

Elisabeth Adriana Dudziak

***A Information Literacy e o papel
educacional das bibliotecas***

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Comunicação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sueli Mara S.P. Ferreira

São Paulo
2001

....compreendi que tenho ainda muito trabalho pela frente. Se tivesse havido respostas fáceis, teria encontrado-as e fim, mas agora cada pergunta levanta uma nova pergunta e, freqüentemente, até mesmo as respostas levantam perguntas. Eu apenas espero ter aprendido o suficiente para descobrir como encontrar as respostas e o que fazer com elas, uma vez que as tenha encontrado.

-- Schweitzer, 1996.

Dedicatória

Para Ivan e Gabriel.

Agradecimentos

À Profa. Dra. Sueli Mara Soares Pinto Ferreira, pelo privilégio de sua orientação e pela paciência frente às minhas dúvidas neste percurso.

À Escola Politécnica da USP, nas pessoas da Sra. Maria Cristina Olaio Villela, Diretora do Serviço de Bibliotecas, e do Prof. Dr. Antonio Carlos de Aguirra Massola, Diretor da Escola, por propiciarem condições para que este estudo se concretizasse.

À Profa. Dra. Neusa Dias Macedo e ao Prof. Dr. Marcos Masetto, pelo incentivo e pelas valiosas recomendações.

Aos colegas e amigos da Biblioteca de Engenharia Elétrica da EPUSP, Ana Angélica, Marco, Roberto, Eliane e Kaarina, pela incansável colaboração.

Aos amigos Eduardo Geraldês, M. Aparecida Gabriel, Cristina Borba, Fátima Paiva, Marília Marquezim, Leila Hiodo, Adelaide Mestriner e Paulo Mariotto, pelo incentivo.

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Comunicação, por Elisabeth Adriana Dudziak.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Banca Examinadora

Presidente: Profa. Dra. Sueli Mara Pinto Soares Ferreira (CBD/ECA/USP)

Titular: Prof. Dr. Marcos Masetto (FE/USP)

Titular: Profa. Dra. Neusa Dias de Macedo (CBD/ECA/USP)

São Paulo, 16 de maio de 2001.

Lista de Quadros

Capítulo 2

Quadro 2.1 Comparativo entre o número de registros sobre *IL* encontrados nas nove bases de dados consultadas.....13

Quadro 2.2 Número de publicações sobre *IL* por décadas (1974-2000), bases de dados ERIC e LISA.....15

Quadro 2.3 Número de trabalhos publicados sobre *IL* por ano (1990-1999), bases de dados ERIC e LISA.....16

Quadro 2.4 Tipos de documentos publicados sobre *IL* por década (1974-2000), bases de dados ERIC e LISA.....18

Quadro 2.5 Número de publicações sobre *IL* por país (1974-2000), bases de dados ERIC e LISA (busca simples).....19

Quadro 2.6 Comparação entre os modelos de processos de *Information Literacy* de Kuhlthau, Eisenberg/Berkowitz e Pitts/Strippling.....44

Capítulo 3

Quadro 3.1 Diferenças entre o currículo disciplinar e o transdisciplinar.....82

Quadro 3.2 Paradigma de avaliação emancipatória.....91

Quadro 3.3 Comparação entre a educação tradicional e a educação voltada para a *Information Literacy*93

Capítulo 6

Quadro comparativo entre as Concepções de *Information Literacy*.....154

Resumo

O trabalho apresenta uma abordagem teórico-documental de análise e discussão de práticas e conhecimentos acerca da *Information Literacy*, a fim de sistematizar a matéria, com ênfase no papel educacional das Bibliotecas e do bibliotecário. Examina-se a *Information Literacy*, enquanto processo de interiorização de conhecimentos, habilidades e valores ligados à informação e ao aprendizado, segundo um quadro referencial histórico-conceitual. Evidencia-se a necessidade de um novo paradigma educacional frente à sociedade atual e à explosão informacional. Analisa-se o papel da Instituição Biblioteca enquanto organização e espaço educacional e a necessidade de implementar mudanças que conduzam à *Information Literacy*. Discute-se o papel do profissional bibliotecário e sua inserção na comunidade educacional, examinando-o à luz de sua formação educacional e profissional. Apresenta-se ao final a sistematização do conhecimento a respeito de *Information Literacy*, definição, características, objetivos, identificando diferentes níveis, elencando pontos relevantes de atuação de Bibliotecas e bibliotecários na implementação de uma Educação voltada para a *Information Literacy*.

Palavras-chave:

Information Literacy ; competência em informação; biblioteca aprendente ; bibliotecário educador ; biblioteca pró-ativa; Sociedade de Aprendizagem .

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. *A Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas*. São Paulo, 2001. Dissertação(Mestrado) - ECA,USP.

Abstract

The work presents a documental-theoretical approach analysis and discussions on practices and knowledge about Information Literacy, in order to systematize the subject, with emphasis on the educational role of libraries and librarians. It also examines Information Literacy as knowledge, skills and values interiorization process, connected to information and learning, according to a historical-conceptual referential scenario. The need of a new education paradigm facing the current society and the informational explosion is pointed out. Analysis are carried out on the Library's role as an educational organization, learning and expression space. The librarian role and his/her insertion in the educational community are examined. Professional and educational profile are discussed. At the end, is presented the knowledge systematization about Information Literacy: definition, objectives, and characteristics, identifying different levels, enumerating relevant topics about Information Literacy Education, with emphasis on libraries and librarian role.

Key words: Information Literacy; information competence; learning library; educational librarian; active library; Learning Society .

*DUDZIAK, Elisabeth Adriana. **Information Literacy and the libraries educational role.** São Paulo, 2001. Dissertation (Master) - ECA, USP.*

Sumário

Lista de quadros

Resumo

Abstract

1	Introdução	01
1.1	O cenário atual e a proposição do tema.....	01
1.2	Objetivo	08
1.2.1	Objetivo geral.....	08
1.2.2	Objetivos específicos.....	08
1.3	Método e procedimentos.....	09
1.4	Descrição dos Capítulos.....	10
2	Quadro Teórico de Referência.....	12
2.1	A Literatura Internacional: mapeamento quantitativo.....	13
2.1.1	Conclusões sobre o mapeamento quantitativo.....	20
2.2	Revisão histórico-conceitual.....	21
2.2.1	A década de 70.....	21
2.2.2	A década de 80.....	25
2.2.3	A década de 90.....	34
2.3	O Brasil e a <i>Information Literacy</i>	51
2.4	Análise da expressão.....	53
2.5	Discussões e considerações finais.....	60
3	A Educação e a <i>Information Literacy</i>.....	65
3.1	A Escola: tradição ou transgressão na Educação.....	66
3.2	A Educação numa sociedade em transformação.....	71
3.2.1	O currículo integrado.....	81

3.2.2	Aprendizado baseado em recursos.....	83
3.2.3	Duas vertentes: resolução de problemas e elaboração de projetos.....	86
3.2.4	Os processos de avaliação.....	88
3.3	Considerações finais.....	94
4	A Biblioteca e a <i>Information Literacy</i>.....	96
4.1	A Biblioteca como organização.....	97
4.2	A Biblioteca como espaço: repositório ou ambiente multicultural.....	108
4.3	A Biblioteca e a <i>Information Literacy</i> : a busca de uma nova identidade.....	112
5	O Bibliotecário e a <i>Information Literacy</i>.....	115
5.1	A inserção do bibliotecário na comunidade educacional.....	115
5.2	O papel do bibliotecário.....	120
5.2.1	O bibliotecário como intermediário da informação.....	121
5.2.2	O bibliotecário como mediador de conhecimento.....	123
5.2.3	O bibliotecário como educador.....	128
5.3	A formação educacional.....	134
5.4	Considerações finais.....	141
6	Considerações Finais.....	142
6.1	Definição de <i>Information Literacy</i>	143
6.2	Objetivos da <i>Information Literacy</i>	143
6.3	Características da <i>Information Literacy</i>	146
6.4	Concepções ou níveis de <i>Information Literacy</i>	146
6.4.1	Concepção da informação: ênfase na tecnologia de informação.....	147
6.4.2	Concepção do conhecimento: ênfase nos processos cognitivos.....	149
6.4.3	Concepção da inteligência: ênfase no aprendizado ao longo da vida.....	152
6.5	A Educação e a <i>Information Literacy</i>	154
6.6	A Biblioteca, o bibliotecário e a <i>Information Literacy</i>	155
7	Referências.....	157

Introdução

Neste Capítulo serão abordados os seguintes tópicos: o cenário atual (social, econômico e educacional), a proposição do tema, proposta de estudo, os objetivos, métodos de trabalho e estrutura.

1.1 O cenário atual e a proposição do tema

Atualmente a sociedade vem passando por rápidas e profundas alterações que têm se refletido nos mais variados setores. Delinear o cenário atual é, portanto, importante como ponto de partida para qualquer estudo, principalmente para estudos ligados à Ciência da Informação. Os processos inerentes à globalização, a proeminência da informática e das telecomunicações, assim como as mudanças que vêm ocorrendo na economia mundial transformam os parâmetros profissionais e educacionais a que estamos subordinados.

Grandes eixos ou megatendências forjam a sociedade neste fim de século, determinando mudanças que culminam na constituição da sociedade atual. Tais eixos são descritos a seguir: *os avanços tecnológicos, a transformação dos paradigmas econômicos e produtivos e a transformação dos paradigmas educacionais.*

a) Os *avanços tecnológicos* dentre os quais: a Informática; as Telecomunicações (permitindo a comunicação em tempo real); os novos materiais (que propiciaram os avanços na informática e nas telecomunicações); os equipamentos e meios de transporte mais eficientes e rápidos.

A rede mundial (*Internet, world wide web , ou www*), enquanto componente do sistema informacional, se popularizou e se integrou de forma inequívoca tanto no sistema produtivo quanto na vida diária do indivíduo. Promovendo o acesso à informação e à comunicação que ignora fronteiras, a *Internet* conseguiu consolidar-se como uma das mais importantes ferramentas de comunicação e interação social deste fim de milênio (LEVY, 1999). Frente a tais avanços, a informação adquiriu um *status* inédito, consolidando sua posição de mercadoria, dando origem a conceitos como *Sociedade da Informação*, enquanto tradução de um sistema de valores sócio-econômicos e tecnológicos característicos destes tempos (WALKER, 1992; CASTELLS, 1999)

b) *A transformação dos paradigmas econômicos e produtivos*, por sua vez, afeta a divisão do trabalho e a percepção do lugar do indivíduo na organização, evidenciando a natureza cada vez mais complexa das situações de trabalho e a correspondente multidisciplinaridade, que tem afetado a empregabilidade e os perfis dos profissionais (MUSA, 1997, p. 4). Os modelos organizacionais também vem sofrendo alterações, enfatizando o trabalho em equipe, a cooperação, as parcerias e o estabelecimento de redes.

Conectividade, integração e simultaneidade em tempo real são os pressupostos que suportam o novo paradigma de produção, modelo esse bastante diverso da produção em série e do trabalho simplificado típico da sociedade industrial (BORGES, 1995, p.2.)

Fala-se em *inteligência empresarial*, a maneira pela qual as empresas sedimentam comportamentos capazes de lidar com as variâncias do mercado, a ponto de se saber quando mudar, por que mudar, quais estratégias adotar frente a determinados sinais do mercado. A informação é trabalhada, relacionada, extrapolada, gerando conhecimento.

Segundo Seabra (1998) o conhecimento passa a ter papel fundamental nas relações de produção e, por conseqüência, na ordem e no poder mundiais. Muitos defendem a idéia de que vivenciamos a *Sociedade do Conhecimento* - um momento que Toffler (1993) chamou de *terceira onda* - baseado no conhecimento como valor econômico. Numa economia global fundamentada nas grandes corporações o valor que o conhecimento agrega é fator determinante, superando cada vez mais o trabalho e a matéria-prima. É necessário preparar o indivíduo para viver numa era caracterizada por uma grande teia de relações e conexões.

Vivemos hoje, numa Era Relacional que indica uma nova fase de evolução da humanidade caracterizada pela predominância das mais diferentes formas de comunicação, envolvendo não apenas os sistemas eco-tecnológicos, mas também os sistemas inter, intra e transpessoais (BOHM, 1992, s.p.)

c) *As mudanças nos paradigmas educacionais*: a realidade dos avanços tecnológicos, aliada às mudanças dos paradigmas econômicos e produtivos, levou a um amplo questionamento educacional, envolvendo não somente as instituições como também o cotidiano do indivíduo. A integração cooperativa entre educação, ciência e tecnologia está dirigida para a capacitação no uso das novas tecnologias informacionais, bem como na construção de conhecimento enquanto processo contextualizado, interdisciplinar, somando-se a isso o reconhecimento da dimensão política, inequivocamente presente na formação educacional (DOWBOR, 1998; MORAES, 1997; PIKE, 1999).

A visão educacional predominantemente tradicional, baseada no conceito-chave de que o professor transmite um conjunto fixo de informações aos estudantes, está sendo substituída por um enfoque educacional voltado aos processos de construção, gestão e disseminação do conhecimento, com ênfase no “aprender a aprender” e na educação continuada, sendo a informação um elemento-chave.

Ao mesmo tempo, muitos governos têm procurado, a partir dos avanços tecnológicos, investir pesadamente em uma "educação para todos", oferecendo oportunidades de aprendizado a todos os cidadãos, enfatizando a integração social, o acesso tanto físico quanto intelectual à informação, e a cidadania, como formas de diminuir o abismo sócio-econômico e educacional entre as nações, visando a criação de uma nova sociedade: a *Sociedade da Aprendizagem* (GORARD,1998; HEISKANEN,1998; KEARNS *et al*, 1999; MENO, 2000).

Os grandes eixos descritos (*os avanços tecnológicos, as mudanças econômicas, a transformação dos paradigmas econômicos e produtivos e as mudanças nos paradigmas educacionais*) se somam para alterar a visão atual de mundo.

Em todos os segmentos da sociedade, a informação passou a ser elemento-chave e sua disponibilização tem crescido de maneira exponencial. Tal é sua importância que de repente somos confrontados repetidamente com afirmações que apresentam a *Internet* e o mundo *online* como fontes de conhecimento. Desta forma, o acesso à informação tornou-se indicador incontestável de atualidade, de sintonia com as tendências atuais, um atestado amplamente aceito de aptidão para o futuro, de competência profissional, de eficiência e qualidade.

Do excesso de informações disponibilizadas surgiu o paradoxo do não acesso à informação. A explosão informacional por si mesma criou barreiras a seu acesso, como os custos da busca pela informação, o

número ilimitado de fontes, a ignorância a respeito das novas ferramentas informacionais disponíveis e a falta de habilidade em lidar com tais ferramentas. Essas barreiras revelam a necessidade de preparar o ser humano para compreender:

1. Como definir suas necessidades informacionais,
2. como buscar e acessar efetivamente a informação necessária,
3. como avaliá-la (pertinente ou não, relevante ou não),
4. como organizá-la,
5. como transformá-la em conhecimento,
6. como aprender a aprender,
7. como aprender continuamente.

Essas necessidades levaram a questionamentos que se referem à capacitação dos indivíduos em lidar com essa nova realidade de predomínio da informação, do conhecimento e do aprendizado ao longo da vida.

As bibliotecas e os serviços de informação, como agentes envolvidos nos processos de geração, gestão e disseminação da informação e do conhecimento, desempenham papel mediador fundamental na condução dos indivíduos em seus processos de busca e uso da informação para a construção de conhecimento e conseqüente aprendizado.

Diversos serviços voltados para a educação de usuários são atualmente implementados, para auxiliar estudantes, docentes e pesquisadores. Os programas de educação de usuários, orientação bibliográfica, treinamentos específicos, entre outros, desenvolvidos na biblioteca, têm sido utilizados pelos bibliotecários há muitos anos a fim de preparar os usuários para o uso dos sistemas de informação.

Mas como prepará-los para lidar com esse volume superlativo (e por vezes caótico) de informações, que se apresentam nos mais diferentes suportes, a partir das mais variadas fontes? Como levá-los a incorporar os fenômenos, conduzindo-os ao aprendizado independente, ao longo da vida?

A idéia de capacitar o indivíduo a ter o “domínio sobre a informação”, (ou seja, compreender sua necessidade de informação, acessá-la física e intelectualmente, selecioná-la, avaliá-la, organizá-la e usá-la gerenciando seu próprio conhecimento e aprendizado) fez crescer entre os bibliotecários o interesse por um conceito abrangente, que tem recentemente se popularizado em diversos países em função do contexto atual: a *Information Literacy*.

Fruto da associação de dois termos - *information* e *literacy* - este neologismo cada vez mais tem aparecido na Biblioteconomia e na Educação. O cenário atual determinou sua ascensão, em função de uma exigência bem real: a necessidade de saber lidar com o volume exponencial de informações disponíveis e se manter atualizado. Trata-se de um tema extremamente novo e de grande importância frente ao contexto presente. Sua conceituação, porém, ainda é bastante obscura.

Em 1987, Carol Kuhlthau (*apud* BEHRENS, 1992) perguntava:

O que significa ser literato (literate) na Era da Informação? (...) Isso envolve as habilidades de ler e usar a informação, o que é essencial à vida diária. Também envolve o reconhecimento da informação como necessidade e a busca da informação para tomar decisões conscientes (...) requer as habilidades de manejar massas complexas de informações geradas por computadores e meios de comunicação de massa, assim como aprender ao longo da vida uma vez que as mudanças técnicas e sociais demandam novas habilidades e conhecimentos.

(trechos retirados e traduzidos do documento ERIC intitulado: *Information skills for an Information Society: a review of research. Syracuse, 1987*)

Se o princípio da *Information Literacy* reside numa fluência ou competência em informação, isso ainda precisa ser investigado e analisado. O fato é que a *Information Literacy* traz consigo o fomento de uma revolução, que já atinge escolas, bibliotecas e os bibliotecários e promete se expandir a todas as esferas sociais.

As instituições educacionais (escolas, universidades, bibliotecas) estão preparadas para compreender e enfrentar o desafio da *Information Literacy*?

Como podem se preparar para a implementação de uma Educação voltada para a *Information Literacy*?

É necessário repensá-las enquanto organização e espaço cultural e educacional, assim como sua interação com a comunidade a qual está ligada. O momento exige a reflexão sobre sua missão, metas e objetivos.

Propõe-se neste trabalho analisar, segundo um referencial histórico-conceitual, práticas e conhecimentos acerca da *Information Literacy*, a fim de sistematizar a matéria, com ênfase no papel educacional das Bibliotecas.

Trata-se de um estudo inicial e exploratório que pretende descortinar novos horizontes para o trabalho bibliotecário, em direção a novas posturas, tanto institucionais quanto pessoais.

A literatura internacional tem se mostrado pródiga na abordagem deste tema, tendo sido encontrados artigos e trabalhos científicos americanos, europeus, asiáticos, sul-africanos e australianos.

A bibliografia básica levantada evidenciou a inexistência de literatura especializada nacional a respeito desse conceito em particular, tanto no que se refere à sua definição quanto com relação à implementação de programas educacionais ligados à *Information Literacy* no país. A carência deste referencial nacional, até mesmo em nível da terminologia, representou por um lado uma barreira e por outro um desafio, considerando o ineditismo do tema.

A expressão *Information Literacy*, que ainda não possui tradução para a língua portuguesa, não será traduzida neste trabalho pois entende-se que tal desafio é concernente a especialistas em Linguística.

1.2 Objetivo

1.2.1 Objetivo geral

Analisar, segundo um referencial histórico-conceitual, práticas e conhecimentos acerca da *Information Literacy*, a fim de sistematizar a matéria, com ênfase no papel educacional das Bibliotecas.

1.2.2 Objetivos específicos

- Analisar a literatura sobre *Information Literacy*, para evidenciar sua evolução em nível internacional e nacional, características, objetivos e definição;

-
- Discutir práticas educacionais apropriadas buscando compreender implementações institucionais de Educação voltada para a *Information Literacy*;
 - Analisar a Instituição Biblioteca segundo as dimensões organizacional e espacial para entender o papel desta na implementação de uma Educação voltada para a *Information Literacy*;
 - Analisar o profissional bibliotecário segundo suas atividades, a interação com a comunidade, perfil profissional e formação educacional para entender o papel do bibliotecário na implementação de uma Educação voltada para a *Information Literacy*.
 - Organizar os conhecimentos construídos, a partir da interpretação e do relacionamento de idéias surgidas do processo reflexivo, para sistematizar a matéria acerca da *Information Literacy* com ênfase no papel das bibliotecas.

1.3 Método e procedimentos

O método utilizado para o atendimento aos objetivos da pesquisa é constituído pela sequência de diversas operações metodológicas distribuídas em 3 fases:

1. Definição do objeto de pesquisa, constituída pelas operações: problematização, quadro teórico de referência, proposições.

2. Leitura, observação, e análise descritiva de conteúdos bibliográficos e documentais;
3. Análise interpretativa das evidências teóricas descobertas;

As etapas percorridas no desenvolvimento deste estudo compreendem:

1. Revisão de literatura para a construção do quadro referencial;
2. Coleta, organização e interpretação de informações contidas em documentos com o objetivo de identificar e analisar:
 - ✓ Características, objetivos e práticas da *Information Literacy*;
 - ✓ Formas mais adequadas de implementação da *Information Literacy* na instituição educacional;
 - ✓ O papel da biblioteca e a forma de organização mais adequada para a implementação da *Information Literacy* ;
 - ✓ O papel do bibliotecário e as formas de intercâmbio e cooperação com os docentes, bem como sua formação educacional, visando sua capacitação;
3. Sistematização do conhecimento a partir da interpretação e do relacionamento de idéias surgidas do processo reflexivo.

1.4 Descrição dos Capítulos

O Capítulo 1 explicita o contexto da discussão, a proposição do tema, a proposta de estudo, objetivo, métodos e procedimentos, descrição dos capítulos.

O Capítulo 2 apresenta o quadro teórico de referência sobre *Information Literacy*, a partir da análise quantitativa da literatura, revisão histórico-conceitual, a situação no Brasil e a análise da expressão. Em seguida apresenta-se a síntese sobre *Information Literacy*.

O Capítulo 3 discute as relações entre a *Information Literacy* e a Educação dentro do contexto atual, o papel da escola e os novos paradigmas educacionais, as práticas mais curriculares mais adequadas para uma Educação voltada para a *Information Literacy*.

O Capítulo 4 é dedicado à discussão do papel educacional da instituição Biblioteca em relação à *Information Literacy*, a partir de duas dimensões: organizacional e espacial, e a busca de uma nova identidade.

O Capítulo 5 é dedicado à discussão do papel educacional do bibliotecário em relação à *Information Literacy*, sua interação com a comunidade, formação e perfil profissional.

O Capítulo 6 sistematiza, com base nos capítulos anteriores e a partir de interpretações e reflexões, definição, características, objetivos, níveis de aprofundamento educacional, com ênfase no papel das Bibliotecas na implementação de uma Educação voltada para a *Information Literacy*.

Apêndice 1 - " Bibliografia adicional sobre *Information Literacy* " .

Quadro Teórico de Referência

Para a fundamentação teórica sobre *Information Literacy*, inicialmente procedeu-se à abordagem quantitativa da literatura, que permitiu uma primeira visão do tema, a partir de pesquisa dos registros bibliográficos sobre o assunto, em diversas bases de dados internacionais. Em seguida, partiu-se para a revisão da literatura propriamente dita, segundo uma abordagem histórica. “O Brasil e a *Information Literacy* “ também foi um tema abordado. Embora nenhum documento tenha sido encontrado mencionando a expressão, muitas iniciativas e esforços já se direcionam à *Information Literacy* .

Seguindo-se à este tópico, procedeu-se à análise da expressão. A partir do mapeamento quantitativo, da revisão de literatura e análise da expressão, foi possível delinear e discutir as características, objetivos e componentes da *Information Literacy*. Todos os tópicos abordados são subsídios importantes para as discussões que serão desenvolvidas nos Capítulos posteriores.

A investigação documental se estendeu de 1974 (data do aparecimento da expressão na literatura) até o ano de 2000 (data em que este trabalho foi concluído).

2.1 A Literatura internacional: mapeamento quantitativo

Foram levantados todos os trabalhos publicados sobre *Information Literacy* no período de 1974 a 2000 em nove bases de dados. Inicialmente foram feitos levantamentos através da busca simples e por descritor. No Quadro 2.1 temos um comparativo entre as bases pesquisadas. As pesquisas foram feitas *online, período 1974-2000*.

<i>Base de Dados</i>	<i>IL (busca simples)</i>	<i>IL (como descritor)</i>
<i>Library and Information Science Abstract - LISA</i>	590	373
<i>Educational Resources Information Center Database - ERIC</i>	716	565
<i>Web of Science</i>	118	----
<i>Philosopher's Index</i>	0	0
<i>ASAP Expanded Academic</i>	----	123
<i>Computer Database</i>	7	0
<i>Sociological Abstract</i>	4	0
<i>General Business</i>	----	51
<i>Psyc LIT</i>	9	0
<i>Total geral das bases</i>	1444	1112

Quadro 2.1: Comparativo entre número de registros sobre IL encontrados nas nove bases de dados consultadas

As duas bases de dados internacionais que apresentaram o maior número de registros foram selecionadas para uma análise mais detalhada:

✓ *ERIC – Educational Resources Information Center Database .*

Base de Dados internacional que se refere à educação, contendo mais de 950.000 resumos de documentos e artigos de periódicos científicos de prática e pesquisa em educação, atualizada mensalmente. Publicações do ano 2000 não foram encontradas (última consulta set/2000)

✓ *LISA – Library and Information Science Abstract* .

Base de dados internacional que se refere à Biblioteconomia e à Ciência da Informação, incluindo porém outras áreas como a Tecnologia da Informação. Sua cobertura ultrapassa 550 títulos de periódicos em mais de 60 países, em 20 diferentes línguas, incluindo ainda resumos de trabalhos de evento, revisões de livros e relatórios selecionados. O *LISA* é complementado pela *CRLIS – Current Research in Library and Information Science*, a partir de 1999. Publicações do ano 2000: 20 registros. (set/2000)

Os trabalhos foram selecionados inicialmente a partir de busca simples (para as décadas de 70 e 80) e busca por assunto somente a partir da década de 90, uma vez que a expressão *Information Literacy* como descritor só apareceu em 1992, quando o então diretor do *ERIC System*, Dr. Michael B. Eisenberg advogou a adição da expressão à lista de descritores da base.

Na base ERIC a expressão aparece subordinada ao termo *Literacy*. Na base LISA a expressão substituiu o termo *Information Skills*, tendo como termo relacionado *user training*.

Publicações por década

O *Quadro 2.2* traz a distribuição dos trabalhos sobre *Information Literacy* por década de publicação.

<i>Bases de Dados</i>	<i>Década de 70</i>	<i>Década de 80</i>	<i>Década de 90</i>	<i>Sem data</i>	<i>Total</i>
<i>ERIC</i>	6	64	546	19	635
<i>LISA</i>	0	14	309	64	387
<i>Total</i>	6	78	855	83	1022

Quadro 2.2: Número de publicações sobre Information Literacy por décadas (1974-2000), bases de dados ERIC e LISA. (Década de 90 busca por descritor)

Os trabalhos do período inicial (década de 70) são muito poucos e podem ser considerados como os pioneiros, surgidos na área da Biblioteconomia. A partir da década de 80 aparecem os primeiros trabalhos ligados à Educação, com um número relevante de artigos técnicos e estudos de caso (*surveys*), destinados tanto a bibliotecários quanto a educadores. Nota-se um aumento vertiginoso do número de publicações na década de 90. Se na década de 70 o número de trabalhos não passava de 6, na década de 80 passou a ser 68, pulando para 855 na década de 90. Acreditamos que este aumento no número de publicações, a partir da década de 90, seja resultado da publicação de documentos governamentais que contribuíram para disseminar o conceito, pela popularização da Internet e da chamada explosão informacional decorrente, que terminaria por afetar todos os setores da sociedade. Este incremento no número de publicações também pode se dever à realização de uma série de eventos (simpósios, congressos, etc.) no início da década, principalmente em Biblioteconomia e Educação, onde as primeiras centelhas sobre o assunto foram lançadas à comunidade científica internacional. A conjugação destas duas áreas de estudo (Biblioteconomia e Educação) foi se fortalecendo e adquirindo caráter interdisciplinar. (Em 1992 a publicação seriada *New Directions for High Education* lançou um número totalmente dedicado à IL). A partir de meados da década de 90 a *Information Literacy* adquiriu proporções mundiais.

Publicações por Ano

O Quadro 2.3 traz um perfil do número de trabalhos publicados por ano e permite um detalhamento da análise feita acima, por décadas.

<i>Base</i>	<i>1990</i>	<i>1991</i>	<i>1992</i>	<i>1993</i>	<i>1994</i>	<i>1995</i>	<i>1996</i>	<i>1997</i>	<i>1998</i>	<i>1999</i>	<i>Total</i>
<i>ERIC</i>	6	25	36	52	58	53	61	94	92	69	546
<i>LISA</i>	1	3	12	8	16	38	38	55	81	57	309
<i>Total</i>	7	28	48	60	74	91	99	149	173	126	855

Quadro 2.3: Número de trabalhos publicados sobre Information Literacy por ano (1990-1999), bases de dados ERIC e LISA.

Na década de 90, aquela que teve o maior número de trabalhos publicados, há dois anos que se destacam: 1997 (149 registros) e 1998 (173 registros). Pode-se observar também que a distribuição das publicações ao longo da década foi mais ou menos uniforme, com um movimento crescente que se manteve até 1995, quando então ocorreu ligeira queda, retomando o crescimento em 1996, decaindo ligeiramente de novo em 1999.

Levando em conta os aspectos analisados acima, levantamos a hipótese de que eventos na área de biblioteconomia nesse período podem ter influenciado o número de publicações nos anos de 1997 e 1998.

O primeiro em 1997: *Annual Conference of the International Association of School Librarianship Held in Conjunction with the Association for Teacher-Librarianship in Canada* (26th, Vancouver, British Columbia, Canada, July 6-11, 1997), cujo tema principal foi “*Information Rich but Knowledge Poor? Emerging Issues for Schools and Libraries Worldwide. Research and Professional Papers*”, onde foram tratados temas como habilidades de pensamentos, diversidade cultural, acesso à informação, meios de comunicação de massa, com diversos trabalhos relacionados à IL.

O ano de 1997 marcou também o lançamento da revista especializada em *Information Literacy* intitulada *Big6newsletter* (*Worthington, Ohio, E.U.A*) editada por Eisenberg e associados, fato que é reflexo da popularização da abordagem educacional voltada para a informação e a resolução de problemas.

Em 1998, o evento que parece ter influenciado o número de publicações foi o *IATUL Conference [International Association of Technological University Libraries]* (Pretoria, South Africa, June 1-5, 1998) intitulado “*The Challenge To Be Relevant in the 21st Century.*” Gothenburg (Sweden): International Association of Technological Univ. Libraries, 1998, onde foram discutidos temas relacionados à informação e seus reflexos na educação, tecnologia da informação e ambientes de aprendizagem flexíveis, entre outros, com vários trabalhos direcionados à *Information Literacy*.

Ressaltamos que estes dados merecem uma atenção mais cuidadosa no futuro, já que foram baseados apenas no levantamento feito nas referidas bases de dados.

Publicações segundo o tipo de documento

O *Quadro 2.4* traz a distribuição do número de documentos por décadas de acordo com o tipo de publicação: artigos de periódicos, guias e relatórios, trabalhos de evento, teses e dissertações, livros. Tal classificação foi feita a partir dos tipos de documentos fornecidos pelas próprias bases de dados. Os números foram obtidos a partir da análise e interseção entre os vários tipos de documentos apresentados, a fim de evitar ao máximo a ocorrência de registros repetidos. Ressalta-se, porém, que os números são aproximados.

<i>Década</i>	<i>Artigos.Per.</i>		<i>Trab.evento</i>		<i>Guias/Relat.</i>		<i>Teses/Dissert.</i>		<i>Livros</i>	
	ERIC	LISA	ERIC	LISA	ERIC	LISA	ERIC	LISA	ERIC	LISA
70	3	0	2	0	1	0	0	0	0	0
80	29	12	26	2	9	0	0	0	0	0
90	258	309	146	14	91	0	10	0	41	0

Quadro 2.4: Tipos de documentos publicados sobre Information Literacy por década (1974-2000), bases de dados ERIC e LISA.

A grande maioria de documentos é composta por artigos de periódicos, seguidos de trabalhos de evento e dos relatórios técnicos e guias. Nota-se que somente a partir da década de 90 surgem os primeiros livros e as primeiras dissertações e teses sobre o assunto. Analisando os descritores dos artigos publicados na década de 90 nota-se também a baixa ocorrência de artigos de cunho teórico, que apresentam significativa bibliografia, denotando uma falta de aprofundamento sobre o tema. O grande número de artigos de cunho opinativo (122 registros na Base ERIC entre 1990 e 1999) corrobora tal fato.

A partir dos descritores mencionados também foi possível verificar que somente a partir da segunda metade da década de 80 surgiram os primeiros estudos de caso e *surveys* relacionados à *IL*. Por outro lado, o número crescente de trabalhos de evento e guias/relatórios denota a disseminação do conceito e do número de profissionais realizando pesquisas sobre o tema, bem como as tentativas de aplicação da *IL*, principalmente na Educação.

Publicações por país

O Quadro 2.5 traz a distribuição dos documentos sobre *Information Literacy* (busca simples) segundo sua distribuição geográfica, por país, no período de 1974 a 2000, indicando sua disseminação.

<i>País</i>	<i>Número de publicações em IL</i>	
	<i>ERIC</i>	<i>LISA</i>
Estados Unidos	249	297
Austrália	29	30
Reino Unido	3	43
Canadá	12	19
Países Baixos	1	9
Finlândia	1	7
França	1	6
China	1	5
Itália	0	4
África do Sul	3	20
Nova Zelândia	3	3
Suécia	3	3
Espanha	1	2
Japão	1	3
Índia	0	2
Noruega	0	3
Nigéria, Namíbia, Pretória, Botsuana, Arábia Saudita, Hungria, México, Rússia, Suíça	0	1 cada
República Tcheca, Malásia, Nova Guiné,	2 cada	1cada
Bélgica, Japão, Alemanha	1 cada	1cada
Registros sem indicação de país	399	119
Total geral	716	590

Quadro 2.5: Número de publicações sobre *Information Literacy* por país (1974-2000), busca simples, bases de dados ERIC e LISA.

