

# MOTIVAÇÃO E BUSCA DA INFORMAÇÃO PELO DOCENTE-PESQUISADOR

Maria Marta Giacometti

Núcleo de Bibliotecas  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Cidade Universitária  
79069 Campo Grande, MS

## 1 - INTRODUÇÃO

Focalizando este artigo\* o comportamento do docente-pesquisador enquanto usuário da informação, há que se tecer alguns comentários acerca da aplicação do conceito da motivação na área de estudos de usuários, tendo em vista que a psicologia da motivação trata de variáveis que ativam e dirigem o comportamento<sup>1</sup>.

Aparentemente são poucos os estudos de usuários que se situam especificamente na área de motivação, podendo-se citar aqui o de Dunn<sup>2</sup> que trata das necessidades psicológicas e do uso de fontes e canais de informação no comportamento de busca da mesma, entre alunos de graduação, em uma universidade americana.

No Brasil, até o momento, pelo que se pode verificar, no que tange a docentes-pesquisadores não se tem estudos de usuários que utilizem especificamente o referencial psicológico da área de motivação, exceto o trabalho de Giacometti<sup>3</sup>.

A não aplicação dos conhecimentos da psicologia da motivação em estudos de usuários, mais

\* Artigo extraído da dissertação *Motivação e busca da informação: comportamento de docentes-pesquisadores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul* aprovada pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas para obtenção do grau de mestre em Biblioteconomia, em outubro de 1989, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Geraldina Porto Witter.

## RESUMO

*Sob o enfoque da psicologia da motivação são abordados alguns aspectos do comportamento de docentes-pesquisadores quanto à leitura e busca de informação, na tentativa de aplicar-se conceitos da referida área em estudos de usuários, mais precisamente, em estudos de necessidades relativas a informação.*

precisamente, em estudos de necessidades de informação, pode advir de algumas das possíveis causas apontadas por Witter<sup>4</sup>, do mesmo modo em relação à pesquisa e à aplicação dos princípios de aprendizagem que viabilizam a modificação do comportamento no ambiente da biblioteca. Uma possibilidade levantada pela autora é a dos psicólogos especializados na área não terem sido sensibilizados para a necessidade de sua atuação nesse campo, ocupando-se de outras necessidades mais urgentes nas áreas escolar e clínica, cuja demanda é grande. Outro fator seria o *currículo* de formação do bibliotecário, o qual apresenta em sua programação e ementas limitada participação da psicologia, não havendo, segundo Witter<sup>4</sup>, "qualquer indício de preocupação com a conscientização do bibliotecário quanto às variáveis que determinam seu próprio comportamento e dos usuários e o de outras pessoas que compartilham do cenário da biblioteca".

Sem dúvida, o embasamento na área de psicologia, principalmente no tópico motivação, viria a melhorar a atuação do bibliotecário. Problemas como falta de motivação entre os funcionários da biblioteca ou por parte dos usuários em relação à leitura, à busca de informação, ou à biblioteca poderiam ser enfrentados com mais segurança.

Em se tratando de docentes-pesquisadores, Spelman *apud* Witter<sup>5</sup>, referindo-se à falta de motivação para o ensino, apresenta sugestões de soluções práticas a serem implementadas pelos responsáveis pela

motivação de professores universitários e que podem ser adaptadas à busca e uso da informação: (a) o motivador deve conhecer as teorias, constructos e aplicações da área de motivação e da informação; (b) deve ser capaz de planejar alternativas para alcançar um objetivo; (c) o motivador deve ter capacidade administrativa; (d) deve haver uma equipe que gere projetos criativos e os execute; (e) a equipe deve conhecer a matéria (como fazer uso dos recursos informacionais existentes); (f) a ênfase deve recair nos resultados e não no tempo requerido para se obter inovação; (g) os próprios docentes-pesquisadores devem ser envolvidos no programa; (h) a cúpula administrativa deve apoiar o programa; (i) o ambiente físico deve ser desejável e agradável; (j) o motivador deve avaliar o material disponível (acervo, serviços disponíveis etc.); e (k) deve-se oferecer supervisão para apoiar os docentes-pesquisadores na busca de informação.

Segundo Witter<sup>5</sup> "são apenas diretrizes gerais, mas que podem servir a quantos se proponham atuar junto a professores" em relação à motivação.

Complementando as considerações efetuadas até aqui, ressalta-se que "a observação atenta dos comportamentos que são sempre motivados por algum tipo de variável interna ou externa do indivíduo, permite a análise e previsão dos mesmos. A partir da detecção desses comportamentos, e daquilo que os motiva, controla, direciona e reforça, é possível a modificação dos mesmos" (Witter<sup>6</sup>).

## 2 - UM ENFOQUE EM MOTIVAÇÃO

Para desenvolver um estudo abrangendo variáveis motivacionais é necessário, em um primeiro momento, atentar para as diversas teorias existentes na área que trazem em seu bojo diferentes concepções do constructo motivação e selecionar dessas possibilidades o enfoque de sustentação conceitual para o presente trabalho.

