

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais

Programa de Pós-Graduação em Biblioteconomia

Mestrado Profissional em Biblioteconomia

JAQUELINE FERREIRA SILVA DE CASTRO

NATIVOS DIGITAIS NA BIBLIOTECA ESCOLAR: PROGRAMAS DE LETRAMENTO
INFORMACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO

Rio de Janeiro

2014

JAQUELINE FERREIRA SILVA DE CASTRO

NATIVOS DIGITAIS NA BIBLIOTECA ESCOLAR: PROGRAMAS DE LETRAMENTO
INFORMACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Biblioteconomia do Programa de Pós Graduação em Biblioteconomia, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGB – UNIRIO), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Biblioteconomia.

Linha de Pesquisa: Biblioteconomia, Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Alberto Calil Junior

Rio de Janeiro

2014

Castro, Jaqueline Ferreira Silva de.
C367 Nativos digitais na biblioteca escolar: programas de letramento
informacional para o ensino médio / Jaqueline Ferreira Silva de
Castro, 2014.
114 f. ; 30 cm

Orientador: Alberto Calil Junior.
Dissertação (Mestrado Profissional em Biblioteconomia) –
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,
2014.

1. Bibliotecas escolares. 2. Letramento digital. 3. Bibliotecas -
Orientação aos estudantes do ensino médio. 4. Nativos digitais. I. Calil
Junior, Alberto. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
Centro de Ciências Humanas e Sociais. Mestrado Profissional em
Biblioteconomia. III. Título.

CDD 028.7

JAQUELINE FERREIRA SILVA DE CASTRO

NATIVOS DIGITAIS NA BIBLIOTECA ESCOLAR: PROGRAMAS DE LETRAMENTO
INFORMACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Biblioteconomia do Programa de Pós Graduação em Biblioteconomia, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGB – UNIRIO), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Biblioteconomia.

Aprovada em 29 de julho de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alberto Calil Junior – Professor Orientador
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Prof. Dr. Vera Lucia Alves Breglia
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof. Dr. Simone da Rocha Weitzel
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Prof. Dr. Geni Chaves Fernandes
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Prof. Dr. Nysia Oliveira de Sá
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

A meus pais, que me concederam os meios para chegar até aqui. Os responsáveis por minha educação, por meu aprender ao longo da vida.

A meus irmãos, que compartilham comigo desta educação.

Ao meu marido, o responsável por meu ingresso neste curso e maior incentivador nesta jornada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, de infinita misericórdia.

Aos meus familiares e amigos por seu carinho e compreensão nos muitos momentos de ausência.

Aos meus professores, do ensino básico, da graduação, e deste mestrado, por me acompanharem, cada um em seu momento, nesta caminhada.

Ao Alberto Calil, por sua amizade, gentileza, compreensão e pela constante troca de conhecimentos.

Às professoras Carmen Irene C. de Oliveira, Nanci Oddone e Simone da Rocha Weitzel pelas valiosas contribuições.

Aos colegas da primeira turma do MPB, que compartilharam comigo os tantos momentos. Em especial a Fabi Vilar, pelas noites em claro, repletas de dúvidas, respostas, anseios e risadas.

*“Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção.”*

(Paulo Freire)

RESUMO

Aborda o contexto da sociedade da informação a fim de problematizar o surgimento dos nativos digitais e suas principais características com o intuito de fundamentar a necessidade de adoção de programas de letramento informacional em uma biblioteca do Ensino Médio. Utiliza-se de levantamento bibliográfico e pesquisa documental. Busca analisar documentos relativos ao currículo desta fase do ensino, tanto em âmbito nacional, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como internacional, através das bases e princípios do International Baccalaureate, e também documentos da biblioteca escolar em questão. Objetiva identificar e analisar programas de letramento informacional que possibilitem o desenvolvimento de um modelo a ser aplicado à Biblioteca Escolar voltada ao Ensino Médio. Discute o conceito de letramento informacional a partir da literatura e sua historicidade. Apresenta modelos e programa de letramento informacional que podem servir como base ao desenvolvimento de um programa específico para a biblioteca escolar objeto deste estudo. Aponta a necessidade de integração do profissional bibliotecário com o corpo docente a fim de possibilitar o desenvolvimento deste programa, bem como da busca por apoio da direção da escola. Propõe a documentação das atividades educacionais desenvolvidas na biblioteca para que se tornem visíveis em registros. Apresenta subsídios para o desenvolvimento, em comum acordo com o corpo docente e direção da escola, de um programa de letramento informacional para o Ensino médio a ser adotado pela biblioteca e escola.

