



## **Ciência da Informação e Competências Infocomunicacionais: possíveis diálogos epistêmicos**

**Francisco José Daher Junior<sup>I</sup>**  
<http://orcid.org/0000-0002-8131-3791>

**Jussara Borges<sup>II</sup>**  
<http://orcid.org/0000-0001-6489-219X>

<sup>I</sup> Universidade Federal da Bahia, BA, Brasil.  
Doutorando em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Bahia (PPGCI/UFBA).

<sup>II</sup> Universidade Federal da Bahia, BA, Brasil.  
Doutora em Comunicação e Cultura Contemporâneas (Póscom-UFBA). Professora permanente dos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

**<http://dx.doi.org/10.1590/1981-5344/4296>**

*As discussões sobre informação e comunicação continuam provocando inquietações no âmbito da Ciência da Informação (CI), especialmente em ambiente de hiperinformação. A partir deste contexto é que se pretende analisar as competências Infocomunicacionais (Competências InfoCom) enquanto uma competência da própria CI, buscando, objetivamente, encontrar elementos que contribuam para a construção de seu estatuto. O artigo explora teoricamente a possível incompletude epistemológica da CI, analisando alguns caminhos percorridos pela Ciência. A partir de um macro recorte histórico e filosófico que sustenta este contexto, busca-se compreender os fenômenos que envolvem a comunicação e a informação, de forma a identificar os principais discursos epistêmicos desta trajetória, para, assim, olhar possíveis caminhos que viabilizem o nosso*

*objetivo. As principais conclusões, além de evidenciarem o caráter virtuoso da referida incompletude, que abrem portas para a complexidade e a transdisciplinaridade, apontam também que as competências InfoCom, a partir de uma ressignificação do próprio vocábulo "competência", permitem a crítica e a autocrítica da informação e da comunicação. Para a construção de um discurso epistêmico neste lugar, faz-se necessário pensá-las a partir da dupla complexidade, transcendendo as concepções contidas na lógica indutiva e/ou dedutiva.*

**Palavras-chave:** *Competências Infocomunicacionais; Ciência da Informação; Epistemologia; Informação; Comunicação.*

## **Information Science and Info-communication Skills: possible epistemic dialogues**

*Discussions about information and communication continue to cause uneasiness in the field of Information Science (IS), especially in a hyper information environment. From this context, it is intended to analyze the Info-communication competencies (InfoCom competencies) as a competence of the IS itself, seeking, objectively, to find elements that contribute to the construction of its constitution. The article theoretically explores the possible epistemological incompleteness of IS, analyzing some paths taken by science. From a historical and philosophical macro perspective that sustains this context, we seek to understand the phenomena that involve communication and information, in order to identify the main epistemic discourses of this trajectory, in order to look at possible paths that enable our objective. The main conclusions, besides evidencing the virtuous character of its incompleteness, which open doors to complexity and transdisciplinary, also point out that infocom competencies, based on a ressignification of the word "competence" itself, allow criticism and self-*

*criticism of information and communication. For the construction of an epistemic discourse in this place, it is necessary to think them from the double complexity, transcending the conceptions contained in inductive and/or deductive logic.*

**Keywords:** *Info communications Competencies; Information Science; Epistemology; Information; Communication.*

Recebido em 26.02.2020 Aceito em 08.11.2021

## **1 Introdução**

Os desafios impostos pela complexidade que envolve as discussões sobre informação e comunicação no mundo contemporâneo têm provocado inquietações no âmbito das ciências em geral, especialmente naquelas que vivem na fronteira do conhecimento com outras áreas, como a Ciência da Informação (CI). O limiar dessa fronteira, dotado de uma capacidade ímpar de provocar incertezas epistemológicas e identitárias, nos remete à busca de novas conexões e referências a partir de um ambiente contemporâneo que se reconfigura a todo instante.

Essa reconfiguração ocorre entre modelos extremos no que diz respeito às condições humanas – ainda aviltantes em parte expressiva do planeta, ao mesmo tempo opulenta em ilhas de riqueza – e ao desenvolvimento tecnológico que, longe de cumprir as promessas de um mundo melhor, oriundas desde as primeiras revoluções industriais, tem provocado profundas transformações na vida das pessoas. A CI, na fronteira dessas dicotomias, também se reconfigura e, se submetendo aos desafios dessa complexidade, e dentro de sua própria complexidade, se revigora a partir de uma incompletude estatutária, como será abordado neste artigo.

Nesse lugar é que se pretende discutir as Competências Infocomunicacionais (InfoCom) por entendermos que é justamente na virtuosidade da incompletude epistemológica da CI que se pode encontrar um possível estatuto científico das Competências InfoCom, ao nosso ver, indissociável das competências da própria CI. As competências InfoCom referem-se aos conhecimentos, habilidades e atitudes que cotidianamente as pessoas empregam para lidar com informação (buscar, avaliar e produzir conteúdo) e comunicação (dialogar, negociar e trabalhar em colaboração).

Reiteramos essa indissociabilidade com Silva (2006, p. 140), que situa a CI no âmbito das Ciências Sociais como aquela “que investiga os

problemas, temas e casos relacionados com o fenômeno informacional”. Essa relação, segundo ele, opera entre aquilo que pode ser conhecido ou percebido, por meio “[...] da confirmação ou não das propriedades inerentes à gênese do fluxo, organização e comportamentos informacionais (origem, coleta, organização, armazenamento, recuperação, interpretação, transformação e utilização da informação)”.

Embora a área da CI tenha surgido com uma relação estreita com a Documentação, a informação registrada sofre uma rápida transformação, sobretudo a partir de meados do Século XX, emergindo uma grande quantidade de informação que não chega a ser registrada, porque está em fluxo; colocando a questão da *praxi* informacional do sujeito no centro das discussões, carregando consigo os fenômenos relativos às competências em informação e em comunicação. Assim, a partir dessas breves definições, começamos a perceber os pontos de interseção entre a CI e as Competências InfoCom para se alcançar o objetivo principal deste artigo, que é o de identificar elementos que nos ajudem na construção de um possível estatuto epistemológico para as Competências InfoCom.

## **2 Nem tudo tão distante e separado o quanto parece**

A história da CI remonta em pensadores como Paul Otlet (1937), com o *Traité de Documentation*, e em Vannevar Bush, com a publicação do artigo *As we may think* (1945). Para Almeida, Bastos e Bittencourt (2007, p. 73), em Otlet “[...] encontram-se os ideais da Ciência da Informação, mas sob o nome de Documentação. O pensamento progressista de Otlet esteve associado ao positivismo. Isto explica certas crenças no progresso da humanidade via democratização do conhecimento”. Ainda de acordo com os mesmos autores, o pensamento de Bush, por sua vez, fundamentou “[...] uma das perspectivas da gênese e evolução da Ciência da Informação mais influentes” (ALMEIDA; BASTOS; BITTENCOURT, 2007, p. 76), que é a linha do pensamento anglófono.

Essa história começou a ser contada a partir do paradigma positivista-funcionalista, e, posteriormente, de concepções racionalistas, oriundas de correntes epistemológicas distintas, mas deixando em evidência o domínio das escolas anglófonas e francófonas ainda presentes no mundo contemporâneo. Segundo Marteleto e Saldanha (2016), tal influência decorre do fato de essas correntes conseguirem manter uma regularidade e capacidade de renovação epistêmica, sobretudo a partir do século XIX.

