
CANAIS DE COMPARTILHAMENTO INFORMACIONAL: o panorama informacional da Competência em Informação no sistema de justiça

Information Sharing Channels: the information landscape of information literacy in the justice system

Alessandra de Souza Santos (1)

Luiz Cláudio Gomes Maia (2)

Armando Sérgio de Aguiar Filho (3)

(1) Universidade Fundação Mineira de Educação e Cultura, Brasil, alessandra@mpmg.mp.br

(2) luiz.maia@fumec.br

(3) armando.filho@fumec.br



Resumo

Este artigo objetiva identificar os canais de compartilhamento de informações para verificar o panorama de uso informacional e auxiliar o desenvolvimento da competência em informação no sistema de justiça. Trata-se de pesquisa qualitativa que consistiu de estudo de caso múltiplo em instituições do sistema de justiça. As técnicas de coleta de dados consistiram de mapas mentais e de entrevistas semiestruturadas e a análise dos dados usada foi a Análise do Discurso do Sujeito Coletivo e a construção de mapas mentais. Os resultados obtidos com os mapas mentais apontaram a internet como principal fonte de informação e a informação obtida por meio de pessoas também foi valorizada, assim como aquela obtida de fontes oficiais. A Análise do Discurso do Sujeito Coletivo apontou fontes oficiais e pessoas como principal fonte de informação. Os resultados apontam para um panorama informacional baseado em formatos digitais de forma predominante e para a necessidade de aperfeiçoamento ou de ampliação de canais de compartilhamento para a disseminação de conhecimento no sistema de justiça. Dessa forma, os canais de compartilhamento são essenciais para se desenvolver competência em informação em um contexto de excesso informacional, de impactos de novas tecnologias e de mudanças sociais.

Palavras-chave: Competência em informação; Canais de compartilhamento de informação; Panorama informacional; Sistema de justiça; Aprendizagem.

Abstract

This article aims to identify information sharing channels to verify the information use panorama and to assist in the development of information literacy in the justice system. The research is qualitative and consisted of a multiple case study in institutions of the justice system. Data collection techniques consisted of mental maps and semi-structured interviews and data analysis used was the Collective Subject Discourse Analysis and construction of mental maps. The results obtained with the mental maps pointed to the internet as the main source of information and the information obtained through people being also valued, as well as that obtained from official sources. The Collective Subject Discourse Analysis indicated official sources and people as the main sources of information. The results point to an informational panorama based predominantly on digital formats and the to the need to improve or expand sharing channels for the dissemination of knowledge in the justice system. Thus, sharing channels are essential for developing information literacy in a context of information overload, the impacts of new technologies and social changes.

Keywords: Information literacy; Information sharing channels; Information landscape; Justice system, Learning.

1 Introdução

A competência em informação pode ser conceituada como uma forma de conhecimento (Lloyd 2021) ou como as diversas formas como a informação é percebida por diferentes pessoas (Bruce 1997). A competência em informação se caracteriza como uma prática sociocultural complexa, discursivamente situada por meio de conexões e redes existentes entre pessoas, artefatos, textos e experiências (Lloyd 2007; Pellegrini e Vitorino 2019), o que demanda o desenvolvimento de conhecimento do contexto e de habilidades relevantes e a capacidade de se relacionar com as práticas sociais e materiais para extrair as informações dessas bases de conhecimento. Portanto, são definidos como competentes em informação as pessoas que:

- são informados sobre as tradições socioculturais e materiais que sustentam as bases de sua prática;
- desenvolveram as habilidades práticas de informação (tecnológicas e não) para atuar em sua prática e compreender a relação entre essa experiência e o desempenho;
- reconhecem suas experiências corporais como parte da experiência de informação que informa a prática;
- compreendem como a informação é usada, disseminada e contestada, e como empregam essa informação para informar a prática; e,
- compreendem que a competência em informação é um processo contínuo de desenvolvimento e mudança. (Lloyd 2010a p. 27, tradução nossa).

Segundo Vitorino e Piantola (2011), a competência em informação possui quatro dimensões interdependentes e complementares: dimensões técnica, estética, ética e política. Essas dimensões englobam saberes práticos e capacidades de acesso e uso de sistemas informacionais; a capacidade de ressignificar informação por meio da criatividade, da sensibilidade e da experiência individual; a compreensão de aspectos éticos e uso responsável da informação, e; por fim, a compreensão do contexto sócio-histórico e político em que se insere.

A pessoa competente em informação é, portanto, um usuário experiente em determinado cenário informacional e que, por meio de sua prática, desenvolve fluência nas modalidades de informação valorizadas nesse dado contexto, além de desenvolver a capacidade de buscar informações relevantes de outros cenários que enriquecerão sua prática (Lloyd 2010b). A competência em informação, dessa forma, não consiste de mera descrição de conjuntos de habilidades, ainda que esses padrões descritivos de habilidades sejam elementos importantes para a competência em informação (Lloyd 2010a). Para Santos, Maia e Kerr Pinheiro (2022a), a disseminação da informação no processo de competência em informação envolve a compreensão de toda a cadeia do fluxo informacional, o que compreende o acesso físico à informação e a capacidade de buscar, processar e utilizar a informação de forma crítica e ética, o que necessariamente inclui as dimensões de competência em informação (ética, política, estética e técnica) propostas por Vitorino e Piantola (2011). Uma análise detalhada do conceito de competência em informação foi abordada em Santos e Maia (2021). Em Santos, Maia e Kerr Pinheiro (2022b), aborda-se uma breve síntese da evolução dos conceitos teóricos sobre competência em informação, assim como uma análise de seus principais marcos políticos. Uma análise de três modelos de competência em informação pode ser vista em Santos e Maia (2022).

Para Lloyd (2010a), as paisagens de informação são espaços resultantes da interação humana, onde a informação é criada, compartilhada e, eventualmente, fixada como conhecimento. Ao fazer o paralelo com as paisagens físicas, Lloyd (2010a) sugere que uma paisagem informacional também pode evoluir, na medida em que representa a interação entre pessoas. Esses panoramas informacionais são formados por camadas sociais, históricas, políticas e econômicas imbuídas de valores simbólicos, sancionados pelos participantes.

Compreender esse panorama informacional, portanto, é essencial para dar diretrizes sobre a prática e para se promover uma compreensão mais aprofundada da competência em informação em um determinado contexto informacional.

Este artigo se encontra no escopo de pesquisa doutoral e teve por objetivo identificar os canais de compartilhamento de informações no sistema de justiça, visando a verificar o panorama de uso informacional e auxiliar o desenvolvimento da competência em informação naquele contexto.