Palavras-chave: Letramento informacional. Biblioteca Escolar. Nativos Digitais. Ensino Médio.

ABSTRACT

Discusses the emergence of digital natives and their main features in the context of the information society to justify the need for adoption of information literacy programmes in the secondary school library. Makes use of bibliographic and documentary research. Analyses documents relating to the educational curriculum, both nationally through the Brazilian National Curriculum Guidelines for Secondary Education, and internationally, through the basis and principles of the International Baccalaureate, and also the school library documents. Aims to identify and analyse information literacy programmes that may enable the development of a model to be applied to the school library that is focused on the secondary education. Discusses the information literacy concept from its historicity and literature. Presents information literacy models, and an information literacy programme that can be used as a basis for developing a specific programme for the specific school library. Points out the need for integration of librarians with faculty to enable the development of this programme, as well as the need for support from the school. Proposes that educational activities developed in the library be registered in order to make them visible in the library documents. Presents information for the development of an information literacy programme for secondary school to be adopted by the library and school, in agreement with the school faculty and administration.

Keywords: Information literacy. School libraries. Digital Natives. Secondary schools.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Comparação dos resultados obtidos nas bases relacionadas.....	20
Gráfico 2 – Busca por termos nos periódicos.....	22
Gráfico 3 – Comparativo do total de artigos.....	44
Figura 1 – Mapa conceitual de <i>Information Literacy</i>	57
Figura 2 – Mapa conceitual de Competência Informacional.....	58
Figura 3 – Mapa conceitual de Alfabetização Informacional.....	59
Figura 4 – Mapa conceitual de Letramento Informacional.....	60
Figura 5 – <i>Diploma Programme model</i>	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Information Literacy e equivalentes em língua portuguesa.....	21
Tabela 2 – Recuperação de artigos em periódicos científicos.....	42
Tabela 3 – Artigos recuperados relevantes à pesquisa.....	43
Tabela 4 – Recuperação de artigos de periódicos em língua portuguesa.....	44
Tabela 5 – Recuperação de artigos em busca simples por assunto.....	45
Tabela 6 – Presença do termo ' <i>information literacy</i> ' em publicações ao longo do tempo (Bases Eric e Lisa :1974-2000).....	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Termos e definições.....	40
Quadro 2 – Modelos de letramento informacional mais populares nos EUA.....	67
Quadro 3 – <i>Information Search Process</i> , 1988.....	69
Quadro 4 – <i>Information Search Process</i> , 2004.....	69
Quadro 5 – <i>Guided Inquiry</i> (Pesquisa guiada).....	70
Quadro 6 – Proposta de conteúdos de letramento informacional para o primeiro ano do Ensino Médio.....	76
Quadro 7 – Proposta de conteúdos de letramento informacional para o segundo ano do Ensino Médio.....	78
Quadro 8 – Proposta de conteúdos de letramento informacional para o terceiro ano do Ensino Médio.....	79
Quadro 9 – Definições de letramento informacional segundo autores.....	83
Quadro 10 – Parâmetros de letramento informacional (<i>Information Power</i>).....	83
Quadro 11– Organização dos PCNEM.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALA	<i>American Library Association</i>
AASL	<i>American Association of School Librarians</i>
AECT	<i>Association for Educational Communications and Technology</i>
BRAPCI	Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAS	<i>Creativity, Action and Service</i>
CILIP	<i>Chartered Institute of Library and Information Professionals</i>
CFB	Conselho Federal de Biblioteconomia
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DP-ATL	<i>Diploma Programme – Approaches to teaching and learning</i>
ERIC	<i>Education Resources Information center</i>
FEBAB	Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários
GEBE	Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar
IASL/ATLC	<i>International Association of School Librarianship/ Association for Teacher Librarianship in Canada</i>
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IB	<i>International Baccalaureate</i>
IBDP	<i>International Baccalaureate Diploma Programme</i>
IBO	<i>International Baccalaureate Organization</i>
IFLA	<i>International Federation of Library Associations and Institutions</i>
ISTA	<i>Information Science & Technology Abstracts</i>
LISA	<i>Library & Information Science Abstracts</i>
LISTA	<i>Library, Information Science & Technology Abstracts</i>
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NFIL	<i>National Forum on Information Literacy</i>
NOEI	Nova Ordem Econômica Internacional
NOII	Nova Ordem Informativa Internacional
ONGs	Organizações não governamentais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
SLA	<i>School Library Association</i>
TOK	<i>Theory of knowledge</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	ASPECTOS METODOLÓGICOS	18
2.1	LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	18
3	SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E UMA NOVA GERAÇÃO?	24
3.1	INFORMAÇÃO, LINGUAGEM E CONHECIMENTO	29
3.2	NATIVOS DIGITAIS	37
3.2.1	Abordagem terminológica	38
3.2.2	<i>Born-Digital</i> ou <i>Digital Natives</i>	42
3.2.3	Geração ou População	46
4	INFORMATION LITERACY – LETRAMENTO INFORMACIONAL	50
4.1	O TERMO EM LÍNGUA PORTUGUESA	55
4.2	O LETRADO INFORMACIONAL	62
4.3	MODELOS DE LETRAMENTO INFORMACIONAL	65
4.3.1	<i>Information search process</i>	68
4.3.2	<i>The Big 6</i>	71
4.4	PROGRAMAS DE LETRAMENTO INFORMACIONAL	72
5	DOCUMENTAÇÃO	81
5.1	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	84
5.2	<i>INTERNATIONAL BACCALAUREATE</i>	89
5.3	REGIMENTO INTERNO DA BIBLIOTECA	94
5.4	CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ANÁLISE	96
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
	REFERÊNCIAS	101
	APÊNDICE A – IB ANSWERS - EMAILS	107
	ANEXO A – PHILOSOPHY, GOALS AND OBJECTIVES	108
	ANEXO B – ORIENTATION	111
	ANEXO C – ATTITUDES	114