2.1.1 Conclusões sobre o mapeamento quantitativo

A análise da literatura evidenciou um crescente interesse por parte dos bibliotecários pelo tema. Em países como os Estados Unidos, Reino Unido, Austrália e Canadá existe muita documentação, enquanto na América Latina praticamente não existe literatura registrada a respeito. O México aparece com um registro (MORGAN,2000).

O ano de 1998 foi aquele em que a produção científica sobre o tema foi maior. Apesar do levantamento realizado nas bases de dados *ERIC* e *LISA* não mencionem, existe a hipótese de que tal aumento se deveu à realização de eventos em Biblioteconomia naquele ano e à publicação de documentos governamentais, como o documento da ALA (Apêndice 1 – *Progress Report on Information Literacy - 1998*).

Embora tal levantamento seja parcial, considerando que registros de outras bases de dados não foram analisados, obteu-se um perfil significativo da distribuição histórica e geográfica de publicações sobre o tema. Ressalta-se que são necessárias análises mais aprofundadas (inclusive análises bibliométricas e cientométricas) no futuro.

2.2 Revisão histórico-conceitual

We learned that science is deeply affected by its surrounding social and cultural milieu, and that scientists frequently have nonscientific reasons for accepting and rejecting concepts and theories.

(SANDERSON, 1990, p.203)

A expressão *Information Literacy* surgiu pela primeira vez na literatura em 1974 em um relatório intitulado: *The information service environment relationships and priorities*, de autoria de um bibliotecário americano chamado Paul Zurkowski.

2.2.1 A década de 70

Paul Zurkowski, então Presidente da *Information Industry Association (IIA)*, integrava a equipe da *National Commission on Libraries and Information Science*, a qual tinha como propósito estabelecer as diretrizes para um programa nacional de acesso universal à *Information Literacy* a ser concluído até 1984. Em seu trabalho, Zurkowski (1974) descreveu uma série de produtos e serviços de informação providos por instituições privadas (como organizações não-governamentais, empresas prestadoras de serviços informacionais, editoras e outras) e suas relações com as bibliotecas. Constatou que as relações tradicionais entre esses setores e as bibliotecas, inseridos num cenário informacional que começava a se expandir, passavam naquele momento por um processo de transição, advindo daí a recomendação de que se expandissem tais relações e acessos à informação, incluindo as implicações políticas, extrapolando o ambiente da biblioteca por meio de um movimento nacional de *Information Literacy*.

Pessoas treinadas na aplicação dos recursos de informação em seu trabalho podem ser chamadas de competentes (“literates”) em informação. Elas aprenderam técnicas e habilidades de utilização de um grande número de ferramentas de informação assim como as fontes primárias de modo a criar as soluções para seus problemas. (Traduzido de ZURKOWSKI, 1974 apud BEHRENS, 1994, p.310)

Em seu trabalho, Zurkowski (1974) sugeria que:

- a) os recursos informacionais deveriam ser aplicados a situações de trabalho;
- b) técnicas e habilidades seriam necessárias no uso das ferramentas de acesso à informação, assim como no uso de fontes primárias;
- c) a informação deveria ser usada na resolução de problemas.

A noção de que a *Information Literacy* ia além da instituição Biblioteca e que deveria ser popularizada é fundamental na visão de ZURKOWSKI (1974). Já existe também uma preocupação com a resolução de problemas, muito embora a ênfase do autor se dê na busca da informação e se restrinja ao ambiente profissional (em 1979, a IIA abandonaria esta restrição em sua definição).

A *Information Literacy* começava a ser conhecida e ganhava adeptos no cenário profissional.

Em 1976, em um simpósio da Biblioteca da Universidade do Texas (*Texas A & M University Library's Centennial Academic Assembly, Set. 1976 – E.U.A.*), cujo tema central foi “O futuro da organização do conhecimento”, o conceito de *Information Literacy (IL)* reapareceu. Agora mais abrangente, ligado a uma série de habilidades e conhecimentos, a *IL* (em que o indivíduo deve ser preparado para a busca e uso da informação, segundo definição da própria Assembléia) incluía a localização e uso da

informação para a resolução de problemas e tomadas de decisão, com efetiva e eficiente localização e utilização da informação. (Lee BURCHINAL, 1976 *apud* BEHRENS, 1994).

Nota-se em Burchinal uma clara expansão do conceito; a simples menção de palavras como *uso* e *utilização* da informação alteraram a dimensão da *IL*; não se tratava apenas de buscar a informação, tratava-se de fazer uso dela para tomar decisões e resolver problemas.

Ainda em 1976 um novo significado para a *IL* surgiu: dois autores (HAMELINK e OWENS) anteviram a *Information Literacy (IL)* como instrumento de emancipação política.

Cees Hamelink (1976,p.112), consultor em comunicação de massa nos Estados Unidos, citou o termo referindo-se à necessidade premente do cidadão libertar-se das imposições e regras criadas pelos sistemas de comunicação e informação e, a partir de uma formação livre de influências ou de informações pré-digeridas, adquirir uma perspectiva holística, individual e independente dos acontecimentos.

Já para Major R. Owens (1976), bibliotecário, Estados Unidos, a *Information Literacy - IL* é um elemento essencial à democracia e à constituição da cidadania:

Todos os homens são iguais, mas aqueles que votam munidos de informação, estão em posição de tomar decisões mais inteligentes que aqueles cidadãos que não estão bem informados. A aplicação de recursos informacionais aos processos de decisão no desempenho das responsabilidades civis é de vital importância.
(OWENS, 1976, p.27)

Nesse momento, a inserção da cidadania elevou a *IL* a um novo nível conceitual, pois esta ia além da simples aquisição de habilidades e conhecimentos ligados à informação. Incluía-se agora a noção dos valores

ligados à informação para a cidadania. Em Hamelink e Owens o indivíduo (seu modo de aprender, seu contexto) aparece valorizado.

Entretanto, a ênfase nas habilidades técnicas tornaria a aparecer na literatura em 1979, com autores como Taylor (1979) e Garfield (1979).

Eugene Garfield (1979), bibliotecário, Estados Unidos, em seu artigo intitulado "*2001: An Information Society*", abordou a questão da capacitação em informação como sendo o domínio de técnicas e habilidades de uso das ferramentas informacionais na modelagem de soluções para os problemas.

No mesmo ano, Robert S. Taylor (1979), bibliotecário, Estados Unidos, estabeleceu o vínculo definitivo entre os bibliotecários e a *Information Literacy*, em artigo destinado a discutir o futuro da profissão. Taylor sugeria que a maioria dos problemas poderiam ser resolvidos por meio do uso da informação, e que o conhecimento dos recursos informacionais (tanto para pessoas quanto para organizações) era absolutamente necessário, e havia estratégias para a aquisição da informação. Segundo Taylor, o conceito de *IL* incluía os seguintes elementos:

- A solução para muitos (não todos) problemas poderia ser conseguida pela aquisição de fatos e informações;
- conhecimento de uma variedade dos recursos informacionais disponíveis (quem e onde) é um dos requisitos para a competência ;
- o processo informativo, que é contínuo, é tão importante quanto o processo informacional, que é ocasional;
- Existem estratégias (quando e como) para a aquisição da informação.(TAYLOR, 1979, p. 1875)

Em Taylor e Garfield já se percebe certa ênfase na ligação entre a *IL* e a tecnologia da informação, com a valorização da técnica e das

habilidades, deixando clara a valorização dos sistemas de informação (incluindo-se aqui a biblioteca enquanto organização).

O quadro da *Information Literacy* nos anos 70 foi construído a partir da preocupação em relação ao crescente número de informações disponibilizadas (seu acesso físico e organização), e a admissão de que a informação é essencial à sociedade.

Um novo conjunto de habilidades era necessário para o uso eficiente e eficaz da informação, bem como no uso de ferramentas de acesso e resolução de problemas. Antevia-se também uma realidade de mudanças nos sistemas de informação e no papel exercido pelos bibliotecários.

2.2.2 A década de 80

Os anos 80 se iniciam fortemente influenciados pelas novas tecnologias de informação, que começavam a alterar os sistemas de informação e as bibliotecas, principalmente nos Estados Unidos.

A ascensão e difusão da tecnologia da informação alterou as bases de produção, controle, guarda, disseminação e acesso à informação, colocando o computador em foco e alterando definitivamente as bases dos sistemas de informação: bancos de dados online, comunicações via satélite, serviços de indexação e resumos, implantação de complexos sistemas de informação governamentais, serviços de alerta, redes de bibliotecas, as chamadas novas tecnologias como microcomputadores, TV a cabo, CD-ROM, etc.

Essa forte influência da tecnologia se fez sentir de forma generalizada na sociedade. Segundo Behrens (1994), em 1982 a revista *Time* elegeu o computador como a máquina do ano. Isso contribuiu para o surgimento do termo "*computer literacy*" (definido de maneira simplificada como o conhecimento de *hardware* e *software*). Inúmeros trabalhos surgiram enfocando a IL como *Information Technology Literacy*. Em 1981 é formada a ACEIT (*Advisory Committee for Education and Information Technology*) nos Países Baixos, introduzindo o tema (*Learning about information technology*) nas escolas secundárias.

Novas habilidades e conhecimentos em tecnologia da informação estavam sendo requeridos e a *Information Literacy* era uma resposta adequada.

A concepção de *Information Literacy*, com o sentido de capacitação em tecnologia da informação se popularizou, principalmente no ambiente profissional, e começava a ser implementado nas escolas secundárias. Admitia-se a necessidade dessa capacitação, porém, não havia ainda programas educacionais estruturados. Esta ênfase na tecnologia da informação restringia a noção do que seria IL, dando-lhe uma ênfase instrumental. Todavia, a tecnologia da informação era o foco naquele momento.

Em 1983, um fato novo serviria de alavanca à implementação de programas educacionais na área de informação: nos Estados Unidos, a publicação do relatório oficial da Comissão Nacional de Excelência em Educação (*National Commission on Excellence in Education*) intitulado "*A Nation at Risk: The imperative for educational reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education*", (Washington, DC, E.U.A.,1983), viria a denotar uma violenta reação por parte dos bibliotecários, ao ignorar por completo o papel educacional das bibliotecas.

Nation at Risk (1983) identificou o gerenciamento de informações complexas em ambientes eletrônicos e digitais como uma habilidade importante numa Sociedade de Aprendizagem. Surpreendentemente, o papel educacional das bibliotecas e dos recursos informacionais não foi mencionado. Em resposta a este relatório, grande número de artigos e trabalhos foram publicados a respeito do papel das bibliotecas e dos bibliotecários nos processos educacionais (GRATCH, 1989). A Comissão Nacional de Bibliotecas e Ciência da Informação (*National Commission on Libraries and Information Science – NCLIS*) também se pronunciou, destacando que a busca e uso efetivo da informação, bem como o uso das bibliotecas, formam as bases do aprendizado e da educação. Os bibliotecários começavam a prestar atenção às conexões existentes entre bibliotecas e educação, *Information Literacy* e o aprendizado ao longo da vida (BEHRENS, 1994,p. 313).

A partir do estudo de usuários da Biblioteca da *University of Colorado* em Denver, Estados Unidos, implementado por sua diretora Patricia S. Breivik (1985), junto à comunidade de mais de 30.000 estudantes, a *IL* passou a ser ainda mais seriamente considerada no ambiente educacional. Segundo Breivik (1985) a *IL* pressupõe:

- a) Um conjunto integrado de *habilidades* (estratégias de pesquisa e avaliação);
- b) *Conhecimento* de ferramentas e recursos informacionais;
- c) *Habilidades e conhecimentos* não restritos nem dependentes dos recursos da biblioteca;
- d) *Habilidades e conhecimentos* desenvolvidos através de *atitudes* como a persistência, a atenção ao detalhe, cuidado na avaliação e variedade de fontes, direcionamento ao problema em questão;
- e) Há uma clara distinção entre *Information Literacy* e *Computer Literacy*;
- f) *Information Literacy* é mais abrangente que o conhecimento de recursos informacionais;

- g) a biblioteca não pode mais ser encarada como a única fonte de informações;
- h) *Information Literacy* não significa apenas achar a informação; significa entendê-la, avaliá-la e usá-la (BREIVIK, p. 723).

Breivik (1985), em sua definição, deu um passo qualitativo em relação a seus pares, considerando que a *IL* é um conjunto integrado de habilidades, conhecimentos e atitudes. Ampliou a *Information Literacy* de mera descrição de habilidades de localização, para a definição de habilidades intelectuais superiores que incluem a compreensão e a avaliação da informação, requerendo uma série de atitudes ligadas à pesquisa como a relevância, a eficácia, a eficiência, o pensamento crítico e o pensamento criativo, num universo abrangente que extrapola a biblioteca, definindo o trinômio conhecimentos, habilidades e atitudes.

O trabalho de Breivik foi de suma importância, pois constituiu-se num dos primeiros passos em relação à aproximação e integração do trabalho desenvolvido por bibliotecários, docentes e educadores em geral, na implementação de programas educacionais voltados para a *Information Literacy*.

Em 1987, surge no cenário a monografia de Carol C. Kuhlthau, intitulada *Information Skills for an Information Society: a review of research (ERIC Document, 1987, E.U.A.)* na qual lança as bases da *Information Literacy Education*, ou seja, a Educação voltada para a *Information Literacy*, segundo dois eixos fundamentais:

- a integração da *Information Literacy* ao currículo, a partir da proficiência em investigação, identificada como a meta das bibliotecas do ensino médio;
- o amplo acesso aos recursos informacionais, cruciais ao aprendizado estudantil, a partir da apropriação das tecnologias de informação. Os estudantes usam as tecnologias de informação

como ferramentas na busca pelas informações mais apropriadas ao seu aprendizado. (KUHLLTHAU, 1987 *apud* DOYLE, 1994,p.88)

O ponto importante é a integração da *IL* ao currículo, o que significa entendê-la não como uma disciplina isolada, autônoma e desprovida de contexto, mas sim em harmonia com o universo do aprendiz. Ao referir-se à proficiência investigativa como meta educacional e ao amplo acesso aos recursos informacionais, Kuhlthau amplia o conceito de *IL*, desfazendo a noção corrente na época de que as habilidades informacionais se restringiam à biblioteca e aos materiais científicos bibliográficos. O foco estava no aprendizado. A autora também se situa frente à realidade das tecnologias de informação, fornecendo-nos sua real dimensão: as tecnologias de informação são apenas ferramentas de aprendizado. A ampla revisão bibliográfica realizada por Kuhlthau serviu de base para a implementação de outros projetos educacionais que viriam no futuro.

Ainda em 1987, a Universidade de Columbia e a Universidade do Colorado (Estados Unidos) organizam um simpósio (*Libraries and the Search for Academic Excellence*) com a finalidade de precisar o papel das bibliotecas acadêmicas na reforma educacional. Um consenso começava a se delinear: o da necessidade vital de integração das bibliotecas e dos processos e programas educacionais, com a cooperação entre docentes e bibliotecários. Novas competências começam a ser exigidas do bibliotecário como educador e os programas de educação de usuários são expandidos. A relação entre bibliotecas, educação e *Information Literacy* se fortalece.

Em 1988, a *American Association of School Librarians (AASL - ALA)*, E.U.A., em conjunto com *Association for Educational Communications and Technology (AECT)*, E.U.A., lança as diretrizes para a implementação de programas educacionais em bibliotecas do ensino médio a partir de um documento intitulado *"Information Power"*. O trabalho apresentava uma abordagem inovadora. Primeiro porque destacava aspectos qualitativos, mais do que quantitativos. Segundo porque foi fruto de um esforço

interdisciplinar. Buscando a integração entre estudantes, docentes e pais, as diretrizes incluíam:

- acesso físico e intelectual a materiais em todos os formatos;
- instrução a fim de expandir a competência e estimular o interesse pela leitura, exame e uso da informação e de idéias;
- trabalho conjunto entre bibliotecários e outros educadores no planejamento de estratégias de aprendizagem, indo ao encontro das necessidades dos estudantes.

Information Power foi um documento importante pois pela primeira vez os bibliotecários foram chamados a assumir uma participação mais ativa nos processos de aprendizagem, em cooperação com os docentes.

A década de 80 é marcada pela publicação de dois documentos fundamentais em *IL*, ambos enfocando o papel educacional das bibliotecas acadêmicas e a importância dos programas educacionais em *IL*, para a capacitação dos estudantes. O primeiro documento foi o livro editado por Patricia S. Breivik e E. Gordon Gee (1989) intitulado "*Information Literacy: Revolution in the Library*". Breivik e Gee, respectivamente bibliotecária e reitor da Universidade do Colorado, E.U.A., realizaram um trabalho conjunto, baseado nos resultados do simpósio ocorrido em 1987 (*Libraries and the Search for Academic Excellence*), acreditando que a educação na Era da Informação deveria tornar os indivíduos aprendizes por toda a vida.

Para tanto, eles deveriam tornar-se efetivos usuários de informação, capazes de compreender a dinâmica do universo informacional, tornando-se aprendizes independentes. Novamente Breivik se inseria no cenário educacional, advogando a causa da *Information Literacy*.

Enfatizando a cooperação entre bibliotecários e administradores das universidades, Breivik e Gee (1989) introduziram o conceito da educação baseada em recursos (*resource-based learning*), que enfatiza os processos

de construção de conhecimento a partir da busca e uso da informação, de maneira integrada ao currículo. Sua filosofia via a biblioteca como elemento chave na educação:

Nas bibliotecas o conhecimento de todas as disciplinas encontra-se relacionado segundo uma estrutura significativa. As bibliotecas provêm um modelo de ambiente informacional no qual o graduando tem a necessidade de viver e trabalhar.

(...) são ambientes naturais para a resolução de problemas dentro de um universo ilimitado de informações. As bibliotecas proporcionam a estrutura necessária para a síntese de conhecimentos especializados num contexto social. E, finalmente, bibliotecas e bibliotecários podem ajudar os estudantes a se tornarem competentes (“literate”) em informação.

(BREIVIK e GEE, 1989, p.28)

Na visão destes autores, as bibliotecas são vistas como modelo de ambiente informacional e como espaço de aprendizagem. Os bibliotecários são educadores, ativamente envolvidos com os processos de ensino-aprendizado. Sua crença se baseia no aprendizado independente, auto-orientado e no aprendizado baseado em recursos informacionais (*resource-based learning*).

Breivik e Gee (1989) enfatizam a importância do estabelecimento de parcerias: parceria entre a administração universitária e a biblioteca; entre a sala de aula e a biblioteca; entre todos os membros da comunidade educacional.

O segundo documento importante vem da *ALA - American Library Association, Presential Committe on Information Literacy: Final Report* (Chicago: ALA, 1989), preparado por um grupo de bibliotecários e de educadores. Largamente reproduzida e disseminada, é hoje um das definições mais citadas na literatura:

Para ser competente em informação, uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando uma informação é necessária e deve ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação (...).Resumindo, as pessoas competentes em informação são aquelas que aprenderam a aprender. Elas sabem como aprender pois sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar a informação e como usá-la de modo que outras pessoas aprendam a partir dela. (ALA - American Library Association - Presential Committee on Information Literacy 1989, p.1)¹

O relatório da ALA (1989) ressalta a importância da *Information Literacy* para indivíduos, trabalhadores e cidadãos, reforçando o papel da informação na resolução de problemas e tomada de decisão. As recomendações se concentram na implantação de um novo modelo de aprendizado, com a diminuição da lacuna existente entre sala de aula e biblioteca. Tal implantação só é possível a partir de uma reestruturação curricular onde seja privilegiado o uso dos recursos informacionais disponíveis, para a aprendizagem e resolução de problemas, de forma contextualizada, a fim de incutir nos aprendizes o hábito de buscar e utilizar a informação (e a biblioteca).

Segundo a ALA (1989), esta reestruturação curricular (em última análise uma reestruturação dos processos de aprendizagem) levaria ao desenvolvimento do pensamento crítico e do aprendizado por toda a vida, o

1. *"To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information...Ultimately, information literate person are those who have learned how to learn. They know how to learn because they know knowledge is organized, how to find information, and how to use information in such a way that others can learn from them. They are people prepared for lifelong learning, because they can always find the information needed for any task or decision at hand."*(ALA, 1989)

que conduziria à formação de profissionais e cidadãos realmente integrados à sociedade.

Desde a publicação destes documentos, em 1989, a expressão *Information Literacy* tem sido largamente citada na literatura internacional, propiciando o surgimento de programas educacionais baseados em *Information Literacy*, difundidos e implementados por muitos bibliotecários, principalmente no ensino superior. Em colaboração com os docentes, administradores e gestores de informática, os bibliotecários passaram a enfatizar a necessidade de *Information Literacy* como ingrediente fundamental na formação pessoal e profissional.

Retomando, assim, o que foi apresentado até o momento, podemos afirmar que a partir da segunda metade da década de 80, a *IL* começava a ser reconhecida como necessária à Sociedade da Informação e particularmente à Educação. Naquele momento, os avanços tecnológicos possibilitavam maior acesso à informação e os espaços informacionais já ultrapassavam os limites da biblioteca. O interesse pelo tema crescia entre os profissionais da informação e educadores. Mas a definição da *IL* era ainda embrionária.

Se na década de 70 a literatura mostrava a *IL* como um conjunto de habilidades ligadas à eficiência e eficácia no acesso e utilização da informação para a resolução de problemas, na década de 80, diante do novo cenário, a definição de *IL* tornou-se mais complexa, uma vez que:

- O mundo estava mudando e com ele as metas sociais e educacionais;
- Novas tecnologias de informação surgiram, automatizando e organizando a informação. Portanto, novas habilidades eram necessárias;

- Habilidades de uso da biblioteca eram insuficientes para a competência em informação; tampouco o seria a capacitação unicamente no uso de computadores (*computer literacy*);
- Diante de tantas fontes e recursos informacionais, a mera localização da informação tornou-se ineficiente; habilidades superiores de pensamento crítico (tais como a compreensão e avaliação da informação) eram necessárias;
- Apesar de as bibliotecas serem reconhecidas como repositórios de recursos informacionais, não mais podiam ser vistas como única fonte;

Novos conceitos apareceram relacionados à *Information Literacy*, como por exemplo: aprender a aprender, aprendizado ao longo da vida, pensamento crítico, educação baseada em recursos, integração curricular, aprendizado independente. A biblioteca passou a ser vista como um espaço de aprendizagem. A década de 80 lançaria as bases de um movimento que alcançaria proporções mundiais na década que estava por vir.

2.2.3 A década de 90

Na década de 90 a definição da ALA(1989) foi amplamente aceita. A partir de então uma série de programas educacionais voltados para a *IL* começaram a ser implementados ao redor do mundo, principalmente a partir das bibliotecas universitárias em colaboração com os docentes. Estudos teóricos se iniciaram buscando definir o termo mais precisamente. A *Information Literacy* e os bibliotecários se integravam cada vez mais ao ambiente educacional.

Maior impulso de integração aconteceu em decorrência de o ano de 1990 ser aclamado como *International Literacy Year* pela Assembléia Geral das Nações Unidas (BEHRENS,1992,p.318), marcando o início de uma década de esforços para reduzir o analfabetismo e a falta de informação. Tal fato aproximou ainda mais os bibliotecários que defendiam a adoção de programas educacionais voltados para a *Information Literacy* e educadores de forma geral.

Paralelamente, pesquisadores da área de educação começavam a abandonar a dicotomia entre *literate* (alfabetizado) e *illiterate* (analfabeto) admitindo que o conceito vai além do simples ato de aprender a ler e escrever e implica numa continuidade de aprendizado, havendo apenas diferentes graus de desenvolvimento individual. À medida que docentes ampliavam a visão sobre seus conceitos de educação, mais se aproximavam dos bibliotecários, buscando objetivos comuns de capacitação e atualização informacional, bases necessárias à educação.

Começava a se popularizar o conceito de aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*) e o interesse pela implementação de programas educacionais conjuntos voltados para a *IL* aumentava. Em função do crescimento exponencial de informações disponibilizadas principalmente através da Internet, era cada vez mais urgente preparar os profissionais e indivíduos para lidarem com essa nova realidade. A *Information Literacy* tornou-se a resposta e vários estudos de caso começaram a aparecer na literatura.

Os profissionais da informação, conscientes da necessidade de possibilitar o acesso rápido e fácil ao novo universo informacional, de maneira eficaz e eficiente, voltaram-se para a *Information Literacy*. Objetivam então tornar os usuários (agora usuários da informação) aprendizes independentes, enfatizando a integração curricular e a cooperação com a comunidade.

Entretanto, muitos bibliotecários deixavam transparecer que utilizavam a expressão (*IL*) apenas como uma terminologia alternativa para a educação de usuários (McCRANK,1991). Não havia ainda, em muitas instituições americanas, uma verdadeira mudança de paradigmas.

Em 1990, Cristina S. Doyle, então diretora associada do *California Technology Project and Telemation Project - CA, E.U.A*, buscou uma definição para *IL* a partir de suas experiências conduzidas junto ao grupo intitulado *National Forum on Information Literacy (NFIL)*, criado em resposta às recomendações da *ALA(1989)* representando 46 organizações empresariais, governamentais e educacionais americanas:

Todo mundo usa informação enquanto cidadão, trabalhador, na resolução de problemas ou para o aprendizado ao longo da vida. Tradicionalmente as escolas promovem o conceito "aprender a aprender". As competências mais elevadas de aprendizado incluem a formulação de questões, a avaliação da informação de acordo com sua pertinência e exatidão, a organização da informação e, finalmente, a aplicação da informação para responder as questões originais - o último e mais valioso passo no processo.

Não se trata somente de achar a informação, mas usá-la para motivar o aprendiz.

(DOYLE,1994,p.1)

Na visão do grupo e de Doyle (1994), o trabalho do bibliotecário vai além da orientação quanto à busca e acesso à informação, que deve ser conectada ao resto do mundo a fim de tornar-se conhecimento. Doyle (1994) não chega a definir exatamente *IL*, mas traça as diretrizes para a compreensão do tema e identificação de seus objetivos:

- Habilidade de acessar, avaliar e usar a informação a partir de uma variedade de fontes.

- Atributos: uma pessoa competente em informação é alguém que:

- reconhece a necessidade da informação;
- reconhece que a informação certa e completa é a base de qualquer processo de tomada de decisão;
- formula questões baseadas em suas necessidades de informação;
- identifica possíveis fontes de informação;
- desenvolve estratégias de busca bem sucedidas;
- acessa fontes de informação, incluindo as eletrônicas e demais tecnologias;
- avalia a informação;
- organiza a informação para sua aplicação prática;
- integra novas informações ao conhecimento existente;
- usa a informação na resolução de problemas e no pensamento crítico.

O resultado do relatório de Doyle (1994), elaborado a partir de consultas feitas a 56 especialistas selecionados em educação e biblioteconomia, levou à definição do conjunto de metas que nortearam a *National Educational Goals* de 1990, para o ensino médio. Em linhas gerais, as metas de ensino previstas para o ano de 2000 eram:

- ✓ *Todas as crianças da América começarão a escola prontas a aprender;*
- ✓ *O nível superior deverá ser alcançado por pelo menos 90% da população;*
- ✓ *Os estudantes americanos dos variados níveis educacionais deverão demonstrar competência em áreas do conhecimento como Inglês, Matemática, Ciências, História e Geografia; todas as escolas deverão estimular o uso da mente, a fim de prepará-los para serem cidadãos, além de serem profissionais que aprendem e produzem em nossa moderna economia;*
- ✓ *Os estudantes dos E.U.A. deverão ser os primeiros do mundo nas conquistas da Matemática e das Ciências;*
- ✓ *Todos os adultos deverão ser alfabetizados (“literate”) e deverão possuir o conhecimento e as habilidades necessárias para competir*

numa economia global e exercer os direitos e responsabilidades da cidadania;

- ✓ *Todas as escolas na América serão livres de drogas e da violência e oferecerão um ambiente disciplinado útil ao aprendizado.*

(Traduzido de DOYLE, 1994, p.21 e 22)

O *National Forum on Information Literacy* se mantém até hoje, congregando mais de 75 organizações, coordenado por Patrícia Senn Breivik, atualmente na *San Jose State University Library*, California, Estados Unidos. O movimento pelas *National Educational Goals*, iniciado pelo presidente americano George Bush (pai) em 1994, adquiriu *status* legal através do presidente Bill Clinton e incorporou mais duas metas: *o aprendizado ao longo da vida e a ampla participação dos pais na educação.*

Em 1992 outro documento governamental surgiria para ratificar o movimento em torno da *Information Literacy*: o *SCANS Report*. O SCANS (U.S. Department of Labor, 1992) elege uma série de habilidades e competências essenciais ao mundo moderno:

Habilidades:

➤ *Básicas:*

- ✓ *Leitura, escrita, aritmética, matemática, falar e ouvir;*

➤ *Pensamento:*

- ✓ *Habilidade de aprender, raciocinar, pensar criativamente, tomar decisões, resolver problemas;*

➤ *Qualidades Pessoais:*

- ✓ *Responsabilidade, auto-estima e auto-gestão, sociabilidade, integridade;*

Competência:

- *No uso de recursos;*
- *Nos contatos inter-pessoais;*
- *No uso de sistemas;*
- *Em tecnologia;*

- *Em informação:*
 - ✓ *Adquirir e avaliar informação;*
 - ✓ *organizar e manter informação;*
 - ✓ *interpretar e comunicar informação;*
 - ✓ *utilizar computadores para processar a informação.*
- (Traduzido de SCANS, 1992)*

As habilidades e competências citadas são importantes no mundo atual e estão intimamente ligadas à *Information Literacy*.

Ainda em 1992, Shirley Behrens(1992), professora *do Department of Information Science - University of South Africa*, em seu artigo intitulado "*Librarians and Information Literacy*", buscou esclarecer o conceito . Através de extenso exame de definições, tentou estabelecer exatamente uma definição, as características da *Information Literacy* e seu relacionamento com a educação de usuários. Chegou à conclusão de que as definições de *Information Literacy* apontam para uma extensão em relação à educação de usuários, com os seguintes objetivos e características:

- Habilidades de pensamento e conhecimento superiores são requeridas, tais como a compreensão, interpretação, avaliação, organização, síntese, aplicação, uso e comunicação da informação, elementos particularmente importantes em *Information Literacy*;
- *Information Literacy* se inicia com a percepção da necessidade da informação;
- As fontes de informação possíveis são ilimitadas, não restritas ao ambiente da biblioteca, nem aos sistemas estruturados de informação;

- A *Information Literacy* se ocupa do que é feito com a informação conseguida e como ela contribui para o valorização pessoal de cada indivíduo.

Corroborando esse ponto de vista, em 1994 Philip Candy, Gay Crebert e Jane O'Leary (*apud* BRUCE, 1997), bibliotecários (Austrália), lançaram o livro *Developing lifelong learning through undergraduate education*, através da *National Board of Employment Education and Training*, onde advogam e definem a *IL*.

Para estes autores a *Information Literacy* objetiva:

- O conhecimento da maior parte dos recursos informacionais disponíveis em pelo menos um determinado campo de estudo;
- A habilidade de formular questões pesquisáveis a respeito de pelo menos um campo de estudo;
- A habilidade de localizar, avaliar, manejar e usar a informação em variados contextos;
- A habilidade de recuperar a informação usando uma variedade de mídias;
- A habilidade de decodificar a informação a partir de uma variedade de formas: textos, estatísticas, gráficos, diagramas, tabelas, mapas;
- Análise crítica da informação;
- Aprender a aprender;
- Aprendizado ao longo da vida.

Apesar desta descrição se assemelhar em muitos aspectos às descrições anteriores, " a habilidade de formular questões pesquisáveis " reflete a noção de criatividade e uma atitude pró-ativa, o que requer pensamento e raciocínio superiores e independentes. O pensamento crítico está expresso na "análise crítica da informação". Para Candy *et al* (1994 *apud* BRUCE, 1997) o:

... acesso à e o uso crítico da informação e da tecnologia da informação são absolutamente vitais para o aprendizado ao longo da vida(...) e ninguém pode se considerar intelectualmente preparado se não for competente em informação.

(CANDY et al, 1997, p.71)

Carol C. Kuhlthau (várias datas), a exemplo de Behrens (1992) e Phillip Candy *et al* (*apud* BRUCE, 1997), afirmou que a *IL* era muito mais que a expansão das habilidades e conhecimentos ligados ao uso da biblioteca e dos sistemas de informação. Carol assim definiu:

As habilidades de uso da biblioteca preparam os estudantes para localizar os materiais numa biblioteca. Informação os prepara para aprender num ambiente rico em informação. A Information Literacy abrange o aprendizado ao longo da vida e a aplicação das habilidades informacionais ao dia a dia.

(KUHLLTHAU, 1996,p. 96.)

Os estudos realizados por Kuhlthau (1991;1993;1996) revelaram que os estudantes, em seus processos de busca de informação para a realização de tarefas propostas, passam por uma seqüência de seis estágios que compreendem:

1. *Início das tarefas* (Onde o estudante recebe a tarefa a ser feita, avalia as variáveis de tempo, extensão da tarefa, predominando então sentimentos de incerteza e apreensão e incerteza)
2. *seleção de um tópico* (O estudante busca identificar uma área geral de investigação, predominando sentimentos de ansiedade e otimismo)
3. *exploração para atingir um foco.* (Quando o estudante busca coletar informações que o ajudem a focalizar sua pesquisa. É a fase mais difícil,

onde predominam a confusão e a incerteza, a partir do que é encontrado, o que precisa ser encontrado e a informação que já se tinha. São enfatizados os processos de reflexão e aprendizado)

4. *formulação do foco.* (O estudante começa a se situar, realmente iniciando o processo de cognição. O sentimento de autoconfiança aumenta e a incerteza diminui, o pensamento fica mais claro)
5. *coleta de informações* (Quando o estudante coleta informações que realmente vão dar suporte ao trabalho que pretende redigir. Neste ponto tornam-se importantes a eficiência, a eficácia, a pertinência, a interpretação)
6. *conclusão do processo de busca e processo de redação.* (a tarefa é completada pela redação e/ou apresentação de um seminário)

Incorporando três domínios: afetivo (sentimentos), cognitivo (pensamentos) e físico (ação), comuns a cada estágio, o modelo de Kuhlthau (1993) define os passos da construção de conhecimento a partir da busca da informação adaptando-se à definição da competência em informação preconizada pelos autores citados anteriormente.

