com informações sobre os tipos de lixo e as formas corretas de separação dos mesmos, assim como sobre reflorestamento. Na sequência optou-se por desenvolver duas atividades práticas, sendo que a primeira denominou-se Trilha dos Sentidos e a segunda a confecção de bomba de semente (APÊNDICE F).

As atividades ocorreram nos dias 18, 19 e 20 de novembro de 2019, sendo que foram realizadas as mesmas atividades nos três dias, mas com turmas diferentes. Durante o desenvolvimento da ação, tanto a bibliotecária como a proponente da pesquisa conduziram a atividade, intercalando com a exposição de conteúdos, reflexões e práticas com as crianças. Também houve a participação de duas estudantes de graduação em Ciências Biológicas, que auxiliaram no desenvolvimento das atividades práticas e uma estudante de graduação em Biblioteconomia. Durante a atividade, também participaram outras duas observadoras (componentes do grupo de pesquisa), que anotaram as informações conforme o roteiro de observação (APÊNDICE B).

Também realizou-se a observação durante o processo de planejamento e execução da atividade. Cabe mencionar que a Observação é “[...] o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano.” Ainda segundo Gil (2008, p. 1000), ela pode ser utilizada como procedimento científico quando serve para responder um ou mais objetivos da pesquisa, é sistematicamente planejada e é submetida à verificação e controles de validade e precisão. Desta forma, a observação pode tanto ser utilizada de forma exclusiva em uma coleta, como pode ser conjugada a outras técnicas de coleta de dados, como no caso desta pesquisa.

c) Coleta de dados III: Entrevista

Após o desenvolvimento da atividade na biblioteca, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a bibliotecária (APÊNDICE C). De acordo com Gil (2008) é uma técnica em que o pesquisador, frente a frente com o participante realiza perguntas com o objetivo de obter os dados que lhe auxiliem em seu processo de investigação. Considera-se desta forma, que a entrevista é uma forma de interação social, de diálogo, entre aquele que busca os dados e o indivíduo que possui tais informações. A entrevista, pode ser considerada uma técnica flexível de coleta de dados, e muito importante para o desenvolvimento de pesquisas sociais, já que permite obter informações sobre o que as pessoas pensam, acreditam, esperam ou desejam.

A entrevista foi realizada com a bibliotecária que desenvolveu a pesquisa-ação, e tinha como intuito identificar características do bibliotecário multiplicador e as estratégias metacognitivas empregadas por ele em todo o processo de desenvolvimento e aplicação do plano de formação de habilidades. Essa entrevista

foi realizada no dia 01 de dezembro de 2019 e foi gravada em áudio para posteriormente ser transcrita e integrada aos demais dados da pesquisa.

d) Coleta de dados IV: Diário de Pesquisa

Cabe ainda mencionar que, durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, as informações que não foram registradas através das observações e da entrevista, foram anotadas em um diário de pesquisa. O diário de pesquisa foi uma outra forma de registro dos dados e, de acordo com Flick (2009) consiste em anotar o processo, abordagem, experiências e dificuldades da aplicação do método e do contato com os participantes. Segundo o autor é possível registrar no diário de pesquisa fatos com maior ou menor relevância, ou os dados considerados essenciais pelo pesquisador, mas que não apareceram durante a interpretação dos dados. Cabe ressaltar que nesta pesquisa o diário de pesquisa foi utilizado pela pesquisadora para registrar informações acerca da pesquisa-ação e a aplicação das demais técnicas de coleta dos dados.

Assim sendo, a pesquisa de campo contou com quatro tipos de coleta a saber: grupo de foco, observação, entrevista e diário de pesquisa. Na figura 5 é possível visualizar os delineamentos e técnicas que foram utilizados visando atender cada objetivo.

Figura 5 - Delineamentos e técnicas em relação aos objetivos

| Objetivo Geral | | |
|---|-----------------------------------|--|
| Analisar a influência da metacognição nas ações dos multiplicadores da competência em informação | | |
| Objetivos Específicos | Delineamento | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Descrever a metacognição e sua relação com a competência em informação; • Identificar as ações que contribuem para a formação do bibliotecário multiplicador da competência em informação; | Bibliográfico | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar os requisitos necessários ao bibliotecário multiplicador da competência em informação; • Desenvolver uma ação em parceria com um bibliotecário para promover habilidades para a competência em informação; • Identificar quais estratégias metacognitivas o bibliotecário utiliza ao planejar e desenvolver ações para formação de habilidades informacionais. | Delineamento | Técnica de coleta de dados |
| | Pesquisa de Campo e Pesquisa ação | Grupo de foco, Observação, Entrevista e Diário de pesquisa |

Fonte: elaborado pela autora

Cabe ainda destacar, que o projeto de pesquisa foi submetido para a avaliação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UEL, tendo sido aprovado

e obtido o CAAE: 20526819.0.0000.5231. Antes da coleta de dados, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE D e E).

6.3 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados por meio da pesquisa bibliográfica foram apresentados e discutidos e compuseram as seções teóricas deste estudo. Já os dados coletados por meio do grupo focal, entrevista, observação e diário de pesquisa foram analisados através da técnica de análise de conteúdo. Tal técnica de análise consiste em descrever, sistematizar e interpretar os conteúdos contido em todas as classes de documentos e textos, podendo ser ainda conduzida à descrições sistemáticas qualitativas, ajudando a reinterpretar mensagens e atingir uma compreensão de seus significados além da leitura tradicional (MORAES, 1999).

Conforme define Bardin (1977, p.42) análise de conteúdo é

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

De acordo com Triviños (2012) é preciso três etapas para aplicação da análise de conteúdo, a pré-análise que constitui na organização inicial dos dados coletados, a descrição analítica em que os dados serão codificados, classificados e categorizados, e a interpretação inferencial, na qual os dados serão interpretados, exigindo reflexão e estabelecimento de relações com outras pesquisas ou conhecimentos.

Assim, cabe mencionar que os dados coletados foram organizados e analisados com base em algumas categorias, a saber: a) reflexões sobre a atuação do multiplicador no desenvolvimento de ações; b) estratégias metacognitivas empregadas no desenvolvimento de ações; c) Identificação de necessidades enquanto multiplicadores da competência.

Quadro 2 – Análise de conteúdo

| Grupo Focal e Entrevista | | |
|--|--|--|
| Pré-análise | Descrição Analítica | Interpretação Inferencial |
| Transcrição dos dados gravados em áudio e dos registros das observações e diário de pesquisa | Seleção das falas e dos registros em diferentes cores, para as categorias identificadas, de acordo com objetivos da pesquisa | Interpretação dos dados relacionando-os com a literatura |

Fonte: elaborado pela autora

As seções anteriores (seções 2, 3, 4 e 5) foram apresentados como aporte teórico e como subsídio para responder alguns dos objetivos específicos desta pesquisa. Quanto à seção sete, essa apresenta a análise dos dados coletados em campo, que após a categorização foram interpretados e discutidos com base na literatura da área, possibilitando inferências.

7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como já disposto nos procedimentos metodológicos, esta pesquisa, além da fase bibliográfica, contou com quatro técnicas de coleta de dados na pesquisa de campo, sendo um grupo de foco, a entrevista, a observação e o diário de pesquisa. Os dados resultantes destas técnicas serão apresentados nas seções a seguir.

É importante salientar, que nessa seção, entre outras informações, pretende-se identificar na fala dos participantes possíveis estratégias metacognitivas no desenvolvimento de ações promovidas nas bibliotecas. Cabe, no entanto, pontuar que segundo Ku e Ho (2010) metodologicamente é difícil coletar com clareza e independência os dados de natureza complexa, tais como os processos cognitivos e metacognitivos. Desta forma, este estudo pretendeu estabelecer as primeiras relações entre as ações dos bibliotecários e as estratégias metacognitivas, sabendo que faz-se necessário novas pesquisas, com dados mais aprofundados sobre esse assunto. Entretanto, é válido lembrar que não é intuito desta pesquisa generalizar os resultados estabelecidos, e sim utilizar a teoria metacognitiva como pano de fundo de análise da ação de bibliotecários multiplicadores da competência em informação.

7.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO GRUPO DE FOCO

O áudio registrado durante o grupo de foco foi transcrito e os dados foram organizados, categorizados e analisados. Seus resultados serão apresentados nas seções a seguir (7.1, 7.2 e 7.3), sendo que as três seções se referem às três categorias utilizadas para análise nesta pesquisa. Cabe mencionar que visando manter em sigilo a identidade das bibliotecárias participantes do grupo de foco, essas serão identificadas ao longo da apresentação dos resultados como Participante 1 (biblioteca escolar e universitária), Participante 2 (biblioteca universitária e biblioteca pública), Participante 3 (biblioteca escolar especializada), Participante 4 (biblioteca de instituição pública de educação profissional e tecnológica) e Participante 5 (biblioteca pública).

7.1.1 Atuação do multiplicador no desenvolvimento de ações para a competência em informação

Quando questionadas sobre sua atuação como multiplicadoras da competência em informação as bibliotecárias apontaram algumas atividades ou ações realizadas por elas na unidade de informação que atuam.

A Participante 1, bibliotecária de uma unidade de informação que atende desde estudantes do fundamental I até estudantes de ensino superior, mencionou que em algumas ações teve dificuldades para lidar com as crianças, pois eram muito agitadas, não focavam na atividade e acabavam não aproveitando o espaço da biblioteca. Para resolver tal situação a bibliotecária relatou que se reuniu com as pedagogas da instituição para ver como poderiam desenvolver atividades que os estudantes pudessem realizar na biblioteca e sentirem-se envolvidos e motivados.

Nesse sentido, a participante conta que desenvolveu uma parceria com professores da instituição para o desenvolvimento de cruzadinhas e caça-palavras que fossem relacionadas aos conteúdos ministrados em sala, com essa parceria eles criaram o Cruca, que foi utilizado com os estudantes na biblioteca, com a colaboração dos docentes e dos pedagogos da instituição. Em uma relação bastante próxima, a Participante 2, que atua em uma biblioteca pública e também em uma biblioteca universitária, mencionou que realizou uma gincana durante a Semana do Livro e da Biblioteca, que contou com apoio de professores e do coordenador da instituição.

Reflete-se que os relatos das duas bibliotecárias sinalizam que essas tem buscado relações de parceria com os demais profissionais da instituição em que atuam, de maneira a potencializar as atividades desenvolvidas pela biblioteca. Sobre as bibliotecas que tem o processo educacional como parte do seu desenvolvimento, Dudziak (2002; 2013) destaca que a abordagem cooperativa entre todos os setores relacionados à infraestrutura informacional e educacional é essencial para o desenvolvimento de novos processos e produtos informacionais que auxiliam na aprendizagem. Cabe mencionar que o estabelecimento de parceria com administradores e educadores, assim como com demais profissionais é considerado pela autora como uma tarefa relevante do bibliotecário multiplicador da competência em informação, pois tais parcerias podem auxiliar no desenvolvimento de práticas educacionais e medidas pedagógicas mais efetivas à formação dos sujeitos.

Já a Participante 3 (biblioteca escolar especializada), relatou que além de realizar parcerias com atores da própria instituição, a biblioteca tem sido convidada para ser parceira em outras iniciativas, segundo a participante, ser convidada para desenvolver parcerias é muito gratificante já que “[...] *you can contribute to the vision of the other, in the planning of the other.*” Nesse sentido, ela exemplificou que recebeu um convite para participar de uma atividade relacionada à robótica, que visa incentivar crianças de 8 a 12 anos a resolver problemas em nível global. Nesse sentido, segundo ela, a biblioteca deve colaborar realizando o processo de *design thinking* com as crianças, de forma a despertar a criatividade.

Ainda em relação a estas parcerias, a Participante 3 enfatizou que “[...] *it is very interesting to see this movement of other people looking for you, other institutions, and you can share [with them] what you created, or what you already did.*” Já no que se refere aos parceiros internos da instituição, a participante comentou que os professores são aliados no trabalho que é desenvolvido na biblioteca, e a biblioteca tem promovido atividades que visam formar a competência em informação também nos docentes que atuam na instituição, de maneira a estabelecer ainda mais parcerias entre o corpo docente e a biblioteca.

Spudeit (2016) argumenta que no cerne da concepção de educação para competência em informação está a premissa de que os profissionais envolvidos no processo de formação precisam desenvolver ações e programas em que os estudantes possam ser atores centrais de sua própria aprendizagem, levando-os a uma maior reflexão e consciência crítica acerca da realidade, para tanto é relevante que tais atividades sejam mediadas por diferentes profissionais multiplicadores. Desta forma, considera-se as parcerias, realizadas entre bibliotecários e outros profissionais, principalmente docentes e pedagogos, como essenciais para o desenvolvimento de formação crítica e autônoma nos sujeitos.

No que tange ao papel educacional realizado pelo bibliotecário como um parceiro de ensino, é válido reforçar a importância da atuação desse profissional em redes colaborativas, que permitam compartilhar seus conhecimentos e as práticas desenvolvidas nas instituições em que atuam. Nesse contexto, cabe pontuar que a formação para a competência em informação refere-se a uma integração de saberes, essenciais para o desenvolvimento da sociedade, e para uma educação humana, crítica e reflexiva (SANTOS; SIMEÃO; BELLUZZO, 2019).

A Participante 4, atuante em uma biblioteca de educação profissional e tecnológica, mencionou que alguns professores fazem parceria e cedem espaço na aula para apresentação de fontes de informação bibliográficas, critérios de seleção de materiais e orientações para a normalização. Apesar destas parcerias, a bibliotecária considerou que tem desenvolvido poucas atividades relacionadas à competência em informação e que a sua participação como estudante de pós-graduação em uma disciplina sobre a temática serviu como um alerta, de que ela deve focar em ações dessa natureza ao longo de sua atuação na biblioteca.

Ademais, sobre a parceria de bibliotecários e docentes, vale refletir que as iniciativas relatadas pelas participantes são relevantes no desenvolvimento de ações para competência em informação. Inclusive no documento da ACRL (2017) considera-se que uma das características do bibliotecário multiplicador é ser parceiro de ensino, que consiste em colaborar em contextos educacionais diversos com professores e demais profissionais da instituição.

A Participante 3 ainda comentou sobre a contribuição ao mostrar seus erros e acertos em uma parceria. Nesse mesmo sentido, o documento da ACRL (2017) reflete que os bibliotecários devem respeitar pontos fortes e fracos de seus colaboradores e valorizar estas contribuições de forma igualitária. Nesse relato também ficou evidente a importância do respeito mútuo, confiança e entendimento entre os colaboradores, assim como as atividades de formação da biblioteca para os docentes podem trazer diferentes perspectivas informacionais a estes parceiros.

Complementar a isso, a Participante 5, bibliotecária de uma biblioteca pública, relatou sobre a parceria que tem desenvolvido com assistentes sociais e funcionários do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), que é integrado à biblioteca em que ela atua. Como exemplo ela mencionou que durante a Semana do Livro e da Biblioteca tem sido promovida em parceria com uma Feira da Cidadania, em que foram realizados serviços à comunidade, apresentação dos órgãos envolvidos, além de atividades voltadas para crianças, barracas da economia solidária, apresentações culturais, entre outras.

Sobre a relação da biblioteca com os órgãos de assistência social, a bibliotecária frisou que foi muito importante, pois a biblioteca se encontra no mesmo território atendido por tais órgãos e se apresenta como um equipamento cultural para a comunidade em questão. Desta forma, a bibliotecária participa das reuniões

realizadas pela rede de assistência municipal, com intuito de melhor conhecer a realidade na qual a biblioteca está inserida e oferecer atividades que atendam às necessidades da comunidade.

No que refere-se à relação da biblioteca com outros órgãos de assistência, pode ser considerado extremamente importante para que de fato ela seja inserida no dia a dia da comunidade e possa desenvolver um trabalho que atenda às necessidades de seus usuários.

Para Suaiden (1995) a biblioteca pública deve ser um centro convergente dos objetivos e necessidades da comunidade, ou seja, a comunidade deve se identificar com a biblioteca, de maneira que a segunda dê subsídios à resolução dos problemas da primeira. Desta forma, percebe-se que as relações da biblioteca, principalmente pública, com outros órgãos, podem ser relevantes para a atuação desta unidade com a comunidade na qual está inserida.

Nesse mesmo sentido, Dudziak (2005, p. 4) considera que

Envolver-se com a comunidade é a chave do sucesso dos programas de competência em informação. Estabelecer parcerias e co-responsabilidades, estar disponível e ter tempo para o diálogo, saber ouvir e ouvir realmente. Assumir que todos os processos têm altos e baixos. Perguntar, responder, fomentar a dúvida, contextualizar, explicitar contradições, pedir comparações, desenvolver habilidades, não dar receitas prontas, indicar caminhos, criar oportunidades, cultivar sua totalidade humana (conhecimentos, sentimentos, crenças, valores, habilidades).

Considerando a exposição da participante e a fala da autora supracitada, reflete-se que a relação da biblioteca com órgãos de assistência social é essencial no desenvolvimento de ações para a competência em informação. Ainda infere-se que o fato da biblioteca estar localizada em uma região de vulnerabilidade social faz com que essa relação seja ainda mais necessária, já que, conforme relatado, os órgãos de assistência social têm grupos de trabalhos de acordo com as necessidades e informações socioeconômicas da comunidade e podem ser um fator importante no reconhecimento do contexto de atuação da biblioteca e no desenvolvimento de atividades que atendam as demandas culturais, sociais e econômicas da região.

A Participante 5 também mencionou que nessas reuniões ela fez contatos com artistas e produtores culturais, que muitas vezes desenvolvem uma atividade, mas não tem espaços para suas apresentações. Nesse sentido a bibliotecária desenvolve parcerias com esses profissionais, cedendo o espaço da biblioteca para essas apresentações e atividades.

Ao que se refere às ações culturais nas bibliotecas, menciona-se a fala de Santos e Pedrosa (2019, p. 2) que apontam o uso da atividades cultural como “[...] ferramenta potencializadora da formação de cidadãos que aprendem a se informar para a vida, não apenas para atender aos anseios do mercado de trabalho.”

Suaiden (1995, p. 67), também reflete que a biblioteca pública pode se apresentar como um centro de compartilhamento de informações para a comunidade, isso pressupõe um caráter democrático à biblioteca, e a participação da comunidade nas ações desenvolvidas, que devem refletir as necessidades da comunidade. Desta forma, “[...] a interação e vinculação com a comunidade mostrará que a biblioteca pública é uma instituição indispensável nos planos de desenvolvimento social, cultural e educacional de um país.”

Desta maneira, é necessário ao bibliotecário multiplicador além de desenvolver atividades de formação dos seus usuários, construir uma biblioteca junto com a comunidades, e desenvolver ações de formação para a competência em informação que condizem com a necessidade desses sujeitos. Nesse sentido, à biblioteca cabe mais do que formar cidadãos capazes de buscar informações úteis para a sua atuação diária, mas se apresenta também como espaço político, cultural e social que fomente a arte, a cultura e debates relevantes à sociedade e à comunidade onde está inserida, se apresentando como uma ferramenta informacional e cultural de contra hegemonia ao *status quo*.