2 Canais de compartilhamento informacional

Segundo Wilson, Goodman e Cronin (2007 *apud* Aguiar Filho 2016), não há consenso nem coesão conceitual na literatura sobre aprendizagem de grupo, existindo uma gama de terminologias que nomeiam os tipos de canais de compartilhamento, um processo integrado de criação, organização, disseminação e intensificação do conhecimento, para promover melhoria no desempenho organizacional global (Davenport e Prusak 1998). Para Garcia (2018), informação e conhecimento são intrinsecamente conectados em uma relação de interdependência, sendo a informação a parcela explícita do conhecimento, que é também composto de uma parcela de conteúdo tácito. Segundo a autora, na competência em informação, a informação está associada a processos de aprendizagem nos diversos contextos sociais (Garcia 2018). Os canais de compartilhamento são, portanto, essenciais à competência em informação, pois, segundo Lloyd (2010a) desempenham um papel crítico no processo de construção conjunta do significado e do panorama informacional durante o compartilhamento de informações tácitas de difícil articulação. Aguiar Filho (2016) apresenta diversas terminologias de canais de compartilhamento, assim como autores e conceituação (Quadro 1).

Quadro 1. Comparação entre canais de compartilhamento.

Abordagem	Conceito	Autores
Comunidades de Práticas	Processos de compartilhamento que permitem que os indivíduos aprendam com a participação nas práticas grupais.	Wenger e Snyder (2001) Fleury (2001) Lave e Wenger (1991) Lehesvirta (2004) Wenger (1998)
Contextos Capacitantes (<i>Ba</i>)	Espaços para criação do conhecimento, promovendo interações entre os membros da organização por meio de forças-tarefas e equipes.	Nonaka (1999) Nonaka e Takeuchi (1997)

Fonte: Adaptado de Aguiar Filho (2016 p. 54-55).

Como ponto comum a todos os tipos de canais de compartilhamento, enfatize-se que não existe uma fórmula aplicável a todos os contextos. O fator crítico para a condução de processos de compartilhamento é a compreensão das características e possibilidades das pessoas e recursos envolvidos, desde que exista comprometimento da alta direção, alinhamento à visão e missão da organização, fortalecimento e motivação dos colaboradores e a adoção da comunicação efetiva utilizando redes formais e informais (Aguiar Filho 2016). Em seguida, aborda-se a relação dos canais de compartilhamento e a competência em informação.

2.1 Comunidades de Prática

Para Lave e Wenger (2019), as comunidades de prática são conjuntos de relações tangenciais e sobrepostas entre si e cada uma delas abarca relações entre pessoas, atividades e o próprio mundo, definindo assim formas de participação na prática cultural e suas consequentes relações de poder e condições de legitimidade.

Para Lloyd (2010a), as comunidades de prática são, portanto, essenciais à competência em informação como uma prática sociocultural, pois servem de canais de compartilhamento de informações tácitas de difícil articulação, desempenhando um papel crítico no processo de construção conjunta do significado. Segundo Wenger (2019), as comunidades de prática se formam por meio da participação em atividades e interações significativas, pela produção de artefatos compartilháveis, em conversas de construção de comunidade e na negociação de novas situações, o que implica relações de reciprocidade que envolvem a definição de objetivos comuns, o engajamento mútuo em atividades compartilhadas, o acúmulo de experiências compartilhadas,

o desenvolvimento das relações interpessoais e interações que moldem identidades, além da abertura de periferias de prática que permitem vários graus de engajamento e aceitação ou não de ideias dos participantes, conforme as práticas legitimadas.

Essas relações pressupõem um fluxo de mão dupla, uma vez que os novatos participam da prática pelo compartilhamento de informações que facilitarão o desenvolvimento da compreensão compartilhada, conectando-os a conceitos, ideias e procedimentos relevantes e valorizados pela comunidade, pois sua prática coletiva facilita a formação e a reformulação da identidade. A prática coletiva e a participação de novatos também permitem que os membros experientes da comunidade de prática renovem seu repertório de informações sobre novas práticas que podem, por sua vez, informar ou aprimorar a prática atual (Lloyd 2010a).

Uma comunidade de prática é, portanto, uma combinação única de três elementos: um domínio de conhecimento, que define um conjunto de questões comuns e cria um senso de identidade; uma comunidade de pessoas que se preocupam com este domínio e representa o tecido social do aprendizado dessas práticas; e a prática compartilhada, que é um conjunto de estruturas, ideias, ferramentas, informações, estilos, linguagem, histórias e documentos que os membros da comunidade compartilham (Wenger, McDermott e Snyder 2002).

Lave e Wenger (2019) acreditam que atividades, tarefas, funções e entendimentos ganham significado a partir de sistemas amplos de relações, não existindo isoladamente. Esses sistemas impactam na própria construção da identidade dos integrantes da comunidade.

Wenger (2019) enfatiza que existe uma conexão profunda entre a construção da identidade do indivíduo em uma comunidade e a prática em si. Como o desenvolvimento de uma prática requer a interação entre os membros da comunidade, a prática passa pela negociação de modos de ser pessoa naquele dado contexto. Essa construção identitária pressupõe a negociação do significado, realizado por meio de participação em práticas socioculturais nos canais de compartilhamento que são as comunidades de prática.

Para Lave e Wenger (2019) e Wenger (2019), o aprendizado em uma comunidade de prática ocorre por meio da participação centrípeta, em ciclos de desenvolvimento dessa comunidade, isso é, os participantes mais novatos vão ficando mais experientes na medida em que

se envolvem com atividades, conhecimentos e práticas da comunidade, passando de uma participação mais periférica, para uma participação mais central. Para se tornar um membro pleno de uma comunidade de prática, é necessário ter acesso a atividades, informações, recursos e oportunidades de participação, como o acesso aos membros veteranos da comunidade.

Ademais, é importante ressaltar que, para se tornar um participante pleno, é necessário se envolver com as tecnologias utilizadas nas práticas, bem como participar das relações sociais, processos de produção e outras atividades de comunidades, de forma a dar significado para esses artefatos na e pela prática, o que varia conforme a pessoa, dependendo da forma de participação habilitada por seu uso. O uso de tecnologias nas comunidades de prática, portanto, envolve mais do que aprender a utilizar ferramentas, mas uma forma de participar da prática pois os artefatos usados em uma prática cultural carregam consigo a sua história (Lave e Wenger 2019).

Isso significa que os artefatos tecnológicos envolvem processos de mediação da prática informacional dessas comunidades. Essas relações, segundo Lave e Wenger (2019) nem sempre são livres de conflitos, pois os recém-chegados, com seus próprios pontos de vista e em pleno processo de reconstrução identitária pela prática, podem introduzir tensões referentes à contradição entre continuidade ou mudança nas práticas legitimadas como aceitáveis pela comunidade. Em decorrência dessa tensão, esses novos pontos de vista podem ser silenciados, embora não extintos, pelas diferenças de poder entre os veteranos e os recém-chegados.

A aprendizagem ocorre pela participação na prática e transforma as representações mentais e, conseqüentemente, a identidade dos participantes, à medida que os novatos posicionados na periferia da comunidade de prática se tornam mais experientes e migram para posições centrais na comunidade. Lloyd (2010a) considera a comunidade de prática proposta por Lave e Wenger (2019) um processo de aprendizagem subjacente à competência em informação.

2.2 Contexto capacitante

Em relação ao modelo do contexto de criação do conhecimento organizacional, também chamado contexto capacitante ou *Ba* (Takeuchi e Nonaka 2008), ele consiste de um canal de compartilhamento muito relevante, pois é onde ocorre a sinergia e a complementaridade entre o

conhecimento tácito e o conhecimento explícito em que são elaborados processos sociais capazes de criar novos conhecimentos por meio da conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito (Choo 2003). O conhecimento tácito foi um conceito cunhado por Polanyi (2009) e corresponde ao conhecimento pessoal e subjetivo que não pode ser facilmente articulado, uma vez que os especialistas sabem mais do que podem expressar.