Focando nossa atenção nas reflexões de Marteleto e Saldanha (2016) sobre o desenvolvimento de um estatuto epistemológico da informação, podemos entender melhor esse fenômeno e buscar uma transposição que nos ajude a alcançar o objetivo deste artigo. A

informação, segundo eles, deve ser pensada a partir de suas dimensões históricas, institucionais e sociais. Estas, por sua vez, corroboram o discurso científico acerca do conceito de informação surgido em meados do século XX, no âmbito epistemológico, construído a partir de influências advindas do século XIX relativas a questões sociais e comportamentais que emergiram naquele período.

Tais contextos, segundo os autores, “[...] demarcam o potencial da crítica socioepistêmica para explorar as frágeis formulações de uma neutralidade da informação como conceito e como objeto de estudo, fundada em um neopositivismo, ou seja, no positivismo tardio da linguagem” (MARTELETO; SALDANHA, 2016, p. 82-83). Mesmo alinhados com as críticas que refutam a dita neutralidade da informação, não concordamos, no entanto, que as formulações teóricas que se desenvolveram e ainda se desenvolvem se apresentem frágeis. Para tanto, nos sustentamos no próprio argumento de Marteleto e Saldanha (2016) a respeito da regularidade e capacidade da renovação epistêmica das escolas anglófonas e francófonas, sobre as quais vamos continuar abordando ao longo deste trabalho.

Na busca por um estatuto da informação, os referidos autores sustentam que “[...] a democracia, as tecnologias da linguagem (hoje popularmente tratadas como tecnologias da informação e da comunicação) e a própria configuração ‘informacional’ da ciência”, são macrofenômenos políticos e técnicos da Modernidade que sustentam as dimensões da referida informação” (MARTELETO; SALDANHA, 2016, p. 83). No nosso entendimento, as discussões históricas acerca do conhecimento também sedimentaram esse caminho, marcado por conflitos e contradições. Isso porque a informação sempre esteve presente ao longo da história, sustentando projetos de expansão de impérios e de rotas comerciais.

A evolução das discussões em torno do conhecimento, desde a Antiguidade, até a referida Modernidade, acrescentamos, abarcam os macrofenômenos citados anteriormente, chegando aos seus desdobramentos no mundo contemporâneo. De forma resumida, partimos de Sócrates (470-399 a.C) e Platão (427-347 a.C), que buscavam uma razão universal; e Aristóteles (384-322 a.C), como pensador enciclopedista, já preocupado com a classificação do conhecimento (GRISSAULT, 2012; JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001; SILVA; SILVA, 2009), sobre os quais já podemos encontrar elementos que nutriram a corrente europeia da CI, que tinha na Documentação a sua centralidade. Nessa trajetória, destacamos também o trabalho de Francis Bacon (1561-1626), que reclassifica o sistema de conhecimento de Aristóteles, influenciando, mais tarde, o discurso de D’Alembert para a concepção da Enciclopédia, marco fundamental para a sustentação da história da CI na Europa.

Ainda tratando dos influenciadores dos referidos macrofenômenos, passamos por Leibnitz ([1686], 1979) – que, mesmo reafirmando o racionalismo fundado por Descartes (1596-1650), não concordava com os princípios cartesianos da evidência e da clareza como suficientes para se chegar em uma direção da verdade; Hume (1711-1776) – ao acusar a fragilidade no conhecimento por acreditar que ele não se sustentava na razão; e Emanuel Kant (1724-1804), pensador central para a concepção do Iluminismo, a partir do desenvolvimento de sua Teoria do Conhecimento. Estes, entre outros autores, acabaram influenciando especialmente os discursos epistemológicos tanto positivistas quanto racionalistas, presentes na história da CI, abrindo caminhos para outras possibilidades críticas da própria ciência como um todo, conforme veremos mais adiante.

Kant, sustentando a sua teoria do conhecimento a concepções apriorísticas como necessárias para torná-la válida, pode ser considerado um divisor de águas nos estudos sobre o conhecimento e um grande influenciador para o pensamento político do Estado Liberal. Assim, o seu pensamento, além de alimentar a escola europeia da CI, acaba influenciando a norte-americana, que também bebe nesse idealismo, mas a partir de uma vertente funcional que se consolida no Século XX.

Essa retomada nos ajuda a compreender melhor os macrofenômenos apresentados por Marteleto e Saldanha (2016) como responsáveis por duas dimensões estatutárias da informação, que podem ser traduzidas, de acordo com nossa interpretação, como estatutos da própria CI, a partir de algumas reconfigurações operadas tanto nas concepções anglófonas e francófonas, quanto fora delas. A primeira dimensão, decorrente de um processo histórico, tem a informação constituída, de forma separada, entre o social e o epistêmico, devido a sua capacidade de ser replicada, segundo Marteleto e Saldanha (2016, p. 84), por meio do “[...] maquinismo da linguagem artificial”.

A isto se denomina, aqui e acolá, de mecanicismo, fisicalismo, sintaticismo, semanticismo, cognitivismo. Em um segundo momento, o estatuto epistemológico reconfigura a crítica ao social, tomando-o agora, o social, não como aporia, mas como centralidade. Este contexto reflexivo postula a informação como fruto e possibilidade da própria sociabilidade (em muitos casos, da linguagem que tece tal sociabilidade), não se configurando nem fora nem dentro, mas como parte dela. A isto se chama, acolá e aqui, em linhas gerais, de pragmática, de paradigma social, de abordagens socioculturais. (MARTELETO; SALDANHA, 2016, p. 84)

Entendemos que, mesmo aparentemente distintas, existe uma forte conexão entre essas concepções, uma vez que a ancoragem técnico-científica trazia, por meio de um viés ideológico para a sustentação do Estado Liberal, os mitos da democracia e da própria liberdade, que continuam presentes nas abordagens pragmáticas, sociais e socioculturais. Em princípio, poderíamos dizer que a concepção iluminista acerca do conhecimento, numa leitura menos atenta, sustentaria esses dois estatutos, mas não os sustenta integralmente.

Para entendermos melhor essa afirmativa, recorremos a uma crítica de Habermas (1989) a Kant, no sentido que, mesmo afirmando que a filosofia transcendental do referido pensador não seja capaz de encerrar sua teoria do conhecimento, carrega consigo um fundamentalismo teórico. Isso porque os princípios de Kant em busca de um conhecimento que antecederia o próprio conhecimento, abrem entre a filosofia e as ciências “[...] um domínio próprio, do qual se vale para passar a exercer funções de dominação” (HABERMAS, 1989, p. 18).

A lógica iluminista para a sustentação do Estado Liberal pode ter sido influenciada, como já dissemos anteriormente, por esse pensamento kantiano - talvez à revelia do próprio pensador -, uma vez que carrega em si o princípio de uma possível universalização do conhecimento fundamentado em uma busca utópica por uma neutralidade científica, a partir da evidência de uma possível razão pura. A validação desse princípio colocaria como indissociáveis os dois estatutos, mas, por vezes, os percebemos em linhas de confronto. Nesse lugar é que concordamos parcialmente com a afirmação de Marteleto e Saldanha (2016) de que o social deixa de ser aporia, assumindo uma centralidade no processo discursivo. A nossa parcialidade sobre este entendimento se justifica pela razão de que os limites que separam as referidas concepções são muito tênues, suscitando, por vezes contradições em nossas linhas de pensamento, advindas da própria incerteza do conhecimento.

Nessa direção, é interessante observar como a concepção positivista-funcionalista, ao chamar de volta a experiência como parte constituinte para a validação do conhecimento – princípio anteriormente refutado por Kant –, demonstra a capacidade de renovação epistêmica da escola anglo-americana, dando sustentação, inclusive, ao processo formal de criação da CI em 1948, por Vannevar Bush, na *Royal Society Scientific Information Conference*, realizada em Londres.