1 INTRODUÇÃO

A expansão das tecnologias da informação impactou diretamente as bibliotecas, que se viram compelidas a acompanhar esse processo. Desde a automatização dos procedimentos internos e técnicos até os métodos de atendimento ao usuário, com o serviço de referência podendo então ser oferecido remotamente, todos os setores passaram por mudanças a fim de se adequarem às demandas advindas da sociedade da informação.

E não foi diferente para as bibliotecas escolares. Com as mudanças sociais trazidas pelas tecnologias da informação, passaram a receber um público apontado por alguns autores como diferenciado justamente por seu contato com tais tecnologias desde sua primeira infância (ZIMMERMAN, 2012; PALFREY; GASSER, 2008; ROWLANDS et al, 2008; e outros).

Uma vez considerada a expansão do uso e acesso às mídias digitais no dia a dia dos cidadãos, surgem também os modos de usar, afetando o cotidiano da sociedade global à qual dada expansão atinge. Outra questão que deve ser levada em consideração ao nos referirmos às tecnologias são as diferenças sociais. As tecnologias não estão ao alcance de todos, e a desigualdade tende a ser mais acentuada nos países em desenvolvimento.

Correntes a favor do desenvolvimento do *'lifelong learning'* – o aprender ao longo da vida – prezam pela conscientização do aluno no que diz respeito à sua construção de conhecimentos.

O conceito de educação ao longo da vida aparece, portanto, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ele supera a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente, dando resposta ao desafio desencadeado por um mundo em rápida transformação; tal constatação, porém, não constitui uma novidade já que relatórios precedentes sobre a educação sublinhavam a necessidade de um retorno à escola para enfrentar as novas situações que ocorrem tanto na vida privada quanto na vida profissional. Além de permanecer atual, essa exigência tornou-se ainda mais premente; e para superá-la, impõe-se que cada um aprenda a aprender (DELORS et al, 2010, p.12).

A fim de tornar este processo de aprender a aprender viável, surgem iniciativas como o letramento informacional, que pretende incentivar tal forma de aprender dando subsídios aos alunos através de orientações para adquirir independência em

seu aprender. Segundo Campello (2002, p.11), Carol Kuhlthau desenvolveu, em 1981, “[...] um programa de atividades sequenciais, a ser iniciado a partir do momento que a criança começa sua formação escolar, por volta dos 5 anos, até atingir as séries finais do ensino fundamental”.

A própria Kuhlthau (1987) cita outros programas de letramento informacional estabelecidos em diferentes estados dos Estados Unidos e ressalta ainda a importância do trabalho conjunto entre professores e especialistas, neste caso bibliotecários, a fim de proporcionar aos alunos “[...] 7aprender como identificar sua necessidade informacional; localizar, selecionar, e reunir informação relevante; e utilizar a informação para resolver um problema em questão” (KUHALTHAU, 1987, p.12, tradução nossa).

Procuramos identificar programas de letramento informacional específicos para o Ensino Médio e levantar dados que propiciem o desenvolvimento de um programa de letramento informacional para o Ensino Médio que atenda às necessidades dos nativos digitais aos quais a biblioteca escolar atende.