Kuhlthau (1996) considera que o processo de aprendizado a partir da informação é um conceito chave na escola atual. Somente com a visão de processo é que os estudantes podem buscar e construir significados importantes para o aprendizado, tornando-se assim competentes em informação. Desta forma, a *Information Literacy* não se restringe à informação enquanto produto, nem à biblioteca. Incorpora ainda o aprendizado ao longo da vida.

Para Kuhlthau, a noção de *processo* é o mais importante, uma vez que o indivíduo está ativamente construindo um novo entendimento a partir das informações encontradas. Neste processo, o *princípio da incerteza* é

um ponto fundamental. Nos estágios iniciais, a incerteza e a apreensão são inversamente proporcionais ao conhecimento prévio que o estudante tem a respeito do assunto a ser investigado. Entender o conceito de *suficiência* também é importante. Antes, o conceito de suficiência na pesquisa estava ligado ao esgotamento de fontes de informação. Hoje, é o que satisfaz a busca de sentido em cada fase do processo.

Em última análise, o processo de busca de informação para a resolução de problemas ou produção de trabalhos científicos é essencialmente um processo de construção de conhecimento. O processo se inicia com questionamentos que levam à busca de respostas, através de determinadas estratégias, análises e tomadas de decisão, buscando o “*sense making*”.

A exemplo de Carol Kuhlthau e Cristine Doyle, Eisenberg e Berkowitz (1988), bibliotecários, Estados Unidos, analisaram a resolução de problemas com base nos processos de busca e uso da informação, e definiram seis passos em qualquer processo de decisão. Seu trabalho anterior intitulado *Information problem solving: the big six approach to library and information skills instruction* (1990) foi muito difundido, assumindo um perfil mais prático com o estabelecimento de programas educacionais, incluindo as habilidades computacionais, porém basicamente seguindo os mesmos moldes de Kuhlthau. Eisenberg (1998) voltaria a publicar vários artigos na área; atualmente mantém um site na Internet e *Big6 Skills* transformou-se em marca comercial.

Young (1999), bibliotecário, Estados Unidos, procurou traçar um paralelo entre os trabalhos de Kuhlthau (1991,1993) – *Information Seeking*, Eisenberg (1988) - *The Big Six Skills*© e Stripling (1995) – *Research Process*, mostrando uma série de semelhanças entre os modelos – Quadro 2.6.

<i>Kuhlthau Information Seeking</i>	<i>Eisenberg/Berkowitz Information Problem-Solving Big6 Model©</i>	<i>Pitts/Stripling Research Process</i>
1. Definição da tarefa	1. Iniciação de um tópico	1. Escolha de um grande tópico
	2. Seleção de um tópico	2. Obtenção de um apanhado geral sobre o tópico
	3. Formação de um foco	3. Aproximação do tópico
		4. Desenvolvimento de uma tese ou proposta
2. Estratégias de busca da informação 2.1 Determinação de fontes 2.2 Priorização de fontes		5. Formulação de questões para a pesquisa
3. Localização e acesso 3.1 Localizar fontes 3.2 Achar informação	3. Exploração da informação (tópico geral)	6. Planificação da pesquisa e produção
	4. Coleta de informação (tópico focalizado)	7. Encontrar, analisar, avaliar fontes
4. Uso da informação 4.1 Encaixar: leitura, visualização etc. 4.2 Extração da informação		8. Avaliar evidências, tomar notas, compilar bibliografia
5. Síntese 5.1 Organização 5.2 Apresentação	5. Preparação para a apresentação	9. Estabelecer conclusões e organizar a informação segundo uma linha
		10. Criação e apresentação final do produto
6. Avaliação 6.1 Julgamento do produto 6.2 Julgamento do processo	6. Avaliação	

Quadro 2.6 – Comparação entre os modelos de processos de Information Literacy de Kuhlthau, Eisenberg/Berkowitz e Pitts/Stripling (Traduzido de YOUNG, 1999.)

A ênfase na busca e uso da informação enquanto processo cognitivo para a resolução de problemas, direcionando o aprendiz ao pensamento crítico e criativo, foi explorado por muitos outros educadores. Surgiram vários modelos de processos de busca e uso da informação, além dos citados:

- ✓ *Infozone*, da Assiniboine South School Division of Winnipeg (Canadá);
- ✓ *Follett's© Information Skills Model* de M.PAPPAS and A.TEPE (E.U.A.);

- ✓ Organizer Investigator de LOERSTCHER, D.V. (E.U.A.);
- ✓ The Research Cycle Revisited de McKENZIE, J. (E.U.A.);
- ✓ Dan's Generic Model de BARRON, D. (E.U.A.).

Todos estes modelos incorporam as atividades básicas de identificação, acesso, avaliação e uso da informação. Porém, diferenciam-se em suas abordagens com relação às atividades pré e pós-pesquisa.

Inegavelmente os processos de busca e uso da informação são essenciais à *Information Literacy*. Porém, a *IL* não se restringe a eles. Outros componentes devem ser considerados como o aprendizado ativo, independente, o pensamento crítico, o aprender a aprender e o aprendizado por toda a vida, também essenciais. A *Information Literacy* só tem sentido se ligada à educação e aos processos de aprendizado.

Em todas as definições fica claro o sentido de aprender e gerar conhecimento a partir de um processo que envolve busca e uso da informação, seja em função de uma necessidade específica, seja na resolução de problemas, na vida diária, na escola ou na empresa, considerando um vasto universo informacional, com um engajamento cada vez mais expressivo na educação.

Na Segunda metade da década de 90, a ênfase nas tecnologias de informação e nos ambientes eletrônicos fez surgir vários neologismos relacionados: *Digital literacy* ou *multimedia literacy*, ligado ao ciberespaço, onde se estabelecem as comunidades virtuais (LANHAM;1995). *Information Technology Literacy* (NATIONAL, 1999). *Mediacy* - Definida como treinamento/capacitação em navegação eletrônica prevalecendo o contato visual com a informação, inserido em *digital literacy* e na comunicação mediada por computadores (CARBO, 1997).

Em 1996, Cristine Susan Bruce, da *Queensland University of Technology* (Austrália), tomando como ponto de partida os estudos de

Candy e seus colaboradores, defendeu sua tese intitulada *Information Literacy: a phenomenography*.

Partindo de um estudo de caso baseado nas experiências de educadores e profissionais de informação de duas universidades australianas, sobre o que significaria ser competente em informação, Bruce oferece um novo modelo de entendimento da *IL*, denominado modelo relacional, como um fenômeno experimentado pelas pessoas, mais que um conjunto finito de atributos ou competências, conforme definidos pela literatura corrente na área. Seu modelo de certa forma repudia a literatura corrente por considerá-la eminentemente baseada na aquisição de comportamentos.

Considerando a *Information Literacy* como fenômeno, Bruce (1997) parte do pressuposto de que a *Information Literacy* está acima do desenvolvimento de competências, é muito mais uma questão situacional experimentada pelos sujeitos, resultando disso uma ênfase em determinadas concepções e experiências.

De acordo com Bruce (1997) os indivíduos aprendem dentro de uma determinada estrutura de ensino, numa determinada situação e de acordo com suas necessidades. O foco não deve estar portanto nas habilidades, conhecimentos ou valores por si mesmos. O foco é a situação.

Em obra posterior baseada em sua tese, intitulada *Seven faces of Information Literacy* (1997) estabelece sete concepções de *IL*:

1. Tecnologia da informação, em que o centro da experiência (*Information Literacy*) está na importância dada à tecnologia da informação e às formas de acesso à informação;

2. Fontes de informação, onde a *Information Literacy* é experimentada como o conhecimento das fontes de informação e sua estrutura;
3. Processo de informação, onde a *Information Literacy* é vista como a execução de um processo de busca e uso da informação;
4. Controle da informação, onde a *Information Literacy* é experimentada como a capacidade de controlar a informação, sua organização para recuperação posterior;
5. Construção do conhecimento, onde a *Information Literacy* é experimentada como um processo de construção pessoal de conhecimento;
6. Extensão do conhecimento, onde a *Information Literacy* é experimentada como um conhecimento ampliado, incorporando a criatividade e/ou intuição, com a criação de sentido;
7. Inteligência, onde a *Information Literacy* é experimentada como o uso inteligente da informação produzida a partir do que se aprendeu, em benefício de outros; ou seja, incorporando a noção de ética, de valores pessoais e sociais no uso da informação.(BRUCE, 1997)

Bruce (1997) tem publicado diversos trabalhos sobre *Information Literacy*, sendo uma das autoras que tem realizado importantes pesquisas nessa área. (BRUCE, 1999; 2000). Em termos gerais, em sua descrição, uma pessoa competente em informação é aquela que:

- ✓ Está engajada num aprendizado independente;
- ✓ Enfatiza os processos informacionais;
- ✓ Usa uma variedade de sistemas e tecnologias informacionais;

- ✓ Tem valores internalizados que promovem o uso da informação;
- ✓ Tem um profundo conhecimento do mundo da informação.

A visão de Bruce se distingue das anteriores por se fixar nos processos informacionais, a partir das necessidades pessoais dos aprendizes, em determinados momentos e com objetivos variados, que terminam por determinar vários níveis de *Information Literacy*, dependendo das experiências pessoais e necessidades do momento. Daí advém sua ênfase na *Information Literacy* como *fenômeno*. Suas pesquisas trouxeram muitas inovações à *IL*, além do aprofundamento teórico do tema.

Como demonstrado anteriormente, influências conceituais que agem sobre a *IL* acabam por determinar diferentes concepções. Examinando a literatura, constata-se a convivência simultânea dessas várias concepções, dependendo da ênfase dada pelos autores, o que determina diferentes objetivos e atividades. Tais concepções também podem ser definidas como níveis de complexidade.

Ainda em 1997, foi criado o *Institute for Information Literacy* da ALA - ACRL, destinado prioritariamente a treinar bibliotecários e dar suporte à implementação de programas educacionais de *IL* no ensino superior. Originariamente denominado *National Information Literacy Institute*, foi proposto pela primeira vez na *Annual LOEX Conference* em maio de 1997 e um mês depois a ACRL abraçou a idéia e transformou a teoria em realidade. Teve sua denominação alterada para se distinguir do *National Forum on Information Literacy*, criado em 1990. Atualmente o *Institute for Information Literacy* oferece um programa de imersão para treinamento e capacitação de bibliotecários a fim de torná-los agentes multiplicadores de *IL* em suas instituições.

Outra organização que recebe suporte da ALA é a *Library Instruction Round Table* (LIRT) voltada para a *information literacy*, a instrução e

orientação bibliográfica, disponibilizando um *site* com publicações, conferências, comitês e diversos *links* a programas educacionais.

LOEX Clearinghouse for Library Instruction - Promove a disseminação da orientação bibliográfica e da *IL* fornecendo textos, exemplos de programas educacionais e tutoriais em *IL*, organizando anualmente a *LOEX Conference on Library Instruction*.

Drew Smith (1999) da USF School of Library and Information Science – Flórida (Estados Unidos) cria, em 1997, o *Directory of Online Resources for Information Literacy (DORIL)* que se propõe a manter um guia atualizado de fontes informacionais e definições ligadas à *IL*. Acessível via Internet, o diretório traz numerosos links a organizações, trabalhos, programas acadêmicos ligados a *IL*.

Hannelore B. Rader (1998), *diretora da Cleveland State University Library, Ohio, Estados Unidos*, publica anualmente, desde 1991, uma revisão de artigos na área de *Bibliographic instructions and Information Literacy* e afirma que o número de publicações sobre o assunto tem aumentado e se difundido. Outro fato significativo levantado por Rader (1997) é a crescente integração e colaboração entre bibliotecários e docentes na implementação de programas educacionais voltados para a *Information Literacy*, principalmente no ambiente universitário. O bibliotecário cada vez mais é visto como educador.

Em março de 1998, a *American Library Association (ALA)* lançou um relatório de atualização intitulado: "*A progress report on information literacy: An update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*". Nesse documento, delineia seis recomendações relativas ao assunto, reafirmando a necessidade de adequação de sistemas e de profissionais de informação à realidade atual de multiplicidade de recursos e fontes informacionais e a necessidade de

atuação interdisciplinar, integrando também os ambientes educacional e profissional.

Ester Grassian e Susan E. Clarck (1999), em artigo da *College and Research Libraries News*, afirmaram que em dezembro de 1998, pesquisando a Internet através do mecanismo de busca Altavista <http://www.altavista.com>, com a expressão "*Information Literacy*", localizaram 9.510 *web* itens. À parte de possíveis desvios devido à repetição de itens ou *sites*, essa simples pesquisa na Internet denota um interesse cada vez maior sobre o tema. E o número de *sites* disponíveis sobre o assunto tem crescido a cada dia.

Várias organizações se estabeleceram nos anos 90 e a *IL* ganhou dimensões universais, disseminando-se nos vários continentes, havendo uma busca constante pela elucidação do conceito, procurando torná-la acessível a um número cada vez maior de pessoas.

Atualmente muitos são os artigos publicados sobre *Information Literacy*, em vários continentes (INOUE, 1997 – Japão; KANAMUGIRE, 1996 – Arábia Saudita; MORGAN, 2000 – México; NASSIMBENI, 1996 – África do Sul ; STROETMANN, 1997 – Alemanha) além dos Estados Unidos, Reino Unido, Canadá e Austrália.

Conferências são feitas na área como a *National Information Literacy Conference* - (*University of South Australia and the Australian Library and Information Association Information Literacy Task Force*), além de existirem vários grupos de discussão na Internet, bem como tutoriais, projetos, programas, textos, entre outros documentos.

2.3 O Brasil e a *Information Literacy*

No Brasil, dadas as devidas proporções, os precursores da *Information Literacy* estão entre aqueles bibliotecários que desenvolveram estudos relativos à educação de usuários. A primeira referência à educação de usuários foi o curso organizado em 1955 por Terezine Arantes Ferraz. A maior parte dos trabalhos desde então, segundo Belluzzo (1989,p.15) “corresponde à descrição de experiências individuais e/ou relatos de casos, sendo o número de pesquisas e artigos de revisão bastante escasso.” Porém, a preocupação com a educação de usuários tem permeado os objetivos de muitos bibliotecários e bibliotecas brasileiras até hoje.

Desde 1964, a bibliotecária, educadora e pesquisadora, Profa. Neusa Dias de Macedo (1972, 1980, 1982, 1987, 1995, 1999, entre tantos outros trabalhos) tem publicado literatura na área. Em 1972 ministrou o primeiro curso de Orientação Bibliográfica a professores secundários. Em estudo realizado entre 1975 e 1980, Macedo (1980) constatou que o estudante de pós-graduação da Universidade de São Paulo não tinha o hábito de freqüentar a biblioteca e o pouco que sabia era derivado de sua própria iniciativa, denotando falta de instrumentalização no uso de recursos informacionais.

Em 1974, o GIBUSP - Grupo de Integração do Sistema de Bibliotecas da USP, visando o estabelecimento de um programa padrão de Orientação Bibliográfica para a USP, criou uma Comissão de Orientação Bibliográfica, que mais tarde foi desfeita.

Constata-se na literatura que até então havia uma falta de uma política integradora junto à comunidade acadêmica, com relação aos processos de ensino-aprendizagem. A literatura, segundo Belluzzo (1979) apontava para o seguinte: objetivos indefinidos, escassez de verbas, crescimento desordenado das coleções e carência de recursos humanos.

Quanto ao conteúdo, os cursos estavam voltados à capacitação de pós-graduandos para o uso dos recursos da Bibliotecas, procurando-se inculcá-lhes o hábito de buscar a informação e postura científica.

Seguindo a tradição de preocupação social-educativa, ação cultural bibliotecária, interação biblioteca-escola e interação biblioteca-usuário, muitos foram os trabalhos desenvolvidos por bibliotecários brasileiros, que podemos considerar como "sementes" da *Information Literacy* no Brasil, dentre os quais podemos apontar: Breglia, 1986; Cerdeira, 1975; Ferreira, 1989; Flusser, 1982; Imperatriz, 1986; Milanesi, 1986; Rabello, 1980; Targino, 1983.

A década de 90 também é pródiga em projetos e trabalhos, dentre os quais podemos destacar: Alves, 1992; Cysne, 1993; Faria, 1999; Fernandes e Verni, 2000; Ferreira, 1995; Litto, 1997/1998; Martinez e Calvi, 1998; Milanesi, 1997; Neves, 2000; Obata, 1999; Perroti, 1990, entre tantos outros.

Especial destaque poderíamos dar a projetos como o PROESI: Programa Serviços de Informação em Educação (ECA-USP), voltado para a biblioteca interativa e ao NCE: Núcleo de Comunicação e Educação (ECA-USP), voltado às inter-relações entre Comunicação e Educação entre outros.

Destacamos ainda o trabalho da bibliotecária e pesquisadora Maria Alice Barroso (1998), do Rio de Janeiro, que se refere em sua obra ao papel educacional da biblioteca pública como disseminadora da cultura e da educação, socialização da informação e do conhecimento, de ampliação social, educação continuada e permanente. Outro trabalho relevante é dos bibliotecários da Universidade Federal Fluminense, Luck *et al* (2000), que analisa o papel da biblioteca universitária como agente mediador no processo de mudança do modelo pedagógico e curricular. Menciona-se

ainda o trabalho dos professores Moran ; Behrens e Masetto (2000) *Novas tecnologias e mediação pedagógica*.

Como vimos, a idéia da *Information Literacy* já está em desenvolvimento no Brasil. Resta-nos, como profissionais e pesquisadores, difundir o conceito e buscar o trabalho cooperativo para o desenvolvimento de novas abordagens relativas às nossas práticas diárias e em relação a nossos clientes/aprendizes. É necessário aglutinar forças e mentes para construir conhecimento entre os profissionais "de ponta" e os demais profissionais, por vezes carentes de informações, por não terem acesso aos recursos mais modernos e atualizados.

É preciso que se estabeleçam amplas redes de comunicação e informação profissionais, para que se fomente o diálogo, as trocas, visando dinamizar as ações e as reações, instaurando um *clima permanente de mudança e aprendizado*.

2.4 Análise da Expressão

Information anxiety is the product of an information age that caught us ill and anxious ... now people know that they don't know and that makes them anxious.
(WURMAN apud RADER, 1996,p.71)

A expressão *Information Literacy* tem suas origens no surgimento da Sociedade da Informação, caracterizada pelo rápido crescimento da informação disponibilizada e as mudanças ocasionadas pela tecnologia

usada para gerar, disseminar, acessar e usar essa informação (BRUCE, 1997)

A Sociedade de Informação foi calcada em um cenário essencialmente pós-moderno, informático, onde o indivíduo percebe uma certa angústia diante do impacto gerado pela velocidade com que a tecnologia tem evoluído e disponibilizado a informação, através principalmente dos meios de comunicação como a televisão e a Internet.

O sentimento de estranheza advém principalmente da aceleração técnica, que nos parece vir do exterior, sendo atividade ou produto dos outros. A ênfase está na comunicação e na linguagem que permitem acessar a informação, com a tecnologia atuando fortemente, dando origem à chamada *cibercultura*, definida pelo filósofo francês Pierre Levy como:

...o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço, definido por meio da comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores, abarcando não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LEVY,1999,p.17)

A gênese da *Information Literacy* advém da necessidade bem real de "sobreviver" a essa realidade, tal qual um "consumidor de informação" mergulhado num rápido e mutante universo de informações caracterizado pela crescimento exponencial de informações disponibilizadas, pelas mudanças da tecnologia da informação e na comunicação (BRUCE, 1997,p.3). A informação era entendida naquele momento como um produto a ser consumido.

Admitindo que *Informação* é um conceito muito complexo que engloba muitas definições e interpretações, conforme a área de conhecimento na qual se insere, não é pretensão deste trabalho discutir profundamente o tema. Porém, de forma simplificada poderíamos dizer que a informação é um elemento da comunicação e que esses dois conceitos (informação e comunicação) são indissociáveis. A comunicação se baseia na troca, no compartilhamento de informações.

A informação pode ser objetiva, subjetiva, pode ser definida como a novidade de uma notícia, um dado, uma coleção de fatos ou dados, um evento, uma experiência, o resultado de uma percepção, etc. (CAMARÃO, 1994; MASER, 1975), ou ainda pode ser encarada como um processo ou fenômeno. A informação só existe se puder ser acessada, percebida pela mente humana.

Literacy, por sua vez, é um conceito dinâmico e complexo. De acordo com o dicionário Houaiss (1982), a tradução corresponde à “capacidade de ler e escrever; alfabetização, instrução.” Mas a simples tradução para *alfabetização* corresponderia a uma redução do conceito (nem todos os grupos sociais se utilizam do alfabeto) desvirtuando sua abrangência e propósito do contexto atual.

Langford (1998) afirma que historicamente *literacy* foi definida como a habilidade de ler, escrever e compreender. O surgimento da tecnologia de impressão, séculos atrás, anunciaram a emergência destas novas necessidades: as habilidades de leitura, escrita e compreensão. Como deter a informação significa deter o poder, uma elite letrada se desenvolveu.

Com a evolução social, cultural e econômica, *literacy*, em seu sentido lato, tornou-se um direito universal. Consequentemente, transformou-se em meta educacional governamental. Naqueles tempos assinar o próprio nome era sinônimo popular de *literacy*. Entretanto, as

necessidades sociais determinaram mudanças na interpretação do conceito, transformando-o e tornando sua definição atual mais complexa, multifacetada e dinâmica.

Segundo Helen Lyman (1979,p.196), professora emérita da *University of Wisconsin-Madison, Estados Unidos*, atualmente *literacy* pode ser definida como "a habilidade de compreender matérias, ler criticamente, usar materiais complexos, e aprender por si mesmo". Entretanto, o termo não apresenta um significado preciso. Novas ênfases têm emergido, acomodando novos significados. A visão dicotômica (*literate vs illiterate*) tem sido substituída por uma conotação mais positiva. Novos mecanismos de mensuração de competências, fluência ou alfabetização, têm sido propostos.

Ainda segundo Lyman (1979), *literacy* é um conceito dinâmico, uma parte do aprendizado continuado. Inseparável da leitura, também engloba a fala, o escutar e a escrita. Difere de cultura para cultura e é influenciada pelas expectativas e valores dos grupos dominantes na sociedade. Os requisitos da sociedade e do ambiente nos quais os indivíduos estão inseridos determinam a necessidade dos indivíduos de possuírem diferentes níveis de *literacy*.

Literacy, portanto, corresponderia não somente à capacitação para a leitura e a escrita, mas especialmente uma ligação com a educação continuada e ao aprender a aprender, num *continuum* extensível desde a infância até o fim da vida do cidadão, revelando ainda sua faceta política, afastando a visão dicotômica entre alfabetizado e analfabeto, reinterando o uso do termo como um *processo* integrado à vida dos cidadãos.

Modernamente o conceito de *literacy* é expandido, incluindo não só a leitura e compreensão de textos impressos ou eletrônicos, como também a habilidade de se comunicar oralmente e pela escrita, e a habilidade de utilizar vários *hardware e software*. Dadas tais dimensões, estabelecem-se

níveis de *literacy*, variando de pessoa a pessoa, de grupo a grupo. O contexto também é importante, pois é ele que vai determinar a natureza e a complexidade do aprendizado.

Nesse sentido, a utilização do termo *competência* talvez fosse mais adequado. Segundo Fleury (2000, p.21), a palavra competência pode ser definida como “*um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor...*”.

De acordo com Cristine Doyle (1994, p.2), na última década uma variedade de “*literacies*” tem sido proposta, incluindo a cultural, computacional, técnica, global e matemática. Cathleen Rafferty (1999), professora especializada em currículo educacional da *School of Education at Indiana State University – Estados Unidos*, produziu interessante artigo onde lista os tipos mais representativos de *literacies*, que incluem *academic literacy, conventional literacy, cultural literacy, cultured literacy, marginal literacy, prison literacy, real-world literacy*, dentre outros. Todas estas “*literacies*” são aspectos compartimentalizados de “*literacy*”, termos exclusivos. A *Information Literacy*, ao contrário, é um termo inclusivo, englobando todas as demais (BREIVIK, 1989).

Literacy e Information Literacy quase se confundem, podendo uma ser tomada pela outra, em função da estreita ligação que existe entre informação e *literacy*, principalmente no contexto atual.

Se por um lado, *literacy* liga-se predominantemente ao universo das palavras, a informação é mais abrangente, englobando todos os tipos de signos e símbolos. Desta forma, fica difícil determinar qual é o conceito mais abrangente. Portanto, se de um lado é evidente o significado essencial e histórico de *information* e de *literacy*, o mesmo não se aplica à *Information Literacy*.

Como uma metáfora, caprichosamente embalada – e imaginada – é uma frase descritiva que não é literalmente aplicável ou facilmente interpretável, implicando em algo mais qualitativo e difuso do que é evidente no significado histórico de ambos literacy e information.

Simbolicamente, Information Literacy aparece para representar a habilidade de usar a informação ou, possivelmente é a posse do conhecimento acerca da informação.

(Trecho traduzido de BEHRENS, 1994, p.309)

O conhecimento acerca da informação remete-nos imediatamente aos bibliotecários e à biblioteca. Existe também uma estreita ligação entre *literacy* e o mundo das bibliotecas. Os bibliotecários e as bibliotecas sempre estiveram ligados à informação, à leitura e aos movimentos sociais e institucionais que as promovem.

A *Information Literacy* surgiu no âmbito da Biblioteconomia. Porém, é fato que a literatura biblioteconômica não é unânime a respeito do significado da expressão. Algumas vezes é usada para substituir expressões já conhecidas como a educação de usuários e seus conceitos inferiores (*bibliographic instruction, library instruction, information skills, library skills, etc.*) sendo que tais expressões não podem ser vistas nem como sinônimos entre si, nem em relação à *Information Literacy*. Segundo Belluzzo (1979):

Educação de Usuários de Bibliotecas é o processo pelo qual o usuário interioriza comportamentos adequados com relação ao uso da biblioteca e desenvolve habilidades de interação permanente com os sistemas de informação (p. 84)

A educação de usuários tem, efetivamente, sua origem e ênfase na biblioteca. É produto de bibliotecários que, preocupados com seus usuários, procuram formas de auxiliá-los em sua busca pela informação. A *Information Literacy* assume contornos diferentes e dá um passo além, uma

vez que se refere ao aprendizado ao longo da vida, assumindo que os processos investigativos e de construção de conhecimento permeiam todas as ações, são aplicáveis a qualquer situação, seja junto a sistemas formais, seja junto a sistemas informais. Alguns autores, defendendo uma visão tradicional (FOSTER,1993; WHITE, 1992), afirmam que a *Information literacy* é apenas um exercício de relações públicas, um nome mais atual para as práticas biblioteconômicas consolidadas (educação de usuários) e que portanto o uso da expressão deveria ser abandonado.

Porém, Shirley Behrens (1992), professora do *Department of Information Science - University of South Africa*, afirma que a *Information Literacy* é uma expansão da educação de usuários . Da mesma forma, Bjorner (1991, *apud* BEHRENS, 1992, p.87), bibliotecária australiana, ao estudar a implementação de currículos voltados para a *Information Literacy*; constatou que a simples adição ou substituição dos conteúdos existentes nos programas de educação de usuários não serão suficientes para realizar a *Information Literacy*, uma vez que a IL envolve não somente a busca, como também o uso da informação, o conhecimento do universo informacional, o diálogo e a pesquisa/investigação como formas de aprendizado, considerando as características do aprendiz, o contexto e os propósitos deste mesmo aprendizado.

Lawrence J. McCrank (1991), bibliotecário da *Ferris State University, Michigan, Estados Unidos*, assim como Bjorner e Behrens (1992,p.85), é enfático ao afirmar que *information literacy* tampouco pode substituir a expressão pesquisa bibliográfica (mesmo em seu sentido amplo). A título de exemplo, destaca que existem muitas nações com sofisticados sistemas de informação que sequer se utilizam de bibliotecas (McCRANK, 1991,p.41 – “*they operate at supralibrary levels*”) e, mesmo assim, praticam a *information literacy*. A IL vai além da busca pela informação, uma vez que considera processos intelectuais superiores tais como interpretação, avaliação, organização da informação e seu uso, com vistas à

interiorização de conhecimentos, habilidades e valores que levem ao aprendizado independente, auto-orientado, ao longo da vida.

McCrank (1991) porém, admite que os bibliotecários assumiram a expressão mas encontram dificuldades em chegar a um consenso sobre seu significado. Assim como Bjorner e Behrens (1992), defende uma expansão conotativa do conceito em direção ao aprendizado ao longo da vida (*lifelong learning*).

Por tudo isso e, como vimos a partir da revisão histórico-conceitual, *Information literacy* é uma expressão que carrega consigo o fomento de uma revolução.

2.5 Discussões e considerações finais

Como demonstrado, o movimento *Information Literacy* alcançou dimensões mundiais. Os Estados Unidos foram os pioneiros e são os maiores produtores de informação sobre o assunto. A análise da literatura evidenciou a carência de trabalhos de cunho teórico, denotando a falta de aprofundamento sobre o tema. Parece existir entre os autores muito mais a busca pela fixação do uso da expressão, talvez porque o assunto ainda seja novo. Alguns poucos buscam uma definição real, cuja finalidade seria apresentar o conhecimento contido no conceito (BEHRENS, 1992; BREIVIK, 1989; BRUCE, 1997; DOYLE, 1994; KUHLTHAU, várias datas; LANGFORD, 1998). Um dos entraves está na dificuldade de determinar se a *Information Literacy* é um conceito com características predominantes de relacionamento de atributos e idéias, processo e/ou fenômeno. Diferentes concepções de *Information Literacy* determinam diferentes objetivos e características.

Information Literacy inegavelmente está ligada ao aprendizado e à capacidade de criar significado a partir da informação. Pessoas competentes em informação reconhecem sua necessidade, sabem como e onde achar a informação, sabem avaliar e selecionar as informações mais relevantes, sabem organizar a informação de modo a criar novas idéias e interpretações, sabem usar a informação para a construção de conhecimentos importantes para o bem comum. Pessoas competentes em informação são aprendizes independentes que se adaptam bem às novas situações, uma vez que interiorizaram comportamentos de busca e uso da informação para a resolução de problemas ou realização de tarefas assumindo sua responsabilidade pessoal e social.

Os componentes que sustentam o conceito de *Information Literacy* são:

- O processo investigativo (ou de pesquisa)
- O aprendizado ativo
- O aprendizado independente
- O pensamento crítico
- O aprender ao aprender
- O aprendizado ao longo da vida

Information Literacy tem como objetivo formar indivíduos que aprendem por toda a vida. É condição, portanto, que tenham um aprendizado ativo, independente e saibam aprender a aprender. Neste sentido, é necessário que sejam capazes de realizar qualquer *processo investigativo*, de busca e uso de informações, para a resolução de problemas ou realização de tarefas e projetos.

Qualquer processo investigativo inclui uma série de passos que não necessariamente se desenvolvem de forma linear, existindo freqüentemente o retorno a passos anteriores a fim de checar estratégias e caminhos a serem seguidos. O processo depende do problema ou projeto

propostos, a disponibilidade de tempo e de recursos, o contexto em que ocorre a atividade, etc.

Tais variáveis determinam diferentes abordagens e profundidade do processo. Porém, em linhas gerais, qualquer processo investigativo inclui o uso integrado de habilidades, conhecimentos e valores. A interiorização de tal processo (portanto o aprendizado acerca do mesmo) é o componente essencial da *Information Literacy*.

Pessoas competentes em informação estão familiarizadas com as várias mídias de informação, incluindo jornais, revistas, televisão, internet, outras pessoas. Sabem como o mundo da informação é estruturado, como acessar as redes formais e informais de informação. Conhecem as estruturas de comunicação social e escolar.

A *Information Literacy* compreende não só a capacitação no uso das ferramentas de recuperação da informação, como também o entendimento dos recursos e fontes, explorando os conceitos fundamentais e as habilidades ligadas à tecnologia da informação. Neste sentido o aprendiz deve ser capaz de:

1. Identificar capacidades e limitações dos recursos tecnológicos e acessar o potencial destes sistemas e serviços direcionando-os às necessidades pessoais de aprendizado, seja na recuperação da informação, na sua organização, sua comunicação;
2. Analisar as vantagens e desvantagens da expansão do uso da tecnologia nas situações de aprendizado, tanto nos espaços educacionais e de trabalho, como no dia a dia pessoal, usando de forma rotineira todo e qualquer recurso informacional *online* ou não, a fim de implementar sua capacitação e comunicação;

Devido à grande disponibilidade de informações nos mais variados formatos, é necessário distinguir fontes de informação confiáveis das não confiáveis, detectar informações tendenciosas, ambigüidades, inconsistências. Significa distinguir fato, opinião, ponto de vista, propaganda. Inclui o reconhecimento de omissões e erros na lógica, assim como a noção de direitos autorais. Neste sentido, a avaliação crítica é essencial para a seleção das informações. O aprendizado do *pensamento crítico* é outro componente essencial da *Information Literacy*. A avaliação leva à autonomia intelectual, ao aprender a pensar por si mesmo.

A informação coletada necessita de organização para que possa ser analisada, categorizada, para que depois possa ser recuperada e utilizada. A elaboração de mapas mentais, esquemas, anotações, cartões de anotação são ferramentas importantes. A organização da informação baseia-se na interpretação, comparação e na síntese, o que significa reestruturar a informação coletada segundo as ênfase determinadas pela tarefa ou projeto, de modo a fazer sentido: estes são os primeiros passos para a construção de conhecimento. A construção de redes de significado a partir do que as pessoas ouvem, lêem e refletem constitui a estrutura de aprendizado que leva à formação da inteligência.

Os processos que envolvem a *Information Literacy* objetivam a construção de conhecimento com o uso para as informações geradas, de tal sorte apresentadas que possam ser transmitidas a outras pessoas. Isso implica no domínio de ferramentas, técnicas e habilidades de comunicação, oral ou escrita, podendo envolver desde o uso de aplicativos e linguagens de computadores até habilidades orais.