Tal concepção nascera nesse ambiente, quando a Europa, após as duas guerras mundiais, perde parte de sua hegemonia política e científica, em processo que, segundo Gaspar (2015), se iniciara com o fim da Revolução Industrial na Inglaterra, que perdurou por mais de cem anos. Assim, acreditamos que o fortalecimento político e científico dos Estados Unidos, sobretudo no Século XX, dá o tom para o estabelecimento desse

estatuto da informação de caráter técnico-científico, ainda muito presente na atualidade.

Entendemos também que a sociologia funcionalista fundada por Merton (1968) teve papel fundamental nesse processo. Nas visões de Santos (1987) e Ianni (1989), Merton (1968), ao propor uma sociologia sustentada nas normas morais do universalismo, do comunismo, do desinteresse e do ceticismo organizado, acaba promovendo uma inversão epistemológica que coloca o real como objeto teórico. Assim, interpretamos estar nesse lugar uma conexão entre os princípios liberais do Século XVIII com os do Século XX, mesmo havendo diferenças acerca da concepção do objeto conhecimento, conforme nos referimos anteriormente.

Santos (1978) é bastante enfático ao afirmar que a teoria de Merton (1968) transcende a um projeto profissional, chegando, de fato, a ser um propósito social e político. Segundo ele, tal proposição tem como objetivo “[...] transformar a ética científica da sociedade liberal avançada em ética universal” (SANTOS, 1978, p. 13). Neste lugar, acreditamos não ser leviano pegarmos emprestada a crítica de Habermas (1989) a Kant para dizer que, por detrás das normas morais estabelecidas por Merton (1968), estabelece-se também uma espécie de fundamentalismo teórico, que se conecta ao princípio da universalização do conhecimento proposto no Iluminismo.

Sob uma perspectiva tecnológica, podemos afirmar que as projeções anglófonas e francófonas, oriundas especialmente do Século das Luzes, continuam batendo fortemente às portas da contemporaneidade. Conforme lembrou Mattelard (2005, p. 4), “[...] nunca se esteve tão próximo da possibilidade de realização do sonho de Otlet e dos precursores do mundialismo solidário”, mas continuamos longe de políticas que combatam as desigualdades sociais, estando aí, talvez, a insurgência de uma vertente política do pensamento científico ou até mesmo a emergência do próprio social assumir a centralidade no processo discursivo, conforme defendem Marteleto e Saldanha (2016). Nesse contexto, porém, o que ocorre é o estabelecimento de uma “[...] estruturação do conhecimento por grandes sociedades transnacionais” (MATTELARD, 2005, p. 4) –leia-se a concentração, definição de pesos e critérios da edição científica, entre outras tendências que se configuram nesse campo –, a partir de um modelo único que reconfigure esse universo.

Aqui, mais uma vez, podemos recorrer à crítica de Habermas (1989) quanto ao caráter fundamentalista da teoria do conhecimento em Kant. Além de a considerarmos válida para a sociologia da ciência de Merton, conforme interpretamos anteriormente, acreditamos que esse atributo dominante se faz presente no mundo contemporâneo, com a possibilidade



da estruturação do conhecimento, numa perspectiva transnacional, conforme apontado por Mattelard (2005).

Do ponto de vista prático, sob uma perspectiva mercadológica, podemos perceber essa tendência, por exemplo, a partir dos fortes investimentos em inteligência artificial e redes neurais artificiais, especialmente, para a configuração das novas mídias, em contexto de disputas cada vez mais acirradas pelos mercados globais de comunicação. Nesse sentido, mais uma vez, confirmamos o pensamento de Matterlard (2005, p.4), quando ele afirma que as disputas “[...] pelo controle das utilizações macro dos dispositivos comunicacionais, a hegemonia sobre as normas e os sistemas são recorrentes na genealogia dos modos de implantação social das tecnologias de comunicação à distância”, ou seja, tecnicamente cria-se uma aproximação entre os povos, mas mantém-se uma distância das questões sociais e culturais em curso no planeta, sob um discurso hegemônico que escamoteia as diferenças, em nome também do mito da universalização.

Se consideramos existir uma tenuidade entre os dois grandes estatutos da informação abordados por Marteleto e Saldanha (2016), assim como uma forte influência dos modelos anglófonos e francófonos, sustentada pelos princípios positivistas-funcionalistas, haja vista as tendências apontadas por Mattelard, (2005) acerca da estruturação do conhecimento, cabe-nos perguntar: que caminho tomar e como identificar um possível estatuto para as Competências InfoCom nesse universo?

Buscando uma resposta, vamos tratar essa questão sob duas vertentes. A primeira, recorrendo novamente a Marteleto e Saldanha (2016), no sentido de que é preciso transcendermos o discurso comumente que se faz sobre o objeto informação. Esse avanço implica no exercício de procurarmos interpretar o comportamento informacional “[...] percebendo um viés crítico horizontal sobre a verticalização do ponto de vista epistemológico tradicional” (MARTELETO; SALDANHA, 2016, p. 80), o que, ao nosso ver, implica, necessariamente, na reflexão sobre a temática das competências, conforme faremos ao longo deste trabalho.

De acordo com Berrío-Zapata e colegas (2016), até as décadas finais do século XX, os estudos sobre comportamento informacional costumavam ver o usuário como extensão do sistema de informação; e qualquer comportamento autônomo, fora do padrão previsto de uso de um próprio sistema, era considerado impróprio, demandando treinamento para enquadrá-lo nos padrões técnicos do sistema. “O usuário se reduzia a um receptor passivo a ser iluminado, que deveria enquadrar-se nos sistemas centralizados, hegemônicos e racionalistas” (BERRÍO-ZAPATA *et al.*, 2016, p. 137, tradução nossa)

A perspectiva das Competências InfoCom, contudo, vai de encontro a esta visão, já que o conceito envolve o desenvolvimento de

atitudes perante a informação, seus sistemas e técnicas. Como avaliam Ottonicar, Nascimento e Basseto (2018, p. 21) "A competência em informação está relacionada com o comportamento informacional à medida que considera as atitudes das pessoas como parte de seu conceito." Assim, a proposta não é apenas ensinar as pessoas a lidar com este ou aquele sistema, mas empoderá-las para desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes para fazer escolhas críticas e conscientes de suas necessidades e contexto sociotécnico.

Para tanto, precisamos entender, conforme sugerem Marteleto e Saldanha (2016), quando o campo informacional se apresenta como social. Nesse lugar, faz-se necessário o exercício que estamos fazendo aqui para compreendermos as sobreposições e os distanciamentos entre os discursos tradicionais e os discursos sociais críticos apontadas por Marteleto e Saldanha (2016), percebendo-se, assim, a informação como resultado de uma procura teórico social.

A segunda vertente diz respeito à comunicação, atributo indissociável da informação. Isso porque, informação e comunicação são fenômenos humanos, conforme Gomes (2016, p. 92), fundamentais para determinar o nosso modo de agir no mundo, "[...] em especial na produção dos saberes, culturas e conhecimentos". Essa correlação nos habilita a acrescentar que, em linhas gerais, a indissociabilidade ocorre também em relação às construções estatutárias tratadas até aqui: a técnico-científica e a crítico-social.

Destacamos, porém, que, com o advento do Relativismo, abriram-se novas oportunidades de análise, uma vez que,

[...] com a teoria da relatividade, a mecânica quântica e outras 'descobertas' da física teórica, as teorias epistemológicas mais recentes se tornaram mais relativistas, sem pretensões à verdade universal, e com ênfase na sincronia. Gaston Bachelard e Thomas Kuhn, por exemplo, trabalham com a ideia de simultaneidade de tempo, pensando a distribuição arqueológica dos saberes de forma espacial. Também surge de forma mais evidente o condicionamento estrutural externo (ao lado das regras lógicas internas de cada disciplina), presente na biologia do conhecimento de Humberto Maturana e no anarquismo epistemológico de Paul Feyerabend (BOLSHAW, 2015, p. 20).