Segundo Nonaka e Takeuchi (1997), a criação do conhecimento é uma interação contínua e dinâmica entre o conhecimento tácito e o explícito. Essa interação é moldada pela sucessão entre os diferentes modos de conversão do conhecimento, que se retroalimentam numa espiral contínua, em que os processos de construção do conhecimento no *Ba* são denominados: (i) socialização (converte conhecimento tácito em conhecimento tácito), (ii) exteriorização (converte conhecimento tácito em conhecimento explícito), (iii) combinação (converte conhecimento explícito em conhecimento explícito) e (iv) internalização (converte conhecimento explícito em conhecimento tácito). Esse modelo é conhecido como o Processo SECI (Choo 2003; Takeuchi e Nonaka 2008) e é representado por uma espiral contínua e retroalimentável.

Segundo Choo (2003), a socialização é o processo pelo qual se adquire conhecimento tácito, partilhando experiências, por meio da observação, da imitação e da prática. A socialização ocorre, por exemplo, quando há compartilhamento de experiências e modelos mentais via trabalho em equipe e comunicações “face a face”, por meio de observação, imitação e prática acompanhada e em sessões de tempestade de ideias (*brainstorming*) disseminados e discutidos sob várias perspectivas por grupos heterogêneos (Silva 2004).

A exteriorização ou externalização, para Choo (2003), é o processo pelo qual o conhecimento tácito é traduzido em conceitos explícitos por meio da utilização de metáforas, analogias e modelos. A externalização acontece, por exemplo, meio da representação simbólica do conhecimento através de planilhas, textos, imagens, figuras, regras, modelos, conceitos e hipóteses, de maneira a se externalizar o máximo possível do conhecimento tácito (Silva 2004).

Segundo Choo (2003), a combinação é o processo pelo qual se constrói conhecimento explícito, reunindo conhecimentos explícitos provenientes de várias fontes, como, por exemplo, classificação e organização de informação existente em bancos de dados, para produzir novos

conhecimentos explícitos. A combinação é abordada pelas teorias ligadas ao processamento da informação, que ocorre por meio do agrupamento (classificação, sumarização) e processamento de diferentes conhecimentos explícitos (Silva 2004).

A internalização, segundo Choo (2003), é o processo pelo qual o conhecimento explícito é incorporado ao conhecimento tácito, sendo as experiências adquiridas em outros modos de construção de conhecimento e internalizadas pelas pessoas na forma de modelos mentais ou rotinas de trabalho comuns. A internalização ocorre, normalmente, por meio da reinterpretação e ou ressignificação individual de vivências e práticas (melhores práticas e lições aprendidas), reflexão sobre a prática individual (*learning by doing*) e estudo de documentos (Silva 2004).

O valor especial do modelo de Nonaka e Takeuchi, segundo Hakkarainen *et al.* (2004), está na conceituação do nível de mediação do conhecimento tácito que envolve objetos parcialmente conceituados, como signos, uma vez que a abordagem examina a aprendizagem em termos da criação de novas estruturas e processos colaborativos que apoiam a criação de conhecimento e a inovação pela externalização de conhecimentos tácitos presentes nas mentes individuais. Na mesma linha, Uribe-Tirado e Castaño-Muñoz (2012) sugerem que existe uma correlação entre a espiral do conhecimento e diversos padrões (*standards*) de competência em informação para o ensino superior, ao concluírem que os padrões de competência em informação estão mais voltados para a geração do conhecimento explícito.

2.3 Críticas aos modelos descritos

Entretanto, há críticas aos dois modelos. Tuomi-Gröhn e Engeström (2003) criticam o funcionamento das comunidades de prática, pois advogam que se representa uma aprendizagem individual, ainda que ela envolva um indivíduo situado em um ambiente comunitário. Ademais, para os autores, a trajetória de aprendizagem do indivíduo em uma comunidade de prática é unidirecional e tradicional, ao se movimentar de uma periferia do não-saber para o centro do saber e não é suficiente para abordar a inovação radical e a mudança nas comunidades de prática, pois esta engessa a possibilidade de inovação ao se basear na legitimação por pares experientes.

Em relação ao modelo proposto por Nonaka e Takeuchi (1997, 2008), Engeström (2007, 2019) aponta que se trata de um modelo com fases fixas, que não leva em consideração a formulação e análise de problemas e contradições durante as fases de criação do conhecimento, já que considera que a inovação ocorre pela socialização e compartilhamento do conhecimento tácito. Engeström (2007, 2008) ressalta que a principal limitação do modelo de Nonaka e Takeuchi (1997, 2008) não é a ordenação sequencial fixa no ciclo de criação do conhecimento, mas se esses modos representacionais de conhecimento são uma base apropriada para discutir processos de criação de conhecimento.

Acredita-se que a Teoria da Atividade de Engeström (2007, 2008) pode ser uma representação mais adequada do processo de aprendizagem em grupo subjacente ao desenvolvimento da competência em informação, em contraste aos dois modelos abordados, uma vez que esse processo consiste de um ciclo de aprendizagem mediado por artefatos culturais (ferramentas e signos), em que se modela coletivamente a construção de soluções a partir de contradições percebidas. A relação entre a Teoria da Atividade e a competência em informação pode ser vista com maior detalhe em Santos, Maia e Kerr Pinheiro (2021, 2023). Apesar das críticas, a construção de um panorama informacional para o sistema de justiça é relevante, pois permite contextualizar o cenário informacional.

3 Metodologia

Trata-se de pesquisa exploratório-descritiva com abordagem qualitativa e delineamento que consistiu de estudo de caso múltiplo (Yin 2015). O lócus de pesquisa foi constituído por instituições do sistema de justiça, conforme conceito de Sadek (2010), especificamente o Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais (TJMG), o Tribunal Regional Eleitoral de Minas Gerais (TRE/MG), o Ministério Público do Estado de Minas Gerais (MPMG) e o centro jurídico de atendimento gratuito à população mantido pela Universidade FUMEC.

As técnicas de coleta de dados consistiram de mapas mentais e de realização de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados foi feita por meio de Análise do Discurso do Sujeito

Coletivo (Lefèvre 2017; Lefèvre e Lefèvre 2005) e construção de mapas mentais, conforme Sonnenwald (1999 *apud* Whitworth 2020).

Os sujeitos da pesquisa consistiram de magistrados, membros do Ministério Público, professores universitários que atuam em centros de atendimento jurídico gratuito à população e servidores do Poder Judiciário e do Ministério Público. Utilizou-se uma amostra intencional não-probabilística e não aleatorizada (Diehl e Tatim 2004), com um total de 24 entrevistas semiestruturadas. Foram realizadas 24 (vinte e quatro) entrevistas entre abril e julho de 2022 e os sujeitos entrevistados na pesquisa consistiram de 2 (dois) Analistas Judiciários, 3 (três) Assessores Judiciários, 1 (um) Desembargador, 3 (três) Oficiais de Apoio Judicial e 1 (um) Oficial de Justiça Avaliador (TJMG); 4 (quatro) Procuradores de Justiça e 8 (oito) Promotores de Justiça (MPMG); 1 (um) Professor universitário (FUMEC); 1 (um) Técnico Judiciário (TRE\MG). Desses 24 (vinte e quatro) entrevistados, 9 (nove) eram mulheres e 15 (quinze) homens.