No que se relaciona às características dos multiplicadores da competência em informação, a Participante 3 citou que em diversas atividades desenvolvidas na biblioteca ela delega tarefas. A exemplo disso ela mencionou o planejamento de uma atividade relacionada à moda na biblioteca para aproveitar a expertise de uma das profissionais da equipe, que é design de moda, deixando, dessa forma, diversas tarefas à cargo dessa profissional. A bibliotecária reforçou que busca identificar os talentos das outras pessoas e potencializar isso na atuação no âmbito da biblioteca. Ela também enfatizou que nem sempre a bibliotecária é a líder das atividades, muitas vezes outros colaboradores acabam liderando a ação, devido ao tipo de habilidades que possuem. Nesse sentido, mencionou que o papel dela também está relacionado a buscar informação, comprar materiais, fazer orçamentos, realizar treinamentos da equipe, assim como encontrar e potencializar os talentos de cada pessoa que compõe a equipe, sempre incentivando o crescimento profissional dessas pessoas.

Cabe destacar, que conforme a ACRL (2017), ao bibliotecário educador cabe coordenar as ações de formação de seus usuários, para isso deve ter habilidades diplomáticas e reconhecer as expectativas dos sujeitos envolvidos no processo de formação da competência em informação. Desta forma, considera-se que um bibliotecário multiplicador pode incentivar, liderar e capacitar outros bibliotecários ou profissionais no desenvolvimento destas ações, assim como deve se utilizar da inteligência emocional para reconhecer e lidar com situações complexas e sensíveis, cultivando a colaboração nas iniciativas de desenvolvimento da competência em informação.

Ao refletir sobre o seu dia a dia a participante 3 relatou que é muito curiosa, que sempre está buscando conhecer novas coisas, aprender e pesquisar sobre aspectos relacionados a atuação do bibliotecário, assim como de outras profissões que possam contribuir com as atividades da biblioteca. A seguir destaca-se um trecho da fala da bibliotecária que exemplifica essa perspectiva e reforça a importância da formação continuada do profissional:

[...] na área de maker por exemplo, eu tento sempre fazer um curso mesmo se for online, sobre esse assunto, seguir pessoas que tem esse perfil, que tem o mesmo mindset que você, ter parcerias que pensam iguais, ou diferente, isso contribui muito no desenvolvimento de um trabalho. (Participante 3)

A Participante 1 concordou que a curiosidade é uma característica que colabora para o bibliotecário no desenvolvimento de suas atividades como multiplicador da competência em informação e ajuda a estabelecer parcerias com pessoas que tem outros conhecimentos complementares no desenvolvimento de ações na biblioteca.

É possível identificar também algumas características do bibliotecário multiplicador, tais como ser um “[...] aprendiz ao longo da vida, [isto] é, curioso, aberto e flexível, buscando novas oportunidades de aprendizado contínuo.” (ACRL, 2017, p. 6), assim o bibliotecário multiplicador é um eterno aprendiz, motivado à buscar novos caminhos, ideias, conhecimentos e experiências.

A Participante 5 discorreu sobre os papéis do bibliotecário e para ela, além de trabalhar com o acervo, é necessário saber desenvolver ações de formação, atividades culturais, saber trabalhar com produtores, artistas e educadores, visando desenvolver atividades que atendam às necessidades da comunidade na qual a biblioteca está inserida. Desta forma, primeiramente cabe ao bibliotecário compreender as vulnerabilidades da sua comunidade, de forma a desenvolver um

papel de mediador entre as necessidades dos sujeitos e as atividades desenvolvidas na biblioteca.

Nesse sentido, a participante ainda refletiu que muitas vezes o artista ou produtor é parte da comunidade e desenvolve um trabalho muito bom, como uma oficina de *hip hop* na periferia, no meio da rua, porque ele não tem conhecimento de que a biblioteca é um espaço que pode ser utilizado para isso, então cabe ao bibliotecário realizar essa mediação entre esse artista ou produtor e o espaço e público da biblioteca.

Em um sentido próximo ao relatado pela participante, Almeida Júnior (2007, p.46) argumenta sobre a mediação do bibliotecário educador:

Compreendido o contexto informacional e a participação da biblioteca como um *locus*, cuja razão de ser é promover condições efetivas para a produção de conhecimento a partir do conhecimento disponível, gera uma outra necessidade, intrínseca ao conceito de informação [...], a saber: a postura do bibliotecário frente ao cenário educacional. E para que este cenário se efetive o bibliotecário deve assumir o papel de mediador. Papel este que tem por objetivo aproximar o usuário e a informação.

Conforme destacado pelo autor supracitado, a mediação se apresenta como aspecto relevante na atuação do bibliotecário multiplicador, isso porque o desenvolvimento de ações para formação da competência em informação exige uma aproximação do profissional com a comunidade, a concepção das diferentes formas de se buscar, avaliar e compreender a informação. É importante refletir ainda, sobre o bibliotecário como um ator principal no planejamento, mas também no desenvolvimento de atividades para a formação da competência em informação, se apresentando como um agente nas relações dos sujeitos com a informação.

Nesse sentido, Azevedo e Ogécime (2020, p.11) reforçam que o desenvolvimento da competência em informação vai além das habilidades profissionais do bibliotecário, isso porque as iniciativas são em muitas vezes interdisciplinares, assim “[...] a colaboração constitui um fator chave para a melhor efetivação do processo de formação em letramento informacional.” Nesta perspectiva, é necessário uma compreensão ampla do papel do bibliotecário como mediador da informação e multiplicador da competência em informação e dos aspectos relacionais “[...] entre uma solicitação (a do usuário) e uma oferta (pelo bibliotecário com habilidades abrangentes para superar os desafios) e, portanto, uma relação de serviço diferenciado.” (AZEVEDO; OGÉCIME, 2020, p. 14).

A Participante 5, também citou a orientação literária para indivíduos em situação de vulnerabilidade, indicados pelo CRAS, como por exemplo, sujeitos que estão na fila para atendimento psiquiátrico e que se interessam pela leitura. Ela relatou que desenvolve o trabalho de indicação literária para essas pessoas de acordo com seus interesses e com as informações que são enviadas pelo órgão de assistência social. Nesse contexto, apontou o cuidado por parte do bibliotecário para indicar materiais condizentes com a condição deste usuário, a sensibilidade de reconhecer materiais que possam piorar seu quadro, entre outros fatores relevantes nesse atendimento.

É válido estabelecer um paralelo entre a fala da participante e a argumentação de Santos e Pedrosa (2019) que sustentam que a biblioteca deve incentivar o ato de ler nas comunidades, como estratégia de desenvolvimento social e de reconhecimento, por parte da comunidade, do papel transformador da leitura. Os autores reforçam ainda, que a biblioteca pode ser considerada uma instituição de ensino, ainda que esteja desvinculada de uma instituição educacional, isso porque tem potencial educador nas suas ações formativas, no desenvolvimento do pensamento crítico, no acesso à informação e na democratização da cultura, fatores estes que se apresentam como essências para formação dos sujeitos.

Neste contexto, Brisola e Schneider (2019, p. 14) afirmam que a competência em informação se apropria dessa perspectiva de ensino, para se apresentar não como uma “[...] construção massificadora, mas construtiva e dialógica, uma educação crítica e criticizadora, que proporciona um crescimento progressivo e multiplicador do conhecimento neste indivíduo, uma solução à alienação massificante.”

Reflete-se a partir da fala dos autores que o papel da biblioteca e do bibliotecário extrapolam a formação técnica de habilidades informacionais ou a democratização do acesso à literatura e cultura. A atuação de cada profissional vai se apresentar conforme as necessidades da comunidade em que ele atua. Assim, percebe-se na diversidade de ações apresentadas pelas participantes que a competência em informação não se limita ao uso do catálogo, das bases de dados ou dos buscadores online. Ser um multiplicador da competência em informação pressupõe possibilitar uma formação ampla e diversificada ao público da biblioteca, que perpassa aspectos operacionais, culturais, políticos, sociais e educacionais. Neste aspecto, a “[...] percepção deste profissional a respeito das condições econômicas, sociais e culturais que incidem sobre a informação e o usuário [...] são

fundamentais para que sua mediação com o usuário seja adequada, estimulante e crítica.” (BRISOLA; ROMEIRO, 2018, p. 16).

Whitworth (2012) reforça que para se tornar um bibliotecário educador é preciso estabelecer uma dinâmica contínua entre teoria e prática. Nesse caso, a formação em Biblioteconomia e Pedagogia não são as únicas bases para essa atuação, é necessária uma visão crítica e holística sobre os processos de aprendizagem e sobre o desenvolvimento da competência em informação, tal como a capacidade de reconhecer as problemáticas de seus usuários e como contribuir para resolução deste problema.

É válido refletir que a biblioteca se apresenta como organismo responsável na formação de sujeitos mais autônomos, nesse aspecto o bibliotecário multiplicador deve voltar-se para o desenvolvimento de uma formação unitária, capaz de romper com as formas tradicionais de educação, e comprometida com a emancipação dos sujeitos e com processos transformadores na sociedade. Esse papel do bibliotecário, passa por práticas de ensino que permitam aos sujeitos superar suas dificuldades no processo de busca e uso da informação (SANTOS; PEDROSA, 2019).

Nesse sentido, concebe-se que as ações realizadas por multiplicadores da competência em informação podem se referir desde o desenvolvimento de habilidades para busca e uso da informação, até atividades educacionais e culturais que permitam a reflexão em torno de informações e contextos informacionais que auxiliem os sujeitos no desenvolvimento de seu pensamento crítico sobre a sociedade e que os instiguem a entender sua condição de sujeito informacional e social.

7.1.2 Estratégias metacognitivas no desenvolvimento de ações

No que se refere às estratégias metacognitivas utilizadas pelos bibliotecários no desenvolvimento de ações nas bibliotecas, entre as principais estratégias mencionadas esteve o planejamento de ações. Segundo as participantes, o planejamento é fundamental para a concepção e proposição das ações, porém em algumas situações, devido à demanda de trabalho, o tempo destinado ao planejamento fica prejudicado. A Participante 1 relatou uma atividade que teve o período de uma semana para planejamento, estruturação da ideia, separação de materiais e escolha da abordagem. No entanto, mesmo consciente do curto tempo que teve para se dedicar à atividade, disse que conseguiu atender às expectativas e

propor a ação dentro do cronograma previsto. Essa é uma situação que reforça a relevância das habilidades, criatividade e dinamismo do bibliotecário, que em algumas situações, dado o contexto e a necessidade, precisa estar preparado para promover ações, mesmo que em condições não tão favoráveis.

Quanto à criatividade mencionada pelas participantes, pode-se estabelecer um paralelo com a dimensão estética da competência em informação, já que essa diz respeito às experiências únicas e subjetivas dos sujeitos ao lidarem com a informação, que permitem a este entender e ressignificar a informação de maneira a expressá-la de forma criativa e sensível (VITORINO; PIANTOLA, 2011).

Também sobre o planejamento de atividades, a participante 3 comentou que em algumas das atividades desenvolvidas na biblioteca em que ela atua, apesar de recompensadoras, o planejamento é bastante difícil e trabalhoso. Ela mencionou que eles possuem um calendário anual de atividades e que a média é de uma atividade por mês. Desta forma, as atividades são preparadas um mês antes “[...] o planejamento físico, de comprar coisas, selecionar, prototipar aquilo, a gente começa um mês antes, então quando aquela atividade roda, isso já foi planejado e já foi testado [...]”. Nesse exemplo, a bibliotecária relatou que enquanto a equipe está executando uma atividade, os materiais que serão utilizados na próxima atividade já estão sendo produzidos, assim como a identidade visual sendo criada, ou seja, a equipe já está desenvolvendo o planejamento da próxima ação a ser desenvolvida.

Sobre o planejamento Sanchez (2019) reflete que este é a localização de fatores e estratégias que afetam o desempenho de uma atividade, como previsão de acontecimentos, estratégias de sequenciamento e distribuição de tempo ou atenção na execução de determinadas tarefas e processos, ou seja, consiste em antecipar resultados e atividades, enumerar etapas e prioridades.

É possível analisar que a participante menciona a seleção e a prototipagem, que podem ser essenciais no planejamento de uma atividade, isso por que segundo Bonini e Endo (2011) a prototipagem é um processo de estabelecimento e testes de uma hipótese, ou seja, após o desenvolvimento da ideia, realiza-se um modelo que será utilizado para entender os pontos positivos e negativos da ideia, e buscar formas de corrigi-los, antes que seja aplicada a ação de fato. Nesse sentido, o uso da prototipagem pode ser considerado uma estratégia de monitoramento das condições de aplicabilidade de um planejamento, minimizando suas possíveis falhas, que requer da pessoa a ativação da metacognição.

As bibliotecárias também mencionaram suas dificuldades no desenvolvimento de atividades. A Participante 1, por exemplo, disse que teve uma estudante do primeiro ano do ensino fundamental que ficou com medo de entrar na biblioteca depois de uma contação de história que tratava sobre monstros e que, após esse fato, precisou convencer a criança todos os dias de que a biblioteca é um lugar seguro. Devido a essa situação vivenciada, a bibliotecária percebeu a necessidade de rever a estratégia adotada para a contação de história. Nesse caso, novamente pode-se perceber a presença da metacognição, em que a bibliotecária identificou o problema e teve a consciência de que precisava mudar a estratégia utilizada para o desenvolvimento da atividade.

Reflete-se, nesse sentido, sobre a importância em identificar dificuldades e buscar novas estratégias para realização de uma ação ou atividade dentro da biblioteca. É importante ainda, enfatizar que bibliotecários multiplicadores precisam estar abertos às mudanças e novas perspectivas de atuação, que extrapolem as abordagens tradicionais. Essa percepção relaciona-se com a metacognição, no que diz respeito à habilidade de aproveitar estratégias tradicionais que funcionem no desenvolvimento de uma ação, mas também saber o momento de criar novas estratégias, ou reformular estratégias antigas para atingir os usuários, que estão em constante mudança e desenvolvimento.

A Participante 4 relatou sobre a necessidade de melhorar o espaço da biblioteca e que para isso pretende convidar os estudantes para contribuírem com ideias criativas sobre como utilizar o espaço. Em relação a esse aspecto a participante 3, sugeriu que a Participante 4 desenvolva um processo de *design thinking* com os estudantes, para que eles possam desenvolver a criatividade e pensar em diferentes maneiras de aproveitar o espaço da biblioteca. Cabe destacar que o

Design Thinking é um método de resolução de problemas com uma abordagem criativa e prática, intencional e repetível, o que estimula soluções inovadoras e responde às necessidades de usuários reais, melhorando o resultado obtido e, como consequência, sua experiência em relação ao serviço. (BURGUILLOS, 2016, p. 109)

Nesse sentido, as percepções da participante vão ao encontro do que menciona Santamaría e Petrik (2012), de que as limitações dos aprendizes na compreensão de determinados fatores é sempre uma parte do problema, é preciso reconhecer o papel de biblioteca nesse processo. O bibliotecário precisa se conscientizar que se a biblioteca não tem funcionado como deveria para a

comunidade, o problema não é apenas externo à biblioteca. Segundo as autoras é necessário dar um passo atrás e tirar vantagens das capacidades metacognitivas do próprio bibliotecário, utilizando-as para refletir sobre como as práticas realizadas pela biblioteca tem envolvido os estudantes. As autoras consideram relevante consultar os estudantes e os convidar para contribuir ativamente para atender suas necessidades.

Percebe-se que mesmo com as dificuldades postas no desenvolvimento das ações para a competência em informação, especificamente, a bibliotecária (participante 4), ao analisar a situação de atuação da biblioteca, conseguiu refletir sobre formas de aproximar o público da biblioteca, convidando-os a colaborar com a estruturação do espaço e das atividades.

Ainda sobre as dificuldades, a Participante 1 relatou que pretende reduzir o uso do celular entre os adolescentes na biblioteca, para que eles possam interagir mais entre eles. Nesse momento, ela pediu às bibliotecárias que estavam presentes no grupo de foco sugestões de como resolver essa questão. Visando colaborar com a solução dessa problemática a Participante 5 sugeriu o desenvolvimento de um trabalho artístico com os estudantes. Já a Participante 3, sugeriu que a bibliotecária utilize aplicativos de desenvolvimento de jogos para que os estudantes usem o celular de forma criativa.

Tira o foco do jogar, para construir o jogo, você pode até começar a construir jogos analógicos [...] você descobre aplicativos, tem como criar aplicativos [...] que possam ser usados para coisas, para resolver problemas reais, ou então para jogar mesmo. Essa é a primeira linguagem, depois que você tem essa linguagem, você vai introduzindo outras coisas e ele vai chegar lá onde você quer [...] brincar com outras coisas e tal. Mas o foco é: não brincar somente, é construir a sua brincadeira. (Participante 3)

É possível perceber alguns aspectos referentes à metacognição na fala da participante 3, isso porque de acordo com um estudo desenvolvido por Ku e Ho (2010) pessoas com reflexões metacognitivas tem capacidade de revisar seus pensamentos identificando maneiras de mudar a abordagem quando os problemas forem identificados. Assim, como a problemática apresentada pela participante 1 é o uso excessivo do celular, a participante 3 rapidamente sintetiza uma estratégia ao utilizar o próprio aparelho como maneira de mudar o foco da atenção dos estudantes.

Desta forma, ao reconhecer que o celular é uma problemática, ela reavalia esse pensamento de maneira que o celular não seja mais um problema, mas a solução do problema apresentado. Para tanto, é necessário a “[...] revisão de seus raciocínios e

conclusões durante a execução contínua de tarefas para garantir que o desempenho delas atenda aos seus objetivos.” (KU; HO, 2010, p. 262).

A Participante 5 relatou sobre a aproximação da biblioteca com o CRAS, que foi muito importante estrategicamente, pois, segundo ela, eles já tinham grupos de trabalhos específicos para atender gestantes, crianças, idosos e adolescentes em medida protetiva, entre outros grupos considerados em vulnerabilidade social. A bibliotecária ainda mencionou que sua participação nas reuniões realizadas na rede do CRAS e CREAS foram essenciais para mostrar os serviços oferecidos pela biblioteca e para conhecer e contribuir com o trabalho dos demais órgãos da rede. Nesse contexto, ela mencionou que está estudando conteúdos relacionados a assistência social, de forma a reconhecer os termos e conhecimentos específicos da área, e dialogar melhor com esses profissionais e colaboradores. Novamente aqui fica explícita a importância da formação continuada do bibliotecário e a busca de conhecimentos em outras áreas de atuação.

Sobre a relação estratégica com outros profissionais, a Participante 3, contou que preparou uma oficina para os docentes da instituição em que atua. Nesse caso, sempre que uma atividade será aplicada aos estudantes os professores experimentam a atividade com antecedência e utilizam a dinâmica da atividade para pensar no aprendizado do estudante. Essa oficina com os docentes é bastante relevante para o desenvolvimento de ações na biblioteca, porque estrategicamente todos os docentes devem participar da atividade promovida, então a biblioteca levanta materiais e informações que podem contribuir com o desenvolvimento do professor em sala de aula. Essa estratégia de ação é mencionada pela bibliotecária como uma maneira que ela encontrou para envolver os professores, já que nem todos tinham um envolvimento com a biblioteca.

Sobre suas necessidades a Participante 3 disse que sempre pede ajuda quando acha que não tem domínio de algo, que não tem vergonha de falar que não sabe de algo e que gosta de aprender o tempo todo. Nesse sentido ela reflete que errar faz parte do processo, e é preciso saber lidar com os sentimentos causados pelos erros e também a corrigir esses erros.