Isso implica dizer que as teorias da comunicação, sobretudo as oriundas de correntes sustentadas na subjetividade, acabaram sofrendo fortes influências dessas vertentes, carregando consigo o fenômeno da informação, que deve ser percebido também sob essa perspectiva. Toda a diversidade discursiva tratada até aqui, somando-se à defesa de Santos

(2003) pela dupla ruptura epistemológica como capaz de promover uma aproximação entre o senso comum e a ciência, na busca de um conhecimento mais democrático e emancipatório, nos dá uma base para direcionarmos a CI, e, conseqüentemente, os discursos das competências InfoCom, à Teoria da Complexidade, especialmente a pensada por Edgar Morin (1996, 2005).

No caso, concordamos com a síntese de Bolshaw (2015, p. 23), ao dizer que Morin atribui ao relativismo cultural e à supervalorização disciplinar a retirada da nossa visão de conjunto sobre o mundo e, que, para tanto, seria “[...] preciso proceder à reunificação transdisciplinar dos saberes em torno da ideia de complexidade”. Se olharmos a trajetória histórica das discussões a respeito das competências, como veremos a seguir, além de imbricada na própria história da CI, perceberemos o quanto esta se constitui dentro de um rigor disciplinar, enquanto antítese da referida transdisciplinaridade e, por isso, a necessidade de avançarmos teoricamente nesse lugar.

### **3 Das competências**

O termo competência carrega uma série de estigmas e, por conseguinte, de implicações semânticas que podem sugerir um mundo de interpretações, inclusive nos induzindo ao preconceito, principalmente se o percebermos enquanto antítese de incompetência. Isso pode ocorrer, especialmente, quando procuramos conhecer a visão de mundo do outro sem experimentarmos estabelecer com ele uma relação de alteridade.

Como lembram Farias e Belluzo (2015), originalmente, a expressão foi empregada na área jurídica, ao final da Idade Média, como um atributo de capacidade a indivíduos ou a instituições para se julgar questões. De acordo com as autoras, deu-se, a partir de então, um desdobramento nessas relações, com o termo vindo “[...] a designar o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém se pronunciar a respeito de um assunto específico” (FARIAS; BELLUZO, 2015, p. 34-35).

Entendemos que, apesar de não se experimentar um conhecimento disciplinar naquele período –isso começa a ocorrer, de fato, a partir da segunda metade do Século XVII, com a profissionalização da ciência –, a expressão, na Idade Média, já remetia para um determinado tipo de especialização e, por que não dizer, também carregando consigo aspectos de segregação e dominação social. Para tal afirmativa, buscamos apoio em Gomes e Dumont (2015), que, citando Saviani (1996), falam sobre a existência da separação de classes na Antiguidade, passando pela Idade Média, com reflexos diretos no processo educacional.

A educação para a classe dominada era realizada pelo próprio ato de fazer, isto é, pelo processo físico do trabalho, já, para a classe

dominante, a escola, etimologicamente de origem grega, possui como significado espaço de descanso, folga e ócio, sendo assim local de reflexão e debate de questões diversas, pois não tinham o fazer como obrigação (GOMES; DUMONT, 2015, p. 86-87)

Do ponto de vista do paradigma da complexidade, podemos inferir que as discussões e aplicações do termo “competência” corroboram também, a partir de seu gene, para o fortalecimento do princípio reducionista da própria ciência. Como lembra Morin (2003, p. 42), esse princípio, até a metade do Século XX, “[...] limitava o conhecimento do todo ao conhecimento das partes, como se a organização do todo não produzisse qualidade ou propriedades novas em relação às partes consideradas isoladamente.” Como consequência, continuando com o mesmo autor, foram construídos processos educacionais que tornaram invisíveis “[...] As interações, as retroações, os contextos e as complexidades que se encontram na *man’s land* entre as disciplinas” (MORIN, 2003, p. 42).

Buscando apoio em Chauí (2014), podemos dizer que essa fragmentação se consolida a partir de uma herança do que ela chama de “ideologia burguesa”, citando Lefort (1981), cujo objetivo era criar uma ordem mundial sustentada no “[...] valor positivo e universal de algumas instituições como a família, a pátria, a empresa, a escola e o Estado. Com isso designava os detentores legítimos do poder e da autoridade: o pai, o patrão, o professor, o cientista, o governante”. Se observarmos, temos aí também parte da herança do estatuto técnico-científico da informação e, por conseguinte, da comunicação, como vimos anteriormente, a partir das discussões teóricas levantadas, sobretudo em Kant, que influenciaram, em linhas gerais, a corrente positivista.

Esse pensamento, no entanto, conforme Chauí (2014), sofre uma transformação a partir de 1930, em decorrência das mudanças da relação social do trabalho provocadas especialmente pelo fordismo, “[...] introduzindo uma nova prática das relações sociais, conhecida como a Organização”. Daí, segundo a autora, no âmbito industrial, a organização, além da linha de montagem, advinda do fordismo, introduz “[...] a chamada gerência científica”, ou seja,

[...] depois de despojar o trabalhador do conhecimento da produção completa de um objeto, a organização divide e separa os que possuem total conhecimento – os gerentes e administradores – e os que executam as tarefas fragmentadas – os trabalhadores. Com isso, a divisão social do trabalho faz-se pela separação entre os que têm competência para dirigir, e os incompetentes, que só sabem executar. (CHAUÍ, 2014, p. 49-50)

Mesmo aceitando o sentido da transformação colocado por Chauí (2014), é importante destacar que o fordismo foi criado em 1914, pelo empresário Henri Ford, e a gerência científica por Taylor, em 1911, a partir de estudos desenvolvidos por ele mesmo no final do Século XIX. Portanto, acreditamos que essa reconfiguração social, econômica e cultural não ocorreu a partir de 1930, mas logo na passagem do século, conforme Gaspar (2001). Segundo ele, a mudança paradigmática tecnológica ocorrera ao final do Século XIX, com o surgimento de nova fase global de industrialização, impactando diretamente a grande indústria, que “[...] afirma-se com a introdução de métodos de trabalho em série, com a gerência científica e a fragmentação das tarefas do trabalhador” (GASPAR, 2001, p. 266-267).

Feito essa ressalva temporal, voltamos a Chauí (2014), no destaque que ela faz sobre a transição da ideologia burguesa para a contemporânea:

[...] Lefort fala da ideologia contemporânea como ideologia *invisível*. Ou seja, enquanto na ideologia burguesa tradicional as ideias eram produzidas e emitidas por determinados agentes sociais – o pai, o patrão, o padre ou o pastor, o professor e sábio –, agora parece não haver agentes produzindo as ideias, porque elas parecem emanar diretamente do funcionamento da Organização e das chamadas ‘leis de mercado’ (CHAUÍ, 2014, p. 49).

Chauí (2014), assim, ao propor a substituição da expressão ideologia invisível, de Lefort(1981), por ideologia da competência, inicia severa crítica ao referido atributo. Segundo ela, esta, além de ocultar a divisão social das classes, de forma peculiar coloca que “[...] a divisão do trabalho se realiza entre os competentes (os especialistas que possuem conhecimento científicos e tecnológicos) e os incompetentes (os que executam as tarefas comandadas pelos especialistas).” (CHAUÍ, 2014, p. 51).