Ao partilhar informações constrói-se uma interpretação grupal, que se estende, em última análise, à sociedade, gerando mudanças que podem criar novas demandas e interesses. A responsabilidade sobre o produto criado passa pelo conhecimento das leis de propriedade intelectual e direitos autorais, bem como por noções de ética.

Somente a partir da experiência concreta, o aprendiz, a partir de suas observações e reflexões, será capaz de formar conceitos abstratos, partindo daí para generalizações, extrapolando então para a verificação das implicações destes conceitos em novas situações. Desta forma, as pessoas competentes em informação assumem a responsabilidade por seu próprio aprendizado e são capazes de aprender a partir dos recursos informacionais disponíveis. O aprendizado é essencialmente experiencial, sendo portanto, ativo. Os aprendizes procuram a informação de que necessitam para a resolução de seus problemas ou tomadas de decisão, mantendo redes interpessoais de relacionamento, atualizam-se freqüentemente, *aprendem de forma independente*.

Pessoas competentes em informação assumem uma atitude pró-ativa de aprendizado, admitindo a incerteza, a aquisição, a assimilação e a consolidação do conhecimento como uma seqüência de desafios a serem vencidos e têm o entendimento desse processo. Desta forma, *aprendem a aprender* e podem realizar o *aprendizado ao longo da vida*.

* * * * *

A Educação e a *Information Literacy*

Tendo examinado várias definições, características e objetivos da *IL* no Capítulo anterior, aqui buscaremos levantar e analisar os pressupostos que norteariam uma Educação voltada para a *Information Literacy*.

Para tanto, inicialmente é analisado o modelo tradicional de Educação e de instituição educacional. Em seguida, é comentada a busca implementada por educadores por uma nova concepção de Educação, adequada à realidade atual e favorável à *Information Literacy*.

São examinadas as dimensões envolvidas: a dimensão educacional, onde discutimos o papel social e político da Educação e das instituições educacionais; a dimensão curricular, traduzida em objetivos e ações educacionais que se voltam para o *currículo integrado* e o *aprendizado baseado em recursos*; a dimensão das práticas pedagógicas, que se voltam prioritariamente para a *resolução de problemas* e a *elaboração de projetos de pesquisa*, bem como os processos de avaliação, de acordo com a concepção de Educação que se pretende: aquela voltada para a *Information Literacy*.

3.1 A Escola: tradição ou transgressão na Educação

Um observador otimista realizando uma pesquisa institucional observa um grupo de estudantes ingressantes e comenta: " Que grupo animado! Será um interessante desafio ver o quanto poderemos ajudá-los em seu aprendizado." O observador pessimista retruca: "Outro grupo medíocre de estudantes. Vai ser difícil ensinar qualquer coisa a eles."

(Marvin PETERSON, 1990, p.3)

Tradicionalmente, a Escola, enquanto arquétipo de todas as instituições educacionais, se molda de forma a desenvolver relações sociais, conteúdos e práticas que levem à formação de jovens aptos a atender e se adequar aos modelos tradicionais do trabalho adulto, assegurando assim a reprodução das relações capitalistas de trabalho e a manutenção das estruturas de classe. O modelo educacional no qual se baseia é elitista, racionalista, e se estrutura em departamentos, com os saberes organizados em disciplinas.

A estruturação em departamentos leva à constituição de verdadeiros pilares de conservadorismo curricular, que defendem interesses corporativistas, colocando em evidência certa indiferença dos professores diante dos interesses dos estudantes, refletindo a concepção atual de Escola e sua função. O currículo escolar, centrado nos enfoques disciplinares, leva à restrição dos espaços educacionais e a uma fragmentação de conteúdos (HERNÁNDEZ, 1998, p.48).

A ênfase nos conteúdos fatuais e conceituais, em detrimento dos demais conteúdos (procedimentais e atitudinais) e dos processos de ensino-aprendizagem, soma-se aos fatores citados anteriormente para

termos uma cultura refratária a mudanças, onde a dependência do aluno em relação ao docente e às informações que ele transmite é enfatizada, levando ao aprendizado mecânico, programado e perfeitamente controlado. Esta é, basicamente, a idéia predominante de instituição educacional.

Examinando mais detidamente pode-se observar o enraizamento de certos modelos estruturais e estratégias de ensino-aprendizagem na cultura da comunidade educacional. Isto perpetua o modelo "tradicional" e não deixa que se abram espaços para novas abordagens, mais condizentes com a realidade atual, que priorizem a competência em informação, permitindo a implementação da *Information Literacy Education*. São elas:

- *Os departamentos*. Isso por si, ao invés de aproximar docentes e pesquisadores com interesses em comum, a existência de departamentos termina por criar guetos e fomentar a manutenção de estruturas arraigadas de poder;
- *As disciplinas*. Disciplinas são compartimentos dos saberes educacionais, criados artificialmente, cuidados e preservados pelos docentes. Tal separação é defendida por muitos como condição de organização dos saberes, sem a qual a educação não seria possível; porém, isto determina uma fragmentação do conhecimento e à especialização descontextualizada;
- *O docente centralizador*. A forte dependência dos alunos em relação aos docentes na transmissão e aquisição de informações torna-os passivos e restringe sua visão. Os docentes são os intermediários da informação, filtrando os conteúdos, evidenciando o que julgam ser importante para o aluno, ao mesmo tempo em que buscam preservar sua autoridade de *experts*;
- *Provimento de todos os recursos* requeridos pelos estudantes, ou seja, os alunos não são encorajados a explorar o conhecimento, a

buscar informações. Tal situação enfatiza o comportamento passivo e conduz ao controle de conteúdos e dos próprios alunos;

- *Aulas expositivas* como principal estratégia de ensino, transformando o aluno em mero espectador, ao mesmo tempo em que coloca o docente numa posição privilegiada, sendo totalmente inadequada quando os objetivos de ensino se referem aos níveis mais elevados do domínio cognitivo: aplicação, análise, síntese e avaliação;
- *Forte ênfase dada a listas de leitura e/ou livros-texto* reservados e apostilas; A falta de diferentes visões a respeito dos conteúdos leva ao embotamento do pensamento crítico, conduzindo a um aprendizado baseado predominantemente na visão do docente e a uma aceitação passiva por parte dos alunos; isso é conveniente para os docentes pois exige menos dedicação na elaboração de conteúdos;
- *Atividades extracurriculares não enfatizadas*. A restrição das atividades a práticas pedagógicas e conteúdos pré-determinados (freqüentemente há anos), aliada ao confinamento em sala de aula, conduz à desmotivação de alunos e docentes.
- *Métodos de avaliação objetivistas*. A ênfase dada nas chamadas "provas" como método principal de avaliação não traduz o verdadeiro aproveitamento dos alunos, nem assegura o verdadeiro aprendizado, uma vez que está de acordo com um processo cartesiano excludente de classificação em classes intelectuais (HARDESTY, 1995; HERNÁNDEZ, 1998; ROSEMBERG *et al*, 1998)

Neste contexto tradicional de Escola, mesmo docentes, bibliotecários e administradores com real preocupação com relação a uma educação melhor, mais atual, encontram-se presos à estrutura vigente.

Com os avanços tecnológicos e a chamada explosão informacional detonada principalmente pela Internet, as instituições governamentais e educacionais passaram a se preocupar em adequar-se ao novo ritmo da indústria da informação, apropriando-se o mais rápido possível da tecnologia. Administradores educacionais, pesquisadores e docentes preocupados com a educação para a formação de profissionais mais adaptados ao mercado, instituíram mudanças nos currículos, de modo a integrar-se à emergente Sociedade da Informação.

Em função disto, as Escolas (ensino fundamental e médio) e Universidades adquiriram computadores, buscaram acesso à Internet. As inovações tecnológicas exigiram mudanças no currículo de modo a incorporar a *computer literacy* (os alunos tinham que aprender a lidar com computadores, programas, acessar Internet). Em muitos casos, uso de computadores e o conhecimento acerca deles passou a ser encarado como o próprio objetivo da educação, por vezes sendo tomado como sinônimo da própria *IL*.

Segundo Breivik (1989) os computadores são, de fato, poderosas *ferramentas* de aprendizado, assim como as tecnologias de informação que permitem a organização e acesso à informação, eliminando rotinas burocráticas. Porém, o que as pessoas precisam aprender é como e quando usar computadores para resolver seus problemas.

A Educação à Distância (EAD) também tem sido encarada por muitos como uma inovação educacional. Porém, só se consiste numa inovação se os processos, abordagem e conteúdos forem inovadores. O simples uso de computadores e redes, bem como a simples transposição dos conteúdos para os meios eletrônicos, não fazem a educação acontecer, tampouco significam inovação.

Ressalta-se, portanto, que não basta a Escola se apropriar da tecnologia para que haja inovação. A verdadeira inovação educacional vai muito além disso.

De forma semelhante, muitos administradores, docentes e bibliotecários (enquanto educadores) têm consciência da necessidade de preparar os indivíduos para viver na chamada Sociedade de Informação, lidar com a informação, aprender a aprender, etc. Porém, em sua maioria, não conseguem mudar seus modelos pessoais de vida, de trabalho, de modo a incorporar novos valores, tornando-se mais flexíveis, ativos, abertos.

Em função disso, muitos desejam implementar programas educacionais voltados para a *Information Literacy*. Porém, muitas destas iniciativas não dão certo. Ou porque os programas são estruturados sem a participação da comunidade em questão, ou porque docentes e bibliotecários apenas deram nomes novos a velhas convicções e práticas.

A falta de engajamento e a não adaptação ao contexto são fatores que levam ao fracasso muitos programas implementados por bibliotecários mesmo com o apoio de docentes. Muitas vezes até existe uma cooperação mas não existe a inclusão dos programas como elementos importantes no currículo. Se não há um respaldo nesse sentido, os esforços não valem muito e se transformam em ações isoladas e, como tais, não resultam em mudanças na política educacional.

A mudança nos paradigmas educacionais no sentido da inclusão da *IL* não é tarefa simples pois trata-se de um longo processo de mudança cultural, de filosofia educacional ('qual é a missão da Educação?'). Exige um amplo questionamento não só das políticas educacionais, uma nova abordagem do aprendizado, como também a construção de um novo perfil profissional de bibliotecários e docentes. Torna-se cada vez mais urgente a deflagração de tais processos, em função da realidade atual.

3.2 A Educação numa sociedade em transformação

New opinions are always suspected, and usually opposed, without any other reason but because they are not already common.

-- John Locke

O contexto atual de mudanças nos paradigmas econômico, político e social leva à necessidade de definição de novos modelos educacionais. Os progressos em tecnologia, comunicações e a integração econômica internacional se intensificaram.

Essa situação se apresenta à sociedade como um desafio, principalmente à Educação, em função de uma série de características:

- A chamada globalização (em sua concepção econômica) aprofundou as diferenças entre as nações privilegiadas e as menos favorecidas, aumentando o abismo social, econômico e educacional entre elas; O acesso amplo e irrestrito à informação mediado pela análise crítica cria a oportunidade de constituição de uma sociedade mais consciente de sua cidadania, capaz de reagir às desigualdades e transformar-se;
- A noção de fácil acesso à informação por meio da tecnologia, a partir do estabelecimento de redes, Internet e as telecomunicações, criou uma noção errônea do imperativo tecnológico como resposta às deficiências comunicacionais e educacionais da humanidade. O conhecimento e uso deste ferramental tecnológico é essencial nos dias de hoje, porém é

preciso considerar que por si só a tecnologia não leva à comunicação e à educação;

- A Educação à Distância (EAD) ganhou impulso nunca antes experimentado devido às facilidades tecnológicas, encurtando distâncias e fazendo chegar informações e conhecimento com rapidez e efetividade a populações antes isoladas, que não tinham perspectivas educacionais animadoras. Em países com grande extensão territorial a educação à distância tem sido uma alternativa complementar valiosa à educação presencial;
- A percepção de uma certa angústia e perplexidade experimentada pelo indivíduo, diante do impacto gerado pela velocidade com que a tecnologia tem evoluído e disponibilizado a informação, através principalmente dos meios de comunicação como a televisão e a Internet, criou a chamada angústia informacional; a progressão geométrica do volume de informações disponibilizadas e a necessidade de atualização constante criou nos indivíduos um certo *stress* informacional e estabeleceu a necessidade de aprender como relacionar-se com a informação, buscando sua síntese, compreensão, relevância e pertinência;
- Historicamente, a finalidade da formação educacional era formar profissionais para um trabalho estável, por toda a vida, aptos a exercer uma função especializada. Atualmente, cresce cada vez mais a demanda por profissionais flexíveis, multicapacitados, capazes de aprender ao longo da vida. Informação, conhecimento e a habilidade de lidar com grandes massas de informações e demandas pessoais e profissionais voltadas para a competência se transformaram nos maiores determinantes dos avanços sociais e econômicos;

- As Bibliotecas enfrentam o desafio de se transformarem de mero repositório de informações, em agentes provocadores de mudanças educacionais. Para se constituírem em organizações e espaços aprendentes, têm de buscar sua própria revolução;
- As instituições educacionais, que historicamente têm servido a interesses políticos, da tecnocracia ao poder ditatorial, atendendo a uma elite econômica, ou assistindo passivamente ao seu sucateamento, ignoram a realidade sócio-econômica circundante. Devem, portanto, rever suas propostas e seu papel social ('para quem'), refletindo criticamente sobre seu papel político ('o porquê de sua existência');
- A fim de alcançar a prosperidade econômica, a coesão social e a plena participação das instituições e dos cidadãos nas sociedades democráticas, tornou-se necessário repensar as políticas e práticas educacionais. Novos projetos educacionais passaram a ser planejados e implementados em todo o mundo, buscando estabelecer uma Educação centrada no aprendiz, em seus processos de construção de conhecimento e de cidadania. As instituições devem buscar um paradigma próprio de qualidade, e repensar seu papel sócio-político.

Diante dessa realidade e a percepção do quanto a Educação está dissociada do mundo e do dia-a-dia, passou a existir a necessidade de repensar os paradigmas educacionais existentes, os processos de ensino-aprendizagem e os conteúdos ligados a esses modelos. Moraes (1997) afirma que:

Para educar na Era da Informação ou na Sociedade do Conhecimento é necessário extrapolar as questões de didática, dos métodos de ensino, dos conteúdos curriculares, para poder encontrar caminhos mais adequados e congruentes com o momento histórico em que estamos vivendo (p. 27).

O momento histórico exige a visão de um mundo multifacetado, mutante, uma visão sistêmica. Ver o mundo como um sistema interconectado re-insere a Educação na realidade social e econômica dos indivíduos. Admite-se assim a noção de processo, de dinâmica permanente na Educação.

Pedagogos, psicólogos e educadores vêm trabalhando a tempos num novo paradigma educacional capaz de suprir as necessidades atuais da sociedade, do mercado de trabalho e do indivíduo/cidadão.

Em função da velocidade com que se processam os avanços científicos e tecnológicos, também estão sendo questionados os processos de construção, gestão e disseminação da informação e do conhecimento, bem como suas implicações na maneira como compreendemos e interagimos com o mundo.

Tem crescido o interesse pela abordagem educacional onde o aprendiz constrói ativamente sua representação interna de conhecimento pela interação contínua com o docente e o conteúdo a ser apreendido, a partir de situações ou problemas que lhe são apresentados e sobre os quais são feitos questionamentos, informações são buscadas, organizadas, levando o aprendiz a testar alternativas e soluções, sendo avaliado continuamente no decorrer de sua formação (FOSNOT, 1998).

As práticas pedagógicas buscam mais do que nunca a transferência do foco de aprendizagem do *docente* para o *aprendize* e dos *conteúdos* para os *processos* de aprendizado, enfatizando a formação totalizante do indivíduo: conhecimentos, habilidades e valores (MASETTO, 1998).

Reflexões a respeito dessas práticas, fundamentadas em contribuições de diversos autores, evidenciaram um direcionamento à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, compreendida como uma síntese dialética da prática pedagógica “*que provoque um ensinar e*

um aprender indissociado da marca da pesquisa – a dúvida – e da marca da extensão – a leitura da realidade” (FERNANDES, 1998,p. 100).

As mudanças na percepção dos processos educacionais perpassam pela criação de pontes entre a *dimensão epistemológica* (conhecimento), a *dimensão pedagógica* (ensinar e aprender) e a *dimensão política* (a escolha do projeto de sociedade e Escola/Universidade que se pretende).

Lembrando que *"o acesso e o uso crítico da informação e da tecnologia da informação são absolutamente vitais para o aprendizado continuado(...) e ninguém pode se considerar intelectualmente preparado se não for competente em informação"*. (CANDY,1994 *apud* BRUCE,1997,p.1) constata-se que a *Information Literacy* está perfeitamente em sintonia com os paradigmas educacionais emergentes, ligando-se inequivocamente à dimensão política da Educação (enquanto projeto social e político pautado pela inclusão social, pelo aprendizado enquanto processo contínuo, como fenômeno social, cultural e tecnológico), tanto no ensino fundamental, como no médio e no superior.

Essa sintonia entre a *IL* e as demandas sociais/educacionais está também expressa em documentos como o *SCANS - Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills* - de 1991 e 1992, documento que se destinou à Educação, desde a pré-escola até a pós-graduação, chamando a um comprometimento educacional que envolveria profissionais, pais e cidadãos. O *SCANS* (U.S. Department of Labor,1992) elege uma série de habilidades e competências essenciais ao mundo moderno, destacando-se a competência em informação. Outras competências importantes seriam a fluência tecnológica, o pensamento crítico e o aprender a aprender.

Da mesma forma, a *Declaração sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação*, aprovada em 1998 pela ONU para a UNESCO(1998) sublinhando a importância da educação superior enfatiza a necessidade de capacitar o indivíduo a viver em meio à incerteza, a renovar

continuamente e a provocar mudanças, proporcionando o avanço do conhecimento por meio da pesquisa. Elemento essencial, a busca e uso da informação para gerar novos conhecimentos e informações é a tradução da inovação constante, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, trazendo a noção de *continuum*, de movimento perpétuo.

A noção de movimento circular é a base dos processos educacionais e informacionais, ligados que estão ao pensamento sistêmico, de estabelecimento contínuo de conexões, relações, contexto, interações constantes entre os elementos de um todo; ver as coisas em termos de redes, teias, comunidades (LITTO, 1998), nos leva a considerar também a dimensão social de qualquer processo educacional/informacional de qualidade e insere os indivíduos na dinâmica da sociedade atual.

A educação de qualidade privilegia o aprender a aprender e a capacidade de intervenção alternativa, baseada numa cultura educacional que prioriza a atitude de pesquisa, de autonomia crítica, a busca criativa. Em resumo, ao estabelecimento da cultura da pesquisa construtiva.

...ligação ostensiva entre teoria e prática, capacidade de questionamento crítico, participação evidente em atividades que fomentem a cidadania com base na construção de conhecimento; prática crítica da ciência.
(DEMO, 1994, p.111-2.)

É considerando essa dimensão da educação que se insere a *Information Literacy*. O desenvolvimento de programas educacionais voltados para a *IL* se faz a partir de uma mudança de filosofia de educação.

Com respaldo nos desdobramentos do conceito de *IL* discutidos no capítulo 2, observa-se que a implementação da *IL* na educação só é possível a partir de questionamentos e mudanças nas instituições e comunidades educacionais (estudantes, docentes, funcionários, administradores), seus objetivos, estruturas curriculares e práticas pedagógicas.

Se a *Information Literacy* é uma forma de conceber nossa interação com o mundo, uma metáfora da própria condição humana de aprendizado permanente, diretamente ligada que está ao aprender a aprender e ao aprendizado ao longo da vida (*life long learning*), a Educação voltada para a IL (*Information Literacy Education - ILE*) é o caminho que nos leva à ela.

Há que se considerar porém, que a implementação da *Information Literacy Education* não é tarefa simples, demandando profundas mudanças na cultura das instituições educacionais. Uma discussão mais profunda sobre o sistema educacional é necessária se pretendemos discutir tais mudanças.

Dessa forma, é importante compreender as atitudes dos administradores, docentes, estudantes e funcionários em relação à todo esse contexto de mudanças pois, sem uma base real, nenhum programa poderá ser implementado com êxito.

Conhecer o modelo de Escola/Universidade que se apresenta e o modelo que se pretende influir muito na concepção de *Information Literacy Education* que se implanta. A ênfase em determinados aspectos e não em outros, cria diferentes paradigmas de instituição educacional, principalmente no nível superior (AUSTIN, 1990).

O planejamento educacional, o planejamento curricular, o planejamento de ensino, de curso e de aula, todos devem estar em sintonia com a educação/instituição que se pretende construir.

Atualmente proliferam os discursos progressistas, que enfatizam o aprender a aprender, o aprendizado ao longo da vida, o aprendizado independente, a flexibilidade. Porém, as práticas nem sempre se coadunam com os discursos. Permanecem as práticas já consolidadas que privilegiam o aprendizado mecânico, essencialmente cognitivo e instrumental, com o docente centralizador e o aluno ouvinte; a dissociação entre docentes,

alunos, salas de aula, departamentos, instituição; uma orientação objetivista de avaliação.

É verdade que existe(...) uma retórica da "inovação", de "mudança", de "professor reflexivo", de "investigação-ação", mas a instituição [é] conservadora, e acaba sempre por reproduzir dicotomias como teoria/prática, conhecimento/ação, etc. (NÓVOA, 1999, p. 15)

Todos estes elementos levam a um modelo de instituição educacional que está em desacordo com o discurso mencionado. Assim, somente um amplo processo de mudanças, que abranja todas as instâncias educacionais, poderá alterar seu paradigma, transformando o discurso em prática, em sintonia com as necessidades atuais.

Indubitavelmente, se almejamos uma nova educação (voltada para a competência em informação, o aprender a aprender e o aprendizado ao longo da vida) é necessário alterar as bases de *comunicação* dentro das instituições e em última análise, as *estruturas de poder* das instituições, se considerarmos que informação é poder.

A base de uma *cultura da informação* é sua democratização, através da abertura de canais diretos de comunicação, divulgação e respeito a normas, procedimentos, dados, fatos, acontecimentos e resoluções que afetem a comunidade. Teias de comunicação e informação devem envolver administradores, docentes, bibliotecários, técnicos, funcionários e estudantes, em seus mais variados níveis organizacionais, de forma que se desfaçam os nós que tradicionalmente amarram as instituições e se abram caminhos para as mudanças.

Tais mudanças geralmente se iniciam com um amplo questionamento a respeito das políticas educacionais, direcionando as discussões para os parâmetros de qualidade educacional almejados, o

aprendizado e a inclusão da informação em todos os processos educacionais. A partir da conscientização da comunidade é possível iniciar um movimento em direção à transformação dos paradigmas educacionais existentes.

O processo de construção do currículo voltado para a *Information Literacy Education (ILE)* geralmente se baseia em cinco premissas:

1. Realização de fóruns, *workshops*, encontros, ênfase no diálogo, visando fomentar as discussões em torno da qualidade de ensino nas instituições e o modelo educacional que se pretende. Tais discussões devem envolver toda a comunidade escolar/universitária, bem como as empresas e a família;
2. Estabelecimento de parcerias entre administradores, bibliotecários, docentes, técnicos e estudantes, visando o trabalho cooperativo e o estabelecimento de metas, objetivos e conteúdos programáticos;
3. Criação de conteúdos adaptados a tarefas específicas, a unidades de curso, em sessões únicas ou como um curso estruturado;
4. Avaliação contínua da compreensão de conteúdos, aplicação das competências em *IL* e metodologias educacionais utilizadas;
5. Implementação de programas participativos centrados nos programas curriculares e nos aprendizes. (IANUZZI, 1998; YOUNG, 1999)

Segundo diversos autores (LECKIE, 1999; RADER, 1999; SCHAFFNER, 1999) administradores, docentes, bibliotecários, técnicos, e estudantes têm de estar envolvidos, num esforço conjunto para:

- Estabelecer uma infra-estrutura básica de telecomunicações e redes de computadores, de modo a tornar acessíveis através da tecnologia, as informações relativas à comunidade educacional, permitindo a interação entre os vários sistemas de informação educacional, bem como garantir o acesso a dados, fatos, acontecimentos e conhecimentos que envolvem a comunidade e o mundo;

-
- Facilitar a integração da informação ao currículo, criando uma *cultura da informação*; isto implica necessariamente na valorização da biblioteca enquanto sistema multicultural e pluralístico;
 - Oferecer todas as oportunidades para que a comunidade educacional se aproprie da tecnologia e dos recursos informacionais em seus variados formatos, de modo que se crie um ambiente educacional favorável à pesquisa, à investigação, enquanto processo de busca e uso de informações para a construção de conhecimento e tomadas de decisão conscientes;
 - Fomentar o diálogo entre todos os membros da comunidade educacional;
 - Buscar parcerias, o trabalho cooperativo, transdisciplinar, integrado.

A *Information Literacy Education* é um processo que se inicia com a percepção da necessidade de informação, de socialização do acesso físico e intelectual à informação; acontece lentamente e envolve toda a comunidade educacional, tendo seu desenvolvimento neste contexto.

Apesar da expressão suscitar discussões a respeito de seu verdadeiro significado e abrangência, com a existência de diferentes concepções de *IL*, a educação voltada para a *IL* aqui preconizada refere-se a um modelo abrangente, verdadeiramente educacional e integrado, uma concepção de Educação e de Escola, que encontra respaldo em práticas curriculares como: o *currículo integrado (baseado na transdisciplinaridade)* e o *aprendizado baseado em recursos (resource-based learning)*, tendo como objetivo maior instrumentalizar e interiorizar comportamentos que levem ao pensamento crítico, ao aprendizado independente e ao aprendizado ao longo da vida.

A seguir serão discutidos com maiores detalhes estas abordagens pedagógicas inovadoras: o *currículo integrado* e o *aprendizado baseado em recursos* e suas respectivas relações com a *Information Literacy Education*.

3.2.1 O currículo integrado

O *currículo integrado* pretende organizar os saberes escolares a partir de grandes temas-problemas que permitem ir além da visão fragmentada que é produzida pela compartimentalização curricular, através de uma série de estratégias de busca, ordenação, análise, interpretação e representação da informação, de maneira a permitir um aprendizado colaborativo, ativo e independente, orientado pelo próprio aprendiz, com o docente atuando como facilitador.

A implementação do *currículo integrado* parte das experiências pessoais dos aprendizes, reconhecendo suas diferenças e complexidade. Cria vínculos entre os saberes e acontecimentos disciplinares e as situações da "vida real" como estratégia para o aprendizado de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, permitindo que os aprendizes continuem aprendendo ao longo de suas vidas, extrapolando os muros da instituição educacional.

Um dos marcos da abordagem do *currículo integrado*, definida por Hernández (1998, p.46) e outros autores, é a transdisciplinaridade ou aprendizado transdisciplinar:

Nessa proposta, os limites disciplinares, a distinção entre pesquisa pura e aplicada e as diferenças institucionais entre as universidades e a indústria (no caso da educação, teríamos de nos referir à Escola, à universidade, ou às distintas disciplinas educativas) parecem cada vez menos relevantes. A atenção é voltada para a área do problema, para o tema alvo do objeto de estudo, dando preferência à atuação colaborativa...

(HERNÁNDEZ, 1998,p.46.)

Hernández (1998,p.57) oferece um quadro representativo das diferenças referentes ao currículo escolar: a disciplinar e a transdisciplinar.

<i>Disciplinar</i>	<i>Transdisciplinar</i>
Conceitos disciplinares	Temas ou problemas
Objetivos e metas curriculares	Perguntas, pesquisa
Conhecimento canônico e standardizado	Conhecimento construído
Unidades centradas em conceitos disciplinares	Unidades centradas em temas ou problemas
Lições	Projetos
Estudo individual	Pequenos grupos que trabalham por projetos
Livros-texto	Fontes diversas
Centrado na Escola	Centrado no mundo real e na comunidade
Avaliação mediante provas	Avaliação mediante portfólios
O professor como especialista	O professor como facilitador
O conhecimento tem sentido por si	O conhecimento em função da pesquisa

Quadro 3.1: Diferenças entre o currículo disciplinar e o transdisciplinar

Adaptado e condensado de Hernández, F. Transgressão e mudança na educação.(1998)

Aqui caberia uma distinção entre a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. De acordo com Sabbatine (1998) a interdisciplinaridade ocorre quando as disciplinas trabalham lado a lado em diferentes aspectos de um único problema, quando se integram e colaboram entre si docentes e alunos, produzindo novos conhecimentos, que não seriam possíveis se não houvesse essa integração.

Já a transdisciplinaridade é um passo além da interdisciplinaridade, uma vez que preconiza o desaparecimento dos limites disciplinares, a sinergia dos espaços de conhecimento, a apropriação da tecnologia como dinamizadora dos processos educacionais, centralizando-se nos aprendizes e nos temas/problemas sugeridos.

Neste sentido, as práticas pedagógicas não podem se restringir ao ambiente da sala de aula, pois tal restrição leva ao isolamento do aluno em

relação à comunidade que está engajada na construção de conhecimento (SCARDAMALIA, s.d) e a exclusão de outros espaços de conhecimento também importantes (como o domiciliar por exemplo) que fazem parte do contexto diário do aprendiz.

Assim, as bibliotecas e laboratórios são ambientes de conhecimento possíveis e desejáveis uma vez que atividades significativas ali desenvolvidas valorizam a experimentação, o acesso democrático à informação e o aprendizado ativo e independente. As bibliotecas provêm o acesso tanto físico quanto intelectual à informação e ao conhecimento.

Entretanto, a opção pelo currículo integrado está sujeita a críticas pelos partidários do currículo disciplinar, que afirmam que esta abordagem destrói a organização do conhecimento, reduz a gama de conteúdos e forma lacunas na maneira de tratá-los, além de tornar ineficiente o tempo de aprendizado.

Porém, o *currículo integrado* e a transdisciplinaridade constituem-se num terreno fértil à implementação da *Information Literacy Education* por sua centralização no fenômeno do aprendizado como atividade independente, ativa, de busca e uso crítico da informação para a construção do indivíduo enquanto soma de conhecimentos, habilidades e valores, ligados à experimentação e à pesquisa, levando ao aprender a aprender e ao aprendizado por toda a vida.

Além do *currículo integrado*, outra prática curricular que dá respaldo à *Information Literacy Education* é o *aprendizado baseado em recursos*.

3.2.2 Aprendizado baseado em recursos

O *aprendizado baseado em recursos* (*resource-based learning*) tem como base a reunião de variados interesses, aliada a variadas fontes e recursos de informação e conhecimento. Desta forma, o aprendizado e a

estrutura curricular se adaptam aos interesses e à motivação dos aprendizes e considera-se que o verdadeiro aprendizado só é possível se for um aprendizado ativo, independente e multi-facetado. O aprendiz tem controle sobre seu aprendizado, ficando o docente livre de seu papel de *expert* onisciente. O docente é visto como facilitador, em interação com grupos de estudo ou individualmente. (HANCOCK, 1993, n.p.)

O importante é a criação de um ambiente, um clima favorável ao aprendizado, considerando uma grande variedade de espaços, recursos e fontes de informação, onde docentes e estudantes tomam decisões conjuntas a respeito dessas fontes e recursos informacionais mais apropriados para determinados projetos e/ou para a resolução de problemas propostos tanto por docentes quanto por aprendizes, em função de suas próprias inquietações (LAVERTY, 1997; RAY, 1994).

Portanto, são considerados diferentes "espaços de conhecimento" (a escola, a empresa, a residência, o clube, a biblioteca, o laboratório, o virtual), bem como diferentes formatos e "recursos de informação" (desde os tradicionais impressos: livros-texto, enciclopédias, jornais, revistas; o uso de recursos eletrônicos: videotapes, Internet, CD-ROM, *software*, simuladores; até docentes, bibliotecários, parentes, profissionais).

A apropriação da tecnologia de computadores e telecomunicações está direcionada ao acesso à informação (acesso físico e intelectual) e à participação em "comunidades de aprendizado". As tecnologias multimídia são recursos de aprendizado e de produção de outras ferramentas tecnológicas; são, a um só tempo, objeto e instrumento de aprendizado.

O *aprendizado baseado em recursos*, assim como o *currículo integrado*, encoraja os aprendizes na realização de pesquisas e investigações utilizando uma variedade de técnicas, em variados locais, em interação com outros aprendizes, docentes e mesmo no ambiente familiar. Outros recursos como a televisão, o rádio, grupos de discussão na

Internet, *e-mails*, são considerados como fontes valiosas de informação e de integração intelectual.

A diferença entre os aprendizes é reconhecida e valorizada e os estudantes não precisam ler os mesmos textos, pesquisar nas mesmas fontes, abordar da mesma forma um problema ou projeto, nem ter o mesmo ritmo de aprendizado dos colegas. Quando os docentes encorajam os estudantes a realizarem suas pesquisas, estes tomam para si a responsabilidade sobre seu aprendizado, retendo mais informações e construindo seu próprio conhecimento, de maneira muito mais efetiva do que seria possível da maneira tradicional.

Contudo, a opção pelo *aprendizado baseado em recursos* está sujeita a críticas por parte de alguns educadores, que salientam que esta abordagem é falha justamente por basear-se em recursos e explicam: uma escola sem recursos ou com poucos recursos não teria como cumprir a contendo sua função educacional.

Neste sentido, cresce em importância a constituição de parcerias e consórcios, com a racionalização de custos e a democratização do acesso aos recursos educacionais/informacionais, bem como o envolvimento da comunidade escolar e familiar.

Através do *aprendizado baseado em recursos*, os processos de busca e uso da informação se transformam em parte integral do currículo e os aprendizes naturalmente aprendem a questionar, pesquisar, avaliar, sintetizar, comparar as informações e produzir novos conhecimentos, adquirindo novas habilidades e valores.

A biblioteca é o pivô dos processos de aprendizado. Como sistema (conjunto integrado de profissionais, recursos, procedimentos, serviços e produtos) a biblioteca se volta para a comunidade educacional, ao mesmo tempo que busca sempre a marca da inovação, almejando incorporar o

dinamismo da informação. Aglutinando pessoas, fontes de informação, recursos multimídia e oferecendo um ambiente de discussão de idéias e planejamento de projetos, a biblioteca se transforma em centro cultural.