Ku e Ho (2010) afirmam que identificar os próprios erros no desenvolvimento de uma tarefa pode ser considerada uma estratégia metacognitiva de baixa complexidade. No entanto, as avaliações capazes de estabelecer melhorias e revisões aos pensamentos ou ideias anteriores, e melhorar o desenvolvimento de uma

ação, se caracterizam como estratégias metacognitivas com alto nível de complexidade. Desta forma, pontua-se que bibliotecários se utilizam de estratégias simples e complexas no desenvolvimento de suas atividades como multiplicadores.

Com as falas das participantes foi possível identificar que, mesmo elas não mencionando suas ações como estratégias metacognitivas, o automonitoramento, a autoavaliação e o planejamento estão muito presentes em seus relatos. Nota-se que, embora não estejam conscientes de suas habilidades metacognitivas, as bibliotecárias têm empregado tais estratégias no desenvolvimento de ações e atividades que contribuem para o desenvolvimento da competência em informação.

7.1.3 Necessidades dos multiplicadores da competência em Informação

As necessidades dos bibliotecários como multiplicadores da competência em informação foi uma das categorias de análise, pois na perspectiva da metacognição reconhecer as necessidades e descobrir formas de superar estas dificuldades é um dos fatores chave para as estratégias metacognitivas.

Desta forma, a Participante 3 relatou que a biblioteca participa de ações em parcerias com outras instituições, e que durante essas atividades muitas vezes é preciso adequar o calendário da biblioteca. Em relação a isso ela apontou que encontra algumas dificuldades em adequar as agendas, mas que busca alternativas de manter as atividades rotineiras da biblioteca paralelamente às ações realizadas em parcerias. Em contrapartida, a Participante 4 considerou que ainda deixa muito a desejar no desenvolvimento de atividades que integrem a formação de habilidades em seus usuários; ela complementou que falta desenvolver outras dimensões da competência em informação, além da técnica. Argumentou que muitas vezes a matriz curricular dos estudantes não possibilita o desenvolvimento destas atividades. A bibliotecária ainda refletiu que precisa pensar em estratégias para aumentar o tempo de mediação explícita com os usuários da biblioteca, e para tal mencionou a participação deles no planejamento de atividades culturais da biblioteca.

A Participante 2, ao refletir sobre suas dificuldades, salientou que é uma bibliotecária com perfil mais técnico e que não tem habilidades para atividades mais dinâmicas. Segunda ela, para suprir essa necessidade busca colaboradores que possuam um perfil mais dinâmico e que possam auxiliá-la no desenvolvimento de atividades. Nessa mesma linha, a Participante 1, que sempre trabalhou na biblioteca

com o público adulto e começou a receber crianças há pouco tempo, também tem dificuldade com atividades mais dinâmicas, como a contação de histórias, por exemplo. Ela salientou que precisa de formação complementar para aprender a contar histórias e superar essa dificuldade.

É válido mencionar que ser capaz de identificar conhecimentos sobre si mesmo é uma característica relacionada à metacognição, conforme argumenta Barrantes (2006), já que a pessoa deve ser capaz de saber quais habilidades ela possui para desenvolver determinada ação, com quais habilidades e conhecimentos ela pode contar, e como ela irá reagir às situações que podem surgir no processo de desenvolvimento desta ação. Nesse sentido, ao bibliotecário multiplicador é necessário reconhecer quando suas habilidades, características pessoais e até mesmo seu gosto vão interferir no desenvolvimento de uma atividade. Buscando formas de lidar com essas dificuldades, seja por meio de cursos e formação contínua, por meio de parceiros que desempenhem aquelas atividades, ou através de uma reestruturação no desenvolvimento da ação. Independente da solução, é necessário que o bibliotecário reconheça suas limitações no campo de atuação e possa criar estratégias para superá-las.

A Participante 5 contou que teve muita dificuldade com a depredação do espaço da biblioteca e que, conforme foram disponibilizadas atividades para os usuários, esse tipo de situação diminuiu. “[...] *conforme a biblioteca começou a ter mais oficinas, mais atividades, diminuiu esse número de roubos.*” Ela considera que ações que fazem os usuários se apropriarem do espaço da biblioteca são essenciais para eles se sentirem pertencentes àquele lugar e, conseqüentemente, responsáveis por zelar pelo seu ambiente. Para melhorar esta questão ela pretende ainda desenvolver uma horta comunitária, para que os próprios moradores e usuários possam cultivar alimentos no espaço da biblioteca.

Ela também considera que a biblioteca precisa se tornar um espaço para uso de grupos mais vulneráveis. Por exemplo, muitos jovens que passam o dia na rua e não tem um curso profissionalizante na região, ou algo que auxilie nessa questão profissional. Nessas situações a biblioteca pode oferecer alternativas para essa comunidade, trazendo eventos voltados para esses grupos que precisam. No que tange à atuação com populações vulneráveis, Vitorino (2018) pondera que qualquer desenvolvimento teórico ou prático da competência em informação voltado para essas pessoas deve se pautar na dimensão política, técnica, estética e ética da competência

em informação. Sendo que a primeira deve se apresentar como instrumento de emancipação humana, a segunda, como domínio dos recursos informacionais para a resolução de problemas, a terceira como condição de desenvolvimento criativo da informação e a última como pensamento crítico, para alicerçar todo o processo informacional.

Para Santos e Pedrosa (2019) o bibliotecário deve atuar de maneira que a biblioteca se torne um centro de informação e aprendizagem útil à comunidade a qual está inserido. Infere-se, nesse sentido, que a biblioteca não pode deixar de oferecer os serviços padrões de empréstimo e consulta de materiais, mas também precisa pensar nas necessidades materiais e imateriais de seus usuários, suas dificuldades e qual o impacto da biblioteca para transformar as problemáticas dessa comunidade.

No que refere-se à atuação em bibliotecas, a importância de trabalhar para formar cidadãos capazes de buscar, selecionar, avaliar e usar a informação, de forma reflexiva, crítica e com intuito de mudança social é extremamente relevante. Essa atuação é ainda mais necessária quando se trata de bibliotecas públicas (como no caso das Participantes 2, 4 e 5) que como equipamentos do estado devem voltar seus esforços para formação integral dos sujeitos. Isso porque nos encontramos em uma sociedade capitalista cujo os processos de democratização e popularização da informação e da cultura são constantemente voltados aos grupos privilegiados. Desta forma, cabe aos equipamentos do estado fomentar e prover acesso aos mais diferentes aspectos culturais e informacionais, de maneira gratuita e de forma que os grupos mais vulneráveis possam reconhecer e transformar suas realidades.

Cabe ainda reforçar a fala de Santos, Simeão e Belluzzo (2019, p. 17) quando defendem que o bibliotecário pesquisador ou educador auxilia no desenvolvimento da competência em informação, em diferentes espaços informacionais. Nesse sentido, destaca-se que “[...] a formação e a multiplicação de usuários competentes em informação são basilares para minimizar os efeitos perversos decorrentes da proliferação de *fake news* [...]”

Nesse sentido, pondera-se sobre o contexto atual, do uso de *fake news* para manipular cidadãos, influenciando em aspectos políticos e sociais, privados e públicos da vida das pessoas, de maneira que se torna cada dia mais visível a importância de formação e atuação de bibliotecários multiplicadores, capazes de identificar as questões sociais, políticas e econômicas em torno da informação, e de formar sujeitos

habilitados para reconhecer interesses e ideologias por trás das narrativas informacionais.

Sobre as necessidades das bibliotecárias participantes deste estudo, de maneira geral, percebe-se que elas buscam resolver suas problemáticas. Nas falas foi possível identificar reflexões em torno de estratégias para resolver os problemas apresentados, que consistem principalmente no perfil de atuação destes profissionais, que mencionaram não possuir muitas habilidades didático pedagógicas para sua atuação. Há ainda uma participante que mencionou a dificuldade de pertencimento dos usuários à biblioteca. Salienta-se que as bibliotecárias identificam onde estão suas dificuldades e possíveis formas de lidar com esses problemas, o que possibilitou a identificação de estratégias metacognitivas nesse processo de reflexão, tais como identificar suas próprias habilidades, conhecimentos e limitações.

7.2 RESULTADOS DA PESQUISA AÇÃO

Nesta seção, serão apresentados os resultados da pesquisa ação, primeiro o relato da ação e depois análise dos dados provenientes da entrevista, da observação e dos registros no diário de pesquisa. Cabe pontuar que a observação e o diário de pesquisa deram subsídios para a descrição da ação apresentada na seção 7.2.1.

O áudio da entrevista foi transcrito e, junto com os dados da observação, passaram por uma organização, categorização e análise. As categorias de análise foram as mesmas utilizadas nas seções anteriores (reflexões sobre a atuação do multiplicador no desenvolvimento de ações; estratégias metacognitivas empregadas no desenvolvimento de ações; e identificação de necessidades como multiplicadores da competência em informação), mas os resultados referentes às três categorias serão apresentados todos na seção 7.2.2, sem divisão em seções. A bibliotecária responsável pela unidade de informação onde foi desenvolvida a pesquisa ação, que respondeu a entrevista, foi identificada como Participante A.

Reforça-se que, tanto a descrição da ação, quanto os dados resultantes da entrevista, observação e do diário de pesquisa foram relacionados com a literatura e permitiram algumas inferências, com vistas à responder os objetivos desta pesquisa.

7.2.1 Descrição do desenvolvimento da Pesquisa-Ação (intervenção)

A pesquisa ação proposta neste estudo teve o intuito de desenvolver uma atividade de formação da competência em informação e, simultaneamente, colaborar com o desenvolvimento das habilidades de um bibliotecário multiplicador, assim como permitir a identificação das estratégias metacognitivas empregadas pelo bibliotecário no desenvolvimento de uma ação.

Vale lembrar que a competência em informação é formada por um conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes, desta forma quando o bibliotecário visa desenvolver a competência em seus usuários, ele o motiva a buscar não apenas conhecimentos e habilidades, mas a noção de um conjunto de atitudes necessárias ao desenvolvimento da competência em informação. Levando isso em conta, Spudeit (2016, p. 242) defende que um programa que visa desenvolver a competência em informação parte de duas premissas: “1. conhecimento em fontes e recursos de informação; 2. compreensão e disseminação da informação visando a construção e compartilhamento do conhecimento.”

Para ter o conhecimento em fontes e recursos de informação a autora considera necessário desenvolver habilidades no reconhecimento e uso de diversos recursos e fontes informacionais disponíveis. Para compreender e compartilhar informações para criação de novos conhecimentos, é necessário perceber as informações disponíveis de forma a criar novos conhecimentos, de maneira significativa e desenvolver habilidades para a “[...] leitura crítica, compreensão, interpretação, análise, síntese e organização das informações para que possam ser arquivadas para uso futuro e/ou compartilhadas usando diferentes recursos.” (SPUDEIT, 2016, p. 242).

Spudeit (2016) com base em Belluzzo (2011) reforça que ao planejar um programa de desenvolvimento da competência em informação é preciso investigar se as atividades são apropriadas para a faixa etária dos participantes; se correspondem às necessidades dos participantes; se são relacionadas às atividades reais de pesquisa; se podem ser articuladas à prática já existente na instituição em que será aplicada; e se estão apoiadas por atividades e outros recursos.

Os bibliotecários devem se atentar para as necessidades informacionais da comunidade ao planejar e implementar um programa de competência em informação, é preciso compreender que muitas vezes será necessário um trabalho de

sensibilização para compreender a real necessidade da comunidade em que a atividade será desenvolvida para que eles queiram de fato participar das atividades e estejam motivados a aprender com isso (SPUDEIT, 2016).

A autora ainda ressalta a importância de que os programas de formação da competência em informação não sejam planejados e executados apenas pela equipe da biblioteca, mas que seja fruto de parcerias dentro e fora da instituição colaboração de diferentes profissionais, proporcionando uma ação mais efetiva do programa.

Nesse sentido, a ação foi projetada, planejada, executada e avaliada pela bibliotecária, em parceria com a proponente desta pesquisa, caracterizando uma pesquisa ação. Contou ainda com a colaboração de uma docente (orientadora desta pesquisa), uma graduanda de Biblioteconomia e com duas graduandas de Ciências Biológicas, considerando que a temática da ação desenvolvida era voltada para educação ambiental, área de domínio dessas últimas colaboradoras.

Para o desenvolvimento do plano de ação utilizou-se como base o programa de competência em informação proposto por Spudeit *et al.* (2017, p. 899), com adaptações referentes à realidade da biblioteca em que a atividade foi aplicada. Na figura 6 apresenta-se um esquema de desenvolvimento da atividade e, posteriormente, uma descrição detalhada dos processos ilustrados.

Figura 6 - Fases de desenvolvimento da Pesquisa Ação



Fonte: elaborado pela autora

Na fase preliminar de desenvolvimento da proposta de ação realizou-se uma visita à biblioteca na qual a atividade seria desenvolvida e uma reunião com a bibliotecária. Esta reunião foi realizada com a proponente da pesquisa, a professora orientadora, uma estudante de graduação em Biblioteconomia e a bibliotecária responsável pela unidade de informação. O principal objetivo dessa primeira visita era conhecer o espaço no qual a biblioteca está localizada e as necessidades da comunidade atendida pela biblioteca.

O espaço no qual se dispõe a biblioteca possui uma área externa ampla e bem arborizada que permite o desenvolvimento de atividades ao ar livre; este foi um dos fatores observados para a proposição da ação em questão. A conversa com a bibliotecária também demonstrou a necessidade de pertencimento do público com o espaço da biblioteca e a importância do desenvolvimento e conscientização do cuidado com o espaço, já que se trata de uma biblioteca pública.

Estes fatores unidos à uma experiência com pesquisas de competência em informação na área de educação ambiental, assim como o reconhecimento de possíveis parceiros para o desenvolvimento da ação, levou com que a temática – educação ambiental – fosse selecionada para o desenvolvimento da atividade. No primeiro momento, a reunião não visou planejar a versão final da atividade, mas iniciar um processo de reconhecimento do espaço, de parceiros e das possibilidades para o planejamento e desenvolvimento da ação.

Finalizado o processo preliminar, realizaram-se reuniões com a bibliotecária para o planejamento da ação. No dia 15 de outubro de 2019, foi feita uma reunião com a diretora e coordenadora da escola que participaria da atividade. Nessa reunião também estiveram presentes a bibliotecária da unidade de informação, a proponente desta pesquisa, a professora orientadora, uma graduanda em Biblioteconomia e um assistente social.

O intuito desta reunião foi apresentar o plano de atividades elaborado pela proponente da pesquisa e pela bibliotecária para os demais colaboradores, com vistas a realizar ajustes no planejamento da ação, de forma que ele atendesse às necessidades da comunidade à qual seria aplicado.

Nesse sentido, a diretora e a coordenadora da escola demonstraram necessidade de que as atividades fossem realizadas com todas as turmas do terceiro ano do período matutino, perfazendo um total de 56 estudantes, com idades entre 8 a 10 anos, sendo duas turmas com 18 e uma com 20 estudantes. O atendimento dessa

necessidade resultou em uma mudança no planejamento das ações, que seriam realizadas em dias distintos com apenas uma turma. Assim, após as adequações, definiu-se pela realização de duas atividades, com as três turmas, em três dias diferentes.

As datas também foram definidas nessa reunião, tal como o horário de desenvolvimento das atividades, que não poderia ultrapassar 2 horas e 30 minutos. Cabe reforçar que o profissional assistente social presente na reunião argumentou sobre a importância de ações ligadas às questões ambientais para o cotidiano da comunidade, assim como mostrou interesse no desenvolvimento das atividades também com adultos de uma outra unidade social, como uma maneira de lidar com o problema do descarte incorreto do lixo. No entanto, considerando o cronograma desta pesquisa, essa demanda não pode ser atendida nesse momento.

Também neste dia, a bibliotecária e a proponente da pesquisa se reuniram para adequar as atividades conforme a nova demanda apresentada pela escola, e para elaborar o conteúdo que subsidiaria o desenvolvimento da ação. Um ponto relevante sobre essa reunião é que até então a bibliotecária não tinha dimensionado sua participação na ação e durante essa reunião percebeu que ela desenvolveria grande parte da atividade e, portanto, iria precisar de domínio do conteúdo apresentado, assim como algumas habilidades pedagógicas e didáticas.

Apesar das dificuldades mencionadas pela bibliotecária para trabalhar com o público infantil, ela se mostrou aberta e disposta a colaborar com o desenvolvimento das atividades, assim como mostrou preocupação com os conteúdos que precisaria pesquisar, estudar e se apropriar para promover tal atividade.

No dia 31 de outubro de 2019 houve uma nova reunião entre a bibliotecária, a proponente da pesquisa e as estudantes de graduação em Ciências Biológicas. O objetivo da reunião era o reconhecimento da vegetação que cerca a biblioteca, para que as plantas utilizadas fossem adequadas ao espaço e não viessem a prejudicar o meio ambiente futuramente.

Nesse sentido, a bibliotecária e as estudantes reconheceram o espaço e decidiram o lugar em que as bombas de semente (que fizeram parte de uma das atividades) seriam semeadas, de acordo com umidade e tipo de terra do local. Também definiram algumas plantas que poderiam ser semeadas naquele espaço com base no calor, umidade, tipo de terra e na Lei n. 11.996/2013, que institui sobre normas

de arborização na cidade de Londrina, assim como em informações sobre plantas nativas, invasoras e não prejudiciais ao ecossistema paranaense.

Nessa reunião ainda ficou estabelecido como seria a coleta dos materiais recicláveis utilizados durante a ação, tal como as lixeiras coloridas e os materiais bibliográficos utilizados como aporte teórico para o desenvolvimento da atividade.

Além destes pontos, as estudantes de Ciências Biológicas puderam esclarecer dúvidas acerca da separação adequada do lixo, de sua destinação e outras dúvidas da bibliotecária e da proponente da pesquisa sobre questões relevantes à educação ambiental.

Uma reunião final entre a bibliotecária e a proponente da pesquisa, foi realizada no dia 14 de novembro de 2019, em que foi apresentado a versão final do plano de ação. Nesse momento, a bibliotecária e a proponente da pesquisa realizaram os últimos ajustes sobre o desenvolvimento da ação, conferência dos materiais que seriam utilizados e ajustes no conteúdo que seria abordado.

Sobre o planejamento desenvolvido para as ações de formação da competência em informação, Bertúlio (2012, p. 68) argumenta que “É importante que na programação das atividades estejam claros o roteiro das atividades didáticas e o tempo definido para cada ação, com o responsável pela condução dos trabalhos e a correta transposição de um assunto para o outro.” Ainda sobre a programação, o autor reforça que em atividades de desenvolvimento da competência em informação

[...] a programação deve relacionar pontualmente os sub-temas tratados dentro do tema central (nesse caso, acesso à informação), não fugindo do assunto e fazendo toda a cobertura possível, de forma adequada (em termos de formatos e conteúdos, verificando a linguagem adotada com exemplos compreensíveis [...]). (BERTÚLIO, 2012, p. 68)

Nesse sentido, destaca-se que além dos temas da reciclagem e do reflorestamento, o planejamento da ação promovida nesta pesquisa, permitiu que muitos outros temas ligados à questão ambiental fossem tratados. Isso se deu principalmente pela interação com o público que apresentou diferentes opiniões e dúvidas sobre a temática, ligada principalmente ao crescimento de plantas e à proteção animal. Sobre esses sub-temas, as pesquisas desenvolvidas pela bibliotecária e pela proponente da pesquisa foram necessárias para ajudar a responder as diferentes dúvidas, no entanto, a participação das estudantes de Ciências Biológicas foi essencial nos debates sobre assuntos mais específicos.