Se observarmos mais atentamente, podemos fazer uma religação entre os princípios de Chauí (2014) com as proposições da educação referenciada por Gomes e Dumont (2015) quanto ao papel do trabalhador subalterno na sociedade, cuja competência estaria limitada ao seu processo físico de trabalho, portanto, incompetente para gerenciar, refletir e interagir, pensamento ratificado, sobretudo, na era da industrialização. Da mesma forma, podemos dizer que a invisibilidade provocada pelo processo educacional disciplinar abordada por Morin (2003), somada à proposição anterior, podem ser localizadas na ideologia invisível sustentada por Chauí (2014), a partir de Lefort (1981). Tais análises nos colocam mais próximos de nosso objetivo, ou seja, o de identificar

elementos que nos ajudem a conceber caminhos para a constituição de um estatuto das Competências InfoCom.

Torna-se importante ressaltar que a compreensão de competências relacionadas a conhecimentos, habilidades e atitudes tem sua origem também na literatura da Administração que, já na década de 1970, estudava as competências necessárias para cada cargo ou posição existente nas organizações. Com as mudanças desencadeadas pela globalização e a necessidade de organizações mais flexíveis, reforçou-se o valor da competência, porque “o trabalho não é mais o conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo, mas se torna o prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 186).

Podemos, assim, numa primeira conclusão, a partir das concepções históricas analisadas até aqui, dizer que a expressão “competência” ganha corpo na concepção iluminista de sustentação do estado liberal, assumindo nova roupagem com funcionalismo no século XX, a partir da reconfiguração do mundo do trabalho, carregando consigo um forte discurso epistemológico disciplinar e técnico-científico. Porém, admitindo a emergência do conceito na sociedade contemporânea, e aceitando, conforme Farias e Belluzzo (2016, p. 35) a capacidade de a expressão “[...] representar perspectivas teóricas divergentes, por se tratar de um conceito muito requisitado”, é que vamos continuar o nosso exercício para analisar as competências sob a perspectiva da CI e, por conseguinte, as Competências InfoCom.

#### **4 Competências na perspectiva da Ciência da Informação**

Quando trazemos as discussões sobre competência para a CI, a partir dos fenômenos informação e comunicação, creditamos as divergências teóricas referidas na seção anterior às próprias concepções epistemológicas descritas ao longo deste artigo, que norteiam seus respectivos discursos teóricos. Parece consenso entre diversos autores, porém, que o termo competência em informação advém da Biblioteconomia e da CI – estando a primeira, hoje, na constituição basilar da segunda -, a partir do Relatório *The information service environment relationships and Priorities*, do advogado americano Paul Zurkowski, publicado em 1974.

No resumo do documento, o autor projeta uma meta para os EUA alcançarem a alfabetização universal da informação até 1984, por meio de um direcionamento a ser dado para a *Commission on Libraries and Information Science* (Comissão Nacional de Bibliotecas e Ciência da Informação para a Alfabetização da Informação), que ficaria responsável por este movimento. Isso se daria com o estabelecimento de relações

entre o *National Program for Library and Information Services* (Programa Nacional de Biblioteconomia e Serviços de Informação) e a indústria da informação (ZURKOWSK, 1974).

Percebe-se, no documento, que competência em informação tem uma relação fortemente mercadológica, uma vez que o autor vê na informação um valor proporcional ao controle que ela exerce sobre o consumidor, influenciando, inclusive, o que este pode se tornar (ZURKOWSK, 1974), não deixando, assim, uma clara direção sobre o educar para informação. Nascimento e Perrotti (2017, p. 39) também não percebem esse direcionamento no referido documento, destacando, porém, que o autor preza mais o treinamento “[...] para o uso dos recursos tecnológicos.”

Em que pese a importância do movimento iniciado por Zurkowsk (1974) para a consolidação do tema, percebemos, entretanto, na própria história da CI norte-americana - constituída sobretudo a partir de um estatuto técnico-científico, de concepção positivista-funcionalista -, uma concomitância histórico-temporal desde os primeiros movimentos sobre competência em informação, com a criação da *American Library Association* (ALA), a partir de 1876. Aqui, veremos também movimentos, em alguns momentos, mais alinhados com os aspectos educativos reclamados no parágrafo anterior, resultantes de processos geopolíticos que se estabeleceram especialmente na transição entre os séculos XIX e XX.

O fim da *belle époque*, as consequências de duas guerras mundiais, a guerra-fria, a diminuição da hegemonia europeia na política, na economia e nas ciências e as rápidas transformações tecnológicas experimentadas no mundo, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, que impactaram na criação da CI nos EUA, ocorreram concomitante à história da competência em informação naquele país. Há de se ressaltar que todo esse movimento contribuiu para uma renovação epistêmica da concepção anglófona da CI, carregando consigo as reflexões sobre a competência em informação, que influenciaram, assim, a concepção mundial da própria CI.

Dudziak (2016), ao descrever a trajetória da competência em informação, acaba apoiando o nosso princípio de que tal competência é competência da própria CI. A autora destaca que o esforço de guerra, entre os anos de 1930 e 1940, proporcionaram um importante ganho às bibliotecas, quando os referidos espaços passaram também a ser direcionados como opção de educação de adultos. Além disso, a valorização da informação ganhou nova perspectiva ao final da segunda guerra mundial:

Do ponto de vista governamental, a informação era, mais do que nunca, sinônimo de poder. O advento da Guerra Fria delimitou um

cenário no qual a gestão dos recursos informacionais e dos meios de comunicação era primordial. Na emergência da era da informação, a gestão da informação começou a ser altamente valorizada, como ativo de alto custo (DUDZIAK, 2016, p. 24)

Essa valorização, segundo a autora, coloca a informação associada a “poder”. Sobretudo entre os anos de 1960 e 1970, período no qual foram registrados nos EUA importantes movimentos e convulsões sociais, soma-se a esta concepção a ideia de informação para a educação. “A Guerra do Vietnã, o Movimento Feminista e o Black Power, bem como a luta pelos direitos civis [...] foi uma época de ouro para as bibliotecas escolares e bibliotecas públicas”, afirma Dudziak (2016, p. 35), acrescentando que a construção de um “[...] movimento nacional de incentivo à educação na biblioteca e uso da informação em bibliotecas acadêmicas começava a ganhar corpo.” Se compararmos esse movimento com a proposta da alfabetização universal da informação projetada em 1974 por Zurkowsk para a década que viria a seguir, ambos sob uma inspiração funcionalista, percebemos, no primeiro caso, uma direção educacional mais ampla, relativa ao direito à informação e, no segundo, a preparação de um consumidor mais apto para o mercado.

Ainda seguindo com Dudziak (2016), podemos observar que houve, ao longo dos anos, uma importante evolução teórica e prática sobre a questão, advindas do fortalecimento e consolidação da própria ALA, que acabou se tornando protagonista nessa discussão. O caminho, no entanto, conforme lembra a autora, foi construído de forma divergente, estando, de um lado, profissionais que desenvolviam suas atividades circunscritas à própria biblioteca, a partir de práticas ligadas à educação do usuário, orientação e instrução bibliográfica e alfabetização em biblioteca;

Por outro lado, alguns bibliotecários já trabalhavam com o conceito de competência em informação, cujo foco era o desenvolvimento do usuário da informação. Iniciava-se, assim, a expansão da atuação bibliotecária em relação ao público e à sociedade, para além dos limites da biblioteca (DUDZIAK, 2016, p. 31).