Desde que o ser humano passou a se perguntar o porquê de seu comportamento, o que o induz a tal e que fatores direcionam o mesmo, várias foram as tentativas de se estabelecer um quadro teórico-satisfatório e aceito por todos os segmentos da comunidade científica. Passando por conceitos como instintos, hedonismo, impulsos (*drives*), condicionamento, diferentes teorias, muitas vezes conflitantes, foram gradualmente sendo desenvolvidas, retomadas e, em alguns casos, originaram novos enfoques ou até tentativas de reformulação do campo sob uma perspectiva de

unificação. Ultimamente vem se registrando um rápido desenvolvimento dos esforços de unificação das teorias psicológicas. Como exemplo, pode ser apontada a Teoria Motivacional do Behaviorismo Social (Staats<sup>7</sup>), que inclui princípios de aprendizagem social e de análise experimental do comportamento.

O importante aqui é destacar que ao indagar o "porquê" do comportamento se está buscando informações sobre processos não diretamente observáveis nas ações do indivíduo, mas passíveis de serem inferidos indiretamente (Cofer & Appley<sup>8</sup>). Do mesmo modo, Edwards<sup>9</sup> lembra que a motivação não é um comportamento particular nem uma coisa ou evento que possa ser diretamente observado. A motivação é um constructo inventado para descrever certos aspectos do comportamento que seriam: "a direção da meta ou objetivo" do comportamento e a "energia relativa" investida no comportamento. Assim, o comportamento é usualmente identificado como motivado ou quando almeja um objetivo ou meta; ou quando a sua intensidade ou nível aparente de energia é suficientemente forte ou diferente do que seria de esperar de estímulos que o suscitaram. Neste caso, energia é vista como a fonte que parece compelir o comportamento de uma determinada maneira.

Morgan<sup>10</sup>, abordando os aspectos incluídos na motivação, refere-se a três aspectos distintos: algum estado motivador dentro da pessoa que a impele para algum objetivo, o comportamento que apresenta ao lutar por esse objetivo e a realização do objetivo. De acordo com o autor, esses três aspectos da motivação normalmente ocorrem num ciclo: o estado motivador leva ao comportamento, o comportamento leva ao objetivo, e quando o objetivo é atingido, o motivo se reduz, pelo menos temporariamente. A primeira fase do ciclo é denominada geralmente "motivo", sendo que muitos termos de motivação se referem a essa parte do ciclo, tais como necessidade, impulso, desejo, esforço etc.

Em Cofer & Appley<sup>8</sup> tem-se a combinação de três aspectos relativos à motivação: (1) um determinante externo — que precipitou o comportamento em questão—, a aplicação de algumas forças irresistíveis que necessariamente levaram a essa ação; (2)-vontade, desejo, sentimento, emoção, impulso, instinto, carência, anseio, demanda, finalidade, interesse, aspiração, necessidade ou motivos internos que dão origem à ação; ou (3) o incentivo, meta ou valor objetivado que atraíram ou repeliram o

organismo. Na primeira alternativa, a causa do comportamento é provavelmente independente do organismo, na segunda e terceira, um estado hipotético é afirmado.

A essa altura, pode-se verificar que diferentes são os termos empregados para representar os "estados internos" que levam a um comportamento. Coffey & Appley<sup>8</sup> dizem que esses termos não podem ser examinados exaustivamente pois são usados de diversas formas, em diversos momentos freqüentemente pelos mesmos estudiosos. Na verdade, muitas vezes não são sinônimos, mas têm seus significados próprios dependendo da teoria de motivação focalizada.

D/ante dessa diversidade e complexidade da área pode-se afirmar apenas que: o comportamento ocorre; uma ampla variedade de respostas é facilitada por algumas operações relacionadas com a motivação (como a privação de alimentos); as respostas variam em vigor; o comportamento tem uma direção; certos tipos de eventos subseqüentes à resposta podem fortalecer ou então enfraquecer uma seqüência de comportamentos.<sup>8</sup>

O fato é que todas as teorias de motivação, de uma forma ou de outra, tentam explicar o comportamento em termos de quais são as causas e os fatores que o controlam.

Entre os enfoques mais atuais da motivação destaca-se o pertinente ao Behaviorismo Social sobre o qual já foi dito ser uma tentativa de unificação na área. O Behaviorismo Social inclui a afirmação de mecanismos de estímulo e resposta pelos quais habilidades mais complexas podem ser adquiridas implicando princípios de aprendizagem.

Acresce-se que *princípios de interação* comportamental são aplicados para especificar como a aprendizagem humana envolve a aquisição de repertórios básicos de comportamento (sistemas de personalidade) que interagem entre si e com o ambiente (Staats<sup>7</sup>).