Bertúlio (2012) também identifica em sua pesquisa a importância da preparação prévia do espaço, do material escolhido para cada momento da atividade, dessa forma, o autor considera que ambiência e os materiais são essenciais para construir a atenção do público para o desenvolvimento da atividade. Nesse sentido, cabe destacar que na ação desenvolvida a bibliotecária e a proponente desta pesquisa se preocuparam com a organização do espaço, que foi previamente pensado e organizado de forma a melhor atender as necessidades da ação e contribuir para a participação e concentração dos estudantes. Também houve uma preocupação com a compra, organização e separação dos materiais utilizados. Os materiais recicláveis foram selecionados durante o último mês que antecedeu a execução da atividade lavados, secos e colocados em local ideal para o desenvolvimento da trilha dos sentidos, que foi uma das atividades realizadas durante a ação.

No que tange os materiais bibliográficos, estes foram selecionados após pesquisa e reuniões, após a seleção foram comprados e utilizados para o planejamento, sendo, posteriormente ao desenvolvimento da atividade foram integrados ao acervo da biblioteca. O mesmo ocorreu com as lixeiras de separação dos materiais recicláveis, que foram adquiridas pela proponente desta pesquisa e depois doadas à biblioteca. Os materiais orgânicos utilizados na confecção das bombas de semente foram separados com antecedência e testados, para garantir que a atividade aconteceria conforme o planejado. As imagens 7 e 8 mostram alguns dos materiais utilizados no desenvolvimento das atividades.

Figura 7 – Lixeiras coloridas para separação de materiais recicláveis



Fonte: elaborado pela autora

Figura 8 – Materiais bibliográficos e visuais utilizados na ação



Fonte: elaborado pela autora

Quanto à realização, as atividades ocorreram nos dias 18,19 e 20 de novembro de 2019. Sendo iniciadas às 8 e 30 da manhã, quando os estudantes chegavam até a biblioteca, tendo cerca de duas horas de duração.

Em um primeiro momento foi feita a recepção dos estudantes e das professoras que acompanhavam a turma, depois estes foram levados até uma área ampla no interior da biblioteca onde a atividade seria desenvolvida pela bibliotecária responsável pela unidade de informação e pela proponente da pesquisa, com apoio da orientadora e de estudantes de graduação em Biblioteconomia e Ciências Biológicas.

Para iniciar a atividade a bibliotecária apresentou um livro, seu autor, editora e demais informações e falou sobre o que era aquele material, o tipo de fonte de informação e onde estava disponível (no caso, o livro, após a pesquisa, foi disponibilizado para o acervo da biblioteca). Depois de apresentado o material, a proponente realizou uma contação de história sobre o conteúdo do livro, que retratava a história de uma garrafa e seu processo de reciclagem, com diversas ilustrações, que eram mostradas às crianças, para apoiar na compreensão do processo de reciclagem. Após a contação da história, foi feita uma conversa com as crianças sobre o processo de reciclagem, sua importância para o meio ambiente e o que poderíamos considerar lixo.

Na sequência realizou-se a explicação de como fazer a reciclagem de cada material, quais papéis, plásticos, metais e vidros são recicláveis e quais não são, quais as cores corretas para destinação dos materiais. Para auxiliar nesta parte, projetou-se um *powerpoint* que mostrava os materiais e as cores das lixeiras para a destinação

de cada tipo de material, assim como cartões coloridos com a cor e o nome do material reciclável. Outro assunto explicado foi como se dá a separação do lixo doméstico, seu processo de limpeza e secagem adequados para a destinação correta.

Durante as explicações apresentou-se a fonte de informação que disponibiliza tais informações e como eles poderiam pesquisar informações confiáveis acerca de questões ambientais. Reforçou-se a relevância de profissionais com os conhecimentos aprofundados sobre a temática para produzir a informação, assim como foi indicado as informações que foram trazidas pela bibliotecária, sobre os materiais bibliográficos e a busca de fontes de informação e das estudantes de Biologia que estudam questões ambientais e puderam contribuir no desenvolvimento das atividades e do conteúdo abordado.

Após a explicação sobre as questões ambientais e sobre as fontes de informação, realizou-se uma atividade prática, com o nome de Trilha dos Sentidos, em que o intuito era que as crianças reconhecessem os materiais recicláveis e fizessem a destinação correta para tal. Para isso, anterior à realização da atividade, foram espalhados pela parte externa da biblioteca diversos tipos de materiais recicláveis, tais como latinhas, plásticos, isopor, garrafas de vidro e papéis.

A atividade iniciou-se com a organização das crianças em duplas, onde uma delas seria o guia e a outra o coletor; o guia podia ver os materiais, falar e pegar na mão do colega, mas não podia tocar nos materiais que estavam sendo recolhidos. Já a criança com o papel de “coletor” deveria recolher os materiais, mas estava vendado, e portanto, deveria se guiar apenas pelo auxílio de seu colega. Após a coleta, os materiais eram separados em lixeiras coloridas e as próprias crianças colocavam os lixos na lixeira com a cor adequada para àquele tipo de material, com ajuda do grupo de estudantes, assim como contavam quantos materiais haviam sido encontrados. Posterior a essa atividade, falou-se sobre a quantidade de material coletado e como o meio ambiente poderia ser facilmente prejudicado por ações humanas, decorrentes daqueles tipos de lixos espalhados na natureza.

Realizou-se um intervalo para que as crianças pudessem lanchar e posteriormente iniciar a próxima atividade, que se relacionava a alguns tipos de sementes e seu plantio. Assim, a atividade sobre as sementes iniciou com uma conversa sobre o que são sementes, de onde elas vêm e em o que elas se transformam. As crianças respondiam às perguntas indicando tipos, cores e origens distintas da semente, neste ponto, a bibliotecária apresentou um capítulo do livro

“Tudo Começa na Semente”. Ela também indicou seu autor, editora, especialista envolvido na produção da informação, assim como reforçou a relevância de procurar informações em fontes confiáveis, sempre buscando identificar seus autores e editores, tais como, qual o conhecimento do produtor acerca do conteúdo apresentado, por quem e quando foi publicado, entre outras.

O capítulo em questão apresenta diversos tipos de sementes, algumas comestíveis e seus nutrientes, morfologia e biologia, suas cores, origens, entre outros fatores relevantes para que eles conhecessem as sementes e sua forma de plantio e cuidados. Durante a apresentação do livro e conversa sobre as sementes, as crianças puderam olhar o material de perto e até manusear de forma a se familiarizar com suas ilustrações e conteúdo.

Por fim, iniciou-se a atividade da bomba de semente, em que primeiramente era questionado às crianças como elas plantavam sementes, depois de ouvir os seus relatos, explicou-se sobre as possibilidades de plantio e falou-se sobre uma nova forma de plantar. Para tal, foi apresentada uma bolinha de argila seca, já em formato de bomba de semente e explicou-se para elas quais os materiais iriam compor a bomba, sendo que a argila faria a proteção da bomba, o composto orgânico ofereceria nutrientes à semente e a semente germinaria.

Depois de apresentado os materiais, foi questionado quais crianças gostariam de fazer as bombas de sementes, após o apontamento positivo deles, estes foram separados em equipes de quatro participantes e o material para a confecção das bombas sementes foi distribuído. Para cada equipe foi entregue uma folha de jornal, para que o material fosse colocado em cima dessa folha. Em seguida, a graduanda de Ciências Biológicas ensinava o passo a passo e as crianças deveriam ficar atentas e fazer perguntas, em caso de dúvidas, depois a bibliotecária e demais colaboradores entregavam a argila para eles abrirem nas mãos; em seguida eles deveriam incluir um pouco de composto orgânico; na sequência cada criança poderia adicionar as sementes de sua preferência e, por fim, elas fechavam a argila com o composto e as sementes, moldando-as em formato de uma bolinha.

As bolinhas elaboradas pelas crianças foram embaladas em saquinhos feitos de jornal para que elas pudessem levar para casa e deixar secar por três dias, para depois semear em um lugar com terra ou grama. Na sequência, para finalizar a atividade, a proponente da pesquisa e a bibliotecária distribuíram aos estudantes algumas bombas sementes já feitas anteriormente pela proponente da pesquisa e que

estavam prontas para serem lançadas na terra. Essas bombas foram semeadas no local escolhido pela bibliotecária, com a orientação das estudantes de Ciências Biológicas, de maneira que o solo tivesse chances reais de germinar as flores referentes às sementes contidas nas bombas.

As atividades desenvolvidas foram registradas e algumas imagens são apresentadas a seguir, nas figuras 9 a 12.

Figura 9 – Contação de história do livro “A aventura de uma garrafa”



Fonte: elaborado pela autora

Figura 10 – Conversa sobre o livro “Tudo nasce na semente”



Fonte: elaborado pela autora

As figuras 9 e 10 ilustram a apresentação dos conteúdos sobre a reciclagem dos materiais recicláveis e a importância das sementes para a preservação do meio ambiente.

Figura 11 – Atividade Trilha dos sentidos



Fonte: elaborado pela autora

A figura 11 registra a ação de recolha dos lixos que foram espalhados nos arredores da biblioteca, e fizeram parte da atividade Trilha dos Sentidos. E a figura a seguir representa a atividade de confecção da bomba de semente.

Figura 12 – Atividade Bomba de semente



Fonte: elaborado pela autora

É válido mencionar que as atividades foram executadas conforme o planejamento, entretanto em alguns momentos foram realizadas adequações no roteiro de atividades para adequar ao perfil e características de cada turma que estava participando. Ressalta-se que as três turmas possuíam perfis bastante distintos, sendo que alguns estudantes eram mais agitados, outros mais tranquilos, mas todos foram bastante participativos. Porém, de maneira geral, considera-se que as atividades transcorreram bem nos três dias de intervenção.

Quanto ao resultado dessa oficina para os estudantes, é importante pontuar que as docentes responsáveis pelas turmas e que acompanharam a intervenção nos três dias se mostraram bastante prestativas e colaboraram com a aplicação das atividades. Mencionaram inclusive que o conteúdo trabalhado na intervenção seria posteriormente retomado por elas como subsídio às atividades em sala de aula. Ressalta-se que, embora a escola não tenha realizado um retorno oficial, foi possível identificar durante as atividades que os estudantes compreenderam os assuntos abordados e se mostraram muito interessados. Muitos deles deram exemplos do seu cotidiano, em relação aos cuidados com o lixo e exemplos de plantação de sementes que realizam em suas casas. Outros se mostraram interessados em usar o material da biblioteca, também fizeram relação do conteúdo apresentado com notícias que viram no jornal ou TV. Assim como se mantiveram silenciosos e atentos durante a contação das histórias e as complementaram com seus conhecimentos prévios, ou mencionaram possíveis continuações da história.

Salienta-se que ação planejada e desenvolvida em conjunto com a biblioteca se configurou não apenas como método de pesquisa e coleta de dados, mas como resultado amparado em uma *práxis* que visava reunir os conhecimentos teoricamente desenvolvidos nesta pesquisa e as contribuições práticas à uma comunidade, assim como para a formação de um bibliotecário. Nessa direção, as atividades promovidas além de servir para as reflexões empreendidas no âmbito deste estudo, tiveram um impacto na formação de habilidades em relação à informação e educação ambiental de crianças de uma escola pública da região de Londrina. E também contribuíram para a formação e reflexão de uma bibliotecária sobre suas ações como multiplicadora da competência em informação.

Ainda sobre as possíveis contribuições da ação desenvolvida na biblioteca, é importante salientar que esta possibilitou à bibliotecária a reflexão sobre suas próprias habilidades, principalmente no que tange às habilidades pedagógicas e à busca de informações sobre o conteúdo que seria abordado durante as atividades realizadas com os estudantes. Cabe ainda reforçar que a atuação em torno de fontes de informação, materiais bibliográficos e a atuação prática podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas. Outro fator que pode ser apresentado como resultado da intervenção foi a ampliação das possibilidades de relações entre a biblioteca e a escola, mostrando que diversos conhecimentos que são trabalhados em sala de aula, podem ser complementados e/ou desenvolvidos pela biblioteca.

Nesse sentido, considerando os objetivos desta pesquisa, a colaboração da bibliotecária e dos demais atores envolvidos no processo de desenvolvimento da ação, evidencia-se um impacto positivo da ação empreendida, contribuindo não apenas para os resultados desta pesquisa, mas no aprimoramento das habilidades dos estudantes, pesquisadores, docentes e bibliotecários, com vistas à formação da competência em informação.

7.2.2 Apresentação e análise dos dados coletados durante e após a pesquisa ação

Conforme mencionado, durante a pesquisa ação realizou-se a observação e a anotação dos dados em um diário de pesquisa, cuja as informações foram selecionadas e serão apresentadas e analisadas nesta subseção, juntamente com os dados referentes a entrevista realizada com a bibliotecária (que será identificada como Participante A), após a execução das atividades.

No que se refere ao papel de multiplicador da competência em informação na ação proposta e desenvolvida nesta pesquisa, a Participante A comentou sobre o planejamento da ação desenvolvida na biblioteca em que atua. Ela mencionou que a atividade foi planejada com base no contexto no qual a biblioteca está inserida, então a ação foi voltada para as necessidades da população que frequenta a biblioteca e adequada conforme as necessidades do público específico que participaria da ação.

Ainda, em relação às ações promovidas na biblioteca, a participante refletiu que ainda que os empréstimos de livros sejam muito importantes, é necessário oferecer outras atividades, como por exemplo, fomentar a leitura de outras formas, assim como trabalhar outras questões relacionadas à informação.

Em concordância com o apontamento da bibliotecária, Serafim e Freire (2012) consideram que as ações em bibliotecas, que vão além do acesso à informação, contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade voltada para informação e conhecimento. Logo as atividades tradicionais desenvolvidas nas bibliotecas são relevantes para o acesso à informação e cultura, mas o contexto informacional atual exige que as bibliotecas e bibliotecários apresentem ações que contribuam com a formação de habilidades e conhecimentos que extrapolem o simples acesso à informação e auxiliem na formação dos sujeitos.

Durante a observação foi possível perceber que a bibliotecária se mostrou bastante hábil no desenvolvimento de parcerias e relações com outros profissionais que podem colaborar com o desenvolvimento de ações na biblioteca. Isso ficou

evidente não apenas nos parceiros que estavam na reunião inicial para a definição da intervenção, mas em menções a outras parcerias já realizadas entre a biblioteca e profissionais, como fotógrafos, assistentes sociais e artistas.

Sobre tais parcerias, considera-se a relevância da competência em informação desde os primeiros contatos dos sujeitos com as fontes de informação e no uso de estratégias para buscar, avaliar e utilizar informação conforme suas necessidades. Ressalta-se para isso as parcerias entre bibliotecários e demais profissionais que permitam a concepção e implementação de atividades didáticas que auxiliem no desenvolvimento da competência em informação (SANTOS *et al.*, 2018).

Sobre seu desempenho na atividade, a Participante A, afirmou que conseguiu pensar em diversas atividades que ela mesma pode desenvolver na biblioteca, sem precisar de um terceiro ator para promover as ações. Nesse aspecto, ainda que as parcerias sejam valorizadas para o desenvolvimento de ações de competência em informação, é essencial que o bibliotecário multiplicador busque desenvolver suas próprias características e constantemente crie novas formas de atuar na biblioteca, não apenas como coordenador de ações e programas de formação, mas também como mediador, contador de histórias, ator ou educador.

Sobre esse processo de desenvolvimento como bibliotecário multiplicador, reflete-se que a realização da ação colaborou não apenas para a biblioteca e seus usuários, mas com a formação da bibliotecária como multiplicadora da competência em informação. Como ela mesma enfatizou, durante a entrevista, foi um desafio para ela se superar profissionalmente e apesar das suas dificuldades para atuar com o público, ela conseguiu visualizar melhor o processo de planejamento e também desenvolver processos de mediação e de relação direta com o público.

No que diz respeito ao planejamento das atividades para a intervenção, a Participante A considerou que as atividades foram planejadas dentro das expectativas que ela possuía, ainda destacou que a possibilidade de adequação da atividade conforme a necessidade da escola foi muito importante para o bom desempenho da ação. Em relação ao planejamento, Barrantes (2006) argumenta que é importante desenhar um plano antes de iniciar a resolução de um problema ou o desenvolvimento de uma atividade, pois isso permite prever problemas, tempo, quantidade e outros fatores intervenientes ao desenvolvimento.

Cabe pontuar que por meio da observação foi possível perceber que a bibliotecária se mostrou preocupada com suas habilidades pedagógicas para

trabalhar diretamente com o público infantil. Descreveu para a proponente da pesquisa suas dificuldades, mas também se mostrou aberta a buscar caminhos para superar essas dificuldades, não se negando a desenvolver a ação em nenhum momento.

É válido reforçar que ter conhecimento de seus processos cognitivos, de si mesmo como pensador, de suas características e estratégias é importante para desempenhar bem uma atividade (KU; HO, 2010). Desta forma, é essencial que bibliotecários multiplicadores reconheçam suas habilidades e identifiquem suas dificuldades para que possam se dedicar a superar esses obstáculos, solicitando auxílio, estudando, buscando utilizar seus conhecimentos prévios para a solução dos problemas que possam surgir.

Sobre o desenvolvimento das atividades, a Participante A considerou-as densas, com muito conteúdo para um curto tempo de duração, mas foi possível cumprir os objetivos, mesmo com as dificuldades apresentadas. A bibliotecária refletiu que quando há o planejamento da atividade pensa-se no público como ouvinte, mas no momento da execução existe interação, participação e até indisciplina. Considerando esse ponto, ela relatou que as atividades tiveram um bom planejamento e deu tudo certo na execução, sem grandes contratempos. Nesse sentido, o planejamento realizado permitiu que tudo fosse executado com pequenos ajustes.

A Participante A também relatou que sua maior dificuldade foi participar de maneira mais direta da atividade, ela pontuou que geralmente organiza a ação, mas não desenvolve a atividade diretamente. Nesse sentido, ela considerou que

[...] fazer a atividade com as próprias mãos, é diferente de você só planejar a atividade. Mesmo que você tenha conhecimento do que vai ser feito, para você apresentar, você falar sobre aquele determinado assunto, você tem que buscar muito mais referências, estudar muito mais, entender e participar do que está acontecendo, do imprevisto na hora, isso muda muito a forma da gente pensar nas atividades e principalmente porque agora eu tendo a vivência, eu consigo pensar em outras formas de atividades, que eu vejo que eu mesma tenho a capacidade de fazer.