Isso ocorre a partir dos anos de 1980, considerado por diversos autores, inclusive pela própria Dudziak (2016), como o início da era da informação e da tecnologia. Naquele cenário, a partir de interpretação da referida autora, o objetivo da competência em informação “[...] era maximizar a produtividade” (DUDZIAK, 2016, p. 32), o que vai ao encontro das propostas de Zurkowsk(1974), conforme vimos anteriormente. Percebia-se naquele momento uma tendência de relacionar a questão da competência em informação com a competência



computacional. Dudziak (2016), citando Horton Jr. (1983), a partir do artigo *Information Literacy versus Computer Literacy*, aponta que, no entanto, percebia-se, naquele período, a necessidade de se distinguir competência em informação da competência computacional. Em síntese, a competência em informação estaria relacionada à capacidade de pessoas e organizações empresariais elevarem seus níveis de conhecimento, “[...] assim como sua capacidade de resolução de problemas e tomadas de decisão, em relação à explosão da informação e tecnologia disponível” (DUDZIAK, 2019, p. 32).

O artigo de Horton Jr. (1983) é considerado um marco nessas discussões, uma vez que este sustenta, segundo Dudziak (2016, p. 32), “[...] as bases para a maioria das definições modernas de competência em informação.” A trajetória entre a década de 1970 aos dias de hoje, recorrendo ao próprio Horton Jr. (2013) começa com a identificação de um conceito construído a partir de uma necessidade:

[...] a necessidade de um novo conceito que valorizasse o aprendizado de como cristalizar e articular as informações necessárias para resolver um problema ou tomar uma decisão, de maneira facilmente pesquisável e recuperável, para depois aprender como buscar e recuperar as informações necessárias de forma eficiente e organizar em formatos apropriados e convenientes para atender os usuários pretendidos, comunicar de forma rápida e fácil a outros, usá-lo para os propósitos para os quais foi coletado (e talvez, para outros fins) e assim indexar e arquivá-lo para possível uso posterior ou descarte se não for mais necessário ou qualquer uso para este (HORTON JR., 2013, p. 15, tradução nossa).

Destarte, a trajetória que culminou na criação da ALA, no final do século XIX, as discussões de Zurkowski (1974) sobre a relação entre competências em informação e mercado, face aos avanços tecnológicos que marcavam o século XX, especialmente a partir de sua segunda metade, assim como as preocupações de Horton Jr. (1983, 2013) em trazê-las para o campo de uma necessidade humana a ser desenvolvida ao longo da vida, conforme vimos, projetaram os debates sobre o tema em escala mundial, que chega com vigor ao século XXI. Na contemporaneidade, a diversidade discursiva também é ampliada, exigindo dos pesquisadores uma reflexão mais transdisciplinar e profunda acerca não apenas dos conceitos, mas, sobretudo, dos fenômenos que o cercam, considerando também os impactos da ampliação dos artefatos com tecnologia embarcada para facilitar seus usos por um número cada vez maior de pessoas.

Constatamos, a partir dessas reflexões, o lugar para contextualizarmos as competências InfoCom, não dissociadas das

discussões gerais sobre competências, conforme vimos anteriormente, tampouco das concepções ontológicas, metodológicas e epistemológicas da CI, que alimenta e se alimenta dessas premissas para se justificar enquanto uma ciência de fronteira.

## **5 Competências infocomunicacionais e a Ciência da Informação**

Borko (1968, p. 3, tradução nossa) define a CI como “disciplina que investiga as propriedades e o comportamento informacional, as forças que governam os fluxos de informação, e os significados do processamento da informação, visando à acessibilidade e a usabilidade ótima.” Desde logo, observa-se que a própria tentativa de definição do que é a Ciência da Informação já se imiscui às Competências InfoCom.

Partindo do princípio de que Competências InfoCom são a convergência entre as competências operacional, informacional e comunicacional (BORGES, 2018), podemos dizer, numa primeira instância, que tais atributos estão presentes nas várias tratativas para se conceituar a própria CI. Autores como Borko (1968), Capurro e Hjørland (2007), por exemplo, mesmo sem se referirem diretamente ao termo “infocomunicacional”, apresentam importantes indicadores relativos a essa competência, quando refletem sobre a capacidade que temos para lidar com a informação, criticando, questionando, compreendendo, interagindo, argumentando, comunicando e manipulando ferramentas de busca para a obtenção da própria informação.

Apesar de se apresentar como um conceito recente na CI (BORGES; OLIVEIRA, 2011), mas podendo ser contextualizado a partir das várias linhas epistêmicas tratadas até aqui, podemos afirmar que as Competências InfoCom carregam em seu gene uma concepção crítica e autocrítica da comunicação e da informação. Isso se dá a partir da resignificação da própria concepção de competência, avançando de uma abordagem funcionalista, utilitarista, para uma perspectiva de ação reflexiva e crítica, facilitadora de processos sociais participativos.

Como expressam Caldeiro-Pedreira e Aguaded-Gómez (2015, p. 38), para uma cidadania autônoma

“[...] es necesario el incremento del conjunto de competencias críticas que permite expresarse, explorar, comunicar y comprender la circulación de ideas entre los individuos em ambientes tecnológicos.”

A abordagem das Competências InfoCom converge com essa perspectiva na medida em que não se dispõe a determinar as competências que as pessoas devem possuir, mas de procurar entender e

apoiar o desenvolvimento de competências que o contexto sociocultural de cada grupo demanda, a fim de tornar os sujeitos autônomos, reflexivos e protagonistas.

As competências, portanto, crescem em ambiente relativista, fenomênico, por estarem também intrinsecamente ligadas a questões do comportamento do próprio sujeito que se encontra no chamado mundo conectado, mas seguem para a complexidade por sua capacidade de percorrer, entre outros caminhos, a ordem e a desordem, aprendendo, inclusive, com as competências que se estabelecem às margens da própria ciência, assim como da sociedade ausente no dito mundo do conhecimento.

Por isso, a compreensão do comportamento infocomunicacional é central nos estudos InfoCom. Contudo, não se trata de desvendar o comportamento para corrigi-lo como se evidencia nos primeiros estudos de CI, mas entendê-lo como um constructo dinâmico, auto-organizado pelas práticas sociotécnicas.

Desde esta perspectiva, el Comportamiento Informacional es producto y resultado de la negociación social de sentido, actividad humana que está mediada por el lenguaje. En este contexto de diálogo y negociación, la Ciencia de la Información extiende sus estudios para incluir elementos sociocognitivos ocultos detrás de las actividades y estructuras simbólicas de la información y sus tecnologías (BERRÍO-ZAPATA et al, 2016, p. 140)

A citação também nos ajuda a perceber como a CI e as Competências InfoCom coevoluem. De um lado, a CI, desde a década de 1960, reconhece a abordagem cognitivista para compreender como o conhecimento é construído e reestruturado para conformar sentido, uma vez que “o mundo interior do sujeito é de significativa importância no universo informacional” (VARELA, 2010, p. 61). Por sua vez, as Competências InfoCom também reconhecem os aspectos cognitivos subjacentes à trajetória de busca, análise, organização e produção de conteúdo, mas avança para aspectos sociais (e, portanto, sociocognitivos) ao incluir a competência em comunicação no processo. Essa inclusão se alinha à abordagem social da informação, em que a informação é concebida como um fenômeno social, indissociável das estruturas política, econômica e cultural da sociedade.

Como exemplo, no escopo da competência em comunicação está a capacidade de participar interativa e conscientemente em redes sociais, o que envolve reconhecer e respeitar as regras de relacionamento, ouvir, argumentar e defender opiniões de forma respeitosa. São competências sociais indispensáveis no mundo informacional contemporâneo, em que

quantidade crescente de informação está em fluxo, circulando entre pessoas, que constroem significado pela interação:

A construção de significados partilhados evidencia a importância do processo do conhecimento a partir da compreensão do outro e dos sentidos que são elaborados. Os espaços de trocas coletivas de sentidos e afetos, por meio de diálogo, são fontes de novas construções psicológicas, pois criam os processos de internalização, advindos da reflexão, por meio do intercâmbio de experiências que são comunicadas e se convertem em um ponto de encontro entre os indivíduos (VARELA; BARBOSA, 2012, p. 145).