Ao iniciar atuação profissional no âmbito da Biblioteca Escolar, em 2004, já tinha passado pela sala de aula. Havia ensinado a turmas de diferentes faixas etárias, utilizando primeiramente o quadro negro e o giz, e posteriormente o quadro branco e o marcador ainda em outras instituições de ensino. Em alguns casos este uso se dava concomitantemente, dependendo da instituição.

Apesar de os computadores já não serem novidade no cotidiano e a internet estar popularizada nos meios em que convivia, havia ainda um cenário pouco explorado no uso destas tecnologias, no que tange ao ensino. Este uso se limitava em grande parte ao planejamento das aulas e impressão de material, mas o uso não estava ainda sincronizado ao ato de ensinar. Os alunos não tinham acesso simultâneo às tecnologias e as aulas eram expositivas em sua maioria.

A biblioteca em questão encontrava-se equipada com computadores e internet não apenas para uso de funcionários, mas também de seus usuários. No entanto apenas alguns poucos professores utilizavam a biblioteca e os computadores concomitantemente a fim de conduzir pesquisas durante suas aulas.

A escola a que esta biblioteca pertence segue majoritariamente currículo internacional, por ser uma escola particular de Ensino Médio internacional e bilíngue, situada na cidade do Rio de Janeiro. A escola precisa suprir também as exigências do MEC para a obtenção simultânea de diploma nacional. A biblioteca tende a

oferecer materiais principalmente na língua de origem do currículo internacional, no caso, a língua inglesa.

A mediação entre os usuários e o acervo fica a cargo da bibliotecária, bem como dos professores que fazem uso da biblioteca durante suas aulas e podem solicitar auxílio da bibliotecária para seus projetos de pesquisa. Alguns departamentos tendem a fazer uso mais constante do acervo, como o de história, por exemplo.

Com o uso mais acentuado das mídias que dos meios tradicionais de pesquisa oferecidos pela biblioteca, há preocupação com o saber lidar com as mídias para fins de pesquisa escolar. Faz-se necessário auxílio não apenas para que se saiba lidar com a biblioteca e os materiais nela presentes, mas também com a informação que se pode encontrar em rede e mais, com o como encontrar, como buscar e obter resultados precisos, relevantes, válidos à busca.

A implementação de programas de letramento informacional em Bibliotecas Escolares de educação básica, como o de Kuhlthau (1987) é não apenas necessária, mas já uma realidade em bibliotecas de escolas como esta. No entanto, a implementação de programas de letramento informacional em bibliotecas que atendem ao Ensino Médio não nos foi apresentado tão prontamente, pois não localizamos fontes ou exemplos práticos que nos auxiliassem, o que nos levou ao interesse pelo tema.

Apesar da crença de que nossos jovens estejam perfeitamente habituados às mídias e sejam até tidos como “falantes nativos da linguagem dos computadores” (PRENSKY, 2001), nota-se a partir da relação com os usuários da biblioteca que apesar dessa suposta intimidade com as TICs existem algumas lacunas no que diz respeito ao uso das mesmas. Assim, acreditamos ser importante ainda que haja programas voltados para a construção de letramento informacional para que possam desfrutar plenamente do ‘aprender ao longo da vida’ (*longlife learning*) que se lhes almeja.

Assim, nossa pesquisa tem por objetivo identificar e analisar programas de letramento informacional que possibilitem o desenvolvimento de um modelo para ser aplicado à Biblioteca Escolar voltada ao Ensino Médio.

Para tal, procuramos:

- Discutir o conceito de ‘Nativos digitais’ – público alvo da biblioteca em questão.

- Problematizar a questão do letramento informacional no âmbito escolar.
- Analisar programas de letramento informacional presentes na literatura, bem como documentos de ordem curricular e da biblioteca em questão.
- Apontar as possibilidades de desenvolvimento de um programa de letramento informacional específico para o Ensino Médio a partir da análise de currículos educacionais e documentos da biblioteca em questão.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos técnicos utilizados nesta pesquisa podem defini-la como bibliográfica, “elaborada com base em material já publicado” (GIL, 2010, p.29), uma vez que procuramos embasamento na literatura e também em programas de letramento informacional já estabelecidos e publicados.

Mas também se trata de pesquisa documental em que “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias.” (LAKATOS, 2010, p.157), pois analisamos documentos da própria biblioteca escolar em questão, além de currículos nacional e internacional dedicados ao último seguimento do ensino de formação básica.

De acordo com Bardin (2009, p.48) a análise documental trabalha com os documentos em sua forma, enquanto a análise de conteúdo se ocupa da mensagem, da comunicação contida no documento.