Em relação à Análise do Discurso Coletivo, Lefèvre e Lefèvre (2005) caracterizam o DSC como uma técnica de análise de dados que busca resgatar as representações sociais por meio de um ou vários discursos-síntese, que visam expressar o pensamento de uma coletividade, como se esta coletividade fosse o emissor desse discurso.

Lefèvre e Lefèvre (2005) cunharam as seguintes figuras metodológicas para a técnica de DSC: as Expressões-Chave (ECH), Ideias Centrais (IC), Ancoragem (AC) e o próprio Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), constituído por discursos-síntese para cada IC. As ECH se tratam de “pedaços, trechos ou transcrições literais do discurso, [...], e que revelam a essência do depoimento” (Lefèvre e Lefèvre 2005 p. 17). A IC “revela e descreve, da maneira mais sintética, precisa e fidedigna possível, o sentido de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECH” (Lefèvre e Lefèvre 2005 p. 17). A AC é “a manifestação lingüística explícita de uma dada teoria, ou ideologia, ou crença que o autor do discurso professa” (Lefèvre e Lefèvre 2005 p. 17). Por fim, o DSC “é um discurso-síntese, redigido na primeira pessoa do singular e composto pelas ECH que têm a mesma IC ou AC” (Lefèvre e Lefèvre 2005 p. 18).

Para a construção dos discursos-síntese, inicialmente, as entrevistas foram separadas e categorizadas por pergunta. Importante ressaltar que houve trechos suprimidos da entrevista

original, para observar a questão da anonimização dos entrevistados. Portanto, todos os trechos que pudessem levar a uma identificação, foram suprimidos, o que foi registrado com pontos entre colchetes. As entrevistas foram analisadas, as ideias centrais de cada entrevista foram registradas para cada pergunta da entrevista e, então, foram destacadas as expressões-chave para cada ideia central. Posteriormente, foram construídos os discursos-síntese para cada ideia central resultante.

Para a construção dos mapas mentais, obteve-se a participação de 20 respondentes, que consistiram de 10 (dez) servidores do Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais (TJMG) e da 10 (dez) servidores da Procuradoria-Geral de Justiça do Estado de Minas Gerais do Ministério Público de Minas Gerais (PGJ/MPMG). Os respondentes foram 12 (doze) mulheres e oito (oito) homens. Dentre os respondentes do MPMG, 3 (três) eram Oficiais de Justiça do Ministério Público, 6 (seis) eram Analistas, 1 (um) era Assessor. Dentre os respondentes do TJMG, 1 (um) era Oficial Judiciário, 3 (três) eram Oficiais de Apoio Judicial, 2 (dois) eram Assessores Judiciários, 2 (dois) eram Analistas Judiciários, 1 (um) era Oficial de Justiça Avaliador e 1 (um) era Assessor de Juiz. As perguntas utilizadas na entrevista podem ser visualizadas no Quadro 2.

Quadro 2. Roteiro de perguntas utilizadas na entrevista semiestruturada.

Pergunta 1: Como você percebe o impacto das mudanças (tecnológicas ou não) na sua atuação profissional? Você poderia exemplificar tipos de inovações que surgiram em decorrência dessas mudanças?
Pergunta 2: Você vivenciou alguma mudança de prática ou de atitude em decorrência desse processo? Você percebe que o uso de tecnologias diminui o tempo para a realização das atividades funcionais?
Pergunta 3: Quais são os tipos de informação que você necessita para desenvolver suas atividades profissionais?
Pergunta 4: Quais são as principais fontes de informação utilizadas nos processos/atividades de sua área de atuação? Você sabe como acessá-las?
Pergunta 5: Quais são os parâmetros que você emprega para selecionar informação de qualidade no exercício de sua atuação?
Pergunta 6: Como ocorre a organização, o uso e a difusão da informação dentro da instituição? Você poderia dizer se o fluxo informacional na instituição é adequado?
Pergunta 7: Você é capaz de exemplificar processos/atividades envolvidos no fluxo informacional para a tomada de decisão em sua área de atuação?
Pergunta 8: Quais foram as dificuldades de acesso à informação interna ou externa para o desempenho de suas funções?
Pergunta 9: Existe alguma política institucional para identificar, tratar, disseminar e compartilhar informações que são úteis em suas atividades, processos ou tomada de decisões?
Pergunta 10: O que você interpreta em ser “competente em informação” na sua área de atuação na instituição?

Pergunta 11: Como você percebe a necessidade de uso ético da informação em sua atuação profissional? Como lidar com a desinformação?
Pergunta 12: Como você percebe a associação entre práticas, programas ou ações institucionais em relação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU)? Você poderia exemplificar algum projeto, prática ou ação institucional relacionado aos ODS?
Pergunta 13: É possível replicar programas como esse para diversas áreas da instituição? Como?
Pergunta 14: Como você percebe a função social da informação para o desempenho de sua atuação profissional?
Pergunta 15: Como você interpreta a afirmativa de que a competência em informação é um fator para a inovação social? É possível gerar valor social por meio de políticas para uma melhor compreensão e uso ético da informação? Como?

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Em relação à confecção de mapas mentais, utilizou-se a metodologia baseada em Whitworth (2020), que descreve o mapeamento de horizontes informacionais proposto por Sonnenwald (1999 *apud* Whitworth 2020) em que os participantes desenham mapas conceituais em que colocam recursos informacionais que julgam significantes. Utilizou-se esse método para identificar quais são as diversas fontes informacionais e os canais de compartilhamento utilizadas no cenário do sistema de justiça, representando de forma visual o horizonte informacional ou a paisagem informacional (Lloyd 2010a) a partir dessas perspectivas pessoais.

Por se tratar de pesquisa que envolve a participação de seres humanos, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade FUMEC, tendo sido aprovada nos termos do CAAE 57137822.0.0000.5155, parecer n.º 5.342.963.

4 Resultados e discussão

Esta seção apresenta a análise para os resultados obtidos por meio dos mapas mentais e da análise do discurso do sujeito coletivo.