Essa proposta é denominada paradigma "A-R-D". Essas letras representam o emocional (atitude), reforçamento e características diretivas que alguns estímulos têm para o indivíduo. Os princípios envolvidos correspondem às três funções do estímulo S<sup>D</sup> - R - S<sub>r</sub>. Explicando melhor: existem estímulos que constituem respostas manifestas internas (de glândulas, artérias do coração, entre outras, pensamento). Podem ser considerados como estímulos emocionais e as respostas, como emocionais. Além de suscitarem uma resposta

emocional, os estímulos têm duas funções adicionais: reforçamento e diretividade. Um estímulo emocional servirá como um estímulo reforçador quando ele for aplicado acompanhando um comportamento instrumental. Além disso, um estímulo emocional servirá como um estímulo diretivo, tendendo a manifestar uma classe de comportamentos de aproximação, em casos positivos e, uma classe de comportamentos de afastamento, em casos negativos (Staats<sup>7</sup>). Acresce-se que todas essas três funções ou propriedades do estímulo variam por sua vez, dependendo das condições de privação do organismo. Ao longo de sua vida um indivíduo vai aprendendo esses comportamentos de aproximação e afastamento através de oportunidades a que é exposto em um imenso número de experiências condicionantes e levando à formação de seu próprio sistema A-R-D, que por sua vez influi na aprendizagem emocional subseqüente, nos comportamentos que o indivíduo aprende e nos estímulos que manifestam comportamentos de aproximação (esforço na busca) e afastamento. A variedade de vivências é única e específica de cada pessoa, mas mantém similaridades e segue princípios básicos comuns a todos os seres.

Uma proposta mais restrita desse paradigma de motivação é a Definição de Alvos que se insere no behaviorismo cognitivo e é compatível com as tendências mais recentes da área. A Definição de Alvos é também um importante componente da Teoria de Aprendizagem Social de Bandura<sup>11</sup>, a qual mantém estreito vínculo com o Behaviorismo Social.

O princípio básico da área de pesquisa— Definição de Alvos— consiste em que os alvos são reguladores imediatos da ação humana. Um alvo é o que o indivíduo está tentando alcançar, atingir; é o objeto ou o objetivo de uma ação (Locke et alii<sup>12</sup>).

A motivação é vista então como a combinação de esforço e de desejo para alcançar um alvo, mais atitudes favoráveis em *relação ao mesmo* e ao próprio esforço. Refere-se também a quanto a pessoa trabalha ou se empenha para alcançá-lo em função do seu desejo de atingi-lo e da satisfação vivenciada por isto. Não basta o esforço, é preciso que ele esteja orientado para um objetivo. Também só o desejo de alcançar o alvo não constitui por si só motivação. É preciso que haja comportamento presente compatível com a busca do mesmo. "Quando se ligam o desejo de alcançar e atitudes favoráveis a um alvo com um esforço ou impulso para fazê-lo, então temos um organismo motivado" (Gardner<sup>13</sup>).

No que tange ao docente-pesquisador é preciso conhecer esses alvos, o quanto de esforço investe e as atitudes presentes para assim poder atendê-lo melhor, reforçando de forma positiva o comportamento de busca e uso da informação.

### 3 - DEFINIÇÃO DE ALVOS

Para Witter<sup>14</sup> existem várias razões que justificam a definição de alvos. A primeira razão estaria no fato de o processo de definir alvos oferecer oportunidade de rever operações, avaliar aspectos ou variáveis relevantes e discutir os problemas envolvidos no comportamento analisado. Uma segunda razão seria o oferecimento de um padrão de referência para se avaliar se as operações de modificação de comportamento estão sendo eficientes. Outra justificativa seria a possibilidade de dirigir o esforço em uma dada direção, economizando tempo, energia e até mesmo dinheiro por parte das pessoas envolvidas no processo. A definição de alvos pode também fornecer mecanismos e oportunidades para relacionar o que se está fazendo hoje em termos de modificação do comportamento com planos a longo prazo; isso implica definir alvos intermediários até se poder alcançar o alvo final, o qual se pretende atingir a longo prazo. Uma última razão apresentada pela autora para se estabelecer alvos decorre do fato de que, se não estiver claramente definido o alvo, não é possível saber se uma dada mudança representa progresso (aproximação do alvo), regressão (piora em relação ao comportamento tomado como ponto de partida) ou ainda a simples manutenção *do status quo*. Witter lembra também que o alvo não será alcançado se estratégias, esquemas, reforços e arranjos adequados de contingências não forem estabelecidos.

O fato é que muitas pesquisas têm sido desenvolvidas enfocando esse tema tanto a nível de pesquisa básica (teórica) como aplicada (área de administração). Porém, é em Locke *et alii*<sup>12</sup> e Locke & Latham<sup>15</sup> que se pode recuperar as principais premissas nas quais tem se apoiado a maior parte dos estudos realizados na área, principalmente aqueles voltados para os efeitos da definição de alvos sobre o desempenho da tarefa.