A abordagem do *aprendizado baseado em recursos*, ao visualizar a escola como um ambiente de aprendizado rico e significativo, cria uma escola que aprende, transformando-a numa organização aprendente (BEHRENS;1995)

O *aprendizado baseado em recursos* e o *currículo integrado* andam de "mãos dadas" com a *Information Literacy*, uma vez que valorizam práticas pedagógicas como a *resolução de problemas* e a *elaboração de projetos*.

3.2.3 Duas vertentes: resolução de problemas e elaboração de projetos

De acordo com as abordagens educacionais do *currículo integrado* e do *aprendizado baseado em recursos*, depreende-se que as práticas pedagógicas se voltam necessariamente para a valorização do aprendizado a partir de duas vertentes:

- resolução de problemas
- elaboração de projetos

O *aprendizado baseado na resolução de problemas* é essencialmente um aprendizado reativo, podendo se dar a partir da sugestão de uma situação real ou fictícia. Constitui-se numa oportunidade da investigação pois os fenômenos que envolvem problemas necessitam de explanação, diagnóstico, busca por soluções, pesquisa teórica, interpretação para o encontro de uma possível solução que leve a uma aplicação prática com a participação dos atores envolvidos no problema.

A *resolução de problemas* leva o aprendiz a buscar suas próprias respostas a questões implícitas nos problemas ou situações-problema, pelo raciocínio dedutivo, hipóteses de resolução, levantamento e seleção de informações, comprovação ou refutação das hipóteses e solução de problemas. Importa o aprendizado de como proceder para solucionar problemas, não apenas a solução de um problema em particular.

Em tais situações, pode-se recorrer a outras práticas que também colaborarão para a *resolução de problemas*, como as discussões/debates e as simulações/jogos (muito utilizados atualmente em ambientes virtuais).

A *resolução de problemas* desenvolve a metodologia científica, o pensamento crítico e o aprendizado independente.

O *aprendizado baseado em projetos*, por sua vez, é essencialmente um aprendizado pró-ativo, baseando-se na experimentação e na inovação, com a geração de novas metodologias e conhecimentos levando à criação de novos produtos e serviços tangíveis, envolvendo apresentações e comunicações.

Incentiva o aprendiz a tomar iniciativa na busca de informações, dados e materiais, selecionar, organizar, interpretar, comparar dados e informações, fazer inferências, levantar hipóteses, comprová-las ou refutá-las, concluir, comunicar oralmente ou por escrito o conhecimento que criou.

No *aprendizado baseado em projetos* existe a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa. Os docentes e bibliotecários são os apoiadores e mediadores nos processos investigativos.

Retomando o que foi explicitado até o momento, podemos observar uma série de pontos em comum entre a *resolução de problemas* e o desenvolvimento de projetos de pesquisa, que são:

- ✓ O aprendizado é um processo contextualizado, com real envolvimento de estudantes, docentes e bibliotecários;
- ✓ Existe o cultivo de uma relação cotidiana com a informação;
- ✓ O docente e o bibliotecário são facilitadores, mediadores e mesmo aprendizes;
- ✓ O diálogo, o debate, a discussão, a escuta, o respeito pelas opiniões, reconhecendo a diversidade, são práticas correntes;
- ✓ A avaliação é parte das experiências substantivas de aprendizado, que é praxiológico.

3.2.4 Os processos de avaliação

Qualquer prática curricular pressupõe um processo de avaliação que deve estar em sintonia com o projeto institucional e de política educacional pretendidos. Existe porém, uma dificuldade inerente aos processos avaliativos: estão carregados de conteúdos ideológicos e políticos. O maior desafio consiste em articular um projeto político-pedagógico que integre a missão educacional da instituição, as práticas curriculares, as práticas pedagógicas e os processos de avaliação.

No âmbito da avaliação educacional, de acordo com Weber *et al* (1998), têm-se quatro orientações: *a objetivista, a subjetivista, a praxiológica e a emancipatória*. Tais análises se direcionam ao ensino superior, porém podem ser generalizadas aos três graus de ensino.

A orientação objetivista da avaliação é aquela que privilegia a relação linear-verticalizada entre o sujeito e o objeto, com base no positivismo (onde as leis da natureza regem a sociedade, a ciência é neutra, o método é mais importante que o objeto de estudo, etc.). Segundo este ponto de vista (muito em voga nas Ciências Exatas), a avaliação

consiste em verificar até que ponto determinado objetivo está sendo alcançado, de acordo com o programa do currículo.

As práticas pedagógicas brasileiras foram muito influenciadas por tal orientação e sofisticados instrumentos de avaliação foram criados: escalas de atitudes, categorias de análise de conteúdos, manuais de instrução, cuja função era garantir a objetividade dos dados. Às provas, relatórios, seminários são atribuídas notas, enfatizando os aspectos cognitivos e instrumentais, entendidos muito mais como instrumentos burocráticos para aprovação ou reprovação do aluno, envoltos numa pretensa neutralidade. Existe uma dissociação entre o espaço pedagógico da sala de aula, do departamento, da instituição e da sociedade. Não existe uma avaliação processual, reflexiva. O instrumento de avaliação é *a prova, o produto* (que pode ser um relatório, seminário). Este é o modelo adotado pelo ensino tradicional.

Na avaliação de *orientação subjetivista* a ênfase recai no indivíduo cognoscente e em suas atividades, numa reação ao modelo objetivista. Seu princípio reside na centralização no aluno como sujeito de seu processo de aprendizado, a relação professor-aluno e os processos cognitivos individuais. É valorizada a auto-avaliação e a análise de condicionantes afetivos e emocionais. A avaliação é contínua, utilizando preferencialmente a descrição e a interpretação. Os instrumentos de avaliação são a *observação e a auto-avaliação*.

A avaliação que segue a *orientação praxiológica* é compreendida como um processo permanente, um componente do fenômeno educativo, é dinâmica, dialética, faz parte de um projeto político e pedagógico que vai além da sala de aula. Implica numa reflexão crítica sobre a prática, numa constante elaboração processual sobre uma dada realidade, visando transformá-la. Não se prescinde do agir instrumental (objetivo) nem do agir comunicativo (subjetivo). A função da avaliação é o diagnóstico do processo educacional. Tal orientação nos parece bem adequada às

práticas curriculares defendidas neste trabalho. Os instrumentos de avaliação são os *portfólios*, *a observação*, *a participação*.

Hernández (1998) apropriadamente nos alerta: não se confunda avaliação com qualificação e habilitação. Avaliar implica em entender e interpretar de maneira que se tenha uma "abertura" por parte dos educadores, que seja:

- ✓ Conceitual: aceitar resultados não previstos e acontecimentos imprevisíveis;
- ✓ Investigadora: dar lugar ao levantamento de evidências tanto do processo como dos resultados;
- ✓ Metodológica: introduzir procedimentos informais frente à inflexível estratégia formal, passando ao pluralismo metodológico;
- ✓ Ético-política: entender o caminho que vai da avaliação burocrática à avaliação democrática, procurando entender o contexto (p. 95).

Weber (1998,p.147) nos chama a atenção sobre a análise das várias orientações avaliativas apresentadas: tal análise demanda uma compreensão do planejamento curricular, o qual, por sua vez, precisa estar inserido no âmbito da metodologia educacional, integrada ao contexto histórico, social e político, o que nos leva necessariamente à avaliação das instituições. Weber (1998) então apresenta a orientação de avaliação emancipatória.

Nesta orientação, a avaliação está ligada ao conceito de qualidade de ensino definido pela instituição. A visão é macro, voltada para o projeto, missão da instituição. A avaliação é específica de cada instituição,

considerando que não se trata somente da avaliação do rendimento escolar, trata-se de realizar também um diagnóstico institucional.

Se a qualidade estiver atrelada aos princípios de eficiência e produtividade, tal como vem sendo propalada pelo Governo Federal, torna-se produtora de desigualdade e exclusão, o que contraria a lógica democrática e emancipatória da avaliação...para estar em consonância com essa lógica, a qualidade precisa ser concebida para além da produtividade como medida do desempenho institucional.

(WEBER et al, 1998, p.153-4.)

A seguir é apresentado, de forma sintética e condensada, o paradigma de avaliação emancipatória:

<i>Características</i>	<i>Descrição</i>
Alvos de avaliação	Programas educacionais ou sociais
Natureza da avaliação	Processo de análise e crítica de uma dada realidade visando à sua transformação
Enfoque	Qualitativo e praxiológico: o fenômeno
Interesse	Emancipador, libertador
Vertente	Político-pedagógico
Conceitos básicos	Emancipação, decisão democrática, crítica educativa, transformação
Pressupostos metodológicos	Antidogmatismo, autenticidade e compromisso, direito à informação
3 Momentos de avaliação	1. Descrição da realidade 2. Crítica da realidade 3. Criação coletiva
Procedimentos	Dialógico, participante, entrevistas, debates
Tipos de dados	Qualitativos e quantitativos

Quadro 3.2: Paradigma de avaliação emancipatória.

Condensado de SAUL, 1995, p.64 (apud WEBER et al., 1998, p. 155-6.)

O paradigma da avaliação emancipatória é o mais adequado ao modelo da Educação voltada para a *Information Literacy*, uma vez que possui como pressupostos o antidogmatismo, a autenticidade e o compromisso, garante o direito à informação, é dialógico, participante, visa a provocar a crítica, libertando o sujeito de condicionamentos

determinados, tendo como objetivo a transformação. Em nível institucional, os benefícios da adoção desta orientação avaliativa seriam imensos.

Tais práticas baseadas num trabalho cooperativo, transdisciplinar, constituem-se no melhor caminho para uma efetiva educação voltada para a competência em informação, uma vez que levam o aprendiz à uma visão sistêmica, dialógica e processual de sua formação educacional, admitindo o *continuum* para a vida pessoal e social, dentro de um universo informacional, com a finalidade de desenvolver a compreensão das situações sociais, dos atos humanos e dos problemas que suscitam.

Compreensão que se realiza mediante o diálogo, a pesquisa a partir de fontes diversas de informação e a expressão reconstrutivista, mediante diferentes formatos (escritos, dramatizados, visuais...) do percurso realizado. (HERNÁNDEZ, 1998,p.51.)

Isso nos remete ao conceito das chamadas “*comunidades de investigação*” e a “*educação para o pensar*”, as práticas filosóficas do questionamento, de investigação, autocorreção, a articulação íntima entre método e conteúdos, preconizadas por Lipman (1995) e divulgadas pela Escola do Futuro da Universidade de São Paulo (1998).

Aprender como o cientista pensa e pensar como ele, aliado ao processo dialógico de aprendizado, conduz a uma educação de qualidade, independente e comunitária, onde a democratização da informação e do conhecimento é possível.

A fim de proporcionar uma ambiência propícia ao desenvolvimento da *Information Literacy Education (ILE)*, as instituições de ensino necessitam alterar seu paradigma de ensino tradicional para o paradigma do aprendizado enquanto processo. A cooperação entre docentes e bibliotecários como apoiadores e mediadores de práticas investigativas e uma concepção educacional adequada se constituem como base para a educação voltada para a *IL*.

Educação tradicional	Educação voltada para a <i>IL</i>
Ênfase nos conteúdos de aprendizado, aquisição de um conjunto de “informações certas” uma vez e para sempre	Ênfase no aprender a aprender, como formular questões, estar aberto a novos conceitos, como acessar a informação; saber como o “conhecer” pode se alterar
O aprendizado é um produto, uma meta a ser atingida	O aprendizado é um processo; os aprendizes tomam decisões a respeito do aprendizado e são encorajados a serem autônomos e independentes
Estrutura autoritária de aprendizado onde a conformidade é recompensada e a diferença é desencorajada	As abordagens de aprendizado são flexíveis e se coadunam com as características e comportamentos dos grupos de aprendizado
O aprendizado repousa sobre estruturas teóricas de conhecimento	O aprendizado teórico é complementado pela experimentação, dentro e fora da sala de aula
O docente é a autoridade; relacionamento unilateral com o aprendiz	O docente é um facilitador; relacionamento baseado na troca de informações
A informação é vista como um objetivo em si, blocos de informações com significados constantes	A informação cria significado e compreensão, habilita os aprendizes a encontrar o sentido das situações; os significados variam de pessoa para pessoa
Ênfase na transferência de informação – comportamento passivo do usuário	O usuário da informação está ativamente envolvido com a produção e transferência da informação e busca satisfazer suas necessidades informacionais
O individualismo é caótico; um mesmo nível de serviço é válido para todos	O aprendizado, bem como o comportamento de busca e uso da informação variam de pessoa a pessoa; o contexto influencia o comportamento
Ênfase na neutralidade da informação	Acesso físico e intelectual à informação apropriada às necessidades, habilidades e interesses dos aprendizes
As bibliotecas são vistas como repositórios de livros; conveniências de armazenamento se sobrepõem às conveniências dos usuários	As bibliotecas são vistas como sistemas aprendentes, centros de aprendizado, ambientes multiculturais
Abordagem passiva no desenvolvimento de serviços de informação voltados para os usuários; baixo <i>feedback</i>	Abordagem cooperativa entre todos os setores da infraestrutura informacional e da infraestrutura educacional para o desenvolvimento de serviços e produtos que levem ao aprendizado; o diálogo é essencial

Quadro 3.3: Comparação entre a educação tradicional e a educação voltada para a *Information Literacy*.

Tradução e adaptação do texto de KIRK, J.; TOOD, R. *Information literacy: challenging roles for information professionals*. 1995 apud BRUCE, 1997.

Alguns pontos podem ser ressaltados: o aprendizado é contínuo, teoria e experimentação se complementam, com a informação permeando todos os processos de aprendizado; as bibliotecas e bibliotecários estão integrados ao processo educacional e a cooperação entre todos os setores da comunidade é enfatizada, de modo a criar um ambiente, um clima favorável ao aprendizado.

3.3 Considerações finais

A partir dos pontos levantados, depreendemos que o paradigma da *Information Literacy Education* se baseia em:

- Ênfase na aprendizagem como processo dialógico, de construção do indivíduo como um todo: conhecimentos, habilidades e valores;
- Flexibilidade curricular;
- Valorização da pesquisa, da busca e uso da informação, em variadas fontes e formatos como processo de aprendizado que leva à compreensão do mundo, portanto ao aprender a aprender e à educação continuada;
- Abordagem cooperativa, transdisciplinar, integrada;
- Apropriação da tecnologia e sinergia de variados espaços de conhecimento;
- O reatamento com a realidade, a contextualização social e pessoal do aprendiz, dos temas e problemas como condição de aprendizado.
- Valorização do pensamento crítico, do aprendizado ativo, independente e auto-orientado.

Estes seriam portanto os princípios básicos de organização curricular que norteariam uma Educação voltada para a *Information Literacy*. O movimento transformador que envolve a *Information Literacy Education* exige mudanças no modo de pensar e crenças de toda a comunidade educacional. É um processo longo e ligado à construção de novas visões

educacionais onde o aprendiz é sujeito (indivíduo participante da sociedade).

A Educação voltada para a competência em informação é aquela que socializa o acesso à informação, ao conhecimento e ao aprendizado. Incentiva a participação ativa da comunidade (ou seja, seu comprometimento) na definição de objetivos educacionais. Busca o aprendizado, enquanto processo, de conteúdos significativos. Enfatiza a integração curricular e a educação baseada em recursos. Adota práticas pedagógicas voltadas para a construção de conhecimento, o aprendizado independente e o aprendizado ao longo da vida, a partir da elaboração de projetos de pesquisa e a resolução de problemas.

Neste cenário educacional, a *Information Literacy* encontra uma base para se desenvolver. As instituições que adotarem este modelo de educação estarão um passo a diante em direção à uma sociedade mais informada e portanto mais democrática.

Neste Capítulo discutiram-se as implicações na Educação e nas instituições educacionais da implementação da *Information Literacy Education*, constatando-se que existe a necessidade de realizar mudanças políticas, curriculares e das práticas educacionais.

No Capítulo seguinte, será analisado o papel político, social e educacional da biblioteca e do profissional da informação na valorização da *Information Literacy* e na implementação da *Information Literacy Education*.

* * * * *

A Biblioteca e a *Information Literacy*

Os Capítulos 2 e 3 sugerem um encaminhamento dos estudos em direção à Biblioteca enquanto *sistema* intimamente ligado à *Information Literacy* e à *Information Literacy Education*. A utilização do termo "*sistema*" é proposital, uma vez que explicita a integração e a interação de vários elementos de um todo, que funcionam como uma estrutura organizada.

A biblioteca deve ser entendida como um sistema, segundo duas dimensões: organizacional e espacial. Como organização é construída a partir de seres humanos, recursos materiais, tecnológicos e intelectuais, procedimentos, técnicas, produtos, serviços, sua estrutura. Como espaço ou lugar, é construída a partir de signos, artefatos (livros, estantes, computadores, mesas, etc.), espaços arquitetônicos e ambiência. Na supraestrutura teríamos a biblioteca enquanto instituição, detentora de uma identidade, de uma cultura própria, sua missão, objetivos, crenças, valores, enfim sua ideologia.

A fim de melhor compreender as relações entre a biblioteca e a *Information Literacy*, neste Capítulo analisaremos a biblioteca considerando as dimensões mencionadas: organização e espaço, e as implicações da implementação de uma Educação voltada para a *Information Literacy* .

4.1 A Biblioteca como organização

Knowledge is power.

-- *Francis Bacon*

A biblioteca e os serviços de informação têm por objetivo incrementar o acesso a recursos e informações (KUHLTHAU,1993). O acesso básico é provido através da seleção, aquisição e organização dos recursos (procedimentos operacionais). O provimento do acesso é realçado e reforçado a partir de dois serviços básicos: o serviço referencial e a educação/instrução de usuários. Consideram-se tanto o acesso físico (direcionado à localização de recursos e informações) quanto o acesso intelectual (direcionado à interpretação da informação e dos recursos). Em última instância, a biblioteca tem por objetivo mediar os processos de busca e uso da informação, levando o usuário a construir seus próprios significados a partir da informação.

O processamento da informação, atividade quotidianamente realizada pelos sistemas de informação, envolve uma série de etapas, com alterações de entrada, de agrupamento, estocagem, acondicionamento e apresentação de dados/informações, para o uso de alguém que está fora do sistema. Todo este processo é denominado por Taylor (1994) como processo de adição de valor, valor este definido pelos e para os usuários.

Enquanto sistema de Informação, a biblioteca realiza, mediante intenso trabalho intelectual, diversas atividades que agregam valor à informação. Particularmente sensíveis ao ambiente, ao contexto onde os processos informacionais ocorrem, o objetivo principal dos sistemas de Informação é planejar e implementar processos e produtos adequados a seus usuários/clientes, dentro das premissas definidas pelo contexto. No

centro destes dois pólos (contexto/ambiente e usuários) estão as operações técnicas de tradução das mensagens/informações em termos/expressões informacionais, descrição de dados/informações, a interpretação, organização, padronização, as linguagens documentárias, o *design* do sistema até a interface com o usuário.

São realizados uma série de procedimentos baseados nos processos descritos acima: planejamento e implementação de políticas e atividades de seleção e aquisição de documentos, incorporação ao acervo, classificação, indexação, catalogação, resumo, edição, apresentação, disseminação de dados e informações. Cada uma destas atividades são realizadas por equipes ou individualmente, por profissionais especializados, em setores e seções.

A biblioteca é um organismo dinâmico, repleto de atividades, relacionamentos, tomadas de decisão complexas, o que nos leva a considerá-la mais do que um espaço, lugar, ou mesmo entendê-la como o simples acesso físico à informação.

Como organização, a biblioteca é uma das mais antigas existentes no mundo. As bibliotecas do antigo Egito, Alexandria e Constantinopla são exemplos disso. O acesso à leitura era privilégio de uma minoria rica e letrada. Guardar e preservar documentos era a sua função primária. Com a evolução da imprensa e a crescente democratização do acesso à leitura, as bibliotecas se popularizaram e tornaram-se mais complexas. Desde então, suas funções têm sido a coleta, preservação e difusão da informação. Como consequência das inovações tecnológicas e as constantes mudanças nos cenários político, social e educacional, novas visões/realidades têm invadido os sistemas de informação, exigindo a transformação de seus paradigmas.

Como resultado de sua história, a biblioteca possui uma cultura própria. Segundo Mary S. Muller (1993):

... à medida em que se estrutura, [a biblioteca] adquire e/ou desenvolve características próprias e únicas, bem como um complexo sistema de princípios, concepções, crenças e normas básicas, normalmente aceitos e compartilhados pelos seus membros...por isso mesmo, tal sistema de valores acaba se transformando num verdadeiro instrumento de disciplina que condiciona, no mais das vezes, a conduta de todos e de cada um. (p. 155).

Apesar das mudanças inerentes ao processo histórico, o modelo administrativo da biblioteca permanece o mesmo, com a insistência em abordagens e processos que "*deram certo*" no passado. O modelo vigente de biblioteca está ainda muito atrelado à culto do sistema pelo sistema, fechado em suas rotinas, procedimentos e regulamentos, reagindo ao contexto (não agindo), sofrendo de certo isolamento em relação ao processo decisório da instituição educacional à qual pertence, embora permaneça ainda assim como seu suporte. Neste contexto, os usuários (docentes, estudantes e funcionários) são encarados como agentes externos que expõem as deficiências e os acertos da biblioteca.

Não se desconhece, porém, a situação pouco favorável das bibliotecas no contexto nacional: a pouca tradição das bibliotecas, a carência de recursos materiais, o despreparo no que tange ao ensino e a pesquisa, a escassez de recursos humanos qualificados, orçamentos limitados e desvinculados do planejamento educacional da instituição, ausência de planejamento bibliotecário, uma situação que vem sendo levantada e discutida por diversos autores brasileiros (MULLER, 1993). Vários estudos têm sido feitos com vistas a mudar este cenário, bem como algumas iniciativas têm se efetivado: consórcios, cooperação entre bibliotecas, direcionamento ao usuário, os incentivos governamentais, a educação continuada, visando o aprimoramento profissional.

Entretanto, o modelo de biblioteca permanece o mesmo, obedecendo a uma estrutura hierárquica e setorial. Cada uma das partes do sistema realiza suas tarefas de maneira mais ou menos independente: o

setor de aquisição, o processamento técnico, a referência, não havendo muita comunicação entre os diversos setores. A cultura organizacional da biblioteca, de forma geral, tem sido refratária a mudanças.

Os padrões de conduta, serviços, rotinas, atendimento, a comunicação e as relações, permanecem hierarquicamente estruturados, conduzidos pela *aceitação* das regras, sem um real comprometimento com as metas e objetivos da organização (quando existentes), levando a uma passividade e à falta de motivação por parte dos funcionários. Da mesma forma, a apropriação da tecnologia, que pode ser encarada como instrumento de liberação das rotinas mecânicas, está envolta em dificuldades, necessitando um longo e complexo processo reflexivo ("*será que devemos abandonar o fichário?*").

A circulação de informações, importante fator decisório e conscientizador, permanece restrito às esferas administrativas mais elevadas, não existindo uma real intenção de socialização e compartilhamento de dados e informações que, em última análise, incitam discussões e podem gerar conflitos, inerentes a qualquer processo de mudança e aprendizado, oferecendo uma ameaça palpável às estruturas funcionais altamente hierarquizadas.

A colocação de Peter Senge (1999,p.52) é apropriada na descrição da estrutura organizacional de muitas bibliotecas quando se refere a expressão "*as pessoas são seus cargos*": fazem seu trabalho, considerando suas responsabilidades limitadas às fronteiras do próprio cargo. Por vezes, confundem a si mesmos com seus cargos de tal forma que qualquer mudança ou comentário as afeta profundamente. Esta visão deturpada freqüentemente é compartilhada pelos administradores, transformando as relações profissionais em relações pessoais, o que fatalmente leva ao comprometimento e à paralisação de toda estrutura organizacional.

Neste contexto, estabelecem-se as rotinas defensivas (modelos mentais que são hábitos arraigados destinados a proteger as pessoas do constrangimento e da ameaça que sofrem ao exporem suas idéias). De fato, usualmente a pessoa *cheia de idéias* é vista como uma ameaça ao sistema estabelecido, uma vez que, mesmo inconscientemente, expõe as deficiências e desajustes de outras pessoas e da própria estrutura. A fim de evitar os conflitos, o fluxo de idéias é então quebrado na organização, levando ao desaparecimento de líderes naturais. Desta forma, torna-se possível re-estabelecer o círculo vicioso de passividade e submissão, formas de preservação de poder e *status* .

Segundo a visão tradicional, a biblioteca , enquanto sistema formal de informação, “*caracteriza-se como uma organização própria, dependente da universidade [instituição] à qual pertence*” (CARVALHO *apud* LUZ, 1989) cujo objetivo é suprir as necessidades de informação de sua comunidade acadêmica, no desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão e para tanto deve manter coleções organizadas e atualizadas que satisfaçam as necessidades de seus usuários (LUZ, 1989,p. 60).

De acordo com Fujino (2000,p.52), vários autores têm demonstrado preocupação com relação à redefinição dos objetivos da biblioteca no âmbito das instituições educacionais, uma vez que, de maneira geral, a biblioteca tem permanecido isolada dos processos de redefinição, preocupada com os aspectos administrativos e operacionais. Ainda segundo Fujino (2000), a abordagem na literatura a respeito da participação da biblioteca na consecução dos objetivos educacionais, é superficial, quando é mencionado. Geralmente a biblioteca é considerada apenas como um serviço de apoio ao ensino e à pesquisa. De acordo com Obata (1999):

Constata-se que as bibliotecas não oferecem serviços de informação que sejam capazes de transformá-las em instrumentos indissociáveis do processo educacional. A escola, por sua vez, tem ignorado a biblioteca no seu projeto pedagógico e educativo, não considerando que a biblioteca tenha natureza educativa. Este estranhamento entre as duas instituições é reflexo de uma situação mais global: a própria dissociação entre biblioteca e sociedade p.94.

A consonância entre as atividades desenvolvidas pela biblioteca e os programas de ensino, pesquisa e extensão implementados pelas instituições educacionais é o fator que determina seu real sentido. Essa consonância é alcançada por meio do entendimento das estruturas curriculares, bem como a interação com a comunidade e a integração ao modelo político-educacional almejado pela instituição. A clareza com relação aos objetivos e atividades pertinentes à biblioteca, como serviço de informação que é, dentro de sua comunidade também são fatores determinantes nessa integração.

A chave para um novo conceito de biblioteca, mais adequado ao momento atual e consonante com a *Information Literacy*, é sua transformação de organização taylorista em organização aprendente.

Segundo Morecroft (1994), uma organização aprendente é caracterizada pela atenção dada aos processos de pensamento e planejamento que precedem as ações, aliada a uma atitude exploratória, de abertura a questionamentos sobre soluções e processos adotados, havendo a constante necessidade de experimentação e compartilhamento de visões.

As visões compartilhadas evoluem como subproduto de interações de visões individuais. Assim, o diálogo, a discussão construtiva, o acesso a dados, informações e conhecimentos da organização e da comunidade que a cerca, bem como a participação em processos e soluções, criam uma sinergia, um significado comum. Desta maneira, surge um real comprometimento das pessoas com a missão e os objetivos da organização, não mais mera aceitação.

Aprender é buscar a mudança. Segundo Gerryts e Pienaar (1999), o sucesso da biblioteca é determinado mais por sua capacidade de mudar, que em função de seu sucesso no passado. A chave para uma nova biblioteca implica que a estrutura piramidal hierárquica inflexível seja re-

orientada para a concepção de organização em redes, sob orientação e administração competentes (PHIPPS, 1993).

Ainda segundo Gerryts e Piennar (1999), é necessário desenvolver novas competências e habilidades adequadas a uma realidade de trabalho em equipes, planejamento estratégico, qualificação profissional, o que implica em um sistema que recompense a melhor atuação profissional. Não se pode esperar que a equipe desenvolva novas competências e habilidades sem uma real compensação.

Outro ponto é a importância do trabalho em equipe direcionado ao usuário/cliente/aprendiz. A equipe assume para si a responsabilidade por investigações da situação, o contexto, comportamentos, realizando descrições e análises que sirvam de subsídio ao planejamento e implementação de estratégias de ação junto ao público. A atuação destas equipes exploratórias e os resultados trazidos é que vão determinar o *design* do sistema e as formas de atuação das demais equipes. Neste sentido é importante considerar as equipes que lidam diariamente com o público. Seus conhecimentos são muito valiosos.

Uma atuação estratégica voltada para o conhecimento do público e suas necessidades fomentará a integração, iniciando o movimento que resultará na alteração dos valores dentro da própria organização.

Os valores e a cultura organizacional se refletem na identidade da biblioteca, exposta ao seu público a partir de sua imagem.

Entendemos por identidade " o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados" (CASTELLS, 2000,v.2,p.22). Ou ainda, segundo Teixeira Coelho (1997,p.201) identidade é o "sistema de representação (elementos de simbolização e procedimentos de encenação desses elementos) das relações entre os indivíduos e os grupos e entre

estes e seu território de reprodução e produção, seu meio, seu espaço e seu tempo."

A imagem, por sua vez, é uma expressão concentrada da situação psíquica como um todo, sendo interpretada a partir da relação recíproca entre a consciência e o inconsciente (COELHO, 1997,p.208), ou seja, a imagem da biblioteca se baseia na percepção que o público tem de seu funcionamento, seus valores e seus funcionários.

A imagem tradicional de biblioteca, se de um lado é reflexo de uma cultura própria arraigada, de outro, é perpetuada a partir do imaginário das pessoas, aquelas formas quanto possíveis universais e invariantes de biblioteca: lugar onde se depositam livros, os ambientes sóbrios, onde geralmente nos deparamos com senhoras de estilos antiquados, que exigem que estudemos em silêncio.

Neste momento em que o mundo nos "*bate a porta*" e exige um engajamento aos processos de mudança e conscientização social, é mister que a biblioteca, enquanto organização, inicie a discussão sobre suas próprias funções e objetivos sociais, políticos, educacionais e culturais. Em outras palavras, é necessário que inicie uma reflexão sobre si mesma e aprenda a se integrar ao mundo. É urgente que sejam planejadas estratégias de ação e integração tanto internas quanto externas.

Inegavelmente, movimentos em direção a esta integração sempre ocorreram, traduzidos na preocupação constante com a satisfação das necessidades de informação de seus usuários, procurando educá-los no uso da biblioteca. De fato, as bibliotecas só têm sentido se existirem aqueles que delas se utilizem.

Estudos de usuários, o comportamento de busca e uso da informação, estudos sobre a adequação dos sistemas às necessidades dos usuários têm sido desenvolvidos ao longo dos anos pela Ciência da

Informação. Cohen (1995) chama a atenção para a problemática do usuário segundo duas abordagens:

- os estudos centrados no sistema: onde são verificados e analisados, sob o ponto de vista do usuário, os erros, acertos, inadequações e a eficiência e eficácia dos sistemas de informação. Considerada a abordagem tradicional, privilegia os serviços técnicos em detrimento dos serviços de atendimento ao usuário, gerando um distanciamento entre biblioteca e público;
- os estudos centrados no usuário: as atenções são focalizadas nas necessidades dos usuários, uma vez que eles são vistos como agentes, estando no centro dos processos, o que implica na adoção de mecanismos de intermediação (*sic*) com o usuário. (exemplos disso são os estudos implementados por Dervin e Nilan -1986, *apud* Kuhlthau, 1993; Kuhlthau,1991,1993; Taylor, 1986, entre outros).

As proposições alinhadas com a abordagem de centralização no usuário, defendidas pelos autores citados, constituem-se em elementos-chave na deflagração dos processos de mudança no âmbito da biblioteca, uma vez que é através da busca e criação de significados que as pessoas constroem conhecimento, mudam seus valores e sua interpretação do mundo

Mais do que centrar-se em seus usuários, a biblioteca deve estar atenta às atividades que acontecem em seu entorno, considerando os fenômenos políticos, sociais e educacionais, alterando assim sua percepção da realidade e criando mecanismos de interação ativa e progressiva com a comunidade e o mundo.

Em sintonia com a escola, o campus, a biblioteca pode antecipar necessidades, assumindo o papel de liderança e ligação entre os vários segmentos da comunidade. Considerando sua característica suprapartidária, de não submissão a nenhum departamento ou linha de pesquisa, a biblioteca pode se tornar o elemento aglutinador, não só como espaço mas como organização.

Ao mesmo tempo, pode se antecipar nos estudos que envolvam o comportamento de busca e uso da informação por parte de todos os membros de sua comunidade, sejam eles alunos, docentes, pesquisadores ou funcionários, buscando estabelecer padrões de atividade e de necessidades.

O capital intelectual que a biblioteca possui como organização é praticamente desconhecido da comunidade educacional. Daí a necessidade de diálogo, de divulgação do trabalho bibliotecário, através do trabalho em equipes fora do espaço da biblioteca, buscando colaborar na sistematização da informação onde isto se fizer necessário, na organização e normalização de dados e informações nos mais variados setores da escola/universidade. A biblioteca deve focalizar seus esforços em duas direções:

- O foco em si mesma, procurando reelaborar sua cultura organizacional para transformar-se numa organização aprendente, reduzindo a hierarquia, socializando a informação, apropriando-se da tecnologia sempre que possível (sem que haja perda de qualidade), admitindo o conflito como pressuposto do aprendizado, procurando quebrar estruturas arraigadas de poder que paralisam a organização. Deve ainda se concentrar em realizar um planejamento estratégico, atividade essencial à efetividade das mudanças, tanto em termos de atividades (dirigindo especial atenção às linguagens documentárias e à organização da informação em variadas mídias), quanto em termos de formação de profissionais cada vez mais qualificados.

- Direcionando o foco à comunidade, a biblioteca pode contribuir decisivamente para a democratização da informação, através de uma atitude pró-ativa que pressupõe a disponibilização e o acesso à informação a partir de diferentes meios (incluindo os meios eletrônicos), o diálogo, o debate, a implementação de programas voltados para a *Information Literacy*, trabalhando em cooperação com administradores, docentes, técnicos e estudantes, buscando estabelecer uma *cultura da informação*.

Como parte do sistema educacional, a biblioteca pode tornar-se um importante agente de mudanças. O engajamento ativo da biblioteca nos processos de ensino-aprendizado, na pesquisa e nos serviços de extensão transformam seu papel passivo de suporte à educação, num fator diferencial para a experiência educacional.