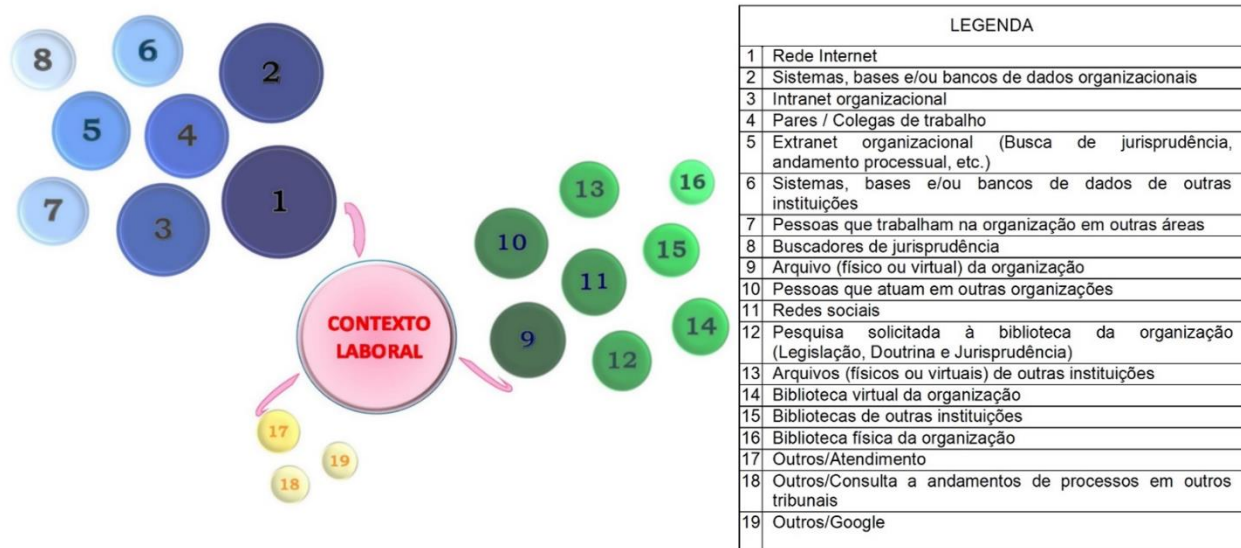
4.1 Mapas Mentais

Os mapas mentais foram construídos com base na proposta de Sonnenwald (1999 *apud* Whitworth 2020), para identificar os horizontes informacionais. Neste método, os participantes desenham mapas em que colocam os recursos informacionais conforme sua significância, a partir

de um roteiro, em que tinham que pontuar seu uso de fontes de informação fornecidas pelos pesquisadores para os contextos educacional, social e laboral. As opções fornecidas foram internet, extranet organizacional, intranet organizacional, bancos de dados organizacionais, colegas de trabalho, buscadores de jurisprudência, arquivos físicos ou virtuais, pessoas que trabalham em outras organizações, redes sociais, pesquisa de biblioteca, biblioteca virtual, biblioteca física da organização, biblioteca física de outras instituições, amigos e familiares, You Tube, grupos de WhatsApp, livros e jornais impressos, jornais televisivos, periódicos científicos, professores. Os participantes deram uma nota de 1 a 10 para aquelas fontes informacionais, conforme frequência de uso, sendo 1 menos frequente e 10 mais frequente. Quando o participante não utilizava a fonte informacional, podia informar como “não se aplica” (NA) e havia também a opção outros, com a possibilidade de resposta aberta aos respondentes.

A seguir, mapas mentais foram criados para os contextos laboral, social e educacional, de forma a criar um panorama amplo, levando em consideração uma síntese das perspectivas de cada um dos participantes. O horizonte informacional apresentado no desenho consiste de uma representação visual da síntese dessas respostas. Os horizontes criados foram representados por meio de círculos com um número cuja fonte informacional respectiva consta na legenda. Os círculos maiores e mais escuros demonstram uma maior frequência de uso das fontes informacionais pelos participantes. Os números da legenda também foram hierarquizados de maneira decrescente, conforme a frequência de uso, de modo a criar um mapa que agrupa as maiores frequências, as médias frequências e as baixas frequências.

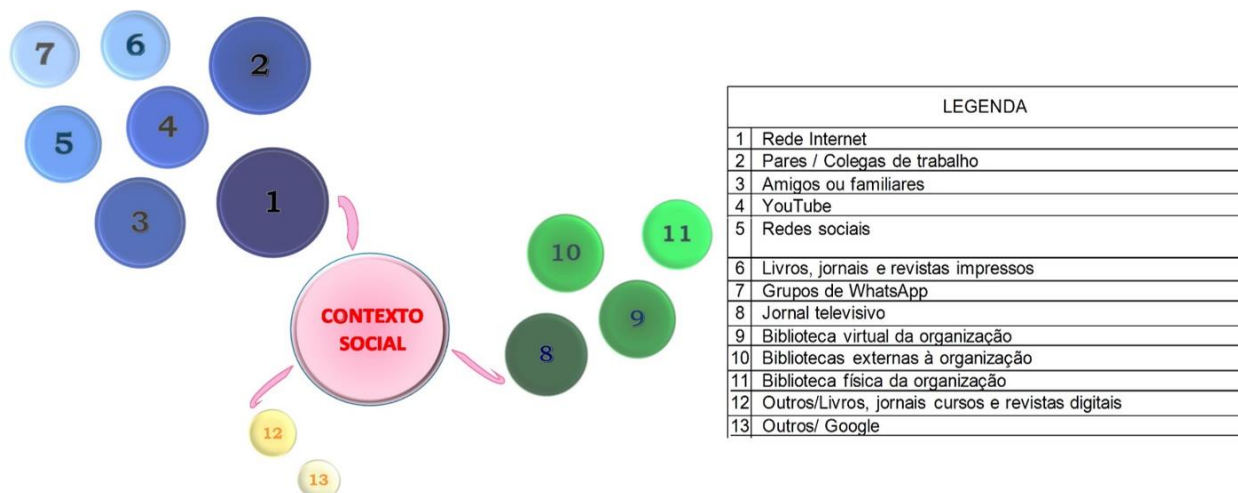
Figura 1. Mapa Mental do Contexto Laboral.



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Conforme a Figura 1, as fontes de informação mais utilizadas, dentre as opções fornecidas pela pesquisadora, são nessa ordem: a rede internet; os sistemas, bases e/ou bancos de dados institucionais; a intranet; os pares ou colegas de trabalho e a extranet organizacional, que conta com busca de jurisprudência, em andamento de processos, etc. As fontes de informação menos expressivas no mapa mental do contexto laboral foram o acesso a arquivos ou bibliotecas. Na opção outros, em que os respondentes podem citar alguma fonte de informação não mencionada, foram registrados o navegador Google, a consulta ao andamento processual em outros Tribunais e a coleta de informações por meio do atendimento ao público.