Essas premissas são:

- a) Alvos específicos e claramente definidos direcionam o comportamento mais efetiva e fidedignamente do que alvos vagos ou gerais. Expressões como "fazer o melhor possível", "desempenhar um trabalho razoável na medida do

possível" são afirmações ambíguas que não definem claramente o que a pessoa almeja. Além do mais, a pessoa não terá condições de saber quando o alvo foi atingido. Aqui também podem ser introduzidos dois conceitos: intenção comportamental e expectativa comportamental. Quando se trata de alvos não claros está se referindo ao primeiro caso em que o indivíduo mesmo que esteja pensando em alguma coisa desejável não tem propósitos definidos. No segundo caso, o indivíduo tem previsão da finalidade a ser alcançada e em que se compromete de maneira definida a agir. O primeiro conceito refere-se então ao grau no qual o indivíduo tem formulado planos conscientes para desempenhar ou não algum comportamento específico futuro. O segundo diz respeito à estimativa da probabilidade com que o indivíduo realmente desempenhará o referido comportamento. Essa estimativa implica a consideração da variedade de fatores que poderiam influenciar o seu comportamento. Entre eles são citados: valores, mudança na intenção, hábitos não cognitivos, limitações de habilidades, possíveis facilidades e/ou obstáculos (Warsham & Davis<sup>16</sup>).

- b) Alvos difíceis ou desafiadores produzem melhor desempenho do que alvos moderados ou fáceis. Quanto mais elevado o alvo, mais elevado o desempenho desde que o indivíduo tenha habilidades adequadas. Os alvos não devem ser tão difíceis que a pessoa falhe ou não os leve a sério por esta circunstância. De qualquer modo, alvos que são facilmente atingidos induzirão a um desempenho mais freqüentemente de nível inferior do que superior. Portanto, estabelecer alvos efetivos envolve a combinação de dois aspectos: os alvos devem ser **específicos e desafiadores** para se atingir o máximo de desempenho. Tem sido freqüentemente encontrado que alvos específicos e desafiadores levam a um melhor desempenho do que um alvo "fazer o melhor possível". Contrariamente ao que se acredita, as pessoas não fazem o melhor possível quando seu alvo é justamente esse. Isso ocorre porque o desejo dirigido de fazer o melhor não é suficientemente específico e desafiador para produzir o máximo desempenho. Complementando essas afirmações pode ser citado aqui um estudo meta-analítico, sobre os efeitos da definição de alvos sobre o desempenho da tarefa, relatado por Mento *et alii*<sup>17</sup>. Esse trabalho demonstrou que os resultados de

- pesquisas realizadas indicaram que os efeitos positivos de alvos específicos/desafiadores parecem ser independentes dos tipos de estudo (experimental ou correlacionai), tipos de sujeitos (nível educacional) embora dependam de condições de retroinformação e incentivos.
- c) Alvos intermediários podem ser usados como meios de atingir alvos finais mais distantes. Subalvos estabelecidos permitem ver o alvo final como viável ou não de ser atingido ou de ser levado a sério. Subalvos podem facilitar o desempenho por operar como um dispositivo de retroinformação. Podem servir também para manter o esforço por um período de tempo maior e fortalecer o alvo final.
- d) De qualquer modo, quatro mecanismos podem explicar por que o estabelecimento de alvos melhoram o desempenho. Primeiro, a definição de alvos focaliza e direciona o comportamento. Segundo, o estabelecimento de alvos regula o esforço dispendido; reconhecido o alvo, o esforço é empregado na proporção à suas dificuldades; mais difícil o alvo, maior o esforço dispendido e melhor o desempenho. Terceiro, o estabelecimento de alvos aumenta a persistência porque o esforço persiste até que o alvo ou subalvo seja alcançado, sendo a persistência vista aqui como o esforço dirigido por um determinado período de tempo. Finalmente, o estabelecimento de alvos pode promover o desenvolvimento de novas estratégias para melhorar o desempenho; embora este desenvolvimento seja motivado pelos alvos, trata-se de mecanismo que é cognitivo em essência, envolvendo desenvolvimento de habilidades e solução criativa de problemas. Além disso, em tarefas complexas é especialmente importante o desenvolvimento de estratégias, pois, caso contrário, o aumento da motivação proporcionada pelos alvos não levará a um desempenho efetivo.
- e) A definição de alvos funciona se existir uma retroinformação adequada, mostrando o desempenho ou o progresso em relação ao alvo do indivíduo. Antes da retroinformação poder ser liberada, o desempenho deve ser medido. O próprio ato de medir desempenho frequentemente leva ao estabelecimento de alvos espontâneos quando não há um programa formal para estabelecimento de alvos, quer a nível institucional, quer pessoal. Existem basicamente dois tipos de retroinformação de desempenho: um relativo ao progresso e outro relativo à precisão das ações da pessoa. O primeiro é decisivo para a efetividade do estabelecimento de alvos. Quando a retroinformação é dada em relação a um padrão, os indivíduos avaliam seus próprios desempenhos e isso motiva mais ação. Se a retroinformação mostra o desempenho acima do nível do alvo, o indivíduo avalia seu comportamento positivamente e é motivado a manter o nível de esforço. Além disso, o aperfeiçoamento no desempenho exige que o alvo seja progressivamente elevado, toda vez que o alvo que estiver sendo alcançado com êxito já não tenha caráter desafiador. Quando a retroinformação mostra o desempenho como sendo inferior ao padrão, a pessoa sente-se insatisfeita e é motivada a melhorar o desempenho futuro (assumindo que a pessoa está insatisfeita com a falha e acredita poder melhorar) através de maior esforço, de prática adicionais ou do aperfeiçoamento de técnicas. Deve ser observado que a retroinformação na ausência de quaisquer padrões, explícitos ou implícitos, não melhora o desempenho. Ela somente auxilia quando combinada com o estabelecimento de alvos, principalmente quando a tarefa é dividida em etapas e a retroinformação é fornecida após cada etapa, ou seja, atendendo ao princípio da contingência (Staats<sup>7</sup>).
- f) Os alvos devem ser aceitos para serem efetivos. Alvos que não são aceitos ou para os quais não há comprometimento contínuo não afetarão o desempenho. Problemas com o comprometimento são especialmente prováveis de ocorrer quando os alvos são difíceis ou desafiadores. Isso não surpreende, desde que os alvos difíceis requerem mais esforço e envolvem um risco maior de falha do que alvos fáceis. A aceitação ou comprometimento podem ser considerados como uma forma de escolha (aceitar ou rejeitar um alvo que foi determinado por outrem ou foi estabelecido com a participação do próprio indivíduo). Nesse sentido, os estudos voltados para esses aspectos relacionam-se àqueles mais tradicionais, que tratam do "nível de aspiração", sendo que os fatores que afetam a aceitação e escolha do alvo são basicamente os mesmos: expectativas de sucesso e valores. No primeiro caso, indivíduos com elevada expectativa de sucesso tendem a aceitar ou escolher alvos mais facilmente. Suas expectativas, evidentemente, advêm da percepção de suas habilidades em relação à tarefa e que depende de suas experiências anteriores. No segundo caso,