A biblioteca deve focalizar seus esforços na formação de pessoas, cidadãos que sejam capazes de pensar criticamente, aprender de maneira independente (aprendam a aprender), capacitadas a buscar e usar a informação no seu dia a dia, na resolução de problemas ou realização de projetos, tarefas, ou simplesmente em função de uma curiosidade pessoal, de forma a inculcar-lhes o gosto pelo aprendizado ao longo da vida. Esta é a própria tradução da expressão *Information Literacy*.

Os bibliotecários devem reinventar a si mesmos e se envolverem ativamente na comunidade, como educadores e cidadãos.

4.2 A Biblioteca como espaço: repositório ou ambiente multicultural

Cultural institutions are valuable instruments in the lives and minds of learners because they illuminate the possibilities of thought, reflection, and inquiry. (...) cultural institution itself is made complete and complex by the presence of human beings.

(David CARR, 1992,p.21)

Positivamente, a simples existência da biblioteca é uma forma de estímulo às possibilidades cognitivas. Segundo David Carr (1992, p. 22), mais do que repositórios passivos, as bibliotecas, como instituições culturais, conduzem intencionalmente a atividades que encorajam e inspiram a mudança intelectual, em função de uma série de *situações de aprendizagem*:

- *A proximidade de objetos, textos, livros* levam a sensações individuais (não mediadas por palavras) que inspiram o aprendiz. Diferentemente da sala de aula ou de outros sistemas que requerem a intervenção de um instrutor, a biblioteca é um ambiente que o aprendiz consegue dominar sozinho, fazer seu próprio percurso, suas combinações.
- *A biblioteca impulsiona o aprendizado individual autônomo*, comporta diferentes aprendizes, não pede credenciais nem aplica avaliações. Nesse ambiente o aprendiz é convidado a fazer escolhas, usando textos e objetos para responder perguntas e sugerir pensamentos novos.
- *Participação através da investigação e comunicação*. O processo de observação e definição de fenômenos ou conceitos são ocasiões que estimulam o pensamento crítico, freqüentemente envolvendo

perspectivas e questões de outros. Situações de questionamento são convites ao discurso e à contextualização.

- *Acesso à cognição e visão de outros.* As instituições culturais permitem aos aprendizes experimentar as perspectivas visionárias dos grandes mestres, dos gênios, lado a lado, expandindo a visão do aprendiz a partir de modelos de cientistas e pesquisadores.
- *A presença e a influência da informação.* A atenção humana está usualmente voltada para a busca por novas informações, visões futuras ou reconstruindo o passado. As instituições culturais são poderosos universos informacionais.
- *Existe uma lógica na organização.* A biblioteca enquanto sistema organizado cria uma sensação de segurança, estabilidade e paz. Os ambientes estruturados facilitam o estabelecimento de padrões necessários ao conhecimento. As instituições culturais são ambientes de conhecimento organizados onde o acesso é público e a experiência é privada, individual (CARR, 1993, p. 23-24).

A biblioteca como espaço físico já foi alvo de consideráveis discussões e debates profissionais. A despeito das previsões sobre a iminência e inevitabilidade das bibliotecas eletrônicas, e um suposto "desaparecimento" das bibliotecas que conhecemos, novos prédios abrigando bibliotecas têm sido construídos ao redor do mundo. A década que se finda pode ser re-denominada como o tempo das grandes bibliotecas. Bibliotecas nacionais da Inglaterra, França, Alemanha e Dinamarca ganharam novas sedes, algumas delas monumentais. Nos Estados Unidos, trinta e cinco novas bibliotecas acadêmicas foram construídas somente entre 1997 e 1998 (McDONALD, 2000, p.73).

Reflexo de sua crescente importância como centro inspirador de aprendizado e pesquisa, a biblioteca passou a ser tradução de ambiente

educacional que provê serviços tradicionais e eletrônicos de informação, "conectando" as pessoas ao mundo. As bibliotecas tem se tornado importantes ambientes sociais dentro da estrutura escolar.

(...) cada vez mais gente têm vindo às bibliotecas, em grupos ou individualmente, buscando estudar, refletir, discutir idéias em grupos, manter-se informado, usar os computadores, acessar a Internet, conseguir informações acadêmicas, consultar coleções, marcar encontros... (McDONALD, 2000, p. 73-74)

Dentro de uma educação voltada para a *IL* e para o aprendizado continuado, a biblioteca é revitalizada também como espaço: "*constitui a parte nuclear de uma comunidade educativa...*" (HERNÁNDEZ, 1998, p. 32). Através da *Information Literacy Education* o aprendizado é promovido no interior da biblioteca, transformando-a em espaço de conhecimento e aprendizado (BREIVIK, 1993, p.98). A biblioteca tem potencial para se tornar um modelo de instituição multicultural e pluralística, podendo ter um real impacto na educação (STOFFLE, 1990).

Na visão de David Carr (1985, p. 58) a biblioteca, sendo uma instituição cultural, é conceitualmente densa: ela oferece imagens ricas de um mundo de significados abstratos sociais, estéticos e técnicos. Frequentemente estas imagens estão organizadas segundo hierarquias e taxonomias especializadas. Consequentemente, são requeridas do aprendiz formas adequadas de abordagem que permitam estabelecer conexões intelectuais e instrumentais. Os aprendizes devem destrancar ou decodificar um número intimidador de objetos de informação, incluindo textos impressos, eletrônicos, artefatos e computadores.

Neste sentido, a biblioteca auto-explicativa facilitaria o aprendizado. Pacey (1995) sugere que se invista mais nelas, da mesma forma que profissionais de informática têm se dedicado a inventar programas e

interfaces mais amigáveis. Segundo Pacey (1995, p.99) a biblioteca auto-explicativa se caracteriza por possuir:

- uma comunicação visual clara, em linguagem direta, incluindo suficiente explicação e instrução onde for necessário, evitando o jargão;
- publicações a respeito da biblioteca, adequadamente expostas, compostas por guias, *workbooks* e *folders* sobre tópicos específicos, em linguagem clara e direta;
- vídeos, *homepages* e demais recursos audiovisuais;
- sistemas eletrônicos de informação amigáveis, acompanhados de textos explicativos impressos; versões em papel e CD-ROM de livros e revistas;
- equipe preparada e acessível, identificada com a missão da biblioteca, da instituição educacional e da própria sociedade.

Uma biblioteca que é auto-explicativa, localizada junto à comunidade, em edifícios planejados e bem projetados, com boa infraestrutura tecnológica, horários e serviços flexíveis, equipes preparadas e acessíveis, acervo diversificado é o paradigma da biblioteca enquanto "lugar" dinamizador do aprendizado.

De acordo com Perroti (1990, *apud* OBATA, 1999), é preciso promover o *desconfinamento cultural* da criança e do jovem, buscando estabelecer relações interativas entre os indivíduos enquanto sujeitos e os sistemas de informação. Obata (1999, p. 96) salienta que é necessário mais do que a promoção da leitura, que seja feita sua apropriação, levando a biblioteca a assumir-se como *Biblioteca Interativa*, espaço não apenas de difusão, promoção ou disseminação da informação e da cultura, mas também um *espaço de expressão*.

4.3 A Biblioteca e a *Information Literacy*: a busca por uma nova identidade

Somente a partir da construção de uma nova identidade, a partir do planejamento e implementação de mudanças organizacionais, culturais e de relacionamento com a comunidade, será possível implementar uma educação voltada para a *Information Literacy*. Isto vale tanto para a escola/universidade quanto para a biblioteca.

A nova identidade da biblioteca deve estar em consonância com a missão e os objetivos da instituição à qual está ligada. Porém, a biblioteca pode e deve ser agente de mudanças. No momento em que se impõe, através de sua administração, suas equipes e projetos, como instituição multicultural, pluralista, afeita a mudanças, a biblioteca é capaz de deflagrar o processo de mudança cultural da própria instituição educacional. É preciso construir uma *identidade de projeto*. Segundo Castells (1999), a identidade de projeto acontece quando:

... os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constróem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social ,v.2,p.24.

De fato, a informação é poderosa. Se a biblioteca como organização se empenhar na democratização do acesso não só físico como também intelectual à informação que desconhece fronteiras (físicas, políticas ou intelectuais), estará dando o mais efetivo passo em direção à *Information Literacy* e à *Information Literacy Education*, transformando-se em agente de mudanças.

Como podemos observar, não basta dar nomes novos a velhas práticas: isto não é suficiente nem efetivo para que se implemente a

Information Literacy Education. A busca por uma nova identidade indubitavelmente envolve um processo intenso de reflexão, aprendizado, transparência de metas e objetivos, envolvendo valores, missão, *staff* e processos. As bibliotecas enquanto instituições aprendentes devem ter:

- uma *ideologia* mais flexível, que comporte variados pontos de vista, afeita a mudanças;
- como *valor* superior, a liberdade de investigação e o acesso democrático à informação, em conjunto com a responsabilidade cidadã;
- como *meta*, o entendimento e o atendimento a todo e qualquer indivíduo, dispensando-lhe um tratamento igualitário de amplo acesso e disponibilização de recursos informacionais e humanos, contribuindo para a remoção de barreiras de modo a facilitar igual oportunidade a todos;
- como *missão*, integrar ensino/aprendizagem/informação;
- como *princípio pedagógico* e como *objetivo*, a promoção do desenvolvimento do indivíduo em busca de sua competência informacional, enquanto princípio educativo construído a partir das práticas investigativas, do pensamento crítico, independente, do aprendizado ao longo da vida, buscando sua atuação para o bem comum, valorizando o significado e os fins moralmente importantes;
- o *direcionamento ao mundo*, olhando para o passado com respeito e, para o futuro, com paixão.
- O respeito à diversidade, buscando valorizar as trocas culturais.

Impõe-se politicamente na comunidade mediante uma organização sólida, baseada em princípios claros, de modo que seu exterior reflita a ideologia subjacente. (LEICESTER, 1993; MACEDO e MODESTO, 1999).

Enquanto instituição pluralista, a Biblioteca deve valorizar o intercâmbio cultural, promovendo a integração e a comunicação ampla com outras instituições.

Neste Capítulo discutiu-se a biblioteca enquanto *instituição aprendente*, voltada para a *Information Literacy* e a *Information Literacy Education*. considerando duas dimensões: como organização e como espaço. Existe a necessidade de construir uma *identidade de projeto* para a Biblioteca, de forma que se transforme em agente de mudanças.

No Capítulo seguinte serão discutidas as implicações para o bibliotecário, de uma Educação voltada para a *Information Literacy*. Serão analisadas as possíveis causas do distanciamento entre docentes e bibliotecários, as diferenças entre o discurso bibliotecário e o discurso docente, o papel educacional do bibliotecário, sua formação educacional e o perfil requerido pelo mercado e pela sociedade atual.

* * * * *

O Bibliotecário e a *Information Literacy*

No Capítulo anterior discutiu-se o papel da Biblioteca enquanto *instituição aprendente*, voltada para a *Information Literacy* e a *Information Literacy Education*.

Neste Capítulo analisa-se o papel do bibliotecário na implementação de uma Educação voltada para a *Information Literacy*. Optou-se por um Capítulo exclusivo para o bibliotecário a fim de enfatizar sua atuação independente da Biblioteca. São levantadas as dificuldades da inserção do bibliotecário na comunidade educacional, as diferenças entre o discurso bibliotecário e o discurso docente, bem como o papel educacional do bibliotecário, sua formação e perfil profissional.

5.1 A inserção do bibliotecário na comunidade educacional

A inserção do bibliotecário na comunidade educacional nem sempre é fácil. Embora muitos bibliotecários se considerem educadores e possuam *status* para tal, nem sempre as escolas e faculdades às quais estão vinculados percebem esses profissionais como colegas engajados no processo educacional. Em geral, admite-se que as coleções das bibliotecas são essenciais para a formação do estudante, mas a necessidade de se educar para ter o “domínio da informação” fica muitas vezes em segundo plano.

Apesar de novos projetos educacionais terem surgido, ainda não se discutiu amplamente a implementação de um projeto educacional voltado para a informação. Isto exige uma transformação nos papéis sociais e profissionais atuais, no âmbito da comunidade educacional e frente à sociedade.

A inserção do bibliotecário na cultura local é difícil devido a uma variedade de fatores:

- O docente geralmente é um *expert* em sua área de atuação, enfatizando principalmente suas atividades de pesquisa e publicação, em detrimento de suas atividades pedagógicas;
- Em sua atuação como pesquisador muitas vezes o docente não percebe a atuação de outros profissionais;
- A crença na autonomia acadêmica em tomadas de decisão quanto a conteúdos e programas curriculares, métodos e formas de avaliação leva o docente a não admitir interferências de outros (WEBB, 1999).
- Tradicionalmente o bibliotecário tem assumido o papel de organizador de acervo e localizador de documentos, isolando-se na biblioteca.

Numerosos estudos (HARDESTY, 1995; LECKIE, 1999; CARPENTER, 1997; CROWLEY, 1996) demonstram que bibliotecários e docentes não compreendem os papéis e as expectativas um do outro.

Segundo Leckie (1999) o fator mais importante de afastamento entre bibliotecários e docentes é a diferença entre as convicções de ambos, refletidas em seus discursos pedagógicos. Em suas pesquisas, constatou que a origem dos discursos dos docentes está em sua vivência profissional; acostumaram-se a avançar sozinhos na profissão e raramente conversam com outros docentes sobre suas práticas pedagógicas.

A maioria dos discursos dos docentes se baseia no paradigma tradicional de educação, existindo a preocupação com questões como a integridade das disciplinas (ensinar o que julgam ser essencial), a

especialidade das disciplinas (necessidade do aprofundamento de conceitos), a motivação (que deve partir dos alunos como responsáveis por seu próprio aprendizado). Outros discursos são mais inovadores, como a integração curricular e a ênfase nos processos investigativos, onde a *Information Literacy* encontra terreno mais fértil para se desenvolver.

Por outro lado, a origem dos discursos de bibliotecários está relacionada com sua própria formação profissional. Os valores aprendidos nas escolas de biblioteconomia estão voltados para a responsabilidade sobre as necessidades dos usuários, o comportamento ético, a neutralidade, a garantia de acesso à informação, tendo como ênfase o acesso físico. Além disso, o currículo enfatiza o atendimento rápido e eficiente, o conhecimento da tecnologia, o trabalho em cooperação. Toda esta formação profissional leva-os a assumir uma posição de aculturação e, por outro lado, leva-os a defender uma atitude oposta aos docentes.

Refletindo sobre as considerações de Leckie (1999), podemos dizer que o pensamento dos bibliotecários está refletido em seus discursos pedagógicos, os quais, por vezes, entram em desacordo com o pensamento dos docentes, dificultando sua interação. Os discursos dos bibliotecários seriam:

- *O discurso da integridade da disciplina*

Da mesma forma que alguns docentes, os muitos bibliotecários defendem a necessidade de ensinar um certo número de conteúdos que consideram essenciais. Muitas organizações bibliotecárias defendem esta abordagem e preocupam-se com a falta de tempo para um currículo em *IL* tão vasto e em constante expansão. Isto entra em conflito com os docentes que acreditam já haver pouco tempo para ensinar tudo que consideram essencial em suas especialidades, para uma boa formação educacional.

- *discurso da satisfação dos usuários*

Este é o discurso que prevalece entre bibliotecários que implementam a *Information Literacy Education*. Conhecendo seus usuários e suas necessidades informacionais, poderão servi-los melhor. Existe a preocupação de bibliotecários com as necessidades dos aprendizes e a adequação dos programas educacionais a estas necessidades. Os docentes, por sua vez, não estão preocupados com estas necessidades, tampouco as conhecem; por vezes nem conseguem definir (ou admitir) suas próprias deficiências ou necessidades informacionais. Portanto, este discurso não faz sentido para eles.

- *O discurso do aprendizado generalista*

Este discurso representa a idéia que muitos bibliotecários têm de responsabilidade de capacitar os aprendizes nas habilidades superiores do pensamento crítico, processos de investigação, organização mental, redação, comunicação, o aprendizado continuado. Embora a sociedade deseje a difusão de tal discurso, muitos docentes se opõem a isso pois julgam que o bibliotecário não está preparado e que não lhe compete ensinar tais habilidades. Os docentes em geral não enxergam o bibliotecário atuando nestas atividades.

- *O discurso da eficiência*

Se um grande número de estudantes precisa de orientação e instrução, o mais eficiente é agrupá-los. Isto produz uma prática muito difundida entre bibliotecários bem intencionados que dão palestras principalmente aos alunos ingressantes. Embora a iniciativa seja louvável, tal abordagem descontextualiza a educação de usuários e sua eficiência é questionável. Ironicamente, o ensino a grupos por meio de aulas expositivas é a prática mais usada entre os docentes. Tal discurso em nada se relaciona à *Information Literacy*.

- *O discurso do bibliotecário-docente*

Aqui o imperativo é demonstrar que os bibliotecários têm postura de docentes em sua área; estão portanto engajados nos processos educativos. Isto, porém, não impressiona os demais docentes, nem facilita o processo de interação.

- *O discurso do serviço de referência*

Este discurso se estabelece sobre a crença de que o bibliotecário deve parar de tentar ser educador/docente e deve se concentrar em fazer o que faz melhor: oferecer um bom serviço de referência. Muitos bibliotecários e docentes compartilham desse ponto de vista.

* * *

Apesar do interesse que muitos docentes têm demonstrado em tornar os estudantes competentes em informação, a cooperação com os bibliotecários tem sido difícil. Isto se deve, de um lado, à forma como os docentes enxergam o profissional bibliotecário e, de outro lado, devido à forma como o bibliotecário vê a si mesmo.

Devido à própria cultura do docente, o bibliotecário é visto como aquele que dá suporte ao ensino, mas não está diretamente envolvido com as práticas pedagógicas e assim deve permanecer para não sobrecarregar ainda mais o currículo. Os bibliotecários, por sua vez, muitas vezes não querem abandonar sua passividade. Entretanto, quando querem atuar mais diretamente junto à comunidade educacional, por dever e por desejo profissional, sentem-se muitas vezes excluídos e menosprezados em suas iniciativas e não sabem como alterar esta situação.

O relacionamento entre docentes e bibliotecários varia muito e a análise de seus discursos reflete isto. A forma como docentes e bibliotecários definem seus papéis e como atuam na comunidade pode e deve ser alterada para que haja mais abertura, flexibilidade e diálogo. A inserção do profissional da informação na comunidade educacional depende de uma abertura dada pelos docentes e passa pela visão que o próprio profissional tem de si mesmo, como profissional e como educador.

Ao analisar sua própria condição, seu discurso pedagógico e as implicações políticas deste discurso, o bibliotecário dá o primeiro passo no desenvolvimento de uma atitude mais ativa e responsável que poderá mudar suas relações com a comunidade educacional. A reflexão sobre suas próprias práticas e prioridades pode levar o profissional da informação a ver-se como agente educacional.

O envolvimento pessoal e social do bibliotecário com a comunidade em que atua também altera a visão que estudantes, administradores e docentes têm dele e de seu trabalho. Sua inserção em movimentos ecológicos, humanitários e culturais dentro do próprio ambiente educacional transforma-o em cidadão atuante e digno de admiração e respeito por colegas e demais membros do grupo. Além deste envolvimento é fundamental que o bibliotecário mantenha-se atualizado e em sintonia com os avanços tecnológicos.

Da mesma forma, a Biblioteca em que atua reflete sua competência profissional, sendo importante base para sua representatividade política, social e educacional.

5. 2 O papel do bibliotecário

A definição de um modelo educacional voltado para a *Information Literacy* passa necessariamente pela definição do papel do bibliotecário. Analisando a atuação do bibliotecário constatamos que seu papel tem se

modificado, basicamente segundo três enfoques: como intermediário da informação, mediador do conhecimento e educador.

5.2.1 O bibliotecário como intermediário da informação

Historicamente, o profissional da informação assumiu o papel de organizador e localizador de informações e recursos, muitas vezes sem levar em conta o contexto que o cercava. Em sua atuação educacional, primariamente considerava como universo informacional apenas a biblioteca, seja a partir de sua organização, seja a partir de instruções sobre seu uso e de seus recursos.

Com o advento da Sociedade da Informação, o contexto informacional e de atuação do bibliotecário se modificaram, se expandindo e diversificando. Muitos autores temiam pelo desaparecimento dos bibliotecários e das bibliotecas. Porém, a realidade mostrou-se de um modo diferente.

Diversos autores começaram a investigar qual seria o perfil do novo profissional em função do quadro de mudanças tecnológicas. Recentemente o papel do bibliotecário como *intermediário da informação* passou a ser seriamente considerado. Realizando todos os procedimentos intelectivos e técnicos necessários à seleção, aquisição, organização, disponibilização e recuperação de informações requeridas pelos usuários, o *information broker* realiza, em poucas palavras, a conexão entre a informação e o usuário. Neste sentido, suas habilidades no uso das fontes, recursos e tecnologias de informação são fundamentais.

Basicamente as atividades de intermediação e consultoria de informação definem a área de atuação dos *information brokers* ou intermediários da informação. Muito embora uma das principais atribuições

do bibliotecário seja esta, o profissional *information broker* é proveniente de formações e experiências as mais diversas, com ênfase cada vez maior em profissionais que não são bibliotecários.

Segundo Marchiori (1998), a terminologia ainda não é suficientemente clara, havendo confusão entre *information brokers* e outros serviços e profissionais, como os serviços de informação taxados, consultorias, *brokers* e bibliotecários independentes. Porém, na visão de Marchiori (1998), alguns dos atributos profissionais do *information broker* seriam:

- ✓ Alta capacidade técnica;
- ✓ Conhecimento profundo dos recursos informacionais;
- ✓ Atitude analítica;
- ✓ Habilidade em construir bases de dados;
- ✓ Conhecimento da cultura da empresa;

Enquanto intermediário, o bibliotecário liga-se inevitavelmente à informação enquanto produto direcionado a determinados consumidores, e às tecnologias da informação, importantes ferramentas de recuperação e comunicação. Se de um lado o bibliotecário deve, por necessidade, ter habilidades e apropriar-se cada vez mais da tecnologia, de outro lado é ameaçado por ela, em função dos avanços científicos proporcionados pela informática: a inteligência artificial, os agentes inteligentes, etc., supostamente capazes de substituir seu trabalho.

Segundo esta visão, o papel do bibliotecário não se distancia muito do paradigma tradicional/historicamente construído, exceto pelo aporte tecnológico. Inegavelmente o intermediário da informação é um profissional valioso devido à sua competência e eficiência técnica, tecnológica e intelectual. Porém, seu papel educacional é bastante restrito, atuando prioritariamente em ambientes profissionais.

5.2.2 O bibliotecário como mediador de conhecimento

Diante da realidade de proliferação de fontes e recursos informacionais, bem como da quantidade, por vezes caótica, de informações disponibilizadas, um pensamento começava a se tornar freqüente entre muitas pessoas: o simples acesso à informação, não era mais suficiente. Tornava-se necessário buscar formas, processos que permitissem filtrar toda esta informação disponível: avaliação crítica, critérios de relevância, pertinência, interpretação, organização, etc.

Os bibliotecários e educadores começavam a direcionar seus esforços ao estudo das atividades cognitivas. O foco antes direcionado aos sistemas, começava a se alterar em direção das pessoas e suas necessidades. Considerando-se que a construção de conhecimento resulta de um processo reflexivo que se inicia na busca de informações, a ênfase recai sobre os processos de busca da informação para a satisfação das necessidades ou resolução de problemas dos usuários.

Agora, mais que intermediário, o bibliotecário é chamado a assumir o papel de mediador do conhecimento. O bibliotecário como mediador dos processos de busca da informação foi profundamente analisado por KUHLTHAU(1993):

The term mediator, rather than intermediary, is used for human intervention to assist information seeking and learning from information access and use (...) a mediator (...) implies a person who assists, guide, and otherwise intervenes in another person's information search process.

(KUHLTHAU, 1993, p.128)

A ênfase nos processos de busca da informação para a construção de conhecimento altera o foco do trabalho bibliotecário, anteriormente direcionado às fontes e recursos de informação. Considera-se, agora, a importância da intervenção, do auxílio, da mediação do bibliotecário em tais processos. Kuhlthau (1993) apresenta cinco níveis de intervenção possíveis por parte do bibliotecário em relação aos processos de busca de informação:

1. Nível organizador.

O bibliotecário se ocupa de organizar a biblioteca para torná-la auto-explicativa e funcional, atuando como organizador da informação. Não há instrução. A responsabilidade é do sistema e do usuário em como utilizá-lo. (Ex. Folheto explicativo, *Computer Assisted Instruction -CAI*). Reproduz-se aqui o paradigma bibliográfico tradicional. Sua intervenção se dá em nível do sistema de informação.

2. Nível localizador/discursivo.

A informação é tratada como uma coisa ou um produto que precisa ser providenciado ou produzido. A premissa do localizador é a perfeição do sistema, sem o que seria impossível localizar o que foi requerido. O usuário é aquele que traz a questão e o Serviço de Referência procura responder. Como localizador, o bibliotecário está atento às fontes de informação, em variados formatos e profundidades, porém apenas procura atender à questão do usuário.

Em suas atividades "educacionais" procura orientar os usuários quanto ao funcionamento da biblioteca, as fontes e recursos de informação. Conduz uma orientação planejada em uma ou mais sessões, para um grupo variável de pessoas, onde discursa sobre a localização e acesso a recursos, serviços e regulamento da biblioteca, terminando geralmente com um *tour*.

Por não estar integrado ao contexto curricular nem a um problema informacional particular, suas exposições e atividades educacionais tendem a ser isoladas e superficiais. Este é o modelo mais comum de suporte ao ensino disciplinar, baseado na certeza das respostas, identificado com o paradigma tradicional.

3. Nível identificador/instrutor.

O bibliotecário espera ver o usuário quando ele tiver um problema ou necessidade informacional. A solicitação é feita e o bibliotecário apresenta uma série de recursos, ferramentas e fontes informacionais, sem particularmente se adentrar no problema do usuário. O usuário é levado a utilizar ferramentas e fontes de informação sem buscar a interpretação de suas ações, acreditando que a mera coleção de fontes e referências sobre um determinado assunto é suficiente para a resolução de seu problema.

Como instrutor, o bibliotecário ensina o usuário a utilizar determinados recursos e ferramentas informacionais, geralmente em uma única sessão, com vistas a habilitá-lo na busca de informações: como usar um índice, como identificar e localizar um artigo de periódico, etc.

Em suas atividades educacionais procura mostrar aos usuários as inúmeras fontes e recursos de pesquisa. Conduz sessões para um grupo variável de pessoas, planejadas para identificar todas as possíveis fontes, de modo que o usuário possa, dali para frente, agir independentemente. Os usuários tendem a pensar que basta saber identificar as fontes e operar as ferramentas para que o processo investigativo seja levado a termo. O modelo é baseado na certeza, ainda segundo o paradigma tradicional, porém o bibliotecário demonstra preocupação para com seu usuário e sua interação com o sistema.

4. *Nível orientador/professor.*

O bibliotecário orientador/professor não só identifica fontes mais adequadas a um determinado assunto como também pode recomendar sua seqüência de uso, geralmente do geral ao específico. O problema do usuário é considerado, porém ainda dentro da estrutura do Serviço de Referência e numa ordem pré-estabelecida. Forte ênfase é dada às ferramentas de acesso e à seqüência apropriada de uso das fontes.

O bibliotecário provê instruções relativas a um problema ou etapa do problema, as fontes (ex. bases de dados específicas) e o uso das ferramentas mais adequadas (ex. como usar o catálogo eletrônico). O usuário tende a considerar que o mesmo procedimento vale para a resolução de qualquer problema ou necessidade de informação.

Este é o modelo mais identificado com a Orientação Bibliográfica, direcionado ao ensino da seqüência de uso de fontes, estratégias de busca e organização de informações, através de uma série de sessões instrucionais, ainda dentro de um paradigma tradicional. O bibliotecário pode dialogar com os docentes buscando ocasiões de intervenção, buscando auxiliar os usuários em suas pesquisas orientando-os a respeito de fontes, recursos informacionais e de organização da informação.

5. *Nível tutor/conselheiro*

O bibliotecário tutor/conselheiro está atento ao indivíduo e a seu processo de aprendizado de busca e uso da informação, segundo uma visão holística, a partir da tríade pensamentos, sentimentos e ações. Dosa (1978, *apud* KUHLTHAU, 1993), descreve o aconselhamento informacional como sendo:

O processo interativo de...(a) assessoria às necessidades e preocupações do cliente a partir de uma entrevista aprofundada; (b) determinação da melhor forma disponível de solucionar suas necessidades; (c) assistência ativa ao cliente na busca, uso e, se necessário, a aplicação da informação; (d) assistência sistemática ao cliente para que atinja seus objetivos; (e) desenvolvimento sistemático de controle de qualidade e processos de avaliação p.143.

Emergem duas formas de intervenção: *mediação* e *educação*. O principal objetivo é preparar os usuários para futuras situações de aprendizado a partir do acesso e uso da informação através de conhecimentos e habilidades do processo de busca da informação. O diálogo é pautado pela aceitação da incerteza: não existem respostas certas ou seqüências e fórmulas que valem para todas as situações. O problema ou necessidade da pessoa determina o tipo de intervenção.

Estabelece-se um diálogo que se pauta pela exploração de estratégias, criatividade, interpretação, pensamento crítico, em uma ordem de aprendizado. *O bibliotecário tutor/conselheiro* espera que o estudante retorne periodicamente para retomar o diálogo, redefinindo o problema, determinando a estratégia, identificando fontes adicionais e sua seqüência de uso, num processo dinâmico e único para cada pessoa.

O bibliotecário tutor/conselheiro está ativamente envolvido com o currículo, estudantes, professores e administradores, em todas as formas de planejamento educacional, para gerar objetivos e metas, planejar métodos e atividades, acompanhar a evolução do estudante.

Na visão de Kuhlthau (1993,p.151), cada membro do time educacional assume um papel específico. O bibliotecário lança mão de seu *expertise* em recursos, tecnologia e processo de busca de informação. Os docentes provêm o conteúdo conceitual e o contexto da tarefa. Os administradores e coordenadores provêm três tipos de suporte: filosófico,

organizacional e financeiro. O suporte filosófico cria as bases para a articulação de um planejamento educacional favorável às práticas de busca e uso da informação; o suporte organizacional fornece a logística necessário; o suporte financeiro cuida do aspecto financeiro, para o pagamento de pessoas, tecnologia, coleções e facilidades. O bibliotecário deve ser parte de uma equipe educacional, com um papel definido e efetivo.

Podemos depreender da visão de Kuhlthau (1993) que o bibliotecário pode e deve atuar junto aos aprendizes como mediador em seus processos de *Information Literacy*, em diversos níveis de mediação, e junto aos docentes, na implementação da *Information Literacy Education*.

5.2.3 O bibliotecário educador

Complementando a visão de Kuhlthau (1993), do bibliotecário como mediador de conhecimento (nível tutor/conselheiro), e ressaltando o trinômio habilidades, conhecimentos e valores, temos a visão do *bibliotecário educador*.

Assim como Kuhlthau (1993), Roe (1999) também se refere ao bibliotecário como mediador só que educacional, defendendo a experiência do aprendizado mediado. Referindo-se à teoria desenvolvida por Feuerstein, professor e psicólogo israelense protegido de Jean Piaget, Roe (1999) direciona o trabalho do bibliotecário para a mediação de aprendizado, que é definida a partir de quatro conceitos:

- ✓ *intencionalidade* (que ocorre quando o bibliotecário educador direciona a interação e o aprendizado);
- ✓ *reciprocidade* (quando o bibliotecário está envolvido ele mesmo num processo de aprendizado, ambos aprendem);

- ✓ *significado* (quando a experiência é significativa para ambos);
- ✓ *transcendência* (quando a experiência vai além da situação de aprendizagem, é extrapolada para a vida do aprendiz).

A verdadeira mediação educacional ocorre quando o bibliotecário convence o aprendiz de sua própria competência, inculcando-lhe autoconfiança para continuar o aprendizado, transformando-o num aprendiz autônomo e independente.

A natureza da experiência do aprendizado mediado no âmbito da biblioteca pode variar de acordo com cada situação e o grau de conexão humana. O usuário numa rápida entrevista de referência não vai ser mediado em seu aprendizado da mesma forma que outro usuário que desenvolve um projeto.

O educador deve manter o foco nos processos de aprendizado dos estudantes, levando-os ao aprendizado, devendo considerar as diferenças culturais e de estilos de aprendizagem de cada um: verbal/lingüístico; lógica/matemático; visual/espacial; cinético/corporal; musical/rítmico; interpessoal e intrapessoal.

Na implementação de uma Educação voltada para a *Information Literacy*, o papel do bibliotecário sobressai enquanto *agente educacional*. Ser educador significa:

... exercer o domínio de seu específico campo e processo de trabalho, passo a passo e a cada momento, o que significa trabalhar com conhecimentos que faz seus e com materiais construídos na capacidade de elaborá-los ou na capacidade de reconstruí-los segundo as exigências de sua proposta pedagógica.

(MARQUES, 1989, apud ALVES et al, 1998,p.80-81)

A proposta pedagógica relaciona-se ao conjunto de condições metodológicas e organizativas que vão viabilizar as práticas educacionais, considerando as finalidades da educação numa determinada sociedade. Segundo Libâneo (1991, *apud* ALVES *et al.*, 1998), o ramo principal da Pedagogia é a Didática. A Didática busca investigar:

Os fundamentos, condições e modos de realização da instrução de ensino. A ela cabe converter objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função destes objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento...dos alunos, p.88.

Portanto, o bibliotecário educador não apenas deve conhecer sua área de atuação, como também deve considerar a dimensão didático-pedagógica e o projeto educacional da instituição/comunidade na qual age. Ser educador significa apropriar-se dos processos de ensino-aprendizagem segundo uma perspectiva transformadora, enquanto sujeitos (bibliotecários, docentes, estudantes em constante processo dialógico, ao mesmo tempo aprendizes e mestres) e em relação aos conteúdos - conceituais, fatuais, procedimentais, atitudinais (os objetos de conhecimento).

Segundo McCrank (1991) o desenvolvimento de programas educacionais ligados à *IL* requer dos bibliotecários uma transcendência sobre sua própria retórica de especialização em informação, uma vez que a *IL* exigiria do profissional da informação uma mudança muito maior do que aquela exigida ao usuário/aprendiz, pois implicaria no compartilhamento irrestrito de seus conhecimentos, habilidades e valores. Esse compartilhamento ocorre quando o bibliotecário atua como educador, interagindo com o usuário e colaborando para o desenvolvimento e implementação de programas educacionais ligados à informação (NEWTON, 1999, p.158).