A participante relatou ainda que percebeu por meio da atividade desenvolvida que consegue solucionar problemas rapidamente, detectar falhas e resolver problemas que ela acreditava não ter domínio, tais como estratégias para trabalhar com crianças e mudanças de planos emergenciais que estavam fora do planejamento e precisaram ser adequados. Um exemplo mencionado pela bibliotecária foi em relação a alguns estudantes que não quiseram participar da atividade, ou na atividade

em que um integrante apenas da dupla deveria ficar com a venda nos olhos e os dois gostariam de estar vendados. Para resolver essas questões foi necessário solicitar às colaboradoras que fizessem duplas com as crianças, de maneira que todos pudessem participar.

O relato realizado pela Participante A, pode ser comparado à fala de Sanchez (2019) de que o monitoramento, como estratégia metacognitiva, refere-se à possibilidade do indivíduo de ainda na execução de uma tarefa, entender e modificar sua realização, por meio de auto avaliações, verificações, retificações e revisões de estratégias utilizadas. Nessa perspectiva, percebe-se que embora a bibliotecária não mencione as ações empreendidas como estratégias metacognitivas, foi possível perceber durante a ação um processo de automonitoramento, visando corrigir tanto questões mais claras, como a necessidade de ajuda de atores externos para o desenvolvimento de uma atividade, quanto questões mais individuais, como um aumento na entonação da voz com turmas mais agitadas ou maior tempo de exposição oral em conteúdos mais complexos.

Sobre o que poderia melhorar no planejamento da ação, a Participante A considera que as atividades deveriam ser mais curtas, de uma hora e meia no máximo, para permitir a concentração das crianças por toda a atividade. Ela também apontou que durante a atividade as crianças participaram muito, o que acabou demorando mais em algumas partes.

A Participante A relatou que nunca havia realizado uma atividade como a desenvolvida durante a pesquisa ação e que essa foi a maior dificuldade no momento de planejar a ação, pois não conseguia visualizar como seria a implementação. Ela considerou, no entanto, que ter participado e superado essa dificuldade foi muito importante, pois foi possível aprender atividades e dinâmicas novas e atuar mais próxima aos usuários da biblioteca. Ainda sobre o aprendizado durante a ação, ela apontou que uma das suas maiores dificuldades era o trabalho diretamente com as crianças. Sobre isso, a bibliotecária refletiu que pode desenvolver melhor essas habilidades por estar efetivamente em contato com o público em uma atividade mais prática.

Quanto ao desenvolvimento da atividade, ela avaliou algumas turmas como mais agitadas, o que exigiu estratégias para prender a atenção dos estudantes. Também considerou que durante o planejamento não foi possível prever todas as adversidades do processo de execução, tal como a Prefeitura que realizou jardinagem

em um dos dias de atividade, sendo que o barulho e insetos decorrentes desse serviço atrapalharam um pouco a atenção das crianças. Com essa exposição é possível notar que foram necessários improvisos durante o desenvolvimento da atividade, apesar de ser importante um bom planejamento para evitar problemas na execução de uma ação, Bertúlio (2012, p. 70) considera que o “[...] improviso surge como um elemento que agrega valor ao trabalho do multiplicador, que deve ser um agente educador e de construção.”

Reflete-se também que a resolução de problemas passa, segundo Barrantes (2006), pelo monitoramento do processo, a capacidade de abandonar um caminho quando esse se mostrar mal sucedido, a revisão dos processos de resolução do problema, assim como realização de pequenas correções no desenho da atividade planejada. Tendo isso em vista, as estratégias aplicadas pela bibliotecária no intuito de resolver problemáticas que surgiram durante a execução da ação, mostram uma potencialidade em monitorar as ações em relação ao planejamento e aplicar pequenas correções durante o desenvolvimento das atividades.

Cabe destacar que no primeiro dia das atividades foram apontados pelos colaboradores alguns aspectos que deveriam ser aprimorados para os dias posteriores, tais como a aproximação com as crianças no momento da leitura, detalhamento sobre a avaliação das fontes de informação e informações sobre o tratamento dos lixos orgânicos. No segundo e terceiro dia de atividade, tanto a bibliotecária, como a equipe aprimoraram os pontos anteriormente identificados, mudando as estratégias de apresentação e interação com as crianças, o que melhorou a performance da ação. Pontua-se que a bibliotecária tem habilidades para identificar as dificuldades durante o processo das atividades e em apresentar conhecimentos sobre temáticas fora da sua área de atuação.

Sobre isso Bertúlio (2012) identificou em sua pesquisa com bibliotecários multiplicadores que é comum a mudança de planos e adequações de atividades, e que muitas vezes é necessário fazer adaptações nos roteiros, essa execução mais dinâmica pode passar confiança e domínio sobre o método utilizado e sobre conteúdo ministrado, e também domínio do planejamento realizado. Para o autor, é necessário saber contornar embaraços se mostrando seguro para os aprendizes.

Já no que se refere a autoavaliação e ao monitoramento da bibliotecária, ambos ocorreram simultaneamente à atividade e também posterior a sua finalização. Nesse tocante, Sanchez (2019) ressalta a importância do uso de estratégias na regulação

metacognitiva, para auxiliar na resolução de problemas, isso ajuda a seguir procedimentos mais bem estruturados e permite identificar dificuldades e forças durante o processo de aprendizagem. Estar consciente sobre o planejamento, monitorando e as estratégias no desenvolvimento de uma atividade, avaliando se os resultados são os esperados, foram considerados entre muitos aspectos relevantes para resolução de situações problema.

No que tange a esse processo de aprender, Santos e Pedrosa (2019, p. 6) apontam que

[...] o bibliotecário educador terá que possuir capacidade de educar-se continuamente, habilidades política e de liderança para estar à frente da equipe [...] ter pleno conhecimento da área educacional e de ensino, da estrutura e função da sua biblioteca dentro do contexto no qual se insere; deve possuir domínio das modernas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), e saber difundir, possibilitar o acesso e fomentar o uso crítico da informação em todos os meios e suporte.

Nesse sentido, a Participante A mencionou que a ação desenvolvida na biblioteca, veio muito a calhar com as necessidades dela, pois ajudou a desenvolver habilidades mais relacionadas a área da educação e se sentir mais segura para atuar como bibliotecária multiplicadora. Reflete-se desta forma que o bibliotecário educador não é necessariamente aquele que tem habilidades pedagógicas e didáticas já desenvolvidas, mas aquele que reconhece a importância dessas habilidades em suas atividades e busca formas de desenvolvê-las, visando atender as necessidades de formação de seus usuários.

Reflete-se também que o bibliotecário multiplicador precisa tomar para si o compromisso de democratizar o acesso à informação, independente de classe social. Entretanto, destaca-se que, considerando as contradições de acesso próprias do sistema capitalista, é importante que esse profissional volte seu trabalho para a classe trabalhadora, afim de diminuir as desigualdades deste sistema (SANTOS; PEDROSA, 2019).

Quanto aos resultados da ação no desenvolvimento dos estudantes, a bibliotecária avaliou que a ação ajudou as crianças a verem as fontes de informação de forma mais crítica e reflexiva, estabelecendo relações entre fontes confiáveis e quem é responsável por essa informação, assim como incentivou a utilizarem as informações disponíveis na biblioteca ou indicadas por um bibliotecário. Para ela foi

possível perceber a criação de vínculo positivo entre as crianças e a biblioteca, enquanto local para buscar informações confiáveis.

Dois pontos podem ser identificados nesta fala da Participante A, em primeiro lugar, é relevante refletir sobre a avaliação feita pela bibliotecária acerca da efetividade da ação desenvolvida. Nesse sentido, avaliação é realizada no fim de uma tarefa e se refere a análise sobre os processos anteriores, para reconhecer mudanças no planejamento, monitoramento e na resolução do problema (SANCHEZ, 2019). Desta maneira, no processo de avaliação realizado pela bibliotecária, ela identificou amplamente o impacto da atividade no público e o alcance dos objetivos estabelecidos para o desenvolvimento da ação. Também apontou dificuldades, falhas e possíveis pontos para serem melhorados. Ela mencionou aspectos que poderiam ter sido considerados no planejamento, como por exemplo, maior cuidado com a movimentação das crianças ao deslocarem-se para parte externa da biblioteca durante a atividade “Trilha dos Sentidos”, já que durante a atividade alguns deles se dispersaram um pouco do grupo. Outro exemplo que a bibliotecária citou foi em relação a ter praticado mais sobre a elaboração da bomba semente, sendo que ela poderia ter confeccionado uma bomba de semente teste, antes do desenvolvimento da atividade, o que lhe daria maior segurança no momento de executar tal ação.

Um segundo ponto a ser destacado é que a bibliotecária considera que a ação auxiliou os estudantes a verem as fontes de informação de maneira mais reflexiva, pensando sobre seus criadores e sua confiabilidade. A preocupação da bibliotecária com o desenvolvimento de habilidades mais críticas e reflexivas nos estudantes pode ser considerado um ponto relevante na perspectiva de um bibliotecário multiplicador. Isso por que, segundo Elmborg (2012) essa visão crítica da competência em informação pode ser a origem de uma consciência dos sujeitos de que a realidade material depende de diferentes circunstâncias e diversos fatores que extrapolam as narrativas de aprendizagem hegemônicas, e perpassam problemas sociais, materiais e econômicos. Essas discrepâncias econômicas e sociais presentes no capitalismo podem ser considerados problemas fundamentais para os bibliotecários educadores, uma vez que o bibliotecário percebe esses problemas, é papel dele auxiliar os sujeitos a tomarem consciência também desta condição.

Ao lado disto, a competência crítica em informação considera aspectos socioeconômicos e culturais e se preocupa com “para quê” ou “para quem” a informação é útil, inserindo noções mais reflexivas e questionadoras para o

desenvolvimento de seus usuários. O bibliotecário atuando de forma mais crítica busca novas maneiras de estar no mundo e de desenvolver sua profissão, que se tornará mais instigante e humanizadora a partir disso (BRISOLA; ROMEIRO, 2018; ELMBORG, 2012).

Em síntese, além de poder identificar as estratégias metacognitivas mais utilizadas pela bibliotecária no planejamento e execução das atividades, a pesquisa aqui desenvolvida contribuiu para a formação e atuação da bibliotecária como multiplicadora da competência em informação. Ademais, o processo de planejamento e realização da atividade permitiu com que a bibliotecária refletisse sobre sua atuação como educadora, e também, sobre suas características pessoais de atuação, habilidades, limitações e estratégias cognitivas e metacognitivas.

Nesse contexto, reforça-se a fala de Brisola e Romeiro (2018, p. 11), em que a formação da competência em informação, em sua perspectiva crítica, “[...] promove [nos sujeitos] um reencontro com o seu ser no mundo, seu potencial de modificar sua realidade e a história.” A partir disso, ela se dá conta da sua condição como povo, de seus direitos e deveres e repensa o mundo e suas engrenagens, ou seja, os sujeitos considerados comuns, a partir da competência em informação, podem perceber-se em sua própria realidade e se automobilizar para promover ou participar de movimentos em busca de uma mudança social.

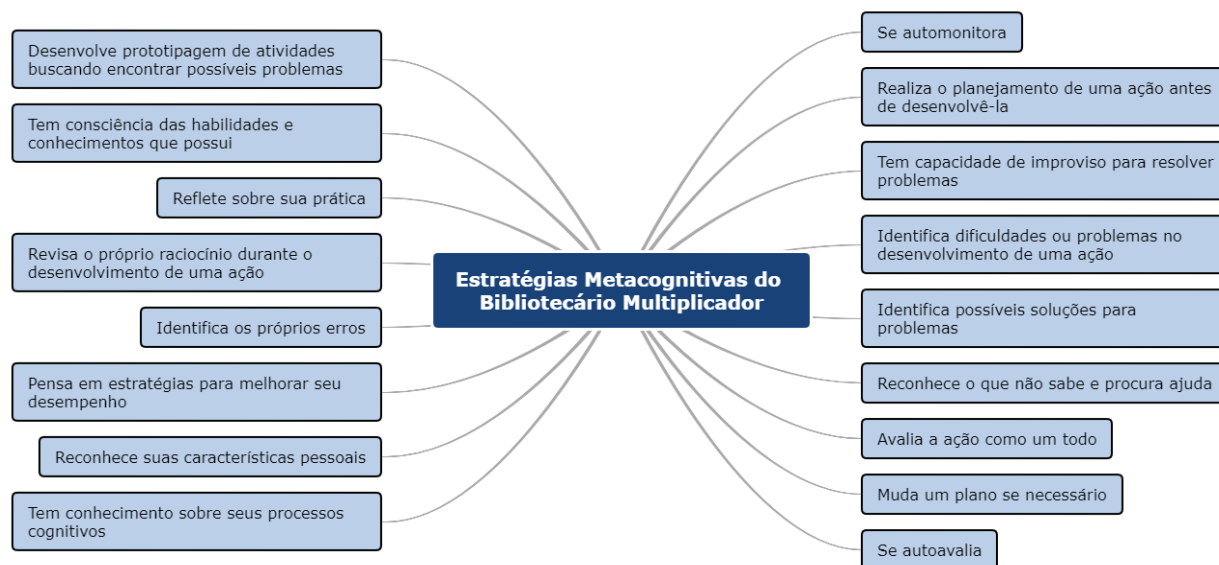
Por meio dos resultados foi possível identificar que além dos aspectos didáticos e pedagógicos na formação de bibliotecários multiplicadores, esses profissionais precisam de uma formação mais humana que os permitam analisar aspectos sociais, econômicos e culturais na sociedade, de forma que não atenda apenas as demandas de formação de mão de obra, mas também à uma formação crítica que dê aos sujeitos condições de contestar a estrutura hegemônica do capital. Além dessa formação, é essencial pontuar que o bibliotecário multiplicador deve possuir estratégias cognitivas e metacognitivas que o auxiliem no planejamento e execução das ações e programas de formação da competência em informação.

7.3 ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS E CARACTERÍSTICAS DOS BIBLIOTECÁRIOS MULTIPLICADORES

Visando atender à dois dos objetivos específicos desta pesquisa com mais nitidez, essa subseção apresentará de forma sucinta as estratégias metacognitivas

que o bibliotecário utiliza ao planejar e desenvolver ações para a formação de habilidades informacionais e os requisitos necessários ao bibliotecário multiplicador da competência em informação. Para tanto, a figura 13 apresenta um esquema que engloba as estratégias metacognitivas utilizadas pelo bibliotecário multiplicador – objetivo específico e.

Figura 13 – Estratégias metacognitivas do bibliotecário multiplicador identificadas durante a pesquisa



Fonte: elaborado pela autora

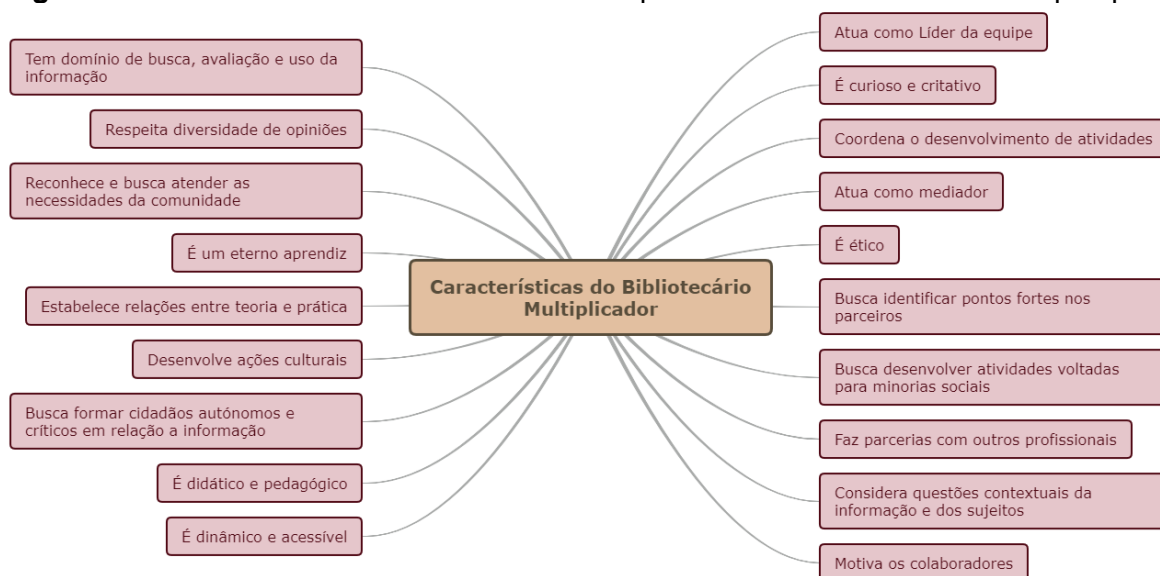
Na figura 13 há uma síntese das estratégias metacognitivas utilizadas por bibliotecários multiplicadores no desenvolvimento de suas atividades identificadas durante esta pesquisa. Nesse sentido, cabe reforçar que estratégias identificadas foram utilizadas por diferentes profissionais, em atividades distintas. Diferente das características do bibliotecário multiplicador, as estratégias metacognitivas são pano de fundo para o desenvolvimento de qualquer atividade. Assim, ações como automonitoramento, autoavaliação, planejamento, reconhecimento das necessidades e capacidade para resolução de problemas não são desenvolvidas separadamente, mas se inter-relacionam para dar ao bibliotecário condições de planejar e executar atividades que permitam a formação de seus usuários.

Desta forma, as estratégias apresentadas são um ponto de partida para identificar quais aspectos metacognitivos devem ser incentivados na formação de bibliotecários multiplicadores. Cabe refletir que usar a metacognição e as estratégias metacognitivas além de auxiliar na formação de bibliotecários multiplicadores, também

colaborar na formação de profissionais mais críticos no que se refere aos aspectos políticos, sociais e econômicos que o rodeia.

Ainda vale reforçar que o foco desta pesquisa é o bibliotecário multiplicador e a competência em informação, desta forma reflete-se que em futuras pesquisas sobre a metacognição relacionada à competência em informação, deve-se utilizar instrumentos que reflitam melhor a complexidade destas estratégias. Quanto ao objetivo específico c, a figura 14 visa apresentar as características do bibliotecário multiplicador da competência em informação, que foram identificadas nesta pesquisa.

Figura 14 – Características do bibliotecário multiplicador identificadas durante a pesquisa



Fonte: elaborado pela autora

É importante salientar que o fato dessas características terem sido identificadas não significa que um bibliotecário para ser multiplicador necessitará de todas elas bem desenvolvidas. É importante reconhecer que diferentes profissionais possuem habilidades distintas e, portanto, pondera-se que cada bibliotecário deve atuar de acordo com suas potencialidades, identificando as áreas que possui menos domínio e criando estratégias para desenvolvê-las ainda que de formas distintas.

Cabe ainda refletir que apesar das individualidades dos profissionais, é relevante ao bibliotecário multiplicador buscar sempre formar habilidades distintas e buscar desenvolver características que não sejam habituais na sua atuação. Desta forma, considera-se que ser um eterno aprendiz e buscar sempre novos aprendizados é uma característica extremamente relevante para o desenvolvimento de ações de multiplicação da competência em informação. É importante reforçar, que de acordo

com Corrêa e Castro Junior (2018) os aspectos mais subjetivos e contextuais relacionados à competência em informação são desenvolvidos, sobretudo, por meio das interações sociais dos membros de uma comunidade. Nesse mesmo sentido, reconhecer as necessidades da dos usuários e agir de maneira a atendê-las também é algo essencial para uma boa atuação do bibliotecário e para que a biblioteca cumpra seu papel na comunidade em que atua.