o valor percebido de atingir ou tentar um alvo é elevado, o alvo é mais aceito do que quando o valor percebido é inferior (Mento *et alii*, *apuei* Locke *et alii*<sup>12</sup>). Os resultados avaliados envolvidos podem variar de recompensas intrínsecas como o prazer de realização a recompensas extrínsecas acompanhando o desempenho tais como dinheiro, reconhecimento e promoção.

- g) Os incentivos monetários além de aumentarem a probabilidade da definição espontânea de alvos, ou o nível no qual os alvos são colocados, afetam também o grau de comprometimento com o alvo, dependendo da quantia de incentivo oferecida. O dinheiro pode afetar o desempenho da tarefa independentemente do nível do alvo. O mais plausível mecanismo para esse efeito parece ser o comprometimento com o alvo, dependendo da quantia oferecida.
- h) A participação e apoio na definição de alvos pode levar não somente a definir alvos elevados que levariam a um maior esforço e conseqüentemente a um melhor desempenho, mas também à aceitação e comprometimento com o alvo, reduzindo inclusive a resistência à mudanças. Pode também levar ao aumento na compreensão de como atingi-los. Entre as pesquisas que sustentam essa afirmação, cita-se o trabalho de Latham *et alii*<sup>18</sup>.

Locke *et alii*<sup>12</sup> assinalaram também que as diferenças individuais em relação à definição de alvos têm recebido reduzida atenção por parte dos pesquisadores, embora diversas variáveis tenham sido analisadas em um ou mais estudos.

Essas variáveis são:

- a) Demográficas — embora as evidências não sejam consistentes, os estudos apontam que fatores tais como sexo, idade, nível educacional não exercem influências moderadoras sobre o estabelecimento de alvos.
- b) Personalidade — pelo fato da maior parte dos estudos utilizarem alvos determinados, não tem emergido na literatura sobre definição de alvos nenhum fator seguro que indique serem as variáveis de personalidade moderadores atuantes. São destacadas por Locke *et alii*<sup>12</sup> quatro tipos de variáveis da personalidade: — **Necessidade de realização** — os estudos realizados indicam que indivíduos com elevada necessidade de realização preferem estabelecer alvos moderados, enquanto

que aqueles com menos necessidade de realização estabelecem alvos bem fáceis ou muito difíceis; — **Necessidade de independência** — essa variável da personalidade, de acordo com os estudos realizados parece ser irrelevante na definição de alvos, mesmo porque apenas um estudo citado por Locke *et alii*<sup>12</sup> em seu artigo de revisão apresentou resultados positivos de efeitos moderadores dessa variável — **Força da necessidade de ordem superior** — é definida como o grau em que a pessoa deseja enriquecer o trabalho (variedade, autonomia, identificação com a tarefa e retroinformação). Segundo Locke *et alii*<sup>12</sup> só se tem conhecimento de um estudo que indique essa necessidade como variável moderadora na definição de alvos, não se podendo ainda afirmar tal relação; — **Auto-estima** — estudos incluídos na revisão de Locke *et alii*<sup>12</sup> indicam em sua maior parte efeitos moderadores no estabelecimento de alvos. Indivíduos com elevada auto-estima seriam mais prováveis de aceitar e tentar alvos desafiadores do que aqueles com baixa auto-estima.

Uma outra tendência na área é investigar os efeitos da definição de alvos sobre a satisfação em relação ao trabalho. Sob esse aspecto pode ser citado o estudo de Arvey *et alii*<sup>19</sup> envolvendo cientistas e engenheiros. Os resultados dessa pesquisa indicaram que alvo/transparência/planejamento e a participação na definição de alvos são fatores linear e positivamente relacionados à satisfação. O mesmo verificaram com relação a três variáveis da personalidade: necessidade de realização, de autonomia e de afiliação.