Assim, o objetivo da análise documental seria a representação condensada da informação, enquanto o da análise de conteúdo seria a “manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 2009, p.48).

Deste modo, adotamos também a análise de conteúdo segundo Bardin (2009), a fim de relacionar os objetivos de nossa pesquisa e as mensagens contidas nos documentos analisados.

2.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

A produção bibliográfica a respeito dos nativos digitais é do interesse de várias áreas do conhecimento, incluindo a Biblioteconomia. A fim de estabelecer cenário que fundamente a pesquisa, foi realizado levantamento bibliográfico acerca dos ‘Nativos digitais’ levando em consideração os termos em língua inglesa ‘*Digital natives*’ e ‘*Born-digital*’, bem como uma elucidação a respeito dos termos utilizados para ‘*Information literacy*’ em língua portuguesa por autores da área de Biblioteconomia e Ciência da Informação.

Com o intuito de verificar a representatividade destes estudos em nossa área do conhecimento, realizamos pesquisa em bases de dados consolidadas da área de

Ciências Sociais Aplicadas, em que está inserida a Biblioteconomia e a Ciência da Informação. Para tanto foram consultadas as bases ISTA (Information Science & Technology Abstracts), LISA (Library & Information Science Abstracts), e LISTA (Library, Information Science & Technology Abstracts with Full Text), disponíveis no portal Capes, tendo como termos utilizados para designar os nativos digitais em língua inglesa '*Digital natives*' e '*Born-digital*', delimitando a busca aos periódicos técnicos-científicos.

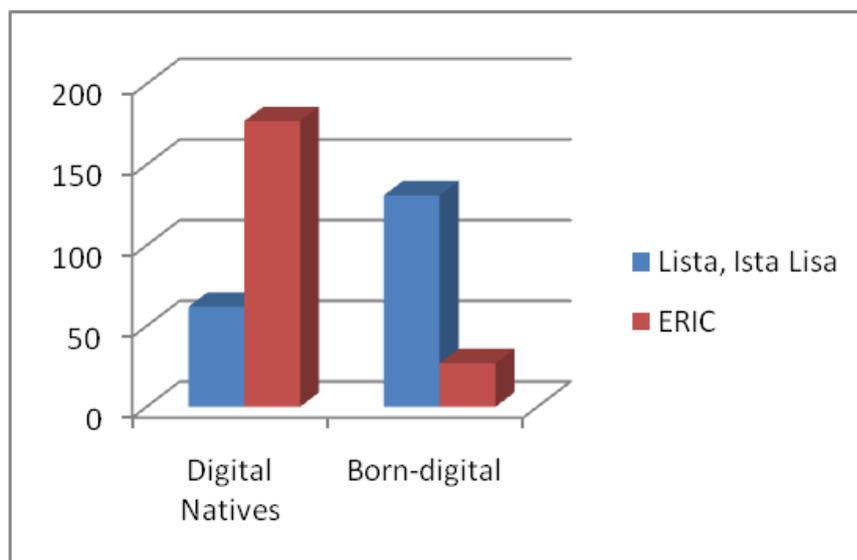
A busca nessas bases retornou em um primeiro momento 131 resultados para o termo '*Born-digital*' e 62 para o termo '*Digital natives*'. Entretanto, após a análise dos textos recuperados este total restringiu-se a 16 para o termo '*Born-digital*' e 23 para o termo '*Digital natives*', dados os critérios utilizados na análise, em que procuramos distinguir sujeitos de objetos criados em ambiente digital. Levando em consideração o resultado de interesse de nossa pesquisa, os indivíduos nascidos em uma era digital regida pela sociedade da informação.

Tendo em vista o fato de tais termos serem apropriados também pela área de educação e por nosso objeto de estudo estar diretamente relacionado a esta área, optamos por realizar a mesma a busca em uma base especializada na área – a base *Education Resources Information center* (ERIC). O propósito desta nova busca seria estabelecer uma relação com a área educacional e termos um quantitativo do uso destes termos, bem como uma idéia geral da apropriação dos termos pela área.

Ao realizarmos a busca na base educacional ERIC recuperamos para o termo '*Digital natives*' 177 resultados, enquanto para '*Born-digital*' recuperamos apenas 27 resultados.

Ao compararmos estes resultados com os anteriores, das bases ISTA, LISA e LISTA, em que obtivemos para o termo '*Digital natives*' 62 resultados e 131 para '*Born-digital*', podemos perceber a maior incidência de termos diferentes em cada base. Enquanto o termo '*Digital natives*' recupera o maior número de artigos na base educacional, o mesmo não ocorre nas bases de Biblioteconomia e Ciência da Informação, em que há maior incidência de artigos para o termo '*Born-digital*', como vemos no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Comparação dos resultados obtidos nas bases relacionadas



Fonte: Elaboração da autora, 2014.