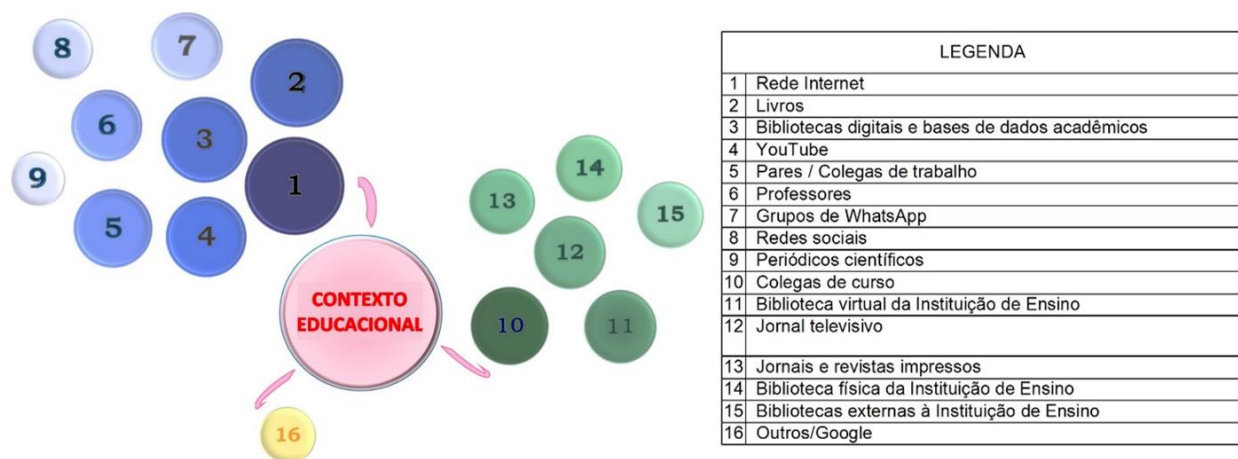
Figura 2. Mapa Mental do Contexto Social



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Conforme a Figura 2, as fontes de informação mais utilizadas, dentre as opções fornecidas pela pesquisa foram, respectivamente: a rede internet; os pares ou colegas de trabalho; os amigos e familiares; o YouTube e as redes sociais. As fontes de informação menos expressivas no mapa mental do contexto social foram as bibliotecas, sejam elas físicas ou digitais, livros e o jornal televisivo. Na opção outros, foram também incluídos o navegador Google e livros, jornais, revistas e cursos digitais. O desenho do mapa mental para o contexto educacional consta na Figura 3.

Figura 3. Mapa Mental do Contexto Educacional.



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Conforme se observa da Figura 3, as fontes de informação mais utilizadas, portanto, mais chamativas na representação do mapa mental para o contexto educacional, dentre as opções fornecidas pela pesquisadora são nessa ordem: a rede internet; os livros; as bibliotecas digitais e bases de dados acadêmicos o YouTube e os pares ou colegas de trabalho. As fontes de informação menos expressivas no mapa mental do contexto educacional foram as bibliotecas virtuais da instituição de ensino, os jornais televisivos, jornais e revistas impressos, as bibliotecas físicas da instituição de ensino e as bibliotecas externos à instituição de ensino. Na opção outros, foi também incluído o navegador Google.

É interessante observar que em todos os contextos, a internet apareceu como principal fonte de informação, segundo os respondentes. A informação obtida por meio de pessoas, sejam elas pares ou colegas de trabalho, familiares e colegas de curso também é bastante valorizada, juntamente com aquela obtida de fontes oficiais, isto é, intranet, extranet e sistemas e bases de dados internos ou externos à instituição. É possível observar também que a biblioteca física ocupa posições com as menores frequências de uso em todos os três contextos pesquisados. Esse horizonte mostra uma migração da pesquisa e das buscas informacionais nos três contextos para suportes digitais.

4.2 Análise do Discurso do Sujeito Coletivo

A partir da análise das entrevistas, as fontes de informação mencionadas incluem os sistemas de informação institucional, bancos de dados e painéis de *Business Intelligence*, sites de legislação, atos normativos, doutrina e jurisprudências, internet, intranet e mecanismos de busca, além de outras pessoas como fonte de informação, como por exemplo, as informações colhidas a partir de pessoas que fazem denúncias ou que prestam informações em juízo por meio de oitivas ou mesmo a troca de informações entre pares e entre chefias e subordinados. Em outras palavras, as fontes oficiais de informação foram muito citadas. Houve menção também a redes de pesquisadores na academia, uma vez que essas redes de especialistas podem ser fontes de informação de qualidade para apoio à tomada de decisão. Interessante ressaltar também como fontes de informação a ocorrência de *clippings* de imprensa e postagens de mídias sociais, tanto de origem institucional quanto oriundos de terceiros sobre a Instituição.

O principal tipo de informação citado pelos entrevistados foi aquele oriundo dos próprios processos (peças processuais), da doutrina, da jurisprudência, da legislação e informações oficiais. Dentre os principais tipos de informação, também foram mencionadas as informações obtidas a partir da consulta a bancos de dados estruturados ou a partir de sistemas de informação, bancos de dados e painéis de *Business Intelligence*, o que sugere uma maior percepção da atuação institucional orientada por dados. Ressalte-se que as informações oriundas dos processos demandam muitas vezes conhecimentos específicos para além do Direito. Para se analisar um dano coletivo complexo, como por exemplo, a queda de uma barragem de mineradora, é necessário analisar informações técnicas e jurídicas relacionadas a danos ambientais, danos ao patrimônio público, danos a pessoas e a propriedades, etc. Portanto, saber trabalhar com dados nesse contexto é uma habilidade percebida como útil e capaz de potencializar a atuação da área finalística, e pode demandar até mesmo o auxílio de especialistas da área demandada.

Ainda em relação a fontes de informação, os entrevistados citaram o uso pouco frequente de livros físicos, mencionando a dificuldade de mantê-los atualizados, sendo necessário consultar na internet as atualizações digitais para tais livros impressos.

Em relação aos canais de compartilhamento mencionados nas entrevistas, foram citadas a atuação em rede e a atuação das Escolas Institucionais para disseminar melhores práticas. Reuniões, como por exemplo, as reuniões temáticas dos Centros de Apoio Operacional, que são órgãos auxiliares cuja finalidade é orientar e sistematizar as ações, estimulando a integração e o intercâmbio entre as Promotorias de Justiça que atuem na mesma área e tenham atribuições comuns. Ou mesmo reuniões que fazem parte da estrutura de governança da Instituição, como aquelas dos Conselhos de Gestão Estratégica para a tomada de decisões estratégicas das Instituições. Há também a menção a canais de compartilhamento digitais, como o “Fale com o Presidente” [do TJMG], em que tanto o público interno quanto o público externo podem levar ideias, sugestões ou até críticas com relação ao funcionamento do sistema de informações por meio de sítio eletrônico. Outro canal de compartilhamento digital é o Teams da Microsoft, que permite a troca de mensagens instantâneas, compartilhamento de documentos, realização de reuniões e audiências e chamadas de vídeo e de voz. Também o Microsoft Office 365 online permite o trabalho colaborativo virtual de forma integrada e simultânea, possibilitando, por exemplo, a

escrita e revisão de uma peça judicial por mais de uma pessoa. Há ainda grupos informais de WhatsApp para interação e troca de ideias. O Instagram também foi mencionado como uma ferramenta útil para disseminar informações tanto para o público externo (sociedade), quanto para o público interno às Instituições.

Conforme a análise das entrevistas, foi possível verificar que elas também apontam para a mesma direção que os mapas mentais construídos. Os canais de compartilhamento mencionados nas entrevistas são formais e informais e o horizonte informacional que se desenha a partir dos dados obtidos é claramente de um ambiente digital. Os pares ou colegas de trabalho também aparecem nas entrevistas e nos mapas mentais, com frequência grande de uso em todos os contextos (laboral, social e educacional). Além disso, há também o uso de e-mails e grupos de WhatsApp e mídias sociais para disseminar a informação, além de sistemas intranet e extranet institucionais, e programas institucionais colaborativos, como o Microsoft Teams e o Microsoft Office 365.