Particularmente com relação aos bibliotecários, a mudança passa por sua própria conscientização como profissional, um ser autônomo,

educador, cientista, cidadão e aprendiz que atua em consonância com a biblioteca, porém de forma independente, uma vez que sua atuação como educador o coloca par a par com os docentes.

Como *agente educacional*, o bibliotecário poderá iniciar os processos culturais de transformação da Educação e da comunidade educacional e social. A Biblioteca, enquanto instituição multicultural, pluralista e aprendente é a base desta transformação. A cooperação entre administradores, bibliotecários, docentes e técnicos é uma das premissas para que se desenvolvam programas educacionais voltados para a *Information Literacy*. Essa cooperação depende do modo como bibliotecários se relacionam com a comunidade e como vêm a si mesmos inseridos no contexto educacional.

A natureza do trabalho dos bibliotecários vem se modificando e o profissional também deve se adaptar à nova realidade educacional e tecnológica. Diversos autores têm ressaltado que novas competências são necessárias ao bibliotecário que pretende atuar na *Information Literacy Education*.

Kimberly Smith e Beverly Lynch (1999), respectivamente bibliotecária e docente na *Graduate School of Library and Information Science, UCLA, Estados Unidos*, analisaram a mudança de perfil desejado para o profissional da informação ao longo de quase três décadas, a partir da análise de anúncios em revistas especializadas, em termos de conhecimentos de computação e características comportamentais desejáveis.

Conhecimentos ou experiência com sistemas automatizados de bibliotecas foram mencionados em todas as posições profissionais, denotando um crescente interesse pela automação de bibliotecas: 50% dos anúncios em 1983; 50% em 1988, 40% em 1993; 62% em 1998.

Até a década de 80 as qualificações técnicas profissionais eram as mais relevantes. A partir de então, determinadas características comportamentais começaram a ser mencionadas, referindo-se principalmente às habilidades de comunicação oral e escrita.

Nos anos 90 as habilidades de comunicação oral e escrita já eram comuns nos anúncios. Habilidades instrucionais começaram a ser desejáveis, bem como o conhecimento de bases de dados e desenvolvimento de coleções. Posições híbridas começaram a surgir, evidenciando a expansão das atividades biblioteconômicas.

As atividades educacionais passaram a ser parte integral do perfil do bibliotecário de referência e alguma responsabilidade sobre o desenvolvimento de coleções emergiu como um componente importante nesta função, evidenciando a integração cada vez maior entre os setores e serviços da biblioteca.

As habilidades técnicas continuam a ser importantes, mas agora são requeridas habilidades de comunicação dentro e fora da biblioteca. Flexibilidade, criatividade e capacidade de liderança também tem sido requeridas, demonstrando que a natureza do trabalho vem se alterando. Griffiths (1998) chama a atenção para a necessidade de uma mudança radical no modo de trabalhar do bibliotecário, com a eliminação da hierarquia, o trabalho em equipes, planejamento e estratégias de mercado, marketing pessoal e institucional.

A condensação dos textos de diversos autores, Tennant (1998), Rader (1999), Griffiths (1998), Haycock (2000); Hadengue-Dezael (1999), nos leva às características do novo profissional:

- Capacidade de relacionamento e comunicação, trabalhando e aprendendo quotidianamente com o público, pensando globalmente e atuando localmente, criando um sinergismo com relação ao seu

ambiente organizacional e comunidade; isto só é possível a partir da auto-confiança e da adoção de uma atitude pró-ativa em relação ao seu próprio aprendizado e às suas relações sociais.

- **Fluidez tecnológica:** atualização constante nas habilidades e conhecimentos em tecnologia da informação, capacidade de lidar com várias mídias; a comunicação com especialistas em informática é fundamental para o desenvolvimento de novos suportes educacionais, bem como a comunicação com os docentes e estudantes educando-os no uso da tecnologia e fontes eletrônicas de informação. É um aprendizado que exige constante atualização e uso freqüente das ferramentas tecnológicas.
- **Visão para as oportunidades de compartilhamento e cooperação;** a atuação do bibliotecário deve se voltar para a cooperação não apenas com seus colegas, mas também com docentes, estudantes, usuários remotos, organizações internacionais, em períodos curtos ou longos, em diferentes níveis de comprometimento. Com o compartilhamento e a cooperação diminuem os esforços e despesas, dividem-se as responsabilidades. A cooperação exige capacidade de tomar decisões e resolver problemas. É um aprendizado contínuo que se baseia na experimentação. Em sua atuação cooperativa com os docentes, atuando como educadores, os profissionais da informação devem valorizar sua formação, atuando como agentes multiplicadores de idéias, dinamizando a biblioteca e colaborando na mudança de visão da filosofia educacional e das práticas pedagógicas.
- **Formação educacional e pedagógica** de forma a capacitá-lo e colocá-lo em igualdade com os docentes. É necessário averiguar até que ponto os currículos em biblioteconomia têm refletido uma preocupação com a formação de um profissional mais flexível, comunicativo e competente, adaptado às necessidades atuais. O conhecimento específico em sua área de atuação também é necessário, para que haja efetivamente um diálogo.

Portanto, a formação educacional do bibliotecário é fundamental em sua atuação profissional, em função das exigências do mercado e em relação à *Information Literacy*. É necessário verificar se os currículos estão enfatizando as qualidades requeridas pelo mercado e particularmente pela *Information Literacy*.

5.3 A formação educacional

Examinando mais detidamente a questão da formação educacional atual do bibliotecário consideramos a existência de uma base curricular fortemente voltada para as competências profissionais em: catalogação, classificação, indexação, bibliografia, aquisição, administração e organização de bibliotecas e coleções, história das bibliotecas, serviços de referência.

Ward (2000,p.116-117) salienta que na Austrália, Reino Unido e Estados Unidos, o currículo é fortemente influenciado pelas políticas de financiamento governamental e pelas associações nacionais de classe. As associações têm tentado influenciar as universidades para que as escolas tenham os recursos necessários: os programas considerados ruins são duramente criticados.

No Brasil, como no exterior, existe um desejo de melhorar o nível dos cursos, o que tem sido conseguido por meio da diversificação de conteúdos incluindo abordagens sociais e adição de novos programas voltados para a tecnologia da informação e a gestão de qualidade, seja na graduação, pós-graduação, especialização, utilizando recursos como a Educação presencial e a Educação à Distância (BELLUZZO, 1999).

A seguir, examinaremos mais detidamente o cenário da Educação profissional do bibliotecário e as tendências curriculares na Austrália, Reino

Unido, Estados Unidos e Brasil, a fim de obter um panorama sobre a formação educacional atual do bibliotecário e verificar sua adequação ao perfil profissional requerido pela *Information Literacy*.

Austrália

Existem 12 instituições que formam bibliotecários em nível de graduação. *The Australian Information and Library Association - ALIA* congrega em torno de 7.500 profissionais e mantém um estatuto que determina o direcionamento dos conteúdos curriculares na Austrália. Considerando que a educação de seus membros é um dos principais fatores que influenciam a excelência das práticas profissionais nas bibliotecas e sistemas de informação, a ALIA recomenda que os conteúdos curriculares se voltem para:

1. *Inclusão de estudos nas seguintes áreas consideradas básicas para a profissão:*

- a. Processos de comunicação*
- b. Geração, fluxo e utilização da informação*
- c. Usuários de informação e suas necessidades*
- d. Fontes de informação e suas características*
- e. Funções das bibliotecas e outras agências de informação*
- f. Provisão e administração de serviços de informação*
- g. Aquisição e organização dos recursos de informação*
- h. Controle e recuperação da informação*
- i. Disseminação da informação*

2. *Enfatizar que os estudantes desenvolvam conhecimentos e habilidades a respeito das áreas acima e sejam competentes em:*

- a. Análise, envolvendo identificação dos elementos essenciais ou constituintes de qualquer entidade ou situação e seus relacionamentos*
- b. Avaliação, envolvendo mensuração e julgamento a fim de desenvolver critérios*
- c. Síntese, envolvendo a combinação dos elementos constituintes em um todo, criando novos conhecimentos através da categorização e da dedução*

3. *Almejar o desenvolvimento de atitudes de serviço voltados para os clientes da biblioteca e dos serviços de informação*

4. *Almejar o provimento da experiência profissional como uma parte integrante do currículo. (ALIA, 1996)*

Em seus estatutos, a *ALIA* ainda inclui uma série de conhecimentos, habilidades e atitudes que incluem efetivas habilidades de comunicação, relevantes conhecimentos e habilidades em computação e sistemas de informação, habilidades de gerenciamento, habilidade de pensar criticamente, apropriadas habilidades informacionais (*appropriate information literacy skills*), ética, aprendizado continuado e trabalho em equipe.

A flexibilidade é uma das características da Austrália, com cursos oferecidos em tempo integral, parcial e à distância, podendo o aluno optar por fazer cursos mistos (presenciais ou à distância). A vastidão geográfica da Austrália impulsionou os cursos à distância, ao mesmo tempo que isolou as comunidades educacionais e de pesquisa. A tecnologia tem sido de grande utilidade para encurtar distâncias e fazer chegar a informação.

Os cursos estão alinhados dentro das Universidades com aqueles ligados à tecnologia da informação e/ou negócios. Somente um curso mantém a palavra biblioteca em seu título. Dos 17 cursos de pós-graduação, 4 estão voltados para a formação de bibliotecários como professores.

Baseando-nos nas diretrizes curriculares preconizadas pela *ALIA*, podemos constatar que existe uma real preocupação com a formação do bibliotecário competente, atualizado e especializado em informação. Porém, em nenhum momento houve menção à formação do bibliotecário como educador. A relação entre bibliotecários e usuários parece continuar a mesma: o bibliotecário é um prestador de serviços.

Reino Unido

Existem 18 escolas que formam bibliotecários em nível de graduação. *The Library Association e the Institute of Information Scientists* congregam cerca de 24.500 profissionais e arregimentam os cursos de biblioteconomia no Reino Unido. Os critérios para inclusão de novos cursos

se baseiam em cinco áreas consideradas fundamentais na formação profissional:

1. *Geração de informação, comunicação e utilização. Refere-se aos processos e técnicas segundo os quais os recursos informacionais são criados, analisados, moderados e manipulados a fim de ir ao encontro das necessidades definidas pelos usuários.*
2. *Gerenciamento da informação e contexto organizacional. Refere-se à aplicação de técnicas de planejamento, implementação, avaliação, análise e desenvolvimento de produtos e serviços informacionais dentro do contexto da cultura organizacional, expectativas e objetivos. O impacto dos sistemas de informação na estrutura e nos produtos da organização.*
3. *Sistemas de informação e tecnologias de comunicação e informação. Refere-se a estes conceitos e suas influências sobre os princípios e práticas de gerenciamento da informação.*
4. *Políticas e ambientes de informação. Refere-se ao fluxo dinâmico da informação na sociedade, entre as nações, governos, e a indústria dos meios de informação.*
5. *Habilidades transferíveis e gerenciáveis. Refere-se aos princípios e técnicas associadas aos negócios e ao gerenciamento institucional juntamente com as habilidades numéricas e de leitura. (LA Body of Professional Knowledge and IIS Criteria for Information Scientists)*

As escolas re-introduziram o tempo parcial e apenas uma escola rural oferece cursos de educação à distância. Existem 22 programas de pós-graduação e apenas a metade conserva a palavra "biblioteca" em seu título. A palavra "informação" aparece em todos os cursos menos 2.

Analisando o direcionamento dos conteúdos curriculares podemos concluir que existe uma forte ênfase na tecnologia, acesso, controle e disseminação da informação. Em nenhum momento é mencionada a palavra biblioteca. O currículo está totalmente voltado para a informação e seus desdobramentos, inclusive desdobramentos políticos. Existe uma grande preocupação com a atualidade da profissão. Os aspectos referentes à formação do bibliotecário como educador ou mediador sequer são mencionados.

Estados Unidos

Existem 59 escolas voltadas para a formação do profissional da informação nos Estados Unidos. A maioria conserva a palavra "biblioteca"

em seus nomes. *The American Library Association - ALA* congrega cerca de 58.777 membros. As recomendações da ALA não são muito específicas mas isto talvez se deva à inexistência de cursos de graduação na área nos Estados Unidos, onde os cursos são em nível de pós-graduação. A ALA recomenda que o currículo contemple a flexibilidade sendo concernente à:

Informação e o conhecimento enquanto registros, os serviços e tecnologias que facilitem seu gerenciamento e uso, bem como a criação da informação e do conhecimento, comunicação, identificação, seleção, aquisição, organização e descrição, estocagem e recuperação, preservação, análise, interpretação, avaliação, síntese, disseminação e gerenciamento. O currículo: que tenha ênfase no desenvolvimento de bibliotecários e profissionais da informação que assumam o papel de provedores de serviços; ênfase num envolvente corpo de conhecimentos que reflita as descobertas referentes à pesquisa básica e aplicada em campos relevantes; possibilite a integração entre teoria, aplicação e uso da tecnologia; responda às necessidades de uma sociedade multicultural, multiétnica, multilinguista, em constante mudança, incluindo os grupos desfavorecidos; responda às necessidades de uma sociedade global e em constante mudança tecnológica; provenha direção ao desenvolvimento futuro do campo de estudos; promova o comprometimento com o contínuo crescimento da profissão. (American Library Association, 1993)

A partir das diretrizes preconizadas pela ALA podemos depreender que existe uma preocupação com a constante atualização do profissional, considerando sua interação com a sociedade e a tecnologia. O impacto e o valor social que a profissão tem também é considerado. A natureza da formação do profissional da informação conserva suas raízes na biblioteca e na prestação de serviços ao público.

Brasil

Existem 19 escolas direcionadas à formação do profissional da informação no Brasil, a maior parte na região sudeste. Atualmente existem cerca de 20 mil bibliotecários no Brasil, sendo que 6,4 mil estão no Estado de São Paulo, 2,5 mil só na Grande São Paulo. Estima-se que seriam necessários pelo menos 100 mil profissionais no país para que houvesse concorrência pelas vagas de trabalho. A formação de recursos humanos no país sempre foi alvo de estudos, bem como a crescente conscientização do

papel das bibliotecas como elementos fundamentais na formação do capital humano na sociedade.

O papel das associações de classe é importante mas não existe real influência de tais entidades sobre o desenvolvimento educacional e profissional. FEBAB – Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições, que integra as Associações Estaduais de Bibliotecários e a ANCIB – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação e Biblioteconomia, principal sociedade científica na área, assim como o IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Os conselhos profissionais de bibliotecários exercem sua influência sobre a formação em nível de pós-graduação em ciência da informação recusando o registro de profissionais que não possuam a graduação em biblioteconomia. Embora reconhecida por lei, tal atitude afasta outros profissionais que poderiam enriquecer a formação dos profissionais e revela uma preocupação corporativista.

Da mesma forma que em outros países, também no Brasil a palavra "biblioteca/biblioteconomia/bibliotecário" tem perdido lugar para palavras como "informação/centro de informações, cientista da informação" na denominação das escolas, cursos (BARBOSA,2000,P.81), e profissionais, revelando a tendência internacional de expansão do universo informacional para além do mundo impresso e um desejo de ênfase na atualidade e na interdisciplinaridade.

Em função da alteração do quadro mundial, as Escolas de Biblioteconomia começaram a buscar uma reformulação curricular, denotando uma preocupação em incorporar:

- *os significativos avanços ocorridos no campo do conhecimento;*
- *a tecnologia da informação;*
- *diferenciação de perfis bibliotecários;*

- *currículo mínimo, incluindo matérias de fundamentação geral, matérias instrumentais e matérias de formação profissional, incluindo-se aqui a disseminação da informação, a formação e desenvolvimento de coleções e a administração de bibliotecas;*
- *ênfase na gestão da informação/gestão de coleções/gestão do conhecimento*
- *gestão de qualidade*

Abreu e Campello (2000) argumentam que:

No Brasil, na verdade, ao longo das últimas décadas, a linha única de formação de bibliotecários generalistas, voltados para o trato exclusivo de bibliotecas, diversificou-se em linhas e níveis. Assim, ao lado do bacharel em biblioteconomia, cursos de especialização, mestrado e doutorado (da própria área e afins) passam a preparar agentes de informação tecnológica, analistas de sistemas de informação, animadores culturais, gerentes de recursos informacionais, administradores de redes e sistemas de informação e outros profissionais , p.100-1.

Enquanto nas vertentes americana e britânica está em andamento um forte movimento de valorização da gestão estratégica da informação, no Brasil, após a fase tecnicista, as escolas e cursos de biblioteconomia têm se voltado para a vertente social (VIEIRA, 2000).

Podemos depreender que no campo da Ciência da Informação e da Biblioteconomia no Brasil, muito se tem avançado em direção à qualidade da formação profissional. A ênfase na qualificação, na educação contínua, na flexibilização dos currículos, na gestão de informação e conhecimento e na vertente social, são indicativos de um forte direcionamento à *Information Literacy*.

Porém, de acordo com Pasquarelli (1993), os cursos de Biblioteconomia oferecem aos Bibliotecários o embasamento necessário para o desempenho da profissão, mas não dão capacitação didática.

... tanto o Bibliotecário quanto o especialista de uma área de conhecimento não têm sido levados a cursar disciplinas na área de educação para ministrar aulas... A carência pedagógica do bibliotecário tem influenciado diretamente na elaboração de planos de ensino. Os métodos e meios de ensino devem ser re-analisados, buscando maior adequação às necessidades dos usuários.

(PASQUARELLI, 1993, p.99)

É necessário considerar que em sua atuação profissional como educador, o bibliotecário necessita ter este embasamento didático-pedagógico.

5.4 Considerações finais

Neste Capítulo analisou-se o papel do bibliotecário na implementação de uma Educação voltada para a *Information Literacy*. Foram examinadas as dificuldades da inserção do bibliotecário na comunidade educacional, as diferenças entre o discurso bibliotecário e o discurso docente, bem como o papel educacional do bibliotecário, sua formação e perfil profissional.

Admitem-se diferentes níveis de atuação do bibliotecário: como intermediário da informação, como mediador dos processos de busca e uso da informação e como mediador educacional. O perfil requerido pelo mercado aponta para a ênfase nas habilidades comunicacionais e tecnológicas, havendo o desejo por profissionais que consideram o valor do aprendizado contínuo. A formação educacional ainda não considera a relevância da atuação do bibliotecário como educador, porém, existe a ênfase na capacitação tecnológica e comunicacional.

Considerações Finais

Partiu-se neste trabalho do pressuposto básico de que é necessário, frente à realidade atual, saber lidar com a informação e seu vasto universo, de modo a aprender continuamente. Preparar o ser humano para que se aproprie deste universo é o papel das instituições educacionais (escolas, bibliotecas e seus agentes).

As pessoas devem saber como definir suas necessidades informacionais, como buscar e acessar a informação, como avaliá-la, organizá-la, transformá-la num amálgama de conhecimentos, habilidades e valores para, deste modo, aprender a aprender, de maneira independente, ao longo da vida. A *Information Literacy* é o processo que possibilita isto.

No decorrer deste estudo ficou claro que as pessoas têm diferentes concepções de *Information Literacy*, baseadas em suas experiências e prioridades, as quais determinam diferentes formas de interação com o mundo. E isto vale também para as instituições, bibliotecários, docentes e estudantes.

A *IL* pode ser concebida segundo diferentes níveis de complexidade, desde um estágio mais instrumental até um estágio mais avançado. A concepção de *IL* adotada pela instituição determina suas metas, objetivos e atividades, influenciando a visão de toda a comunidade.

O objetivo deste Capítulo é apresentar a sistematização do conhecimento acerca da *Information Literacy*, a partir de sua definição, características, objetivos, níveis de complexidade, com especial atenção à

atuação da biblioteca nos processos ligados à *Information Literacy Education*.

6.1 Definição de *Information Literacy*

Todo este trabalho se norteou pela concepção de *Information Literacy* voltada para o aprendizado ao longo da vida. Desta forma, a síntese apresentada a seguir é fruto desta visão.

Information Literacy é o processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessários à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida.

6.2 Objetivos da *Information Literacy*

Information Literacy tem como objetivo formar indivíduos que:

- Saibam determinar a natureza e a extensão de sua necessidade de informação como suporte a um processo inteligente de decisão, uma vez que:
 - Dialogam com colegas, docentes, educadores, definindo e articulando suas necessidades de informação,
 - Identificam potenciais fontes informacionais, em variados formatos e níveis de profundidade,

- Consideram custos e benefícios em relação à natureza e extensão de seus propósitos,
 - Definem critérios de escolha e tomadas de decisão dentro de um plano pré-determinado.
- Conheçam o mundo da informação e sejam capazes de identificar e manusear fontes potenciais de informação de forma efetiva e eficaz, uma vez que:
 - Estão familiarizadas com as várias mídias de informação, incluindo jornais, revistas, televisão, internet, pessoas.
 - Sabem como o mundo da informação é estruturado, como acessar as redes formais e informais de informação.
 - Selecionam os métodos investigativos mais apropriados
 - Constróem e implementam estratégias de busca planejadas e efetivas
 - Recuperam a informação a partir de variadas interfaces e sistemas, utilizando as tecnologias de informação
 - Redefinem estratégias de ação
 - Criam um sistema de organização da informação, registrando as informações pertinentes para futuros usos
 - Elaboram mapas mentais, esquemas e anotações.
 - Avaliem criticamente a informação segundo critérios de relevância, objetividade, pertinência, lógica, ética, incorporando as informações selecionadas ao seu próprio sistema de valores e conhecimentos, uma vez que:
 - Extraem informações de textos e documentos, sintetizando-os
 - Examinam e comparam informações de variadas fontes considerando confiabilidade de fontes, distinguindo fatos de opiniões
 - Analisam a estrutura e a lógica que sustentam os argumentos ou métodos

- Comparam os novos conhecimentos com os conhecimentos pré-existentes, examinando contradições, novidade
 - Sintetizam as idéias construindo novos conceitos
 - Integram novas informações às informações ou conhecimentos pré-existentes
- Usem e comuniquem a informação, com um propósito específico, individualmente ou como membro de um grupo, gerando novas informações e criando novas necessidades informacionais, uma vez que:
 - Organizam conteúdos
 - Articulam conhecimentos e habilidades na construção de produtos ou atuações informacionais
 - Manipulam textos digitais, imagens, dados, ferramentas de apresentação e redação
 - Sabem comunicar apropriadamente suas idéias, incorporando princípios de planejamento comunicacional e de abertura ao diálogo
- Considerem as implicações de suas ações e dos conhecimentos gerados, considerando aspectos éticos, políticos, sociais e econômicos extrapolando para a formação da inteligência
 - São responsáveis por suas escolhas
 - Identificam e discutem questões relativas à propriedade intelectual
 - Demonstram entendimento acerca dos aspectos políticos, sociais e ambientais relativos às suas ações
 - Demonstram visão sistêmica da realidade
- Sejam aprendizes independentes.
 - Assumem a responsabilidade por seu próprio aprendizado

- São capazes de aprender a partir dos recursos informacionais disponíveis
 - Procuram a informação de que necessitam para a resolução de seus problemas ou tomadas de decisão, mantendo redes interpessoais de relacionamento
 - Mantêm-se atualizados
 - Assumem atitude pró-ativa de aprendizado
- *Aprendam ao longo da vida*
 - Assumem o aprendizado como um *continuum* em suas vidas
 - Internalizam valores que promovem o uso da informação como criação de significado para suas vidas
 - Incorporam os processos investigativos à sua vida diária
 - Estão sempre dispostos a vencer desafios

6.3 Características de Information Literacy

- É transdisciplinar, incorporando um conjunto integrado de habilidades, conhecimentos, valores pessoais e sociais;
- É um processo de aprendizado contínuo que envolve informação, conhecimento e inteligência;
- Permeia qualquer processo de criação, resolução de problemas e/ou tomada de decisões;

6.4 Concepções ou níveis de *Information Literacy*

A partir da revisão bibliográfica, três concepções de *Information Literacy* emergiram: a concepção da informação (com ênfase na tecnologia

da informação); a concepção cognitiva (ênfase nos processos cognitivos); a concepção da inteligência (ênfase no aprendizado). Tais concepções determinam diferentes níveis de complexidade da *Information Literacy*, que serão analisados a seguir.

6.4.1 Concepção ou nível da informação: ênfase na tecnologia da informação

Vários autores definem a *IL* como a capacitação em tecnologia da informação. Associada à Sociedade da Informação, marcada pela forte influência da tecnologia, o conceito de *IL* aparece como:

- a habilidade de operar e comunicar-se a partir de computadores;
- entender o funcionamento de equipamentos (hardware), seus programas (software) e aplicações;
- produzir, organizar, disseminar e acessar a informação de forma automatizada;
- resolver problemas por meio do uso da tecnologia.

A competência em informação, desta forma, é definida como a pesquisa, estudo e aplicação de técnicas e procedimentos ligados ao processamento e distribuição de informações com base no desenvolvimento de habilidades no uso de ferramentas e suportes tecnológicos.

A *IL* com ênfase na tecnologia da Informação prioriza uma abordagem do ponto de vista dos sistemas, com o aprendizado de mecanismos de busca e uso de informações em ambientes eletrônicos, muitas vezes como finalidade em si mesmos, portanto carente de aprofundamento em relação a análise de conteúdos e o pensamento crítico. Considerar a *IL* nesse nível é reduzi-la ao simples aprendizado de habilidades e conhecimentos instrumentais, praticamente mecânicos.

O foco está na recuperação da informação como o objetivo principal, com os aprendizes funcionando como processadores *input-output* de informação, não participantes reais do aprendizado. Os conteúdos são externos, reduzidos à dimensão do observável e assimilável, considerando que a informação adquirida ou processada é quantificável, mensurável.

A biblioteca dá suporte ao ensino e proporciona o acesso físico à informação organizada. O profissional da informação assume o papel de intermediário da informação, auxiliando apenas na organização e recuperação de informações. O paradigma informacional reproduzido é o tradicional, apesar do aporte tecnológico.

Os aprendizes são vistos como parte de um sistema de informação (usuários), sendo privilegiada a seguinte indagação: "*o que*":

- ✓ Que sistema é mais utilizado pelo usuário?
- ✓ Que sistema de informação é o mais adequado?
- ✓ Que ferramenta deve ser utilizada?

O paradigma educacional que dá suporte a este modelo de *Information Literacy* é o tradicional, "científico", racional, que se baseia no aprendizado segmentado, onde o docente/especialista é o centralizador.

Muitos educadores, fascinados pelas facilidades que as tecnologias de informação e as telecomunicações proporcionam, ao se apropriarem destas tecnologias julgam estar implementando verdadeiras revoluções educacionais. Porém, é preciso deixar claro que os computadores por si mesmos não mudam a Educação. Tampouco a Educação deve estar a serviço da tecnologia .

Da mesma forma, o conteúdo ou a qualidade da informação não são melhores só porque estão disponíveis na Internet. A simples transposição da mídia impressa para a mídia eletrônica por si só não adiciona valor à

informação. O estudante, bibliotecário, docente ou funcionário que pretende interagir com os demais membros da comunidade educacional e com o mundo informacional virtual deve apropriar-se da tecnologia como ferramenta. Porém, a tecnologia da informação antes de tudo deve ser uma ferramenta de aprendizado, não um objetivo educacional. A meta deve ser o planejamento e a implementação de sistemas automatizados que otimizem tarefas, cujas interfaces estejam o mais adaptadas possíveis às necessidades dos aprendizes, de forma a garantir a facilidade de acesso à informação, tanto física quanto intelectualmente. É necessário garantir a utilidade e a usabilidade dos sistemas de informação.

Neste sentido, a apropriação da tecnologia por parte dos bibliotecários é essencial à Educação. O planejamento e implementação de Bibliotecas Digitais e Virtuais é importante pois garante o acesso em tempo integral, de qualquer lugar, a um grande número de recursos informacionais: bases de dados, textos completos, guias online, um sistema interativo de mediação (um canal de comunicação sempre aberto), fóruns eletrônicos, etc. A automação de tarefas organizacionais permite maior disponibilidade do profissional, que pode então atuar como educador.

6.4.2 Concepção ou nível do conhecimento: ênfase nos processos cognitivos

Muitos autores relacionam a *IL* com os processos de busca da informação para construção de conhecimento. Envolvendo uso, interpretação e busca de significados, procura-se a construção de modelos mentais, não apenas respostas às perguntas. A partir de tais processos, com o estabelecimento de relações entre as várias informações coletadas e compreendidas, teríamos a construção de conhecimento.

A noção de *processo* é o mais importante, uma vez que o indivíduo está ativamente construindo um novo entendimento a partir das informações encontradas. O *princípio da incerteza* é um ponto fundamental. A incerteza diminui à medida que ocorre o aprendizado e os novos conhecimentos são incorporados à estrutura cognitiva pré-existente.

Considerar a *IL* nesse nível nos remete à construção de conhecimento como atividade humana, como a capacidade de alterar estruturas, criar novos modelos mentais. Os aprendizes estão construindo constantemente, libertos da estrutura dos sistemas enquanto tomadores de decisão. O foco está no indivíduo e em seus processos de compreensão da informação e seu uso em situações particulares.

Os sistemas de informação são examinados à maneira como são percebidos pelo *indivíduo*. Os pesquisadores que se dedicam a essa concepção de *IL* procuram entender como as pessoas buscam o sentido de seus questionamentos e aprendizado, o fazer sentido (*sense making*). As necessidades informacionais são definidas em termos das estruturas cognitivas dos aprendizes, segundo a existência de *gaps* ou lacunas informacionais que fazem o aprendiz buscar a informação.

Os questionamentos se voltam para o "como":

- ✓ Como os aprendizes buscam a informação?
- ✓ Como adequar os sistemas aos indivíduos?

A *IL* nesse nível ajusta-se perfeitamente à chamada Sociedade do Conhecimento, uma vez que privilegia os processos de construção de conhecimento, enfatizando a cognição, a parte intelectual e mental do ser humano e sua capacidade de pensar, refletir, analisar, criticar, extrapolar, buscar e processar informações, produzir conhecimento significativo. É resultado de um processo de construção de sentido por parte do indivíduo,

direcionado ao objeto, sensível a fenômenos e reflexivo; um ato primariamente individual.

Enquanto a informação é um elemento que se encerra em si mesmo (embora seja dinâmica), o conhecimento é essencialmente aberto. Um ponto a ser destacado é que uma mesma informação pode ser processada e gerar um conhecimento diferente, de um indivíduo a outro. Dentro de tais condições surge a ambigüidade da interpretação, baseada no histórico e características do *cognoscente*.

Dessa forma considera-se que o indivíduo competente em informação sabe como o conhecimento é organizado, como achar a informação e como usá-la para a realização de tarefas ou resolução de problemas.

A Biblioteca é concebida como um espaço de aprendizado e o profissional da informação aparece ora como gestor do conhecimento, ora como *mediador* nos processos de busca da informação. Ser mediador implica em auxiliar, guiar e intervir nos processos de busca de informação de outras pessoas.

O paradigma educacional que dá suporte a esse modelo de *Information Literacy* é o paradigma alternativo, que privilegia o processo de aprendizado, onde o docente/educador é visto como facilitador e o bibliotecário deve ser parte de uma equipe educacional.

O paradigma informacional alternativo alterou o foco dos *sistemas de informação* para o *indivíduo* e seus processos de busca e uso da informação. O foco é direcionado ao indivíduo enquanto possuidor de habilidades e conhecimentos e valores pessoais. A dimensão social, de interação com a comunidade e o ambiente, são pouco explorados.

6.4.3 Concepção ou nível da inteligência : ênfase no aprendizado ao longo da vida

Muitos autores relacionam a *IL* com o aprendizado, considerando que a *Information Literacy* deveria englobar além de uma série de habilidades e conhecimentos, a noção de valores ligados à dimensão social e situacional. Os *valores* se referem ao desenvolvimento de atitudes e valores pessoais, incluindo a ética, a autonomia, a responsabilidade, a criatividade, o pensamento crítico e o aprender a aprender, enfatizando o cidadão, o ser social, admitindo uma visão sistêmica da realidade.

A construção de redes de significados a partir do que os aprendizes lêem, ouvem e refletem constitui o que se chama de estrutura de aprendizado, essencial à extrapolação do entendimento. As ligações que se estabelecem entre habilidades, conhecimentos e valores determinam o aprendizado, levando a mudanças.

O aprendizado leva a mais mudanças, determinando um processo contínuo, no qual o aprendiz necessariamente é levado a assumir uma atitude pró-ativa e responsável, que privilegia o aprendizado independente, o que, por sua vez, leva ao aprender a aprender e ao aprendizado ao longo da vida, valores fundamentais à *Information Literacy*.

Cada resultado estabelecido a partir do aprendizado tem apenas uma solução provisória, mutável, solução essa que se mantém somente até o momento em que é refutada, num processo infindável de busca de soluções.

Portanto, entender a *IL* nesse nível é considerar a dimensão social e ecológica do aprendiz, entendendo-o não mais como *usuário*, nem mais como *indivíduo*, antes como *sujeito*, que é o indivíduo enquanto ator social, que alcança uma identidade pessoal a partir de sua atuação como transformador social.

Nesse sentido, a busca de informações se inicia a partir do conhecimento do contexto social dos sujeitos de determinada comunidade (em determinado momento, dentro de uma realidade econômica particular), onde se busca a solução de problemas locais como forma de multiplicar a dinâmica de acesso à informação e a construção de novos conhecimentos, procurando atender a comunidades cada vez mais amplas, num processo de demanda dinâmica.

Conceber a *IL* neste nível é incorporar as concepções anteriormente descritas, considerando porém que a sociedade, as instituições, docentes, bibliotecários e estudantes, todos devem ser aprendizes. Isto pressupõe mais que uma apropriação tecnológica ou uma mudança nos processos cognitivos. Pressupõe a incorporação de um estado permanente de mudança, a própria essência do *aprendizado como fenômeno social*. A mudança nos paradigmas institucionais e pessoais formam a base desta concepção de *Information Literacy*.