A diferenciação no uso dos termos relatada acima pode estar relacionada ao significado dado a cada um destes termos, o que discutiremos mais adiante.

Realizamos então nova busca nas bases (LISA, LISTA e LISTA), desta vez com as respectivas traduções para a língua portuguesa: ‘Nascidos digitais’ e ‘Nativos digitais’. Como as bases são internacionais, e recuperamos apenas dois artigos, resolvemos ampliar a busca ao Portal de Periódicos Capes como um todo, através da busca simples por assunto. Ao utilizarmos os termos com aspas a fim de buscar o termo exato, recuperamos apenas 18 artigos para ‘Nativos digitais’, e 3 para ‘Nascidos digitais’, sem delimitar a área de conhecimento, como fizemos em língua inglesa.

No que diz respeito ao letramento informacional, há inconsistência no uso de terminologia para o termo ‘Information literacy’ em sua tradução à língua portuguesa, em que autores adotam diferentes termos como ‘competência informacional’, ‘alfabetização informacional’, ‘letramento informacional’, entre outros. Assim, torna-se necessário um posicionamento a respeito do termo eleito para esta pesquisa.

Consideramos, em nossa busca bibliográfica, os termos que traduzem ‘information literacy’ por ‘alfabetização informacional’, ‘competência informacional’, ‘cultura informacional’ e ‘letramento informacional’. Por se tratar de um tema já consolidado, o levantamento bibliográfico, além dos autores consagrados internacionalmente, se pauta em teses e dissertações de autores nacionais e a artigos de periódicos científicos descritos mais adiante. Utilizamos para nossas

buscas o portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e as páginas online dos periódicos científicos ‘Ciência da Informação’, ‘Perspectiva em Ciência da Informação’, ‘Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação’, e ‘Informação e Sociedade: Estudos’.

Por meio de busca simples, utilizando aspas a fim de recuperar o termo exato, distinguimos a produção de teses e dissertações de acordo com os termos, como se vê na tabela abaixo. Recuperamos ao todo 13 teses e 56 dissertações, totalizando 69 trabalhos de pesquisa indexados na base da BDTD do IBICT até o ano de 2013.

Tabela 1 – Information Literacy e equivalentes em língua portuguesa

Termo pesquisado	Teses de Doutorado	Dissertações de Mestrado
Alfabetização Informacional	0	2
Competência Informacional	3	18
Cultura Informacional	3	4
Letramento Informacional	2	3
Information Literacy	5	29

Fonte: BDTD – IBICT, 2014.

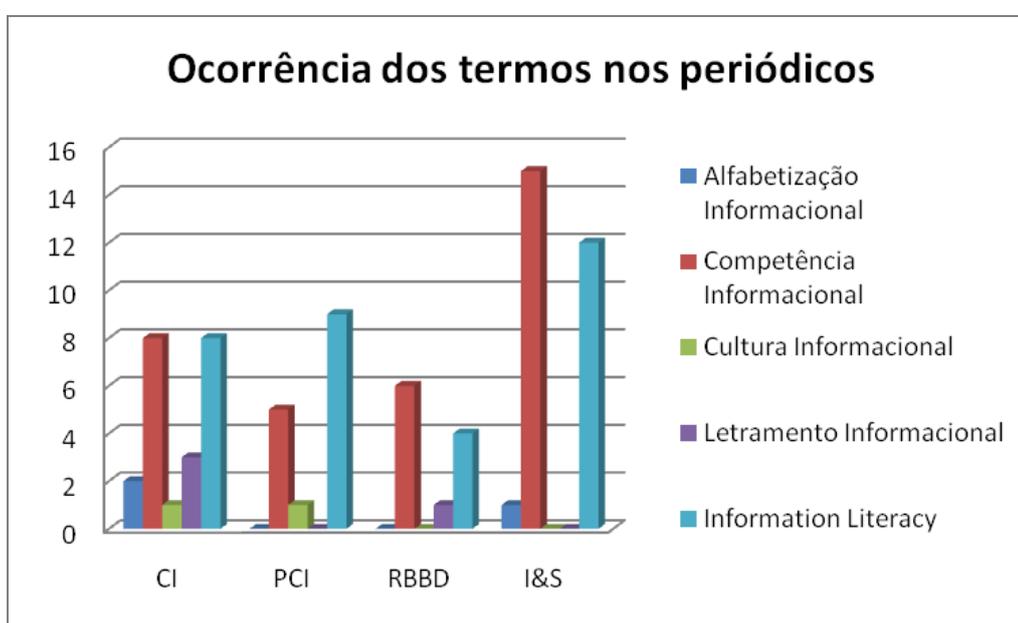
É possível verificar na tabela 1 a maior representatividade do termo em língua inglesa, tendo recuperado um total de 34 teses e dissertações, enquanto os demais termos concentram 35 resultados ao todo. De acordo com Siqueira e Siqueira (2012, p.8), o maior quantitativo do termo original em língua inglesa em buscas como esta “[...] pode ser explicado tanto pela internacionalização de seu uso como pela falta de consenso entre os especialistas em eleger um termo que comporte as nuances do significado originário”. Como alguns dos títulos recuperados estavam indexados por mais de um destes termos, o número de títulos únicos é reduzido a um total de 50.