Se adiciona ainda, que agir de maneira ética é pré-requisito não apenas para o bibliotecário multiplicador, mas para todos os sujeitos, assim ser ético pode ser considerado característica essencial para que o bibliotecário possa de fato desenvolver seu papel como multiplicador da competência em informação.

Também sobre o papel do bibliotecário multiplicador, Brisola e Romeiro (2018) argumentam que uma formação mais voltada para o contexto educacional, para ações educativas e mobilização de militâncias sociais, pode contribuir para uma atuação mais política do bibliotecário, auxiliando no combate a *fake news*, pós verdade e desinformação. Entretanto, cabe destacar conforme já mencionado nesta pesquisa, que apenas a inserção de disciplinas da competência em informação ou de educação não podem ser consideradas suficientes a esta formação.

Para além disso, é importante que as instituições de ensino fomentem e se envolvam no desenvolvimento de cursos e oficinas – conforme apresentados na seção 4.1 desta pesquisa – que promovam uma formação continuada de bibliotecários e debatam aspectos específicos da atuação desse profissional, visando uma aprendizagem permanente que contribua na sua atuação como multiplicador da competência em informação. Nesse aspecto, professores, pesquisadores, grupos de pesquisa e universidades podem contribuir para o aumento destas medidas, que ainda tem se apresentado como insuficientes em território nacional.

Vale ainda refletir que além da educação profissional, para que os sujeitos desenvolvam uma atuação política e ética, é essencial uma formação humana integral, conforme defendida por Tonet (2006, 2013), que dê condições aos sujeitos de ver a realidade de maneira mais completa identificando meios de agir sobre ela, no sentido de transformá-la. Além de uma formação mais holística, com destaque para a atuação didática e pedagógica adequada ao seu papel de educador, essa educação pode contribuir para que o bibliotecário reconheça as necessidades de sua comunidade, buscando formação nas áreas que mais podem contribuir com seus usuários, tendo em vista os fatores socioeconômicos que perpassam sua formação,

atuação profissional e o desenvolvimento da competência em informação nos usuários.

Considera-se ainda, essencial que os bibliotecários se utilizem de estratégias, cognitivas e metacognitivas, não apenas para desenvolver, monitorar e avaliar as atividades de formação na biblioteca, mas que as utilize para uma ação reflexiva em torno do seu contexto de atuação e das necessidades dos sujeitos que compõem a comunidade na qual ele está inserido. Utilizando desta forma, aspectos cognitivos para lhe auxiliar em uma atuação mais condizente com o seu meio social.

Entretanto, é importante reforçar a fala de Corrêa e Castro Junior (2018) ao apontar que a competência em informação evoluiu das perspectivas cognitivistas, e se encontra desenvolvendo uma competência em informação que resulta de uma construção coletiva dos conhecimentos, valores e crenças, que se dão através da interação social. Desta forma, extrapolando os fatores cognitivos e metacognitivos essenciais para o desenvolvimento da competência em informação, os autores defendem que são “[...] as representações sociais que viabilizam os processos cognitivos e as interações sociais, que permitirão o desenvolvimento [da competência em informação nas suas pluralidades dimensionais].” (CORRÊA; CASTRO JUNIOR, 2018, p. 48).

Evidencia-se ainda que, independentemente dos aspectos metacognitivos, que são mais relacionados ao paradigma cognitivo da Ciência da Informação, tenham se mostrado essenciais nos resultados desta pesquisa, é ao paradigma social que esta pesquisa visa contribuir e para ele que a CI deve caminhar. Comunga-se da perspectiva de Saracevic (1996, p. 42), quando postula que a Ciência da Informação tem diferentes enfoques sobre o objeto. Entretanto, o que se deve tratar essencialmente é a esfera do social, do político, do econômico e cultural. Desta forma, o autor sinaliza que “A CI teve e tem um importante papel a desempenhar por sua forte dimensão social e humana [...]”.

De forma geral, foi possível identificar diversas características dos bibliotecários como multiplicadores, assim como as estratégias metacognitivas utilizadas por eles nesse processo de desenvolvimento de ações para a competência em informação. Cabe mencionar, que apesar dos estudos metacognitivos se voltarem para habilidades individuais, o desenvolvimento destas habilidades no contexto dos bibliotecários multiplicadores é relevante para identificação de aspectos contextuais e mais amplos, que são essenciais na formação do outro. Desta forma, apesar de

estratégias metacognitivas e características pessoais se apresentarem como aspectos do bibliotecário como indivíduo, elas vão impactar profundamente em sua atuação profissional e, conseqüentemente na, formação de outros sujeitos. Assim, é essencial que estes bibliotecários utilizem tais estratégias para uma ação-reflexão em torno de seu contexto de atuação e das necessidades dos sujeitos da comunidade em que esteja inserido.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto foi possível refletir que o bibliotecário multiplicador da competência em informação é essencial em um contexto de compartilhamento rápido e dinâmico da informação, isso porque é papel deste profissional promover a formação de sujeitos capazes de lidar com o fluxo informacional constante e que possua condições de buscar, avaliar e utilizar a informação de forma a atender suas necessidades de maneira ética e crítica. Para tanto, esse profissional se utilizará de uma gama distinta de conhecimentos, atitudes e estratégias cognitivas e metacognitivas que lhes permitirão desenvolver ações que de fato formem estes sujeitos para o ambiente informacional atual.

Neste contexto, esta pesquisa se propôs a analisar a influência da metacognição nas ações dos multiplicadores da competência em informação. No que concerne à metacognição e sua relação com a competência em informação, foi possível identificar que a metacognição é um fator relevante para o desenvolvimento da competência em informação, assim como se apresenta como elemento importante aos bibliotecários multiplicadores. Tanto os usuários quanto os bibliotecários utilizam as estratégias metacognitivas para planejar e desenvolver ações, sejam elas de busca e uso da informação, ou de desenvolvimento de habilidades informacionais. Destaca-se ainda que a metacognição é considerada perpassa o desenvolvimento de pensamentos mais críticos e reflexivos, que são essenciais no desenvolvimento da competência em informação e na atuação do bibliotecário multiplicador.

Sobre as iniciativas que colaboram para a formação do bibliotecário multiplicador, foi possível identificar ações e debates amplos que podem contribuir com a formação destes profissionais, principalmente no que tange o processo de formação durante a graduação e a formação continuada. Entretanto, poucas são as iniciativas concretas – cursos, oficinas ou seminários – voltados para a educação do bibliotecário multiplicador, sendo que a maioria ainda se encontra nos currículos de Biblioteconomia e na inserção de disciplinas que contribuem para preparar estes profissionais na sua atuação como educadores. Ainda que tenha sido possível identificar diversos debates sobre a temática, considera-se que são incipientes as iniciativas de formação de bibliotecários multiplicadores da competência em informação considerando as habilidades didático-pedagógica, ética e humana necessárias à esta atuação.

É importante ainda ressaltar que a atuação de um bibliotecário multiplicador não se dá “descolada” de sua realidade, nesse sentido é relevante que as instituições e o estado reconheçam a necessidade de formação contínua desses profissionais, assim como o papel essencial desenvolvido pela competência em informação na formação dos sujeitos. Cabe ainda pontuar a relevância das universidades e cursos de Biblioteconomia incorporarem, o máximo possível, uma formação diversificada e humanística que possibilite aos bibliotecários condições de estabelecerem análises amplas sobre a realidade e condições de agirem para a sua transformação.

No que tange às características do bibliotecário multiplicador, foi possível indicar uma pluralidade de características e habilidades necessárias a esse profissional, entretanto, também se identificou diversas características que podem ou não ser utilizadas pelo bibliotecário. Destaca-se que habilidades didático-pedagógicas são essenciais à atuação de um bibliotecário multiplicador por embasarem o processo de ensino aprendizagem essenciais ao desenvolvimento da competência em informação. Cabe também pontuar que ser um eterno aprendiz é pré-requisito que deveria motivar o bibliotecário a buscar aprender cada vez mais, a desenvolver novas habilidades e conhecimentos e a ser aberto e flexível em seu processo de formação do outro.

Outro fator relevante que deve ser mencionado neste ponto, é que uma atuação ética do bibliotecário é essencial para se pensar a informação, e suas potencialidades de beneficiar determinadas classes ou grupos de pessoas. É essencial um profissional que reconheça as possíveis aplicações da informação e auxilie na formação de sujeitos que as utilizem para benefício coletivo, sem prejudicar o próximo. Nesse contexto, cabe ao bibliotecário multiplicador a identificação das necessidades socioeconômicas, informacionais e culturais das comunidades em que atua, de forma que a informação seja utilizada para suprir essas necessidades, assim como para formar sujeitos conscientes de sua condição na sociedade.

No que tange à intervenção realizada na biblioteca, a ação de desenvolvimento da competência em informação colaborou com a formação do bibliotecário multiplicador e permitiu observar o uso da metacognição pela bibliotecária durante todo o processo de planejamento e execução da ação. Nesse sentido, foi possível identificar que a metacognição se apresenta como pano de fundo no planejamento e execução de atividades e programas de formação da competência em informação.

Quanto a estas estratégias utilizadas pelo bibliotecário multiplicador no desenvolvimento de ações de formação, é possível destacar a capacidade do bibliotecário de reconhecer suas próprias necessidades e estabelecer estratégias para supri-las, assim como de criar e modificar planejamentos de maneira a melhor estabelecer um processo de ensino-aprendizagem para com seu aprendiz. Argumenta-se ainda que o processo de autoavaliação e automonitoramento auxiliam para que o bibliotecário identifique e explore suas potencialidades, e crie estratégias para compensar a falta de domínio em determinadas habilidades. Reflete-se que a metacognição possibilita uma consciência e reflexão dos bibliotecários em torno dos processos de ensinar e aprender, o que auxilia no desenvolvimento de ações voltadas para a formação de sujeitos mais críticos e reflexivos frente à informação.

Também sobre a intervenção realizada na biblioteca é válido ressaltar que ainda que o foco da ação tenha sido analisar as estratégias metacognitivas da bibliotecária, também foi possível perceber a participação dos estudantes durante a atividade, que se mostraram muito participativos e interessados nas atividades desenvolvidas, citando exemplos de seu cotidiano e debatendo questões relevantes sobre o meio ambiente. Considera-se, desta forma, que a ação também impactou nas habilidades dos estudantes que participaram do desenvolvimento da atividade, que puderam aprender e refletir sobre aspectos essenciais ao contexto que se encontram, a exemplo da destinação de materiais recicláveis.

Nesse aspecto, para além das questões acadêmicas que esta pesquisa buscava atender, era parte de seu interesse auxiliar no desenvolvimento de bibliotecários e aprendizes no sentido de estarem mais capacitados para lidar com a informação. Principalmente, era intuito da intervenção colaborar, ainda que timidamente, com a transformação da realidade de uma região ou comunidade. Cabe pontuar, que a temática educação ambiental desenvolvida durante a intervenção é problemática recorrente na região, cuja a população não tem acesso à coleta de materiais recicláveis. Desta forma, para além de fomentar as habilidades informacionais dos estudantes, era objetivo conscientizar à cerca de fatores ambientais e debater as relações da informação com a sustentabilidade.

Cabe também argumentar que a parceria de profissionais, estudantes de graduação, docentes e pesquisadores foi condição *sine qua non* para que a intervenção tenha se desenvolvido. Assim, foi de extrema relevância o envolvimento de diferentes sujeitos com o processo de ensino-aprendizagem para o

desenvolvimento da ação de formação para a competência em informação. Neste contexto, explicita-se a necessidade de colaboração entre os profissionais e a importância de um grupo diverso de atores, que possam contribuir com o bibliotecário, que sozinho terá dificuldades para desenvolver esse tipo de atividades.

Como o processo científico é um questionamento contínuo, os resultados apresentados suscitaram novas perguntas sobre a temática desenvolvida, que ficam aqui registradas como sugestão para pesquisas futuras. No que se refere às estratégias metacognitivas, reflete-se se os currículos de Biblioteconomia contribuem para o desenvolvimento da metacognição nos futuros bibliotecários. Sobre o desenvolvimento de ações para a competência em informação nas bibliotecas, pondera-se sobre quais as condições econômicas e materiais que as instituições tem oferecido para que o bibliotecário possa de fato formar seus usuários para atuar no contexto informacional atual. Já em relação aos multiplicadores da competência em informação, questiona-se se os cursos de Biblioteconomia têm buscado formar seus estudantes para atuarem além das atividades tradicionais. Ademais, reflete-se quanto aos currículos de Biblioteconomia no Brasil, se abrangem uma formação humanística e integrada, essencial para que o bibliotecário compreenda e modifique a realidade em que irá atuar.

Quanto aos contributos desta pesquisa à Ciência da Informação, considera-se que se dão particularmente na identificação das contribuições da competência em informação para a evolução paradigmática da área. Reforça-se ainda, que este estudo desnuda as relações entre os paradigmas da Ciência da Informação, propostos por Capurro (2003b), e como essas relações podem se dar durante o desenvolvimento e amadurecimento de uma área, tal como a competência em informação. Quanto a essas relações, pondera-se que utilizar-se de aspectos dos paradigmas físico e cognitivo são essenciais para produzir teorias plenamente sociais, isso porque tais teorias são resultantes dos processos de maturação de um campo científico. Mais amplamente, esta pesquisa colaborou ao identificar aspectos metacognitivos (a partir das práticas das bibliotecárias participantes da pesquisa) que se relacionam com o desenvolvimento de habilidades, conhecimento e atitudes, que auxiliam no trato com a informação, sendo este último o objeto de estudo da CI.

Evidencia-se então que esta pesquisa colaborou com os estudos empreendidos no âmbito da competência em informação e na ampliação das relações entre a metacognição e a competência em informação. Mas além das contribuições

científicas, salienta-se a colaboração aos estudantes que participaram da intervenção e que refletiram sobre temáticas importantes à sociedade, assim como tiveram suas habilidades informacionais fomentadas. Além destas implicações, teóricas e práticas, cabe colocar que esta pesquisa contribui, sobretudo, na análise acerca da formação de bibliotecários multiplicadores, cujas habilidades permitem a educação de sujeitos mais habilitados para lidar com a informação, assim como mais conscientes de aspectos políticos, econômicos e sociais imbricados na informação, e por fim, mais propensos a agirem sobre suas condições materiais no sentido de transformar a realidade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- ALCARÁ, A. R. **Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação em universitários**: estudos de validade de medidas. 2012. 192 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2012.
- ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de. Mediação da informação e teorias pedagógicas: um estudo acerca das contribuições no fazer do bibliotecário mediador. In: SANTOS, Jussara Pereira (Org.). **A leitura como prática pedagógica na formação do profissional da informação**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007.
- ALLUEVA, P. Conceptos básicos sobre metacognição. In: ALLUEVA, P. **Programa de Intervención**. Zaragoza. Consejería de Educación y Ciencia. Disputación General de Aragón, 2002. Disponível em: <https://ice.unizar.es/sites/ice.unizar.es/files/users/leteo/materiales/concepto-de-metacognicion-pallueva.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Information literacy competency standards for higher education**. Chicago: ACRL/ALA, 2000.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Presidential Committee on Information Literacy**: Final Report. Washington: ACRL/ALA, 1989. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>. Acesso em: 15 jul. 2018.
- ARAUJO, R. M. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 497-524, 2004.
- ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES [ACRL]. **Framework for information literacy for higher education**. Chicago, 2016.
- ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES [ACRL]. **Roles and Strengths of Teaching Librarians**. Chicago, 2017. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/standards/teachinglibrarians>. Acesso em: 03 jan. 2019.
- ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES [ACRL]. **Standards for Proficiencies for Instruction Librarians and Coordinators**. Chicago, 2007. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/profstandards.pdf>
- AZEVEDO, K. R.; OGÉCIME, M. O papel do bibliotecário como mediador da informação na busca pelo letramento informacional. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 18, publicação contínua, p. 1-17, 2020.
- BARBIER, R. **A pesquisa ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRANTES, H. Resolución de problemas. El trabajo de Allan. **Cuadernos de investigación y formación en educación matemática**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 1-9, 2006.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica**. 3 ed. São Paulo: Person Prentice Hall, 2007, 157 p.

BATTISTA, A.; ELLENWOOD, D.; GREGORY, L.; HIGGINS, S.; LILBURN, J.; HARKER, Y. S; SWEET, C. Seeking social justice in the ACRL Framework. **Communications in Information Literacy**, Norman, v. 9, n. 2, p. 111-125, 2015.

BELLUZZO, R. C. B. Competências na era digital: desafios tangíveis para bibliotecários e educadores. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 30-50, 2005.

BERTÚLIO, A. L. de A. **Estudo e Formação de Multiplicadores em Competência Informacional**. 2012. 231f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Ciência da Informação, 2012.

BEZERRA, A. C.; DOYLE, A. Competência crítica em informação e participação ética em comunidades de aprendizagem. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 18., **Anais [...]** Marília: Ancib, PPGCI-UNESP, 2017.

BOCHNIA, B. A. **Habilidades informacionais dos estudantes de Artes Visuais Multimídia: uma abordagem da competência em informação e competência digital**. 2015, 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual de Londrina, 2015.

BONINI, L. A.; ENDO, G. de B. **Design thinking: uma nova abordagem para inovação**. Biblioteca Terra Fórum Consultores, 2011. Disponível em: <http://biblioteca.terraforum.com.br/paginas/designthinking>. Aspx. Acesso em: 27 dez. 2019.

BORGES, J.; BEZERRA, L.; DIOMONDES, S.; COUTINHO, L. Competências infocomunicacionais: um conceito em desenvolvimento. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, João Pessoa, v. 5, n. 1, não paginado, 2012. Disponível em: <http://inseer.ibict.br/ancib/index.php/tpbci/article/download/67/109>. Acesso em: 05 jun. 2019.

BORGES, J.; BRANDÃO, G. Análise das competências infocomunicacionais a partir da metaliteracy: um estudo com arquivistas. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 45, n. 2, p. 15-25, 2016.

BORGES, J. Competências infocomunicacionais: estrutura conceitual e indicadores de avaliação. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 28, n. 1, p. 123-140, 2018.

BORGES, J.; BRANDÃO, G. Evolução contexto-conceitual das competências infocomunicacionais. **Logeion: Filosofia da Informação**, Brasília, v. 3, n. 2, p. 75-86, 2017.

BORGES, J.; SILVA, H. P. Democracia eletrônica e competência informacional. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 16, n. 1, p. 129-137, 2006.

BORKO, H. Information Science: What is it? **American Documentation**, [s.l.], v. 19, n. 1, p. 3-5, 1968. (Tradução Livre). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2532327/mod_resource/content/1/Oque%C3%A9CI.pdf. Acesso em: 12 jun. 2018.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p.361-376, 1999.

BORUCHOVITCH, E.; SCHELINI, P. W.; SANTOS, A. A. A. Metacognição: conceituação e medidas. *In*: SANTOS, A. A.; BORUCHOVITCH, E.; SISTO, F. F. (Org.). **Perspectivas em Avaliação Psicológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COKING, R. R. **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

BRISOLA, A. C.; ROMEIRO, N. L. A competência crítica em informação como resistência: uma análise sobre o uso da informação na atualidade. **RBBB. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 68-87, 2018.