A relação entre a ordem e a desordem, considerada por Morin (1996) como um dos caminhos para se compreender a complexidade, nos faz perceber que as Competências InfoCom seguem a mesma direção. Quando Morin (1996, p. 179) reflete sobre “[...] uma misteriosa relação complementar [...] logicamente antagonista entre as noções de ordem, de desordem e de organização”, para falar, citando Foerster (1959) sobre a ordem que se estabelece nos ruídos, em direção oposta ao princípio de uma ordem que obedeceria às leis naturais, constatamos esse lugar também como o das Competências InfoCom, por sua capacidade de se constituir pela mediação, alteridade e empoderamento daqueles que estão dentro, no limite e às margens da sociedade.

De fato, as Competências InfoCom fazem parte desse fenômeno contemporâneo de “equilíbrio fluente”. Na década de 1940, Ludwig Bertalanffy introduziu o termo “equilíbrio fluente” para expressar a coexistência de equilíbrio e fluxo, de estrutura e mudança em todas as formas de vida. Trata-se de uma analogia adequada para explicar como o conceito e suas práticas estão constantemente em mudança/ajuste/equilíbrio como requisito para desenvolver-se e evoluir. Evidência disso, foi a emergência da comunicação para fazer par com a competência em informação (competências infocomunicacionais). Se por um lado as tecnologias propiciaram uma comunicação interplanetária, por outro expuseram nossas debilidades sociais para ouvir, compreender, argumentar, dialogar, negociar, colaborar. Como salienta Cuevas-Cerveró, Marques e Paixão (2014, p. 45): “Saber ler e escrever já não é suficiente, tampouco o é dominar as ferramentas tecnológicas [...]. Necessitamos incluir os aspectos mais relacionados com os aspectos comunicativos, sociais e participativos da alfabetização”.

Assim, as relações estabelecidas entre as pesquisas de campo, as experiências extensionistas, de ensino e as reflexões conceituais da CI conformam a compreensão de que as competências necessárias para uma atuação consciente e participativa na sociedade atual perpassam pela

competência em informação, mas também o incremento de competências em comunicação:

[...] habilidad que hace referencia al incremento de una comunicación fluida y, también, al uso de múltiples herramientas y materiales de los que, especialmente en nuestros días, dispone el usuario. La alfabetización comunicativa pretende el alcance de una ciudadanía capaz de comunicarse e interrelacionarse en la sociedad dialógica actual (CALDEIRO-PEDREIRA; AGUADED-GÓMEZ, 2015, p. 47).

Por todos os consensos e dissensos trazidos até aqui, entendemos ser possível, então, levar as discussões sobre competências para o princípio da dupla complexidade lógica, apresentado por Morin (2011), na perspectiva de se retirar a centralidade dos discursos que prevalecem nas discussões históricas das ciências, ou seja, o positivista-funcionalista e o racionalista.

Ao retirar essa centralidade não negamos, porém, a complexidade real da lógica que se estabelece aqui, independente do discurso epistêmico que justifique quaisquer das proposições, nem tampouco a complexidade lógica do real, como vimos em Morin (2011), por interpretarmos que ambas se inserem nos discursos da competência. Vendo-a, porém, a partir de um meta ponto de vista, buscamos, nos fundamentando em Morin (2011), uma ultrapassagem (DAHER JR; BORGES, 2020).

A ultrapassagem pressupõe a manutenção dos conflitos que se estabelecem nas lógicas (dialogia), na busca de um possível conhecimento sobre o tema sem a perspectiva de um consenso ou verdade universal. Assim, ainda conforme Daher Jr. e Borges (2020), "Nesta ultrapassagem, conseguimos ver as competências –como sugere Ardoino (2015, p. 553) – podendo ser pensada como um domínio mais qualitativo, ligado 'à experiência e à duração'".

## **6 Considerações finais**

A primeira conclusão, na perspectiva da complexidade real da própria lógica, presente em praticamente toda a discussão proposta neste artigo reside na provocação acerca da evidência da incompletude epistemológica da CI, e, conseqüentemente das Competências InfoCom, por esta ser, como se argumentou, competência de uma ciência que se instaura na fronteira de outras ciências. Conclui-se também que a evidência da incompletude é virtuosa, uma vez que pode contribuir para

os estudos dos fenômenos relativos à comunicação e à informação – assim como dos aparatos tecnológicos envolvidos em processos que dão conta de suas materialidades, por meio de dados e de linguagens humanas e não humanas – na perspectiva de um discurso da complexidade, por carregar em si o princípio da não simplificação e elucidação universal de tais fenômenos.

Por carregar em seu gene uma concepção crítica e autocrítica da comunicação e da informação, pode-se concluir ainda que as competências InfoCom – mesmo percorrendo um caminho epistêmico que nos permite ressignificar a própria concepção de “competência” advinda do mundo do trabalho – se localiza também como antítese a esses princípios, a partir da própria renovação das escolas anglófonas e francófonas. Isso implica dizer que o discurso funcional-positivista continua presente neste processo, haja vista o desenvolvimento do próprio capitalismo cognitivo em voga nas sociedades liberais mais avançadas, demonstrando que as crises sociais continuarão acirradas, refletindo, sobretudo, nos caminhos epistemológicos da filosofia e da ciência.

Uma segunda (in)conclusão possível reside na dissensão latente que a comunicação (das Competências InfoCom) encontra nos estudos de CI. Muitos pesquisadores ainda rejeitam o aspecto comunicacional, ora justificando que a comunicação já está contemplada no conceito de competência em informação, ora questionando se não estaríamos avançando a fronteira para a Comunicação. Ambas as concepções evidenciam a incompletude epistemológica da CI e a complexidade que conforma a área, seja pelo reconhecimento dos aspectos sociointeracionistas<sup>1</sup> como centrais para compreender o fenômeno informacional, seja pela dificuldade (e talvez desnecessário esforço) de estabelecer fronteiras com outras áreas, se reconhecermos o caráter transdisciplinar como característico da CI.

Tais conclusões nos remetem a uma terceira rumo à construção de um estatuto para as Competências InfoCom. Como afirmamos, trata-se de uma competência da própria CI e, portanto, não dissociada de sua história, conflitos epistemológicos e possibilidades. Dessa feita, enquanto tal, defendemos a construção de um estatuto que esteja inserido na dupla complexidade lógica, capaz de levar seus princípios e fundamentos para além de uma concepção lógica indutiva e/ou dedutiva, que ainda nutre e

---

<sup>1</sup> Inspiração na teoria de Ivan Vygotsky, cujos fundamentos abrem janelas para um alargamento do materialismo dialético por remeter a concepção humana a uma perspectiva mais sistêmica, por meio da exploração de sua capacidade cognitiva de aprendizagem, mas totalmente articulada com suas dimensões sociais, históricas e culturais. Para Vygotsky (2001), a aprendizagem, que se localiza no espectro social, é capaz de promover o desenvolvimento do sujeito.

se nutre de uma identidade mercadológica, com a revitalização dos discursos anglófonos e francófonos.

## Referências

BERRÍO-ZAPATA, C.*et al.* El paradigma de Comportamiento Informacional como alternativa para comprender los fenómenos informacionales en América Latina. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, v. 39, n. 2, p. 133-147, 2016. Disponível em: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/RIB/article/viewFile/26646/20780066>. Acesso em: 19 fev. 2019.