Para sumarizar, a importância de se desenvolver a competência em informação no sistema de justiça, a partir do conhecimento do panorama informacional envolve não somente o aperfeiçoamento do uso de ferramentas digitais e novos sistemas, mas também a capacidade de checar e de reconhecer a credibilidade de fontes e a priorização do uso de fontes cuja autoria possui credibilidade junto à comunidade jurídica e científica. Foram mencionadas também a necessidade de se checar posicionamento jurídico integralmente na fonte original e a necessidade de se checar a linguagem usada nos vários formatos e mídias, para filtrar possível desinformação. O trabalho em rede, o acesso e a interconexão de bancos de dados intra e interinstitucionais e a ajuda de especialistas dentro e fora da Instituição auxiliam com demandas complexas que envolvam diversas áreas técnicas, como por exemplo, nas questões judiciais que envolvem a matérias de proteção ao meio ambiente ou à saúde. Também foi mencionado nas entrevistas que há a necessidade de se aprimorar o trabalho orientado por dados por meio de painéis de *Business Intelligence*, além da necessidade de se fazer um trabalho institucional para transformar as informações relevantes e de qualidade em conhecimento, estimulando-se a reflexão crítica sobre essas informações a serem compartilhadas. Dessa forma, portanto, os canais de compartilhamento são essenciais para a capacitação continuada e para a execução de políticas de aperfeiçoamento

das pessoas, de maneira a se desenvolver competência em informação em um contexto de excesso informacional, de impactos de novas tecnologias e de mudanças sociais constantes.

3 Considerações finais

O presente artigo teve por objetivo identificar os canais de compartilhamento de informações no sistema de justiça, visando a verificar o panorama de uso informacional e auxiliar o desenvolvimento da competência em informação naquele contexto, a partir da análise de mapas mentais e da análise do discurso do sujeito coletivo.

A partir da análise dos mapas mentais, procurou-se construir um panorama de uso de fontes informacionais pelos respondentes, com paisagens que representaram tanto o contexto laboral, quanto contexto social e educacional, para dar uma visão mais ampla da paisagem informacional usada pelos atores do sistema de justiça

No mapa mental que representou o contexto laboral, as fontes de informação mais utilizadas, em ordem decrescente de frequência de uso, foram a rede internet; os sistemas, bases e/ou bancos de dados institucionais; a intranet; os pares ou colegas de trabalho e a extranet organizacional (com busca de jurisprudência e consulta ao andamento de processos) e as fontes menos utilizadas foram o acesso a arquivos ou bibliotecas. Na opção outros, em que os respondentes têm a opção de citar alguma outra fonte de informação não mencionada, foram também incluídos o navegador Google, a consulta ao andamento processual em outros Tribunais e a coleta de informações por meio do atendimento ao público.

No mapa mental que representou o contexto social, as fontes de informação mais utilizadas, em ordem decrescente, foram a rede internet; os pares ou colegas de trabalho; os amigos e familiares; o YouTube e as redes sociais. As fontes de informação menos usadas foram as bibliotecas sejam elas físicas ou digitais livros e o jornal televisivo. Na opção outros, em que os respondentes têm a opção de citar alguma outra fonte de informação não mencionada, foram também incluídos o navegador Google e livros, jornais, revistas e cursos digitais.

No mapa mental que representou o contexto educacional, as fontes de informação mais utilizadas, em ordem decrescente, foram a rede internet; os livros; as bibliotecas digitais e bases de dados acadêmicos o YouTube e os pares ou colegas de trabalho. As fontes de informação menos usadas foram as bibliotecas virtuais da instituição de ensino, os jornais televisivos, jornais e revistas impressos, as bibliotecas físicas da instituição de ensino e as bibliotecas externas à instituição de ensino. Na opção outros, em que os respondentes têm a opção de citar alguma outra fonte de informação não mencionada, foi também incluído o navegador Google.

Os mapas indicaram que, de um modo geral, há uma migração da pesquisa e das buscas informacionais nos três contextos para suportes digitais. Ao analisarmos o sistema de justiça, (contexto laboral), as fontes oficiais de informação e a internet ocupam lugar de destaque, sendo precedidas pelos canais informais de informação, representados por pares ou colegas de trabalho. Nas entrevistas, os canais de compartilhamento mencionados são formais e informais. Além disso, há também o uso de e-mails e grupos de WhatsApp, sistemas intranet e extranet. Dessa forma, é possível perceber como o panorama informacional do sistema de justiça se dá em um contexto prioritariamente digital, principalmente a partir da adoção do sistema judicial eletrônico. A partir da análise, é possível também observar como essas ferramentas digitais moldam a prática, modificando as interações e procedimentos no sistema de justiça. Ademais, de a análise das entrevistas também demonstrou uma necessidade de aperfeiçoamento ou de ampliação de canais de compartilhamento para a disseminação de conhecimento para o desenvolvimento de recursos humanos no sistema de justiça em estudo, com a sugestão de implementação de grupos temáticos de estudos. Isso reforça a necessidade constante de treinamento e capacitação para o desenvolvimento de competência em informação e de novas habilidades, por meio da criação de espaços de diálogo e de compartilhamento de ideias, processos e práticas. Por intermédio desses canais de compartilhamento, pode-se focar no desenvolvimento de processos de competência em informação dos atores do sistema de justiça, de modo a enfatizar as dimensões técnica, estética, política e ética da competência em informação voltada para as diferentes áreas de atuação funcional dessas instituições e promover a reflexão crítica sobre a atuação funcional, uma vez que a função social do sistema de justiça é promover a justiça e a cidadania.

Espera-se poder contribuir para a consolidação da área da Ciência da Informação, mais especificamente, para o tema da Competência em Informação, ao se propor um panorama informacional do sistema de justiça, que constitui uma área de potencial exploração e de trabalho para profissionais da Ciência da Informação. Sugere-se a realização de pesquisas futuras de natureza qualitativa e quantitativa para o aprofundamento de estudos sobre o panorama informacional do sistema de justiça e como os seus atores percebem a criação e o uso da informação nessas instituições.

Referências

- Aguiar Filho, Armando Sérgio de. *O papel dos grupos de apoio no compartilhamento da informação e do conhecimento nas avaliações das instituições de ensino superior privadas*. 2016. Escola de Ciência da Informação. Universidade Federal de Minas Gerais. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-ARKKDC>. Acessado 7 out. 2024
- Bruce, Christine Susan. *The seven faces of information literacy*. Adelaide: Auslib Press, 1997.
- Choo, Chun Wei. *A organização do conhecimento: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões*. SENAC, 2003.
- Davenport, Thomas H. e Prusak, Laurence. *Conhecimento empresarial*. Campus, 1998.
- Diehl, Astor Antônio e Tatim, Denise Carvalho. *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. Prentice Hall, 2004.
- Engeström, Yrjö. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Cambridge University Press, 2019.
- Engeström, Yrjö. *From teams to knots: activity theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge University Press, 2008.
- Engeström, Yrjö. “Innovative learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice”. Editado por Yrjö Engeström, Reijo Miettinen, e Raija-Leena Punamäki. *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press, 2007, pp. 377-404.
- Garcia, Cristiane Luiza Salazar. *Fragmentos teóricos de domínios de pesquisa da Ciência da Informação: perspectiva metateórica para Gestão do Conhecimento e Competência em Informação*. 2018. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198504>. Acessado 7 out. 2024.