Ao analisar esses títulos percebemos que 15 deles têm como foco o ensino escolar, a inclusão digital e/ou informacional, e a formação do jovem pesquisador, objetos de interesse de nossa pesquisa. As demais teses e dissertações centram-se

mais em estudos a respeito do ensino superior, com foco em bibliotecas universitárias, bibliotecários, profissionais de outras áreas e outros assuntos.

O levantamento bibliográfico realizado nos periódicos da área confirma a análise de Siqueira e Siqueira (2012, p.9), ao afirmar que os quatro periódicos nacionais que mais publicam sobre o tema 'Information literacy' como um todo são: "Ciência da Informação", 'Perspectiva em Ciência da Informação', 'Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação' e 'Informação e Sociedade: Estudos'."

Gráfico 2 – Busca por termos nos periódicos



Fonte: Elaboração da autora, 2014.

Buscamos nestes resultados os artigos voltados à temática que abordem o assunto educacional em âmbito escolar, ou mesmo que nos remetam à geração de jovens a que nos referimos neste estudo.

Visitamos ainda páginas de órgãos governamentais e de associações profissionais de bibliotecários com o intuito de verificar a representatividade do tema 'letramento informacional' nos Estados Unidos, Reino Unido e Brasil.

A partir do levantamento bibliográfico discorreremos sobre as temáticas, relacionando-as às necessidades informacionais de seus usuários enquanto estudantes do Ensino Médio e/ou *International Baccalaureate Diploma Programme* (IBDP), programa sobre o qual trataremos mais detalhadamente.

Assim, discorreremos sobre o conceito de 'Nativos digitais', público a que a biblioteca escolar atende, e procuramos problematizar a questão do letramento informacional a fim de relacionar traços ou mesmo evidências de sua existência/necessidade nos currículos que atendem ao IBDP e ao Ensino Médio.

Foi feita ainda uma busca por modelos e programas de letramento informacional diretamente relacionados ao Ensino Médio ou equivalente, ou seja, programas voltados a jovens estudantes de idade entre 15 e 17/18 anos.

Analisamos documentos curriculares e da própria biblioteca em questão a fim de fundamentar a necessidade de integração de um programa de letramento informacional em um trabalho conjunto entre bibliotecários e professores.

3 SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E O SURGIMENTO DE UMA NOVA GERAÇÃO?

Sociedade pós-industrial, Sociedade do conhecimento, Era da informação, Sociedade informacional. A sociedade da informação vem sendo apresentada por vários autores da área de Ciência da Informação e também de outras áreas do conhecimento desde os idos dos anos 1970. Com o surgimento do termo mencionado na década anterior, autores discordam sobre sua origem, e até mesmo sobre sua real existência/necessidade. Alguns autores não creditam a época ao termo e vice-versa (FREITAS, 2002). Fato é que a informação tomou lugar de destaque em nossa sociedade e hoje nos vemos falar em sociedade da informação da mesma forma como tratamos da globalização e de outros eventos históricos e atuais.

Das propostas políticas oriundas dos países industrializados e das discussões acadêmicas, a expressão “sociedade de informação” transformou-se rapidamente em jargão nos meios de comunicação, alcançando, de forma conceitualmente imprecisa, o universo vocabular do cidadão (WERTHEIN, 2000, p.71).

Segundo Freitas (2002), autores discordam com relação à origem do termo ‘Sociedade da Informação’. Enquanto uns defendem que este estaria implícito em relatório de 1962, de Machlup, nos Estados Unidos, outros creditam o termo à comunidade acadêmica japonesa, que o haveria utilizado em artigos a partir de 1963. Para Burke (2003), a sociologia do conhecimento, ou sociedade da informação, surge antes deste dilema do termo, no início do século XX através de movimentos semelhantes na França, Alemanha e Estados Unidos.