BRISOLA, A. C.; SCHNEIDER, M. Contribuições freireanas para os estudos de competência crítica da informação: da experiência à práxis. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (ENANCIB). 20., Florianópolis, 2019. **Anais** [...] Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

BUSH, V. As we may think. **The atlantic monthly**, [s.l.], v. 176, n. 1, p. 101-108, 1945. Tradução de livre de Fábio Mascarenhas e Silva. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/372315/mod_resource/content/1/AsWeMayThink.pdf. Acesso em: 03 jun. 2019.

BURGUILLOS, F. Design thinking for libraries: piensa el futuro de la biblioteca como lo haría un diseñador. **Anuario ThinkEPI**, [s.l.], v. 10, p. 109-112, 2016.

CAPURRO, R. Epistemologia e Ciência da informação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (ENANCIB), 5., Belo Horizonte, 2003. **Anais** [...] Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2003b.

CAPURRO, R. **On hermeneutics, angeletics, and information technology: questions and tentative answers**. *In*: INFORMATION Technology and Hermeneutics. Japan: Tsukuba University, 2003a. Disponível em: <http://www.capurro.de/tsukuba.html>. Acesso em: 2 jun. 2019.

CAREGNATO, S. E. O desenvolvimento de habilidades informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. **Revista de Biblioteconomia & Comunicação**, Porto Alegre, v. 8, p. 47-55, 2000.

CARNEIRO, B. L. F.; NUNES, J. V.; CAVALCANTE, L. E.; FARIAS, M. G. G. Aprendizagem móvel, competência em informação e mediação: interlocução sob a ótica do paradigma social da Ciência da Informação. **Encontros Bibli: Revista**

Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Florianópolis, n. 52, v. 23, p. 34-47, 2018.

CATALANO, A. Development and validation of the metacognitive strategies for library research skills scale (MS-LRSS). **The Journal of Academic Librarianship**, [S.l.], v. 43, n. 3, p. 178-183, 2017.

CAVALCANTI, V. O. M.; BORBA, M. S. A. Bibliotecário educador: reflexão-ação-reflexão. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO (CBBBD), 24., Maceió, 2011. **Anais [...]** Maceió: FEBAB, 2011.

CORRÊA, E. C. D.; CASTRO JUNIOR, O. V. Perspectivas sobre competência em informação: diálogos possíveis. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 47, n. 2, p. 35-51, 2018.

CROTI, A. A. **Aprender a aprender**: a autorregulação na perspectiva cognitiva da aprendizagem no contexto do ensino profissionalizante. 2016. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente, 2016.

CUEVAS-CERVERO, A.; MARQUES, M.; PAIXÃO, P. B. S. A alfabetização que necessitamos: informação e comunicação para a cidadania. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v.24, n.2, p. 35-48, maio/ago. 2014.

DANTAS, C.; RODRIGUES, C. C. Estratégias metacognitivas como intervenção psicopedagógica para o desenvolvimento do automonitoramento. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 30, n. 93, p. 2026-2035, 2013.

DECLARAÇÃO de Alexandria sobre alfabetização informacional e a aprendizagem ao longo da vida: Faróis para a Sociedade da Informação, 2005. Disponível em:<http://www.ifla.org/files/assets/wsis/Documents/beaconinfsoc-pt.pdf>. Acesso em: 06 maio 2019.

DELORS, J. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Brasil: UNESCO, 2010.

DI CHIARA, I. G. Grupo de Foco. *In*: VALENTIM, M. L. P. (Org.). **Métodos qualitativos de pesquisa em Ciência da Informação**. São Paulo: Pólis, 2005.

DOWNING, K.; KWONG, T.; CHAN, S.; LAM, T.; DOWNING, W. Problem-based learning and the development of metacognition. **Higher Education**, [s.l.], v. 57, n. 5, p. 609-621, 2009.

DOYLE, A. Ideologia e Competência Crítica em Informação: um olhar para movimentos de biblioteconomia crítica. **Folha de Rosto**, Juazeiro do Norte, v. 4, n. 1, p. 25-33, 2018.

DUDZIAK, E. A. Information literacy: principles, philosophy and practice. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, 2003.

DUDZIAK, E. A. **A information literacy e o papel educacional das bibliotecas**. 2001. 173f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Comunicação) – Universidade de São Paulo. Escola de Comunicação e Artes. São Paulo: USP, 2001.

DUDZIAK, E. A. Competência em Informação: melhores práticas educacionais voltadas para a Information Literacy. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO*, 21., 2005, Curitiba. **Anais** [...] Curitiba: FEBAB, 2005.

DUDZIAK, E. A. Information literacy e o papel educacional das bibliotecas e do bibliotecário na construção da competência em informação. *In: CONGRESSO ANUAL EM CIÊNCIA DA COMUNICAÇÃO*. 25. 2002.: Salvador. **Anais** [...] Salvador: ENDECOM. 2002. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/99356393595037433925036518706945289794.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

DUDZIAK, E. A. 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, 2007.

DUDZIAK, E. A. Bibliotecário como agente multiplicador da competência informacional e midiática. *In: BELLUZZO, R. C. B.; FERES, G. G. (Org).* **Competência em informação: de reflexões às lições aprendidas**. São Paulo: FEBAB, 2013.

DURODOLU, O. O. Information Literacy, Self-Concept and Metacognitive Ability of Teacher-Librarians at the University of Zululand. **Library Philosophy and Practice**, Nebraska, p. 1-26, 2018. Disponível em: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4759&context=libphilprac>. Acesso em: 18 mar. 2020.

ELMBORG, J. Critical information literacy: Definitions and challenges. *In: WILKINSON, C. W.; BRUCH, C. (Org.).* **Transforming information literacy programs: intersecting frontiers of self, library culture, and campus community**. Association of College & Research Libraries, p. 75-80, 2012.

FLAVELL, J. Metacognition aspects of problem solving. *In: RENICK, L.* **The nature of intelligence**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1976.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. **American psychologist**, [s.l.], v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, G. H.; FREIRE, I. M. **Introdução a Ciência da Informação**. 2. ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2015.

FREIRE, G.; FREIRE, I. M. Ações para competências em informação no ciberespaço: reflexões sobre a contribuição da metacognição. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 1-23, 2012.

FREIRE, I. M. Da construção do conhecimento científico à responsabilidade social da Ciência da Informação. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 1-14, 2002.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FROHMANN, B. The power of images: a discourse analysis of the cognitive viewpoint. **Journal of documentation**, [s.l.], v. 48, n. 4, p. 365-386, 1992.
- GASQUE, K. C. G. D. Competência em Informação: conceitos, características e desafios. **Atoz**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 5-9, jan./jun. 2013.
- GASQUE, K. C. G. D. Metacognição no processo de letramento informacional. **RBBD. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 13, p. 177-195, 2017.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004, 108 p.
- GONZÁLEZ, F. E. Acerca de la metacognición. **Revista Paradigma**, [s.l.], v. 14, p. 109-135, 1996. Disponível em:
https://www.researchgate.net/profile/Fredy_Gonzalez5/publication/228811443_Acerca_de_la_metacognicion/links/54cf77ad0cf29ca810fe28cf/Acerca-de-la-metacognicion.pdf. Acesso em: 27 set. 2019.
- GONZÁLEZ DE GÓMEZ, M. N. Metodologia da pesquisa no campo da Ciência da Informação. **DataGramZero - Revista de Ciência da Informação**, [s.l.], v. 1, n. 6, não paginado, 2000.
- HALPERN, D. F. Teaching for critical thinking: Helping college students develop the skills and dispositions of a critical thinker. **New directions for teaching and learning**, Corpus Christi, n. 80, p. 69-74, 1999.
- HATSCHBACH, M. H. L. **Information literacy**: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - IBICT, UFRJ, Rio de Janeiro, 2002.
- HATSCHBACH, M. H.; OLINTO, G. Competência em informação: caminhos percorridos e novas trilhas. **RBBD. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 20-34, 2008.
- HJØRLAND, B. Principia informatica: Foundational theory of information and principles of information services. In: **EMERGING frameworks and methods. Proceedings of the Fourth International Conference on Conceptions of Library and Information Science (CoLIS4)**. Greenwood Village, CO: Libraries Unlimited, 2003. p. 109-121.

HOSTETLER, K.; LUO, T.; STEFANIAK, J. E. Aligning Information Literacy Assessment with Metacognitive Strategies. **Journal of University Teaching and Learning Practice**, [s.l.], v. 15, n. 5, p. 2-11, 2018.

JACOBS, H. L. M. Information literacy and reflective pedagogical praxis. **The journal of academic librarianship**, [s.l.], v. 34, n. 3, p. 256-262, 2008.

JACOBSON, T. E.; MACKEY, T. P. Proposing a metaliteracy model to redefine information literacy. **Communications in information literacy**, Norman, v. 7, n. 2, p. 84-91, 2013.

JAEGER, P. Think, Jane, Think. See Jane Think. Go, Jane... Metacognition and Learning in the Library. **Library Media Connection**, Worthington, v. 26, n. 3, p. 18-21, 2007. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ779148>. Acesso em: 18 mar. 2020.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 177-185, 2006.

KU, K. Y.L.; HO, I. T. Metacognitive strategies that enhance critical thinking. **Metacognition and learning**, [s.l.], v. 5, n. 3, p. 251-267, 2010.

KUHLTHAU, C. C. Inside the search process: Information seeking from the user's perspective. **Journal of the American society for information science**, Chapel Hill, v. 42, n. 5, p. 361-371, 1991.

LATHAM, D.; GROSS, M.; WITTE, S. Preparing teachers and librarians to collaborate to teach 21st century skills: Views of LIS and education faculty. **School Library Research**, [s.l.], v. 16, p. 1-23, 2013. Disponível em: http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol16/SLR_PreparingTeachersLibrarianstoCollaborate_V16.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

LE COADIC, Y. **A Ciência da Informação**. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1996.

LEITE, C.; SIMEÃO, E. L. M. S.; NUNES, E. M. A.; DIÓGENES, F. C. B.; FERES, G.; FREIRE, I. M.; BELLUZZO, R. C. Cenário e perspectiva da produção científica sobre competência em informação (CoInfo) no Brasil: estudo da produção no âmbito da ANCIB. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 26, n. 3, p. 151-168, 2016.

LOR, P. J. Democracy, information, and libraries in a time of post-truth discourse. **Library Management**, [s.l.], v. 39, n. 5, p. 307-321, 2018.

MANIFESTO de Florianópolis sobre a competência em informação e as populações vulneráveis e minoria, 2013. Disponível em: http://febab.org.br/manifesto_florianopolis_portugues.pdf Acesso em: 06 maio 2019

MARTINS, S.; KARPINSKI, C. Interdisciplinaridade e formação do bibliotecário para atuação em Bibliotecas Escolares. **Informação & Informação**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 424-449, 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Moraes, 1984.

MATA, M. L. da. **Inserção da Competência Informacional nos currículos dos cursos de Biblioteconomia no Brasil e de Informação e Documentação na Espanha**. 2014. 196f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2014.

MELO, A. V. C. **Aprendendo a aprender pensando sobre como pensar: o desenvolvimento da competência em informação sobre o suporte da metacognição**. 2016. 466f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MIRANDA, A. M. M.; ALCARÁ, A. R. Ações para o desenvolvimento e formação das habilidades informacionais. *In: SEMINÁRIO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (SECIN)*, 7, 2017, Londrina. **Anais [...]** Londrina: Departamento de Ciência da Informação, 2017. p. 171-186. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/cinf/index.php/secin2017/secin2107/paper/view/419/270>. Acesso em: 14 jul. 2018.

MIRANDA, A. M. M. **Educação para a Competência em Informação: análise a partir dos currículos e egressos dos cursos de Biblioteconomia**. 2018. 113f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, R. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Editora SENAC, 2001.

MOREIRA, M. A. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

NASCIMENTO, D. S.; FREIRE, G. H. A. Os caminhos da Ciência da Informação. **Biblionline**, João Pessoa, v. 10, n. 1, p. 29-38, 2014.

NELSON, T. O.; NARENS, L. Why investigate metacognition. **Metacognition: Knowing about knowing**, [s.l.], p. 71-92, 1994. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232533525_Why_investigate_metacognition. Acesso em: 18 mar. 2020.

OLIVEIRA, A. P.; VITORINO, E. V. Os sentidos da dimensão técnica: abordagem sobre a competência em informação no âmbito da Filosofia e da Ciência da Informação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 40-65, 2016.

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, 2018.

PINHEIRO, L. V. R.; LOUREIRO, J. M. M. Traçados e limites da ciência da informação. **Ciência da informação**, Brasília, v. 24, n. 1, não paginado, 1995.

PINTRICH, P. R.; GARCIA, T. Self-regulated learning in college students: Knowledge, strategies, and motivation. *In*: PINTRICH, P. R.; BROWN, D. R.; WEINSTEIN, C. E. **Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie**. New York: Routledge, p. 113-133, 1994.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 16, n.1, p. 109-116, 2003.

RIGHETTO, G. G.; VITORINO, E. V.; MURIEL-TORRADO, E. Competência em informação no contexto da vulnerabilidade social: conexões possíveis. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 28, n. 1, p. 77-90, 2018.

ROSA, C. T. W. **A metacognição e as atividades experimentais no ensino de física**. 2011. 346 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SANCHES, T. Políticas Públicas para literacia de informação em Portugal: reflexão sobre o panorama atual e perspectivas de futuro. *In*: ALVES, F. M. M.; CORRÊA, E. C. D.; LUCAS, E. R. de O. (Org). **Competência em informação: políticas públicas, teoria e prática**. Salvador: EDUFBA, 2016.

SÁNCHEZ, D. S. M. **Resolución de problemas cuando se vincula la regulación metacognitivas**. 2019. 116 f. Tesis (Magister Enseñanzas de las Ciencias) – Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, 2019.

SANTAMARÍA, M.; PETRIK, D. Cornering the information market: Metacognition and the library. **College & Research Libraries News**, Middletown, v. 73, n. 5, p. 265-272, 2012.

SANTOS, B. S. **A nova tese onze**. Carta Maior, 2018. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/A-nova-tese-onze-/4/39082>. Acesso em: 13 maio 2019.

SANTOS, R. N. R.; SANTOS, K. L.; MARQUET, J. M. S.; CARNEIRO, G.S. Competência em informação nas escolas: ações extensionistas do Projeto Literacia. **Folha de Rosto**, Juazeiro do Norte, v. 4, n. 1, p. 45-56, 2018.

SANTOS, J. R. C. T. **Competência em Informação na Biblioteca Central da Universidade de Brasília - BCE/UnB: teoria e prática para a capacitação de multiplicadores**. 2013. 96 f. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) – Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

SANTOS, R. B.; SIMEÃO, E. L. M. S.; BELLUZZO, R. C. B. Atributos profissionais para o bibliotecário atuante nas iniciativas formadoras de competência em informação: um estudo baseado na metodologia do diagrama Belluzzo®. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (ENANCIB). 20., Florianópolis, 2019. **Anais [...]** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

SANTOS, V.; PEDROSA, E. M. P. Ação cultural: o elo entre bibliotecário, biblioteca e formação humana integrada. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, Taquara/RS, v. 8, n. 1, não paginado, 2019.

SARACEVIC, T. Ciência da informação: origem, evolução e relações. **Perspectivas em ciência da informação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-62, 1996.

SAUNDERS, L. Connecting information literacy and social justice: Why and how. **Communications in Information Literacy**, Norman, v. 11, n. 1, p. 55-75, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

I SEMINÁRIO de Capacitação de Multiplicadores para Competências em Informação: O papel do Bibliotecário. 2011. Disponível em: <http://bnb.df.gov.br/index.php/sala-de-imprensa/item/549-i-semin%C3%A1rio-de-capacita%C3%A7%C3%A3o-de-multiplicadores-para-compet%C3%Aancias-em-informa%C3%A7%C3%A3o-%E2%80%93-o-papel-do-bibliotec%C3%A1rio?tmpl=component&print=1>. Acesso em: 13 jan. 2020.

SERAFIM, L. A.; FREIRE, G. H. Ação de responsabilidade social para competências em informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 155-173, 2012.

SILVA, E. A. M.; EVANGELISTA, F. Antonio Gramsci e a educação (escola unitária). **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 1, n. 3, p. 55-66, 2015.

SILVA, J. L. C.; FREIRE, G. H. A. Um olhar sobre a origem da ciência da informação: indícios embrionários para sua caracterização identitária. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 1-29, 2012.

SILVA; J. C. **Fundamentos epistemológicos da Ciência da Informação**. Palestra proferida na Aula Magma do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

SOARES, L. V. O.; CAMPELLO, B. S. Bibliotecário educador: a formação como aliada no exercício do papel educativo. 2014. *In*: ENCONTRO NACIONAL de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB), 14., 2013, Florianópolis. **Anais [...]** Santa Catarina: ANCIB, UFSC, 2013.

SOARES, L. V. O. **A formação como aliada no exercício do papel educativo do bibliotecário na escola**. 2014. 99f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação. Belo Horizonte, 2014.

SPUDEIT, D. Programas para desenvolvimento de competências informacionais: implementação, metodologias e avaliação. *In*: ALVES, F. M. M.; CORRÊA, E. C. D.; LUCAS, E. R. (Org.). **Competência em informação: políticas públicas, teoria e prática**. Salvador: EDUFBA, 2016.

SPUDEIT, D.; FREITAS, A.; SOUZA, C.; ROMEIRO, N.; ROSA, V. Criação, implantação e avaliação de um programa de competência em informação em alunos

do ensino fundamental. **RBD. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 13, p. 885-906, 2017.

SUAIDEN, E. **Biblioteca pública e informação à comunidade**. São Paulo: Global, 1995.

TEWELL, E. A decade of critical information literacy: A review of the literature. **Communications in Information Literacy**, Norman, v. 9, n. 1, p. 24-43, 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.

TONET, I. Educação e formação humana. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 8, n. 9, p. 09-21, 2006.

TONET, I. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2012.

VALENTIM, M. L. P. Formação, competências e habilidades do profissional da informação. In: VALENTIM, M. L. P. (Org.). **Formação do profissional da informação**. São Paulo: Editora Polis, 2002.

VARELA, A.; BARBOSA, M. L. A. Trajetórias cognitivas subjacentes ao processo de busca e uso da informação: fundamentos e transversalidades. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da informação**, Florianópolis, p. 142-168, 2012.

VIRKUS, S.; BOEKHORST, A. K.; GOMEZ-HERNANDEZ, J. A.; SKOV, A.; WEBBER, S. Information literacy and learning. In: KAJBERG, L.; LORRING, L. (Eds.). **European curriculum reflections library and information science education**. Dinamarca: Royal School of Library and Information Science, 2005.

VITORINO, E. V. A competência em informação e a vulnerabilidade: construindo sentidos à temática da "vulnerabilidade em informação". **Ciência da Informação**, Brasília, v. 47, n. 2, p. 71-85, 2018. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/4187>. Acesso em: 14 feb. 2020.

VITORINO, E. V. Análise dimensional da Competência Informacional: bases teóricas e conceituais para reflexão. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 421-440, 2016.

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, 2009.

VITORINO, E. V.; PIANTOLA, D. Dimensões da competência informacional (2). **Ciência da Informação**, Brasília, v. 40, n. 1, p. 99-110, 2011.