O engajamento do profissional da informação na comunidade é fator essencial de sucesso de qualquer intervenção educacional. O bibliotecário estaria atuando então como *agente educacional e como aprendiz*, engajado em movimentos sociais, em cooperação com os colegas, docentes, administradores, estudantes e funcionários.

A biblioteca é uma instituição pluralista e multicultural, pró-ativa e aprendente; um espaço de expressão e aprendizado. Em interação constante, busca-se não apenas "o que", "como", mas também o "por que" dos processos. Nesse nível a *IL* estaria inserida na Sociedade de Aprendizado.

O Quadro 6.1 sintetiza e compara as três concepções de *IL*.

<i>Ênfase na Informação</i>	<i>Ênfase no Conhecimento</i>	<i>Ênfase no Aprendizado</i>
Sociedade da Informação	Sociedade do Conhecimento	Sociedade de Aprendizagem
acesso	acesso e processos	acesso, processos e relações
o que	o que e como	o que, como e por que
acumulação do saber	construção do saber	fenômeno do saber
sistemas de informação/tecnologia	Usuários/indivíduos	Aprendizes/sujeitos
habilidades	habilidades e conhecimentos	habilidades, conhecimentos e valores
Visão tecnocrata	Visão cognitiva	Visão sistêmica
Escola tradicional	Escola em processo	Escola aprendente
Biblioteca como suporte	Biblioteca como espaço de aprendizado	Biblioteca aprendente e espaço de expressão
Bibliotecário como intermediário	Bibliotecário como mediador de processos	Bibliotecário como sujeito e agente educacional

6.1 Quadro comparativo entre as Concepções de *Information Literacy*

6.5 A Educação e a *Information Literacy*

A fim de proporcionar a *Information Literacy*, as instituições educacionais precisam estar voltadas à *cultura da informação*, trabalhando em cooperação com as bibliotecas e os bibliotecários na implementação da *Information Literacy Education*, proporcionando uma *ambiência* propícia ao desenvolvimento de atividades educacionais voltadas para a informação, a partir de suas políticas educacionais, práticas curriculares e de ensino. O *currículo integrado* e a *educação baseada em recursos* são práticas curriculares que propiciam a *Information Literacy*.

6.6 A Biblioteca, o bibliotecário e a *Information Literacy*

As bibliotecas e serviços de informação, enquanto instituições culturais e educacionais, são os *mediadores fundamentais* nos processos de aprendizado que visam a competência em informação e o aprendizado ao longo da vida. Porém, para que a *Information Literacy* realmente se efetive, deve haver uma mudança tanto no paradigma de biblioteca quanto no paradigma de bibliotecário.

A *biblioteca* deve se transformar num *espaço de expressão* e em uma *organização aprendente*. O *bibliotecário* deve se transformar num *agente educacional*. Tais mudanças visam a integração e o real comprometimento da biblioteca e dos bibliotecários com a *Information Literacy* e com a comunidade, a partir de:

- uma visão pró-ativa de suas atividades, atuação em equipes, flexibilidade; direcionamento à educação;
- valorização do diálogo com a comunidade, colaboração com docentes, administradores, funcionários e estudantes no desenvolvimento da educação voltada para a *IL*;
- democratização do acesso, tanto físico quanto intelectual, à informação;
- planejamento estratégico considerando relacionamentos e negociações, bem como os suportes financeiros necessários ao desenvolvimento de projetos.

Information Literacy é realmente uma expressão diferente, provocativa, uma metáfora de nossas próprias experiências de vida: a busca por respostas e o desafio de viver. É necessário que as instituições educacionais, educadores, bibliotecários, cidadãos se apropriem desta forma de interagir o mundo.

As pesquisas na área estão apenas começando. No Brasil, a *Information Literacy* já aparece enquanto idéia. Como bibliotecários e como cidadãos temos que investir nisto e iniciar o processo de mudança.

* * * * *

Referências

ABREU, V.L.F.G.; CAMPELLO, B.S. (2000) Graduação em biblioteconomia: a formação do profissional da informação para o século XXI. **Perspect. Cien.Inf.** Belo Horizonte, v.5, n.esp., p. 93-103, Jan/Jun.

ALA. American Library Association. (1989) **Report of the Presidential Committee on Information Literacy: Final Report..** 1989.

Disponível em:< <http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.html> > Acesso em Aug.2000.

_____. American Library Association. (1998) **A Progress Report on Information Literacy: An update on the American Library Association Presential Committee on Information Literacy: Final Report.** Disponível em: <<http://www.infolit.org/documents/progress.html>> Acesso em: Jan.2000.

ALVES, M.C. (1992) **A interação entre biblioteca e professor no Brasil:** o estado da arte. Campinas. Dissertação (Mestrado) – PUCCamp.

ALVES, E.P. *et al.* (1998) Conteúdos de ensino: da prática desafiadora à práxis transformadora. In: CARVALHO, J.M. (org.) **Metodologia do Ensino Superior:** textos selecionados. Vitória: EDUFES.

AUSTIN, A .E. (1990) Faculty cultures, faculty values. In: TIERNEY, W.G. **Assessing academic climates and cultures.** San Francisco: Jossey-Bass. p. 61-74. (New Directions for Institutional Research, n.68)

BARBOSA, R.R. et all. (2000) Novo nome e novo paradigma: da biblioteconomia à ciência da informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.5, número especial, p. 81-91.

BARROSO, M.A. (1998) **A biblioteca pública na educação do adulto**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura.

BEHRENS, S.J. (1992) Librarians and Information Literacy. **Mousaion**, v.10,1.

_____. (1994) A conceptual analysis and historical overview of information literacy. **College & Research Libraries**, v.55, n.4, p.309-23.

_____. (1995) Lifelong learning in the new education and training system. **Mousaion**, v.13, n.1-2, p. 250-263.

BELLUZZO, R.C.B. (1979) **Educação de Usuários de Bibliotecas Universitárias: Da conceituação e sistematização ao estabelecimento de diretrizes**. São Paulo. Dissertação (Mestrado) - ECA, USP.

_____. (1999) Da capacitação de recursos humanos em serviços de informação a experiências com educação a distância. **Revista Brasileira de Biblioteconomia**, São Paulo, Nova série, v. 1,n.1, p. 23-37.

BOHM, D. (1992) **A totalidade e a ordem implicada: uma nova percepção da realidade**. São Paulo: Cultrix.

BORGES, M.E.N. (1995) A informação como recurso gerencial das organizações na sociedade do conhecimento. **Ciência da Informação**, v.24, n.2.

BREGLIA, V.L. ; GUSMÃO, H.R. A informação como fator de democratização. **Revista Bras. Bibl. De Brasília**, v.14, n.1, p. 19-25, 1986.

BREIVIK, P.S. (1985) Putting libraries back in the information society. **American Libraries**, v.16, n.1.

_____. (1993) Promoting learning in libraries through information literacy. **American Libraries**, v.24,n.1, p.98.

BREIVIK, P.S.; GEE, E.G. (1989) **Information literacy**: revolution in the library. New York: Collier Macmillan, 1989.

BRUCE, C.S. (1996) **Information Literacy Blueprint**. [online] Griffith, Griffith University. <<http://www.gu.edu.au/ins/lils/infolit/blueprint/home.html>>

_____. (1997) **Seven faces of information literacy**. Adelaide: Auslib Press.

_____. (1999) Information Literacy: an international review of programs and research. [online] In: LIANZA CONFERENCE, Auckland, 1999.**Proceedings**.LIANZA.

<<http://www.auckland.ac.nz/lbr/conf99/bruce.htm>>

_____. (2000) Information Literacy Research: Dimensions of the emerging collective consciousness. **Australian Academic & Research Libraries**, v. 31, n.2, p. 91-106.

CAMARÃO, P.C.B. (1994) **Glossário de informática**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC.

CARBO, T. (1997) *Mediacy*: knowledge and skills to navigate the Information highway. **Intl. Inform. and Libr. Rev .**, v.29, n.3-4, p. 393-401.

CARPENTER, K. (1997) The librarian-scholar. **Journal of Academic Librarianship**, v.23, Sept.5, p. 398-401.

CARR, D. (1985) Self-directed learning in cultural institutions. In: BROOKFIELD, S. **Self-directed learning: from theory to practice**. San Francisco: Jossey-Bass. P. 51-61. (New Directions for Continuing Education, n.25)

_____. (1992) Cultural institutions as structures for cognitive change. In: CAVALIERI, L.A .; SGROI, A . **Learning for personal development**. San Francisco: Jossey-Bass. p. 21-35. (New Directions for Adult and Continuing Education, n.53)

CASTELLS, M. (1999) **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v.2)

CERDEIRA, T. A biblioteca escolar no planejamento educacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 8., Brasília, 1975. **Anais**. Brasília, 1975.

COELHO, T. (1997) **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras.

COHEN, D.M. (1995) **O consumidor da informação documentária: o usuário de sistemas documentários vistos sob a lente da análise documentária**. São Paulo. Dissertação (Mestrado) – ECA,USP.

CROWLEY, B. (1996) Redefining the status of the librarian in high education. **College & Research Libraries**, v.57, Mar.2, p. 113-21.

CYSNE, F.P. (1993) **Biblioteconomia: dimensão social e educativa**. Fortaleza, Ed. UFC.

DEMO, P. (1994) **Educação e qualidade**. Campinas: Papyrus. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

DOWBOR, L. (1998) O espaço do conhecimento. In: DOWBOR, L. et al. **Desafios da Globalização**. Petrópolis: Vozes. p. 113-32.

DOYLE, C.S. (1994) **Information Literacy in an Information Society: a concept for the information age**. New York: Syracuse University.

EISENBERG, M.B. (1998) Big 6: Teaching information problem solving. **Emergency Librarian**, Mar/Apr.

EISENBERG, M. B. ; BERKOWITZ, R.E. (1988) Library and information skills curriculum scope and sequence: the big six skills. **School Library Media Activities Monthly**, v.5, n.1, p. 26-28, p. 50-51.

ESCOLA DO FUTURO DA USP. (1998) **Educação para o pensar e comunidade de investigação**. (Vários textos). São Paulo. Disponível em: <<http://www.bibvirtu.futuro.usp.br> > Acesso em: Nov.1999.

FARIA, I.P. (1999) **Estação memória: lembrar como projeto – contribuição ao estudo da mediação cultural**. São Paulo. Dissertação (Mestrado) – ECA, USP.

FERNANDES, C.M.B. (1998) Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M.T. (org.) **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus.

FERNANDES, D.M.S. ; VERNI, M.L. (2000) A Escola e a formação dos cidadãos. In; CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre, PUCRS, 2000.

FERREIRA, S.M.S.P. (1989) **Serviço Referencial: caracterização e conceituação**. São Paulo. Dissertação (Mestrado) – ECA, USP.

_____. (1995) **Redes eletrônicas e necessidades de informação:**

abordagem do sense-making para estudo de comportamento de usuários do IFUSP. São Paulo. Tese (Doutorado) – ECA, USP.

FLEURY, A . C.C.; FLEURY, M.T.L. (2000) **Estratégias empresariais e a formação de competências**. São Paulo : Atlas.

FLUSSER, V. (1982) A biblioteca como instrumento de ação cultural. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 11., João Pessoa, 1982. **Anais**. João Pessoa, UFPB.

FOSNOT, C.T. (1998) **Construtivismo**: teoria, perspectivas e prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed.

FUJINO, A. **Serviços de informação no processo de cooperação universidade-empresa**: proposta de um modelo de mediação institucional para micro e pequenas empresas. SPaulo. Tese (Doutorado) ECA,USP.

GARFIELD, E. (1979) 2001: An Information Society? **Journal of Information Science**, v.1, p. 210.

GERRYTS, E. ; PIENAAR, H. A key to the new library. In: IATUL CONFERENCE, 1999. Acesso em Jan.2001.Disponível em:
<http://educate.lib.chalmers.se/IATUL/proceedcontents/chanpap/gerryts.html>

GORARD, S. et al. (1998) **Society is not to built by Education Alone: alternative routes to a Learning Society**. Research in Post-Compulsory-Education, v.3,n.1, p.25-37. (Abstract on ERIC Database)

GRASSIAN, E.; CLARK, S.E. (1999) Information Literacy sites. **College & Research Libraries News**, v.60, n.2, p. 78-81, Feb.

GRATCH, B.G. (1989) Five years after Nation at Risk: An annotated bibliography. **RSR**, v.17, p. 29-48, Wint.

GRIFFITHS, J.M. (1998) The new information professional. **ASIS Bulletin**.

Disponível em: <<http://www.asis.org/Bulletin/Feb-98/griffiths.html>>

HADENGUE-DEZAEL, V. (1999) Compétences émergentes en information et documentation: resultats de l'enquete de l'UR-ESID - 1997-1998.

Documentaliste - Sciences de l'information, v.36, n.3, p. 186-191.

HAMELINK, C. (1976) An alternative to news. **Journal of Communication**,

v.26, p. 122, Aut.

HANCOCK, V.E. (1993) Information Literacy for lifelong learning. **ERIC**

Digest ED358870.

HARDESTY, L. (1995) Faculty culture and bibliographic instruction: an exploratory analysis. **Library Trends**, v.44, p. 348-363, Fall.

HAYCOCK, K. (2000) Competencies for librarians serving young adults.

Teacher Librarian, v.27, n. 4, p. 64-69.

HEISKANEN, T. (1998) **From Information Society to Learning Society: a working life perspective on the debate**. Tampere: Tampere University.

(Mobile boundaries of the Information Society subproject) – Current Research in Library and Information Science.

HERNÁNDEZ, F. (1998) **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed.

HOUAISS, A. (1982) **Dicionário Inglês-Português**. R.Janeiro: Record.

IANNUZZI, P. (1998) Faculty development and information literacy: establishing campus partnerships. **RSR**, Fall/Winter.

IMPERATRIZ, I.M.M. (1986) **Usuários de bibliotecas universitárias:**

alunos de graduação dos cursos de Química Farmácia e Bioquímica da USP (Campus São Paulo). São Paulo. Dissertação (Mestrado) ECA,USP.

INOUE, H. et al. (1997) Mediacy: what it is? Where to go? **Int. Inform. & Libr. Ver.**, v. 29, p. 403-413.

KANAMUGIRE, A.B. (1996) Electronic information services and bibliographic retrieval education programs at King Fahd University of Petroleum and Minerals Library in Saudi Arabia. **Intl. Inform. & Libr. Ver.**, v.28, p. 233-248.

KEARNS, P. et al. (1999) **VET in the learning age: the challenge of life-long learning for all**: overview of international trends and case studies. Leabrook: National Centre for Vocational Education Research. Disponível em: <<http://ncver.edu.au>> Acesso em Jan. 2001.

KIRK, J. ; TODD, R. (1995) Information literacy: challenging roles for information professionals. In: NATIONAL INFORMATION LITERACY CONFERENCE: THE AUSTRALIAN AGENDA. Adelaide, 1992. **Proceedings**. Adelaide, USAL. P. 126-135.

KOBELSKI, P. ; REICHEL, M. (1981) Conceptual frameworks for bibliographic instruction. **The Journal of Academic Librarianship**, v.7, n.2, p. 73-77

KUHLTHAU, C.C. (1991) Inside the search process: information seeking from the user's perspective. **Journal of the American Society for Information Science**, v.42, n.5, p. 361-71.

_____. (1993) **Seeking meaning**. Norwood: Ablex.

_____. (1996) The process of learning from information. In: **THE VIRTUAL School Library**: Gateway to the information superhighway.

Englewood: Libraries, p.95-104.

LANGFORD, L. (1998) Information Literacy: A clarification. **School Libraries WorldWide**, v.4, n.1, p. 59-72.

LANHAM, R.A . (1995) Digital literacy. **Scientific American**, v. 273, n.3, p. 160-161, Sept.

LAVERTY,C. (1997) **Resource-based learning**. Disponível em: <<http://library.queensu.ca/inforef/tutorials/rbl/bib.htm>>

LECKIE, G.J.; FULLERTON, A . (1999). Information literacy in science and engineering undergraduate education: faculty attitudes and pedagogical practices. **College & Research Libraries**, v.60, n.1, p. 9-29.

LEICESTER, M. (1993) **Race for a change** in continuing and high education. Buckingham: The Society for Research into High Education; Open University. (The Cutting Edge)

LEVY, P. (1999) **Cibercultura**. São Paulo: Ed.34.

LIPMAN, M. (1995) **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes.

LITTO, F.M. (1997/1998) Um modelo para prioridades educacionais numa sociedade de informação. **Pátio Rev. Pedag.**, Porto Alegre, v.1, n.3.

LUCK, E.H. et al. (2000) A biblioteca universitária e as diretrizes curriculares do ensino de graduação. In: SIMPOSIO BRASILEIRO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 11., Florianópolis, 2000. **Anais**. Florianópolis, UFSC.

LUZ, G.M.S. (1989) **Bibliotecas Universitárias**: um modelo de avaliação De desempenho. São Paulo. Tese (Doutorado) – ECA, USP.

LYMAN, L. (1979) Literacy education as Library community service. **Library Trends**, v.28, n.2, p. 193-217.

MACEDO, N.D. de. (1972) **Orientação bibliográfica ao estudante**. 2.ed. São Paulo: ECA/USP, 1972.

_____. (1980) **A biblioteca universitária**; o estudante e o trabalho de pesquisa. São Paulo, 221p. Tese (Doutorado) – FFLCH, USP.

_____. (1982) Uso da biblioteca e elaboração do trabalho de pesquisa. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, Brasília, v.10, n.2, p. 129-46, Jul/Dez.

_____. (1987) **Metodologia da pesquisa bibliográfica**; tendo em vista o trabalho de pesquisa. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura.

_____. (1995) **Iniciação à pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo: Loyola, 1995.

MACEDO, N. D. de ; MODESTO, F. (1999) Equivalências: do Serviço de Referência convencional a novos ambientes de redes digitais em Bibliotecas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia**, São Paulo, Nova Série, v.1,n.1, p. 38-54.

MARCHIORI, P. Z. **Do acervo ao acesso**: a perspectiva da biblioteca virtual e a atuação do intermediário de informação no contexto das atividades de Pesquisa & Desenvolvimento em empresas industriais do Estado de São Paulo. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado) ECA, USP.

MARTINEZ, L. ; CALVI, G. **Escola, sala de leitura e bibliotecas criativas**: o espaço da cidadania e da comunidade. 3.ed. ver. Petrópolis: Autores & Agentes & Assoc.

MASER, S. (1975) **Fundamentos de teoria geral da comunicação**: uma introdução a seus métodos e conceitos fundamentais, acompanhada de exercícios. São Paulo: EPU; EDUSP.

MASETTO, M. (org.) (1998) **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus.

McCRANK, L.J. (1991) Information Literacy: a bogus bandwagon? **Library Journal**, v. 116, p. 38-42, May.

_____. (1992) Academic programs for Information Literacy: theory and structure. **RQ**, v.31,n.4, p. 485-497. Summer.

McDONALD, A . (2000) Planning academic library buildings for a new age. **Advances in Librarianship**, V.24, P. 51-79.

MENOU, M. (2000) **A Sociedade de Aprendizagem: uma nova abordagem do desenvolvimento e um desafio para os profissionais da informação**. Florianópolis. (Apostila do curso).

MILANESI, L. (1986) **Ordenar para desordenar**: centros de cultura e bibliotecas públicas. São Paulo: Brasiliense.

_____. (1997) **A casa da invenção**: biblioteca, centro de cultura. 3.ed. Ver. Ampl. São Paulo: Ateliê.

MORAES, M.C. (1997) **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus.

MORECROFT, J.D.W. ; STERMAN, J.D. (ed.) (1994). **Modeling for learning organizations**. Portland: Productivity Press.

MORAN, J.M. et al (2000) **Novas tecnologias e mediação pedagógica**.

São Paulo: Papyrus.

MORGAN, Information competencies: the case study of AUS economics students in Mexico. In: IFLA COUNCIL AND GENERAL CONFERENCE, 66., Jerusalem, 2000. **Proceedings**. IFLANET. Disponível em: <<http://www.ifla.org>>. Acesso em Dez. 2000.

MULLER, M.S. (1993) **A comunicação na administração de bibliotecas universitárias**. São Paulo. Tese(Doutorado – ECA,USP).

MUSA, E.V. (1997) Prefácio. In: CASALI, A et al. (org.) **Educação e empregabilidade: novos caminhos da aprendizagem**. São Paulo: EDUC.

NASSIMBENI, M. (1996) Information for building a new nation. **Intl. Inform. & Libr. Rev.**, v.28, p. 359-369.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. Committee on Information Technology Literacy. (1999) **Being fluent with information technology**.

Washington.< <http://books.nap.edu/books/030906399X/html/index.html>>

NEVES, I.C.B. (2000) **Pesquisa escolar nas séries iniciais do ensino fundamental em Porto Alegre: bases para um desempenho interativo entre sala de aula e biblioteca escolar**. S.Paulo.Tese(Doutorado)ECA, USP.

NEWTON, R.; DIXON, D. (1999) New roles for information professionals: User education as a core professional competency within the new Information environment. **Journal of Education for Library and Information Science**, v.40, n.3, p. 151-160.

NÓVOA, A . (1999) Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v.25, n.1, p. 11-20, Jan/Jun, 1999.

-
- OBATA, R.K. (1999) Biblioteca interativa: construção de novas relações entre Biblioteca e Educação. **Revista Brasileira de Biblioteconomia**, São Paulo, Nova Série, v.1,n.1, p. 91-103.
- OWENS, M.R. (1976) State government and Libraries. **Library Journal**, v. 101, p. 27.
- PACEY, P. (1995) Teaching user education, learning information skills; or, toward the self-explanatory library. **The New Review of Academic Librarianship**, v.1, p. 95-103.
- PASQUARELLI, M.L.R. **O papel da Universidade na capacitação do estudante de graduação para busca e uso da informação: a disciplina orientação bibliográfica em revisão**. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado) – ECA - USP.
- PETERSON, M.W. ; SPENCER, M.G. (1990) Understand academic culture and climate. In: TIERNEY, W.G. **Assessing academic climates and cultures**. San Francisco: Jossey-Bass. p. 3-18. (New Directions for Institutional Research, n.68)
- PERROTI, E. (1990) **Confinamento cultural, informação e leitura**. São Paulo: Summus.
- PIKE, G. ; SELBY, D. (1999) **Educação global: o aprendizado global**. São Paulo: TextoNovo.
- PHIPPS, S.E. (1993) Transforming libraries into learning organizations: the challenge for leadership. **Journal of Library Administration**, v.18, n.3-4.
- RABELLO, O.C. (1980) **Análise do campo de conhecimento relativo a usuários de bibliotecas**. Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado) – EB, UFMG.

RADER, H.B. (1990) Bibliographic instruction or information literacy.

College and Research Libraries News, v.51, n.1, p. 18-21.

_____. (1995) Information literacy and the undergraduate curriculum (the library and undergraduate education). **Library Trends**, v.44, n.2, p.270-279.

_____. (1996) User education and information literacy for the next decade: an international perspective. **RSR**, v.24, n.2, Summer.

_____. (1997) Educating students for the information age: The role of the librarian. **RSR**, v.25, n.2, p. 47-52.

_____. (1998) Library Instructions and Information Literacy - 1997. **RSR**, v.26, p. 143-159.

_____. (1999) Faculty-librarian collaboration in building the curriculum for the millennium: the US experience. **IFLA Journal**, v.25, n.4, p. 209-213.

RAY, J.T. (1994) Resource-based teaching. **Reference Librarian**, v.7, n.14, p. 14-27.

ROE, D. ; MOODY, D. (1999) The librarian as mediator: a significant change in the educational role of librarians. In: ACRL NATIONAL CONFERENCE, 9., Detroit, 1999. **Proceedings**. ACRL. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/moody.pdf.titles.html>>

ROSEMBERG, D.S. *et al.* (1998) Estratégias de ensino: entre a dimensão técnica e a dimensão política. In: CARVALHO, J.M. (org.) **Metodologia do ensino superior**: textos selecionados. Vitória: EDUFES, 1998.

SABBATINE, R.M.E.; CARDOSO, S.H. (1998) Interdisciplinaridade e o estudo da mente. **Cérebro e Mente** n.6, Disponível em: <http://www.epub.org.br/cm/n06/opinião/interdisc.htm>

SANDERSON, S.K. (1990) **Social evolutionism**. A critical history. Cambridge: Basil Blackwell.

SCARDAMALIA, M. ; BEREITER, C. (s.d.) **Schools as Knowledge Building Organizations**. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. Acesso em: Apr.1999 Disponível em: <http://csile.oise.toronto.ca/abstracts/ciarunderstanding.html>

SCHAFFNER, A .C.; STEBBINS, L. ; WYMAN, S. Quality undergraduate education a research university - the role of information literacy. In: ACRL NATIONAL CONFERENCE, 9., Detroit, 1999. **Proceedings**. ACRL, s.p. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/schaffner.pdf.titles99.html>.

SCHMIDT, J.; CRIBB, G. (1999) Leading life-long learning: the library's role. In: IATUL CONFERENCE, **Proceedings**. Disponível em: <http://educate.lib.chalmers.se/IATUL?proceedcontents/champap/cribb.html>
Acesso em Jan. 2001.

SEABRA, C. (1998) Uma nova educação para uma nova era. In: DOWBOR, L. et al (org.) **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes.

SENGE, P.M. (1999) **A Quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende. 5.ed. São Paulo: Best Seller.

SMITH, K.R. ; LYNCH, B.P. (1999) The changing nature of work in academic libraries. In: ACRL NATIONAL CONFERENCE, 9., Detroit, 1999. **Proceedings**. ACRL, s.p. <http://www.ala.org/acrl/lynch.pdf.titles99.html>

STOFFLE, C. (1990) A new library for the new undergraduate. **Library Journal**, v.115, n.16, p. 47-51, 1990.

STRIPLING, B.K. (1995) Learning-centered libraries: Implications from research. **School Library Media Quarterly**, v.23, n.3, p. 163-170.

STROETMANN, K. (1997) Preparing society for the Information Age: a National "Forum Info 2000". **Intl. Inform. & Libr. Ver.**, v.29, p. 461-463.

TARGINO, M.G.L. (1983) **A biblioteca na concepção de escolares: influências de variáveis do ambiente escolar**. João Pessoa Dissertação (Mestrado) – UFPB.

TAYLOR, R.S. (1979) Reminiscing about the future. **Library Journal**, v. 104, p. 1895-1901, Sept.

_____ . (1994) **The value-added information system**. Washington: Ablex.

TENNANT, R. (1998) The most important management decision: hiring staff for the new millenium. **Library Journal**, Feb.

THOMPSON, H.M. (2000) **Fostering information literacy connecting National Standards, Goals 2000, and SCANS Report**. Englewood: Libraries Unlimited.

TOFFLER, A . (1993) **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1993.

UNESCO. (1998) **Declaração mundial sobre Educação Superior**. Piracicaba: UNIMEP.

U.S. DEPARTMENT OF LABOR. SCANS (1991/1992) Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. **SCANS five competencies**.

<<http://pueblo.pc.maricopa.edu/MariMUSE/SCANS/SCANS.html> > Acesso em: Sept.2000.

VIEIRA, A.S. (2000) Estudos estratégicos em informação: releitura de uma experiência na EB/UFMG. **Perspect.Cienc.Inf.**, Belo Horizonte, v.5, n.especial, p. 111-5, Jan/Jun.

WALKER, G. (1992) **The information environment: a reader**. New York: G.K. Hall.

WARD, P.L.(2000) Professional education in Australia, the United Kingdom, and the United States in the 20th century. **Advances in Librarianship**, v.24, p. 103-137.

WEBB, N.L. ; DOLL, C.A (1999) Contributions of library power to collaboration between librarians and teachers. **School Libraries Worldwide**, v.5, n.2, p. 29-38, Jul.

WEBER, G.M. *et al* (1998) Havia uma pedra no meio do caminho: a avaliação no ensino superior. In: CARVALHO, J.M. (org.) **Metodologia do ensino superior: textos selecionados**. Vitória: EDUFES.

YOUNG, R.M.; HARMONY, S. (1999) **Working with faculty to design undergraduated information literacy programs: a how-to-do-it manual for librarians**. New York: Neal-Schuman. (How-to-do-it manuals, n.90)

YOUNG, T.E. (1999) The big three information literacy models. **Knowledge Quest**, v.27, n.3, p. 32-35, 1999.

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

Apêndice I - Bibliografia adicional

ALBERICO, Ralph, "Serving College Students in an Era of Recombinant Information," *Wilson Library Bulletin* v.7, n.119, March 1995, p.29-32.

ALBERICO, Ralph; DUPUIS, Elizabeth A. "The World Wide Web as an Instructional Medium", 1995. [URL: <http://sawfish.lib.utexas.edu/~beth/LOEX/>].

ATTON, Chris, "Using Critical Thinking as a Basis for Library User Education," *Journal of Academic Librarianship* v.20, n.5-6, November 1994, p.310-13.

BLAKE, Virgil L. P. ; TJOUMAS, Renee. *Information Literacies for the Twenty-First Century*. Boston, MA: G. K. Hall, 1990.

BRAAKSMA, J. "Netherlands MEEWIZ: trainingsprogramma voor het leren zoeken." *Informatie Professional*, v.4, n.1, Jan 2000, p. 31-3.

BREIVIK, Patricia S. Making the most. *Change*, v. 19, Jul/Aug. 1987.

CALIFORNIA MEDIA AND LIBRARY EDUCATORS ASSOCIATION. *From Library Skills to Information Literacy: A Handbook for the 21st Century*. Castle Rock, CO: Hi Willow Research and Pub., 1994.

CARLSON, David and MILLER, Ruth H. "Librarians and Teaching Faculty: Partners in Bibliographic Instruction," *College & Research Libraries* v.45, n.6, November 1984, p.483-91.

CONGRESSIONAL OFFICE OF TECHNOLOGY ASSESSMENT.

"Teachers and Technology: Making the Connection," April 3, 1995. [URL: <http://www.gsn.org/web/reform/ota/home.htm>].

COPER, Tasha ; BURCHFIELD, Jane. " Information Literacy for College and University Staff," *Research Strategies*, v.13, Spring 1995, p.94-105.

DRUCKER, Peter F., "The Age of Social Transformation," 1994. [URL: <http://www.theatlantic.com/atlantic/issues/95dec/Chilearn/drucker.htm>].

FARMER, D. W., & MECH, T. F. (Eds.). *Information literacy: Developing students as independent learners..* San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
(New directions for higher education No. 78)

FOSTER, Stephen, "Information Literacy: Some misgivings," *American Libraries* v.24, n.4, April 1993, p.344-6.

GRASSIAN, Esther, "Thinking Critically About World Wide Web Resources," May 9, 1996. [URL: <http://www.ucla.edu/campus/computing/bruinonline/trainers/critical.html>].

HUSTON, M. M. (Ed.), "Toward Information Literacy--Innovative Perspectives for the 1990s," *Library Trends*, v. 39, n.1, 1991, p.186-366.

KAUFMAN, Paula T., "Information Incompetence," *Library Journal* , v.117, n.19 November 15, 1992, p.37-40.

KEEFER, Jane, "The Hungry Rats Syndrome: Library Anxiety, Information Literacy, and the Academic Reference Process," *RQ* v.32, n.3, Spring 1993, p.333-9.

KOHL, David F. and WILSON, Lizabeth A, "Effectiveness of Course-Integrated Bibliographic Instruction in Improving Coursework," *RQ* v.26, n.2, 1986, p.206-11.

LENOX, "Information Literacy: challenge for the future. *International Journal of Information and Library Research*, v.4, n.1, 1992, p. 1-18.

LOERTSCHER, D. ; WOOLLS, B. "Information literacy: a review of the research. " *Teacher Librarian: The Journal for School Library Professionals*, v.27, n.3, Feb. 2000, p. 39-41. Book Review: ISBN: 0-931510-72-3.

MAcADAM, Barbara, "Information Literacy: Models for the Curriculum," *College & Research Libraries News* v.51, 1990, p.948-51.

MELLON, Constance A., "Process Not Product in Course-Integrated Instruction: A Generic Model of Library Research," *College & Research Libraries* v.45, n.6, November 1984, p.471-8.

MENSCHING, Glenn. E. ; MENSCHING, Teresa B. (Eds.), *Coping with Information Illiteracy: Bibliographic Instruction for the Information Age*. Ann Arbor, Pierian Press, 1989.

MILLER, Marian I. ; BRATTON, Barry D. "Instructional Design: Increasing the Effectiveness of Bibliographic Instruction," *College & Research Libraries* v. 49, n.6, November 1988, p.545-49.

NAITO, M, "An Information Literacy Curriculum: A Proposal," *College & Research Libraries News*, v. 52, n.5, 1991, p.293-6.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1983.

RADER, H. "The learning environment: then, now and later: 30 years of teaching information skills". *RSR: Reference Services Review*, v.27,n.3, 1999, p. 219-24.

_____. "Information literacy in the reference environment: preparing for the future." *Reference Librarian*, n.66, 1999, p. 213-21.

RAY, J. T. "Resource-based teaching". *Reference Librarian*, v.7, n.14, 1994, p.14-27.

RIONDET, O . " Formation des etudiants a l'information". *Bulletin des Bibliothèques de France*, v.45, n.2, 2000, p. 112-3.

RUESS, Diane E., "Library and Information Literacy: A Core Curriculum Component," *Research Strategies* v.12, n.4, Winter 1998, p.418-23.

SHITARO, Linda (Ed.), *Judging the Validity of Information Sources: Teaching Critical Analysis in Bibliographic Instruction: Papers and Session Materials Presented at the 18th National LOEX Library Instruction Conference, May 11-12, 1990*. Ann Arbor, Pierian Press, 1991.

TIEFEL, Virginia M., "Library User Education: Examining Its Past, Projecting Its Future," *Library Trends* v.44, n.2, September 22, 1995, p.318-24.

UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION. Chapter 7: Learning Resources and Technology," in *The Digest of Education Statistics, 1995*. [URL: <http://www.ed.gov/NCES/pubs/D95/dintro7.html>].

WHITE, Herbert. S., "Bibliographic Instruction, Information Literacy, and Information Empowerment," *Library Journal* v.117, n.1, 1992, p.76-8.

WILLIAMSON, K. Discovered by chance: The role of incidental information acquisition in an ecological model of information use. *Library & Information Science Research*, v.20, n. 1, 1998, p.23-40.

* * * * *