#### 4 — DOCENTES-PESQUISADORES E A BUSCA DE INFORMAÇÃO

Com base no quadro teórico exposto até aqui é possível, desde já, serem tecidas algumas suposições acerca das variáveis que influem no direcionamento e efetividade do comportamento de busca e uso da informação dos docentes-pesquisadores. Em um primeiro momento o docente-pesquisador é uma pessoa como qualquer outra, que vive em sociedade e possui um repertório básico de experiências. Inlui e é influenciado pelo ambiente em que vive, seja sob o ponto de vista político-econômico, sócio-cultural ou físico. Inserido nesse ambiente maior de vida está o de seu trabalho, sua profissão. Como professor universitário desempenha diferentes papéis, tem diferentes necessidades. É ao mesmo tempo gerador,

disseminador e usuário da informação através de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O docente-pesquisador estabelece alvos de vida, alvos de carreira, de profissão, e esforça-se em atingi-los manifestando diversos comportamentos, como mostra o estudo de Giacometti<sup>3</sup>. Nesse contexto incluiu-se o comportamento de busca e uso da informação, o qual tem, por sua vez, como alvo satisfazer as necessidades do referido profissional originadas a partir do estabelecimento de seus alvos de vida, de carreira, de profissão. Se porventura esses últimos forem suficientemente claros e específicos, fortalecidos por alvos intermediários e permeados de um planejamento sistemático de estratégias e, retroinformação, é provável que a força motivacional em relação à leitura e à busca de informação se mantenha elevada, dependendo do que o docente-pesquisador estabeleceu como alvos e, lembrando que a definição de seus alvos pode estar sendo influenciada por variáveis de sua personalidade, suas expectativas e valores, condições de trabalho, incentivos monetários como salário, participação na definição dos alvos da instituição em que atua etc.

Em síntese, pode-se dizer que o comportamento de leitura, de busca de informação do docente-pesquisador será direcionado mais efetivamente para atender às suas necessidades específicas (seus alvos específicos de leitura), evitando esforços desnecessários e até proporcionando mecanismos e oportunidades para se relacionar o que se está lendo hoje, em termos de uso futuro da informação.

Giacometti<sup>3</sup> verificou por exemplo um direcionamento pouco recomendável no comportamento de leitura, de busca da informação de docentes-pesquisadores, provavelmente em função da dificuldade na definição de seus alvos tendo em vista o predomínio da atividade profissional (preparo de aulas, de apostilas, atividades administrativas, etc.).

Acresce-se que o esforço de busca da informação deve estar presente no comportamento do docente-pesquisador, principalmente quando se trata do desenvolvimento de pesquisas. Witter<sup>20</sup>, por exemplo, afirma que "na base de todo e qualquer tipo de pesquisa sempre se encontra algum esforço de busca da informação".

Para Guerra<sup>21</sup> o fato de um pesquisador-cientista concluir um curso de pós-graduação não é suficiente

para que seja considerado capacitado. Só o será, na medida em que mantiver seus conhecimentos atualizados, através de intercâmbio com colegas da mesma área e de acesso à documentação científica.

É de se ressaltar, portanto, que o esforço na busca de informação reflete na qualidade da pesquisa e no próprio desempenho do pesquisador (e por decorrência no ensino). Se porventura o pesquisador dispor de serviços de informação adequados, sistematizar e organizar seu próprio comportamento poderá economizar o tempo dedicado à busca de informação, aumentando sua produtividade, evitando réplicas ou investimentos em soluções já encontradas ou até mesmo superadas (Witter<sup>21</sup>). Pruet et alii<sup>22</sup> afirmam, com base em várias pesquisas, que o cientista despende 20 a 25% de seu tempo na busca de informação.

Poderá até mesmo despende algum tempo em buscas intencionais, das quais resultam freqüentemente o estímulo e algumas vezes, como expressou-se Line<sup>23</sup>, "um autêntico raio de luz" sobre o trabalho que se está desenvolvendo ou se pretende desenvolver; ou ainda possibilitar a leitura daquele texto recomendado pelo colega como enriquecedor.

Subjacente à disponibilidade de serviços de informação adequados está a questão da desejada facilidade de uso, assim como a acessibilidade física. Alguns estudos citados por Pruet et alii<sup>22</sup> indicaram que, além de depender de fatores como a função no emprego, tamanho da organização, qualificação, posição, local de trabalho e disciplina acadêmica, a escolha da fonte de informação depende muito da conveniência (facilidade de acesso).