WARD, D. Revisioning information literacy for lifelong meaning. **The Journal of Academic Librarianship**, [s.l.], v. 32, n. 4, p. 396-402, 2006.

WHITWORTH, A. The reflective information literacy educator. **Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education-NORIL**, [s.l.], v. 4, n. 1, 2012.

ZURKOWSKI, P. G. **Information services environment relationships and priorities**. Washington D.C.: National Commission on Libraries, 1974.

ZURKOWSKI, P. G. **Information Literacy and The New of Era Enlightenment**. Sheffield: LILAC; Sheffield Hallam University, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8DXnUvseNTs>. Acesso em: 02 maio 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DO GRUPO DE FOCO

REFLETIR SOBRE O QUE OS BIBLIOTECÁRIOS TÊM FEITO EM RELAÇÃO À COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

- Quais ações para a competência em informação estão desenvolvendo;
- Com qual público estão trabalhando essas ações;
- Planejamento dessas ações;
- Parceiros na instituição;

REFLETIR SOBRE AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS

- Como suprem as necessidades informacionais e de ações para a competência em informação;
- Onde, quem e como buscam ajuda;
- Como percebem ou avaliam se houve algum problema em relação à formação da competência em informação
- Como solucionam os problemas que surgem durante as ações de competência em informação

REFLETIR SOBRE AS DIFICULDADES

- Quais são as principais dificuldades dos bibliotecários para desenvolver ações para formação da competência em informação;
- Como buscam solucioná-las

O QUE PODEMOS FAZER EM RELAÇÃO ÀS AÇÕES PARA A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

- Quais atividades desenvolver para melhorar a competência em informação dos usuários da biblioteca;
- Quais empecilhos (entraves) para o desenvolvimento dessas atividades;
- Como poderiam ser resolvidos/solucionados.

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA A OBSERVAÇÃO

- 1 Características/estratégias usadas pela bibliotecária ao planejar atividades;
- 2 Estabelecimento de objetivos;
- 3 Preparação do ambiente;
- 4 Uso de recursos didático-pedagógicos;
- 5 Relação estabelecida com o público e com outros colaboradores;
- 6 *Feedback* do público durante o desenvolvimento da atividade;
- 7 Reflexões sobre a prática;

APÊNDICE C

ROTEIRO DA ENTREVISTA

PENSAMENTOS CONTEXTUAIS:

- a) Você considera que as atividades propostas podem contribuir com o contexto no qual a biblioteca está inserida? Porque?
- b) Partindo da sua experiência, como os bibliotecários multiplicadores da competência em informação podem colaborar no desenvolvimento de sujeitos mais autônomos, críticos e reflexivos frente à informação?

AValiação/ AUTOREGULAÇÃO:

- a) Como você avalia o planejamento e desenvolvimento das atividades na biblioteca?
- b) Considerando sua avaliação, quais pontos você mudaria e quais você manteria em uma próxima ação?
- c) Você percebeu alguma mudança na sua forma de pensar as ações promovidas pela biblioteca?

ESTRATÉGIAS:

- a) Você percebeu que possui facilidade em alguma das etapas da atividade? Porquê?
- b) Quais as maiores dificuldades você encontrou no planejamento e desenvolvimento da atividade? Como você as superou?

APÊNDICE D

Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (Grupo de Foco)* **Multiplicadores da competência em informação e o uso da metacognição nas ações formadoras**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **MULTIPLICADORES DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO E O USO DA METACOGNIÇÃO NAS AÇÕES FORMADORAS**, a ser realizada na UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA e no Centro de Educação Comunicação e Artes do Município de Londrina. O objetivo da pesquisa é analisar a influência da metacognição nas ações dos multiplicadores da competência em informação. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: participar de um grupo de foco no âmbito do grupo de pesquisa Informação e Cognição, para refletir e discutir sobre a metacognição nas ações para a competência em informação. O registro das discussões será feito em áudio e em diário de campo.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os registros em áudio serão destruídos após a sua transcrição.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados podem colaborar na identificação de estratégias utilizadas por multiplicadores, nas ações de formação destes profissionais e conseqüentemente com o desenvolvimento de ações que auxiliem na formação de sujeitos mais autônomos, éticos e críticos frente a informação.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Quanto aos riscos, estamos conscientes e de acordo com a resolução 466/2012 e a complementar 510/2016, de que a pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. A pesquisa apresentada pode provocar alguns desconfortos ou riscos de gradação mínima. Os benefícios esperados superam os riscos mínimos. Desta forma, os pesquisadores comprometem-se em tomar providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar desconfortos ou riscos e, caso ocorram, providenciaremos o necessário para o atendimento do participante e estamos à disposição para sermos contatados por e-mail e telefone, conforme seguem: **Ana Maria Mendes Miranda, Rua Tembés, número 332, Vila Portuguesa, Londrina-Paraná; telefone (42) 99996-4659 e pelo e-mail anamirandamm@gmail.com**, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone (43) 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Londrina, ____ de _____ de 2019.

Ana Maria Mendes Miranda

RG: 10.770.909-6

_____ (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

APÊNDICE E

Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (Entrevista)* **Multiplicadores da competência em informação e o uso da metacognição nas ações formadoras**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **MULTIPLICADORES DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO E O USO DA METACOGNIÇÃO NAS AÇÕES FORMADORAS**, a ser realizada no Sistemas de Bibliotecas Públicas Municipais de Londrina e no Biblioteca Setorial Municipal Eugênia Monfrinati do Município de Londrina. O objetivo da pesquisa é analisar a influência da metacognição nas ações dos multiplicadores da competência em informação. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: participar de uma entrevista gravada em áudio, com o objetivo de identificar as estratégias metacognitivas utilizadas nas ações para a competência em informação.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação. O registro em áudio será destruído após a sua transcrição.

Os benefícios esperados podem colaborar com na identificação de estratégias utilizadas por multiplicadores, nas ações de formação destes profissionais e conseqüentemente com o desenvolvimento de ações que auxiliem na formação de sujeitos mais autônomos, éticos e críticos frente a informação.

Quanto aos riscos, estamos conscientes e de acordo com a resolução 466/2012 e a complementar 510/2016, de que a pesquisa com seres humanos envolve risco em

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

tipos e gradações variados. A pesquisa apresentada pode provocar alguns desconfortos ou riscos de gradação mínima. Os benefícios esperados superam os riscos mínimos. Desta forma, os pesquisadores comprometem-se em tomar providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar desconfortos ou riscos e, caso ocorram, providenciaremos o necessário para o atendimento do participante e estamos à disposição para sermos contatados por e-mail e telefone, conforme seguem: **Ana Maria Mendes Miranda, Rua Tembés, número 332, Vila Portuguesa, Londrina-Paraná; telefone (42) 99996-4659 e pelo e-mail anamirandamm@gmail.com**, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone (43) 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Londrina, ____ de _____ de 2019.

Ana Maria Mendes Miranda

RG: 10.770.909-6

_____ (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE F

PLANO DE AÇÃO PARA A BIBLIOTECA SETORIAL MUNICIPAL EUGÊNIA MONFRANATI

Cronograma:

| | |
|------------|--|
| 09/10/2019 | Observação e Planejamento das atividades com a bibliotecária |
| 15/10/2019 | Observação e Planejamento das atividades com a bibliotecária |
| 16/10/2019 | Observação e Planejamento das atividades com a bibliotecária |
| 31/10/2019 | Observação e Planejamento das atividades com a bibliotecária |
| 18/11/2019 | Oficina: habilidades informacionais para educação ambiental |
| 19/11/2019 | Oficina: habilidades informacionais para educação ambiental |
| 20/11/2019 | Oficina: habilidades informacionais para educação ambiental |

Equipe:

Ana Maria Mendes Miranda- Mestranda do PPGCI/UEL

Adriana Alcará – Docente do PPGCI/UEL (orientadora da pesquisa)

Larissa Martins – Graduada em Biblioteconomia/ UEL

Susanna Miranda – Graduada de Ciências Biológicas / UEL

Natália Held – Graduada de Ciências Biológicas / UEL

ATIVIDADE I

| | |
|-----------------------------------|--|
| Título da atividade | O que é lixo? |
| Local para aplicação | Biblioteca Setorial Municipal Eugênia Monfranati |
| Público-alvo | Crianças de 8 à 10 anos |
| Quantidade de pessoas favorecidas | 25 crianças |
| Objetivo geral da atividade | Contribuir com a formação de habilidades informacionais à longo prazo, assim como com a formação de sujeitos mais reflexivos diante de aspectos políticos relacionados às informações ambientais e de sustentabilidade. |
| Objetivos específicos | - Instigar o reconhecimento das fontes de informação; - Auxiliar na conscientização para identificação e separação do lixo; |
| Duração | 60 minutos |
| Descrição da atividade | Em anexo |
| Avaliação | Discussão sobre os benefícios da separação do lixo; respostas ao material referente a cada lixeira (orgânico, reciclável e rejeitos); Separação correta dos materiais nas lixeiras; Elaboração de um desenho sobre a oficina. |
| Recursos | Recursos Materiais: Materiais recicláveis (garrafas, papel, latas etc), livro, sacos de lixo, lixeiras coloridas identificadas. Recursos Humanos: A bibliotecária, duas pesquisadoras e uma estudante de Biblioteconomia. |
| Resultados esperados | Conhecimento de fontes de informação, conscientização sobre questões ambientais e consumo consciente. |

ATIVIDADE II

| | |
|----------------------|--|
| Título da Atividade | Confecção de bombas de sementes |
| Local para aplicação | Biblioteca Setorial Municipal Eugênia Monfranati |
| Público-alvo | Crianças de 8 à 10 anos |

| | |
|-----------------------------------|---|
| Quantidade de pessoas favorecidas | 25 crianças |
| Objetivo geral da atividade | Contribuir com a formação de habilidades informacionais à longo prazo, assim como com a formação de sujeitos mais reflexivos diante de aspectos políticos relacionados às informações, ao meio ambiente e à natureza. |
| Objetivos específicos | - Instigar o reconhecimento das fontes de informação; - Auxiliar na conscientização para a preservação da natureza; |
| Duração | 60 minutos |
| Descrição da atividade | Em anexo |
| Avaliação | Discussão ao final da leitura e reflexão sobre o conteúdo do livro; fazer perguntas às crianças sobre os tipos de lixo e a importância das bombas sementes; |
| Recursos | Recursos Materiais: Argila, Sementes, jornal. Recurso estrutural: espaço amplo para realização das bombas de semente. Recursos Humanos: A bibliotecária, duas pesquisadoras, uma estudante de biologia (para ensinar a fazer a bomba de semente) e uma estudante de Biblioteconomia. |
| Resultados esperados | Conhecimento de fontes de informação de maneira lúdica, conscientização sobre questões ambientais. |

Observação: Os materiais a serem utilizados nas atividades serão de responsabilidade da equipe de pesquisa.

Roteiro de desenvolvimento para atividade O que é lixo

Com o objetivo de aproximar as crianças da temática a ser discutida, a atividade se iniciará com uma exploração do livro como material bibliográfico, identificando alguns aspectos dos materiais, tais como:

- Pedir para as crianças falarem que material é aquele;
- Apresentar seu autor;
- Informar se esse material está disponível na biblioteca;
- Questionar e discutir com as crianças sobre a temática do livro

Posterior a esse momento será realizada uma contação de história, do livro “Reciclagem: a aventura de uma garrafa”.

Iniciar uma conversa sobre como tem ocorrido a reciclagem nos lugares que as crianças frequentam e como elas tem participado desse processo, deixar que falem sobre suas experiências e demonstrem o conhecimento prévio sobre o assunto.

Depois abordar alguns tópicos relevantes sobre a reciclagem, esclarecer de onde as informações apresentadas estão sendo retiradas (portal do MEC) e porque podemos confiar nessas informações (considerando que o MEC é um órgão governamental, ligado à educação, etc). É importante ressaltar para as crianças que quando elas tiverem dúvidas é necessário que elas busquem informações antes de tomar atitudes. Assim, se elas não souberem se um material é reciclável ou não, elas podem procurar na biblioteca ou na internet a uma resposta para esse questionamento.

O que é reciclagem?

É a transformação de material, cuja primeira utilidade não tem mais função, em um novo produto.

O que é lixo?

É qualquer material considerado inútil, sem valor, gerado pela atividade humana

O que é reciclável?

Folhas e aparas de papel, jornais, revistas, caixas, papelão, PET, recipientes de limpeza, latas de cerveja e refrigerante, canos, esquadrias, arame, todos os produtos eletroeletrônicos e seus componentes, embalagens em geral e outros.

- **Papéis:** todos os tipos são recicláveis, inclusive caixas do tipo longa-vida e de papelão. Não recicle papel com material orgânico, como caixas de pizza cheias de gordura, pontas de cigarro, fitas adesivas, fotografias, papéis sanitários e papel-carbono.
- **Plásticos:** Recicle sacos de supermercados, garrafas de refrigerante (pet), tampinhas e até brinquedos quebrados.
- **Vidros:** quando limpos e secos, todos são recicláveis, exceto lâmpadas, cristais, espelhos, vidros de automóveis ou temperados, cerâmica e porcelana.
- **Metais:** além de todos os tipos de latas de alumínio, é possível reciclar tampinhas, pregos e parafusos. Atenção: cliques, grampos, canos e esponjas de aço devem ficar de fora.
- **Isopor:** Ao contrário do que muita gente pensa, o isopor é reciclável. No entanto, esse processo não é economicamente viável. Por isso, é importante usar o isopor de diversas formas e evitar ao máximo o seu desperdício. *

Quais as cores para descarte correto em lugares públicos?



Como separar o lixo doméstico?

- Não misture recicláveis com orgânicos - sobras de alimentos, cascas de frutas e legumes. Coloque plásticos, vidros, metais e papéis em sacos separados.
- Lave as embalagens do tipo longa vida, latas, garrafas e frascos de vidro e plástico. Seque-os antes de depositar nos coletores.
- Papéis devem estar secos. Podem ser dobrados, mas não amassados.
- Embrulhe vidros quebrados e outros materiais cortantes em papel grosso (do tipo jornal) ou colocados em uma caixa para evitar acidentes. Garrafas e frascos não devem ser misturados com os vidros planos.

Trilha dos sentidos:

Serão espalhados materiais recicláveis pela área verde da biblioteca, depois serão estabelecidas duplas entre as crianças, onde uma deverá ser vendada e a outra deverá guiá-la na coleta dos lixos recicláveis. Em seguida, será feita a separação desses materiais de acordo com as indicações apresentadas nas lixeiras coloridas e as informações apresentadas durante a conversa anterior.

Roteiro de desenvolvimento para atividade Bomba de Sementes

Iniciar uma conversa sobre o cuidado com o meio ambiente, visando reconhecer os conhecimentos prévios das crianças sobre a temática. Identificado esses conhecimentos, é possível apresentar exemplos de como colaborar com o meio ambiente.

- Vocês sabem o que são sementes?
- De onde vem as sementes?

- No que as sementes podem se transformar?

Preservação de riquezas naturais

Abordar a importância de preservar ambientes como vegetação nativa, assim como de reflorestar os espaços naturais modificados por ações antrópicas.

- Recursos naturais são elementos da natureza que são úteis ao Homem no processo de desenvolvimento da civilização, sobrevivência e conforto da sociedade em geral.
- Podem ser renováveis, como a energia do Sol e do vento. Já a água, o solo e as árvores que estão sendo considerados limitados, são chamados de potencialmente renováveis. E ainda não renováveis, como o petróleo e minérios em geral.
- A preservação dos recursos naturais é muito importante para a manutenção do equilíbrio na Terra, por exemplo: sem plantas não existe comida para muito animais, a temperatura sobe, a água fica menos limpa etc.
- Por esse motivo também, é necessário que os recursos renováveis e parcialmente renováveis, que já foram modificados pelo homem, sejam restaurados em ações como limpeza, reflorestamento etc.

Após a conversa, apresentar o livro “Tudo começa na semente: como os alimentos crescem” buscando mostrar o material bibliográfico e ressaltando a relevância das sementes para a preservação ambiental e para as condições de vida dos seres humanos.

Assim como reforçar a importância de materiais confiáveis para leitura sobre o meio ambiente.

- Falar sobre as informações de autoria do livro, Emily Bone e o especialista em alimentos – Rupert Aker
- Falar sobre as informações de editoração – Editora Usborn
- Reflexão sobre as informações apresentadas e comparação com os conhecimentos deles.

Apresentar o capítulo Saborosa Semente, ler com eles e refletir se essas informações apresentadas pelo livro podem ser reais, o que eles pensam e porquê.



Posterior à conversa, as crianças participarão da realização de *bombas de semente*, cujo o passo é:

➤ **Bomba de Semente**

Ingredientes:

- Argila
- Composto orgânico
- Sementes de sua escolha.

Preparo: Para cada 5 partes de argila, deve-se misturar uma de composto orgânico e uma de sementes. Misturar os ingredientes e adicionar água aos poucos até a mistura ficar homogênea. Por fim, basta apertar bem a massa que se formou, moldá-la em pequenas bolinhas e deixar secar no sol por algumas horas até que a argila endureça.

Durante esse processo, cada semente utilizada será apresentada e explicada para as crianças, mostrando seus benefícios aos seres humanos e ao meio ambiente. Essa apresentação será realizada por meio de um guia de sementes, que posteriormente será deixado para consulta na biblioteca.

As sementes selecionadas para a Bomba devem ser próprias para a região em que a atividade será realizada e isso deve ser explicado para as crianças. Posterior a essa escolha devem ser levadas ilustrações [fotografias, desenhos] de como serão as plantas após seu crescimento.

Para essa atividade foram selecionados os seguintes tipos de semente:

Papoula: Solo levemente úmido; não gosta de muita água e prefere solos mais grossos, pode crescer até mesmo em terrenos pedregosos, desde que não acumulem água.



Camomila: Floresce mais nas estações quentes do ano. Pode ser cultivada em todo o país; está adaptada a climas temperados, principalmente quando úmidos:



Verbena: Planta de fácil cultivo; precisa de lugares bastante ensolarados para sobreviver ao longo de sua vida, podendo ser cultivada em boa parte do Brasil.



Tagetes: A espécie é muito resistente, mas pode morrer se o clima estiver muito frio. Dessa maneira, plante-a na primavera ou do verão, pois ela demora para amadurecer.



Girasol: O girassol cresce bem com temperaturas elevadas, tolerando até mesmo temperaturas próximas a 40° C.



A finalização da atividade se dará com os lançamentos das bombas de sementes em um local a ser definido juntamente com a bibliotecária.

REFERÊNCIAS

BIZARRI, L. **Bombas de semente:** aprenda a fazer a sua e participe do “exército verde”. Coletivo Verde, 2011. Disponível em: <http://www.coletivoverde.com.br/bombas-de-semente/>. Acesso em: 04 ago. 2019.

BONE, E. **Tudo começa na semente:** como os alimentos crescem. São Paulo: USBORNE – NOBEL, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Como e porquê separar o lixo?** 2012. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/informma/item/8521-como-e-porqu%C3%AA-separar-o-lixo>

MANNING, M.; GRANSTROM, B. **Reciclagem:** a aventura de uma garrafa. São Paulo: Atica, 2008.