- Hakkarainen, Kai *et al.* *Communities of networked expertise: professional and educational perspectives*. Emerald Group Publishing Limited, 2004.
- Lave, Jean e Wenger, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, 2019.
- Lefèvre, Fernando. *Discurso do Sujeito Coletivo: nossos modos de pensar nosso eu coletivo*. Andreoli, 2017.
- Lefèvre, Fernando e Lefèvre, Ana Maria Cavalcanti. *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa*. EDUCS, 2005.
- Lloyd, Annemaree. *The qualitative landscape of information literacy research: perspectives, methods and techniques*. Facet Publishing, 2021.
- Lloyd, Annemaree. *Information literacy landscapes: Information Literacy in education, workplace and everyday contexts*. Chandos Publishing, 2010a.
- Lloyd, Annemaree. “Lessons from the workplace: understanding information literacy as practice”. Editado por Annemaree Lloyd e Sanna Talja. *Practising Information Literacy: bringing Theories of Learning, Practice and Information Literacy together*. Charles Sturt University, 2010b, pp. 29-49.
- Lloyd, Annemaree. “Recasting information literacy as sociocultural practice: implications for library and information science researchers”. *Information Research*, v. 12, n. 4, 2007.
<http://www.informationr.net/ir/12-4/colis/colis34.html>. Acessado 7 out. 2024.
- Nonaka, Ikujiro e Takeuchi, Hirotaka. “Teoria da Criação do Conhecimento Organizacional”. Organizado por Hirotaka Takeuchi e Ikujiro Nonaka. *Gestão do Conhecimento*. Bookman, 2008, pp. 54-90.
- Nonaka, Ikujiro e Takeuchi, Hirotaka. *Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. Elsevier, 1997.
- Pellegrini, Eliane e Vitorino, Elizete Vieira. “A competência em informação como prática de poder a partir de Michel Foucault”. In: Elisa Cristina Delfini Corrêa, Daniela Spudeit e Elizete Vieira Vitorino. *Pesquisas e práticas em competência em informação*. Rocha Gráfica e Editora, 2019, pp. 149-184.
- Polanyi, Michael. *The tacit dimension*. The University of Chicago Press, 2009.
- Sadek, Maria Tereza A. “O sistema de justiça”. Organizado por Maria Tereza Aina Sadek. *O sistema de justiça*. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010, pp. 1-23.
- Santos, Alessandra de Souza e Maia, Luiz Cláudio Gomes. “A perspectiva transformacional da competência em informação: uma análise de modelos teóricos”. *Encontros Bibli*, v. 27, n. 1, 2022.
<https://doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e86165>. Acessado 7 out. 2024.

- Santos, Alessandra de Souza e Maia, Luiz Cláudio Gomes. “O quê há num nome?: Information Literacy e a Coinfo”. *Ciência da Informação*, v. 51, n. 1, 2021, pp. 125-140. <https://doi.org/10.18225/ci.inf.v51i1.5666>. Acessado 7 out. 2024.
- Santos, Alessandra de Souza, Maia, Luiz Cláudio Gomes e Kerr Pinheiro, Marta Macedo. “Competência em Informação como Inovação Social no Sistema de Justiça: ambiguidades entre teoria e prática”. *Brazilian Journal of Information Science: research trends*, v.17, 2023, pp. e023057. <https://doi.org/10.36311/1981-1640.2023.v17.e023057>. Acessado 7 out. 2024.
- Santos, Alessandra de Souza, Maia, Luiz Cláudio Gomes e Kerr Pinheiro, Marta Macedo. “Competência Em Informação Como Fator De Inovação Social: Emancipação Social Pela transformação”. *Brazilian Journal of Information Science: Research Trends*, vol. 16, junho de 2022a, p. e02149, <https://doi.org/10.36311/1981-1640.2022.v16.e02149>. Acessado 7 out. 2024.
- Santos, Alessandra de Souza, Maia, Luiz Cláudio Gomes e Kerr Pinheiro, Marta Macedo. “Competência em informação e inovação social: a interdisciplinaridade em foco”. *IncID: Revista de Ciência da Informação e Documentação*, v. 13, n. 1, 2022b, pp. 27-46. <https://doi.org/10.11606/issn.2178-2075.v13i1p27-46>. Acessado 7 out. 2024.
- Santos, Alessandra de Souza, Maia, Luiz Cláudio Gomes e Kerr Pinheiro, Marta Macedo. “A Teoria da Atividade na Compreensão da Competência em Informação como Inovação Social”. *Brazilian Journal of Information Science: research trends*, v. 15, 2021, pp. e02129. <https://doi.org/10.36311/1981-1640.2021.v15.e02129>. Acessado 7 out. 2024.
- Silva, Sergio Luis da. “Gestão do conhecimento: uma revisão crítica orientada pela abordagem da criação do conhecimento”. *Ciência da Informação*, v. 33, n. 2, 2004, pp. 143-151. <https://doi.org/10.18225/ci.inf.v33i2.1056>. Acessado 7 out. 2024.
- Takeuchi, Hirotaka e Nonaka, Ikujiro. “Criação e Dialética do Conhecimento”. Organizado por Hirotaka Takeuchi e Ikujiro Nonaka. *Gestão do conhecimento*. Bookman, 2008, pp. 17-38.
- Tuomi-Gröhn, Terttu e Engeström, Yrjö. “Conceptualizing transfer: from standard notions to developmental perspectives”. Editado por Terttu Tuomi-Gröhn e Yrjö Engeström. *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary-crossing*. Emerald Group Publishing Limited, 2003, pp. 19-38.
- Uribe-Tirado, Alejandro e Castaño-Muñoz, Wilson. “Information literacy competency standards for higher education and their correlation with the cycle of knowledge generation”. *LIBER Quarterly*, v. 22, n. 3, 2012, pp. 213–239. <https://liberquarterly.eu/article/download/10639/11427/18120> . Acessado 7 out. 2024.
- Vitorino, Elizete Vieira e Piantola, Daniela. Dimensões da competência informacional (2). *Ciência da Informação*, v. 40, n. 1, 2011, pp. 99-110. <https://doi.org/10.18225/ci.inf.v40i1.1328>. Acessado 7 out. 2024.

Wenger, Etienne. *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge University Press, 2019.

Wenger, Etienne, McDermott, Richard e Snyder, William M. *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press, 2002.

Whitworth, Andrew. *Mapping information landscapes: new methods for exploring the development and teaching of information literacy*. Facet Publishing, 2020.

Yin, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman, 2015.

Copyright: © 2024 SANTOS, Alessandra de Souza; MAIA, Luiz Cláudio Gomes; AGUIAR FILHO, Armando Sérgio de. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons CC Attribution-ShareAlike (CC BY-SA), which permits use, distribution, and reproduction in any medium, under the identical terms, and provided the original author and source are credited.

Submetido: 17/05/2024

Aceito: 05/11/2024