A conveniência da fonte de informação tem maior prioridade do que a desejada quantidade e qualidade de informações. Recorrer, por exemplo, à própria biblioteca (pessoal) parece ser o principal método de obtenção de informação apontado pela literatura (Pruett et alii<sup>22</sup>). Essa tendência também foi verificada no estudo de Giacometti<sup>3</sup>. Sobre esse aspecto Witter<sup>20</sup> faz uma ressalva quanto à eficiência deste procedimento condicionada à quantidade, qualidade e atualidade do acervo pessoal: "... considerando que as revistas científicas constituem a principal fonte de veiculação científica e que seu alto custo torna inviável assinar individualmente muitos títulos, certamente, com raras exceções, este procedimento é insuficiente. Entre as exceções, vale lembrar que, em se tratando de um trabalho menor, correlato e outros já realizados pelo autor, poderá

efetivamente o pesquisador já dispor em sua biblioteca pessoal de toda a documentação relevante, implícito está que deve ter feito uma busca mais aprofundada e sofisticada e que incorporou ao seu acervo pessoal. O problema de qualidade, quantidade e atualidade se coloca quando estes antecedentes não existem, dando validade à exceção". Essas afirmações são facilmente aceitas quando se verifica que a assinatura de um periódico como o *Inorganic Chemistry* está por volta de US\$ 652 ou o *American Journal of Hematology*, US\$ 437; o custo médio de um livro nacional da área de Ciências Exatas está em torno de Cr\$ 35,00 e do livro importado US\$ 50. Sem falar, é claro, nas dificuldades de importação ou na lentidão de serviços como o COMUT (Guerra<sup>21</sup>).

A preferência por este ou aquele tipo de fonte de informação pode também variar de acordo com as necessidades e essas, por sua vez, variam dependendo do estágio da pesquisa (Garvey<sup>24</sup>). No primeiro caso, por exemplo, os livros podem ser mais efetivos quando se trata de informações mais gerais ou na escolha de uma técnica de análise de dados, os periódicos, quando se trata de informações mais específicas e correntes. No segundo caso, na fase de planejamento de pesquisa, por exemplo, o cientista necessitará de informações que o auxiliem na percepção de seu problema e na formulação de procedimentos apropriados à sua investigação. Também buscará situar seu próprio trabalho no contexto, relacionando-o ao de outros realizados recentemente.

Pelo exposto até o presente momento, já se pode verificar que o estudo do comportamento de busca e uso da informação, como também das variáveis motivacionais referentes ao mesmo, é deveras complexo. Ainda mais quando se aplica o conceito de reforço. Reforço refere-se a qualquer estímulo (físico, social) que aumenta a freqüência de ocorrência da resposta a que se segue. Um estímulo reforçador é considerado positivo se, quando apresentado após uma resposta, aumenta e/ou mantém a tendência de repetição dessa mesma resposta; negativo, se for aversivo para o organismo aumentando a tendência de repetição da resposta, que o evita ou faz desaparecer (Williams<sup>25</sup>).

Detectar que estímulos- reforçam ou quais reforçadores são os mais efetivos no comportamento de busca da informação, não é tarefa fácil. O fato, por exemplo, de um docente-pesquisador recorrer à biblioteca e encontrar o documento-fonte desejado

que buscava aumenta a probabilidade dele retornar mesmo quando necessitar de outro material. E, se ao ler esse documento-fonte, obtiver as informações atendendo a suas necessidades, seu comportamento de busca da informação será reforçado positivamente, como também ocorreu em relação ao canal biblioteca. Poderia acontecer o inverso— o não encontrar o documento-fonte— tornar-se-ia então um reforçamento negativo tendendo a aumentar a resposta de não recorrer à biblioteca. Dependendo do esquema de reforçamento, isto é, plano para liberar reforços<sup>26</sup> em que isto ocorra, os efeitos poderão ser muito deletérios na busca de apoio da biblioteca.

Necessário se faz lembrar a existência de um complexo de variáveis que influem no comportamento, atuando concomitantemente com os esquemas de reforço. Assim, Blakely, Starin & Poling<sup>27</sup> apontam que a quantidade ou magnitude do reforço a ser obtido influi, por exemplo, no tamanho da razão fixa (número de respostas para obter o reforço) preferida pelo homem. Exemplificando: se o reforço pelo título de doutor for suficientemente grande, a pessoa poderá trabalhar em uma razão de média alta, produzir muito para obtê-lo.

E através de esquemas de reforçamento, e com o exame cuidadoso das variáveis ambientais e individuais, que se pode propiciar o desenvolvimento dos comportamentos, a sua melhoria ou a extinção dos comportamentos considerados indesejáveis.

Os vários aspectos focalizados até este ponto parecem ser suficientes para demonstrar a necessidade de se realizarem estudos mais específicos, principalmente em se tratando de docentes-pesquisadores, e ratificar o ponto de vista da autora deste artigo: não basta obter informações sob a forma de respostas a questionários, entrevistas para saber o que esses usam e se estão satisfeitos, inferindo desse uso suas necessidades. Também é insuficiente proceder à análise da bibliografia efetivamente referida no discurso publicado por eles. Evidentemente é preciso ampliar o campo de pesquisa, tornando-o interdisciplinar mediante um esforço conjunto de bibliotecários, cientistas da informação e psicólogos. Teorias, conceitos e procedimentos advindos da área de psicologia da motivação certamente abrem novas perspectivas no estudo do comportamento de busca e uso da informação.