BOLSHAW, M. Breve história da epistemologia. *Revista Temática*, v. 11, n. 12, p. 16-25, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica/article/view/27010>. Acesso: 15 jan. de 2019.

BORGES, J. Competências Infocomunicacionais: estrutura conceitual e indicadores de avaliação. *Informação & Sociedade*, João Pessoa, v. 28, n. 1, p. 123-140, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/issue/view/2010/showToc>. Acesso em: 13 abr.2018. Acesso em: 19 fev. 2019.

BORGES, J.; SILVA, L.O. Competências infocomunicacionais em ambientes digitais. *Observatorio (OBS\*) Journal*, v. 5, n. 4, p. 291-326, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5483/1/Compet%C3%Aancias%20infocomunicacionais%20em%20ambientes%20digitais.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BORKO, H. Information Science: What is it? *American Documentation*, v.19, n.1, p. 3-5, Jan. 1968. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2532327/mod\\_resource/content/1/Oque%C3%A9CI.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2532327/mod_resource/content/1/Oque%C3%A9CI.pdf). Acesso em: 15 jun. 2021

DAHER JR, F. J.; BORGES, J. Competências infocomunicacionais e protagonismo juvenil: convergências possíveis para o desenvolvimento local. In: ENCUESTRO INTERNACIONALDE INVESTIGADORES YESTUDIOSOS DE LA INFORMACIÓN Y LACOMUNICACIÓN, 10., 2020. *Anais [...]* La Habana: Editorial Universitaria, 2020. p. 11-1357.

CALDEIRO-PEDREIRA, M.; AGUADED-GÓMEZ, I. Alfabetización comunicativa y competencia mediática en la sociedad hipercomunicada. *RIDU*, Lima, v. 9, n. 1, jun. 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5156473>. Acesso em: 19 fev. 2019.

CAPURRO, R.; HJORLAND, B. O conceito de informação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 148-207, jan./abr. 2007. Disponível em:

<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/54/47>.

Acesso em: 20 fev. 2019.

CHAUI, M. A *ideologia da competência*. Organizador André Rocha. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2014. (Escritos de Marilena Chauí, 3)

CUEVASCERVERO, A.; MARQUES, M.; PAIXÃO, P. B. S. A alfabetização que necessitamos: informação e comunicação para a cidadania.

*Informação e Sociedade*, João Pessoa, v. 24, n. 2, p. 35-48, 2014.

Disponível em:

[www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/16619/11489](http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/16619/11489).

Acesso em: 20 jan. 2019.

DUDZIAK, E. A. Políticas de Competência em Informação: leitura sobre os primórdios e a visão dos pioneiros da informationLiteracy. 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.

FARIAS, G. B. de; BELUZZO, R. C. B. *Como desenvolver a competência em informação mediadora por modelagem conceitual teórico-prática*.

Londrina: ABECIN Editora, 2015.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência.

*RAC*, Edição especial, p. 183-196, 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rac/a/C5TyphygpYbyWmdqKJCTMkN/?lang=pt>.

Acesso em: 28 nov. 2019.

GASPAR, R. G. A trajetória da economia mundial: da recuperação dos pós-guerra aos desafios contemporâneos. *Cad. Metrop.*, São Paulo, v. 17, n. 33, p. 265-296, maio 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cm/a/rbnKdf7jR6gT3mLbcQmNgKG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2018.

GOMES, M. A.; Dumont, L. M. M. Possíveis relações entre o uso de fontes de informação e a competência em informação. *TransInformação*, Campinas, v. 27, n. 2, p. 133-143, maio/ago. 2015. Disponível em

<http://www.scielo.br/pdf/tinf/v27n2/0103-3786-tinf-27-02-00133.pdf> .

Acesso em: 10 fev. 2019.

GOMES, H. F. Comunicação e Informação: relações dúbias, complexas e intrínsecas. In: MORIGI, V.; JACKS, N.; GOLIN, C. (Org.) *Epistemologias, comunicação e informação*. Porto Alegre: Sulina, 2016.



GRISSAULT, K. *50 autores-chave de filosofia e seus textos incontornáveis*. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HABERMAS, J. A filosofia como guardador de lugar e como intérprete. *In: HABERMAS, J. Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HORTON JR., F. W. *Overview of Information Literacy Resources Worldwide*. 2 edition. Paris, France: UNESCO, 2012. 670 p. Disponível em: [https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/information-literacy/publications/unesco\\_composite\\_document\\_-\\_final\\_-\\_2.pdf](https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/information-literacy/publications/unesco_composite_document_-_final_-_2.pdf). Acesso em: 20 maio 2020.

IANNI, O. A crise dos paradigmas da sociologia. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 5, n. 13, jan./jun. 1980. Disponível em: [http://www.anpocs.com/images/stories/RBCS/13/rbc13\\_05.pdf](http://www.anpocs.com/images/stories/RBCS/13/rbc13_05.pdf) Acesso em: 30 jun. de 2018.

JAPIASSÚ, H. *Questões epistemológicas*. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de Filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. Tradução Valério Rohden, Udo Balduur Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

LEIBNIZ, G. W. *A monadologia: discursos de metafísica e outros textos*. Tradução Carlos Lopes de Mattos et al. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

MATTELART, A. Sociedade do Conhecimento e Controle da Informação. *In: ENCONTRO LATINO DE ECONOMIA, POLÍTICA DA INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E CULTURA*, 5, 2005, Salvador. Disponível em: <http://www.gepicc.ufba.br/enlepicc/ArmandMattelartPortugues.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2018.

MARTELETO, R.; SALDANHA, G. Informação: qual estatuto epistemológico. *In: MORIGI, V.; JACKS, N.; GOLIN, C. (Org.) Epistemologias, comunicação e informação*. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MERTON, R. K. *Sociologia: teoria e estrutura*. Tradução de Miguel Maillat. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1968.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORIN, E. *O método 4: as ideias: habitat, vida, costumes, organização*. Trad. Juremir Machado da Silva. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

NASCIMENTO, L. dos S.; PERROTTI, E. Informação e Educação: um estudo do relatório "The Information Service Environment: relationships and priorities", de Paul Horton. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 13, n. esp., p. 36-40, set. 2017. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/751/602> . Acesso em: 10 fev. 2019.

OTTONICAR, S. L. C.; BASSETTO, C. L.; NASCIMENTO, N. M. do. O comportamento informacional e a competência em informação: uma abordagem para geração de inovação em micro e pequenas empresas. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, v. 23, n. 52, p. 18-33, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/147/14762411002/14762411002.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2019.

SANTOS, B. S. Da Sociologia da Ciência à Política Científica. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 1, p. 11-56, jun. 1978. Disponível em: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Da\\_sociologia\\_da\\_ciencia\\_a\\_politica\\_cientifica\\_RCCS1.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Da_sociologia_da_ciencia_a_politica_cientifica_RCCS1.PDF) .Acesso em: 28 maio 2018.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

VARELA, A. Dimensão das relações entre a Ciência da Informação e as Ciências Cognitivas: caminhos percorridos e a percorrer. *Informação & Sociedade: estudos*, João Pessoa, v. 20, n. 2, p. 51-64, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/37111/1/4024-10134-1-PB.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2020.

VARELA, A.; BARBOSA, M. Trajetórias cognitivas subjacentes ao processo de busca e uso da informação: fundamentos e transversalidades. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, v. 17, n. esp.1, p.142-168, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2012v17nesp1p142/22730>. Acesso em: 19 fev. 2019.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. [s. l.]: Ridend Castigat Mores, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>. Acesso em: 26 jan. 2020.

ZURKOWSKI, P. G. *The Information Service Environment Relationships and Priorities: report 5*. Washington, (DC): National Commission on Libraries and Information Science, 1974. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.