Motivação e busca da informação pelo docente-pesquisador.  
Maria Marta Giacometti

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 KENDLER, Howard H. Motivação: o energético do comportamento. In:\_\_\_\_\_. *Introdução à psicologia*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbekian, [c1963].
- 2 DUNN, Kathleen. Psychological needs and source linkages in undergraduate information seeking behavior. *College & Research Libraries*, 47 (5): 475-81, Sept. 1986.
- 3 GIACOMETTI, Maria Marta. *Motivação e busca da informação: comportamento de docentes-pesquisadores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*. Campinas, 1989. 195p. (Dissertação de mestrado - Pontifícia Universidade Católica de Campinas).
- 4 WITTER, Geraldina Porto. *Motivação do comportamento; perspectiva geral de aplicação à biblioteca*. 9 fl. (no prelo).
- 5\_\_\_\_\_Aprendizagem e motivação. In: WITTER, Geraldina Porto & LOMÔNACO, José Fernando Bittencourt. *Psicologia da aprendizagem*. São Paulo, EPU, 1984. p. 37-57. (Temas básicos de psicologia, 9).
- 6 WITTER, Carla. *Motivação, privação e saciação*. 11 fl. (no prelo).
- 7STAATS, Arthur W. *Social behaviorism*. Homewood, Illinois, Dorsey Press, 1975. 585p.
- 8 COFFER, C. N. &APPLEY, M. H. *Motivation; theory and research*, New York, John Wiley & Sons, 1968, [c1964]]. 958p.
- 9 EDWARDS, David C. Motivação e emoção. In:\_\_\_\_\_ *Manual de psicologia geral*. São Paulo, Cultrix, 1 972, [c 1968], p.65-91.
- 10 MORGAN, Clifford T. Impulsos e motivação. In:\_\_\_\_\_ *Introdução à psicologia*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1977 [c 1956]. p. 49-71.
- 11 BANDURA, Albert & WALTERS, Richard. *Social learning theory*. New York, Holt, Rinehart and Winston, [c 1963].
- 12 LOCKE, Edwin A.; SHAW, Karyll N.; SAARI, Use M. & LATHAM, Gary P. Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90 (1): 125-52, 1981.
- 13 GARDNER, R. C. *Social psychology and second language learning; the role of attitudes and motivation*. London, Edward Arnold, 1985. p. 11.
- 14 WITTER, Geraldina Porto. *Comportamento-alvo; aspecto fundamental para a mudança de comportamento em bibliotecas*. 10 fl. (no prelo).
- 15 LOCKE, Edwin A. & LATHAM, Gary P. The application of goal setting to sports. *Journal of Sport Psychology*, 7: 205-22, 1985.
- 16 WARSHAW, Paul R. & DAVIS, Fred D. Disentangling behavioral intention and behavioral expectation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 21: 213-28, 1985.
- 17 MENTO, Anthony J.; STEEL Robert A. & KARREN, Ronald J. A meta-analytic study of the effects of goal setting on task performance: 1966-1984. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 39: 52-83, 1987.
- 18 LATHAM, Gary P.; MITCHELL, Terence R. & DOSSET, Dennis L. Importance of participative goal setting and anticipated rewards on goal difficulty and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 63 (2): 163-91, 1978.
- 19 ARVEY, Richard D.; DEWHIRST, H. Dudley & BOLING, John C. Relationships between goal clarity, participation in goal setting, and personality characteristics on job satisfaction in a scientific organization. *Journal of Applied Psychology*, 61 (1): 103-5, 1976.
- 20 WITTER, Geraldina Porto. *Pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e busca da informação*. 23 fl. (no prelo).
- 21 GUERRA, Martha de Oliveira. Capacitação científica para a pesquisa em universidade de pequeno porte; pontos de vista de um pesquisador universitário. *Ciência e Cultura*, 38 (11): 1859-64, 1986.
- 22 PRUETT, Nancy Jones; ROLLINS, Stephen J.; KURTZ, Sharon; DERKSEN, Charlotte R. M. & BARRIS, Lou B. *Scientific and technical libraries*. Orlando, Academic Press, 1986. v. 1 (Library and Information Science).
- 23 LINE, M. B. Planejamento de sistemas de informação para seres humanos. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte, 7 (1): 27-58, mar. 1978.
- 24 GARVEY, William D. *Communication, the essence of science; facilitating information exchange among librarians, scientists, engineers and students*. Oxford, Pergamon Press, 1979. 332p.
- 25 WILLIAMS, Jon L. *Operant learning: procedures for changing behaviour*. Monterey, Brooks Cole, [c1973]. 248p.
- 26 WITTER, Carla. *Esquemas de reforçamento; aplicações na biblioteca*. 7 fl. (no prelo).
- 27 BLAKELY, Elbert; STARIN, Stephen; POLING, Alan. Human performance under sequences of fixed-ratio schedules; effects of ratio size and magnitude of reinforcement. *The Psychological Record*, 38: 111-9, 1988.

#### MOTIVATION AND SEARCH FOR INFORMATION BY THE TEACHER-RESEARCHER

#### ABSTRACT

Some aspects of teacher-researcher behaviour related to activities of reading and information search are presented. Concepts of the psychology of motivation are applied in an attempt to use these concepts in user studies, more specifically in studies of information needs.