Burke (2003) nos remete a uma visão sobre comportamentos de grupos sociais e seus conhecimentos sobre a realidade em que “as categorias sociais são projetadas sobre o mundo natural, de modo que a classificação das coisas reproduz a classificação das pessoas”. Há, segundo ele, um “culto à ciência” como consequência “da indústria e tecnologia das máquinas”.

Nos Estados Unidos, Veblen, de acordo com Burke (2003) comparava os acadêmicos aos “padres, xamãs, curandeiros” por serem estes guardiões da verdade universal para o grupo a que pertencem. No entanto, para Burke (2003) poucos historiadores consideraram válida a sociologia do conhecimento. Segundo o autor, apenas a partir da década de 1960 tornou-se normal “examinar a ciência a

partir de um ponto de vista social”, o que nos retoma à origem do termo abordada por Freitas (2002).

Para Shera (1997, p.11), surge então uma nova disciplina para abarcar o campo empírico e prático deste ponto de vista social.

A nova disciplina que aqui focalizamos (e a qual por falta de melhor nome nós chamamos de epistemologia social) deveria fornecer uma estrutura para a investigação eficiente de todo o complexo problema dos processos intelectuais das sociedades – um estudo pelo qual a sociedade como um todo procura uma relação perceptiva para seu ambiente total. Levantaria o estudo da vida intelectual a partir do escrutínio o indivíduo para uma pesquisa sobre os meios pelos quais uma sociedade, nação, ou cultura alcança compreensão da totalidade dos estímulos que atuam sobre ela. O foco desta nova disciplina seria sobre a produção, fluxo, integração, e consumo de todas as formas de pensamento comunicado através do modelo social. De tal disciplina poderia emergir um novo corpo de conhecimento e uma nova síntese da interação entre conhecimento e atividade social (SHERA, 1977, p.11).

O autor afirma ainda que esta disciplina trataria de uma “aculturação da máquina” por sermos “compelidos a domar a tecnologia destas máquinas, subjugar suas capacidades às nossas necessidades, e quase literalmente aprendermos a viver com elas” (SHERA, 1977, p.11).

Percebemos aqui dois outros termos relacionados à sociedade da informação, quando não tratados como sinônimos desta: sociologia do conhecimento (BURKE, 2003), e epistemologia social (SHERA, 1997).

Mas o que justifica uma nova nomenclatura? Qual seria a justificativa para a existência da sociedade da informação? Freitas (2002) destaca a identificação de marcas, segundo Webster, que determinariam se dada sociedade é uma sociedade da informação. São elas: o âmbito tecnológico, critérios econômicos, critério ocupacional (com mais cargos ligados à informação), critério espacial (com marcos ‘espaço-temporais’ de variadas atividades sociais), e critérios culturais. No entanto, o caráter quantitativo destas marcas é criticado por autores que buscam critérios além das relações sociais para justificar esta teoria. Freitas (2002) questiona ainda que “se a sociedade da informação é inevitável, ou mesmo fato consumado, por que tantos esforços nacionais e internacionais para implementá-la?”

Um fenômeno que podemos observar é que o termo tomou força e hoje é amplamente utilizado para designar a sociedade atual devido a seu comportamento frente às tecnologias da informação. Mas o que nos faz ser hoje a sociedade da informação? Com as pessoas cada vez mais conectadas à internet, com acesso a todo tipo de *sites*, *blogs*, redes sociais, *wikis*, e outros, todo tipo de informação que lhes é disponível a todo instante, quer seja para checar o horário do filme no cinema através do celular, ler bulas de remédios online, quer seja para ler notícias em jornais renomados ou mesmo realizar pesquisas, o número de pessoas conectadas avança dia a dia.

Estamos cada vez mais habituados a ter a informação que precisamos, ou simplesmente queremos, à nossa disposição a todo momento. A facilidade trazida pelos *smartphones* e pelos *gadgets* em ter acesso imediato a partir da internet móvel introduz novos hábitos à agitada vida cotidiana. A simples tarefa de checar um e-mail antes de sair de casa, no *desktop* já não é tão primordial se o mesmo pode ser feito do caminho, enquanto realizamos a tarefa de chegar a determinado local.

As mudanças com relação ao acesso à informação vêm ocorrendo ao longo da história e se desenvolveram para diminuir o tempo entre produção do conhecimento e divulgação do mesmo. Se antes governantes escreviam cartas que seriam enviadas em navios para outros, com o intermédio de serviçais e os imprevistos dos caminhos, hoje apenas alguns cliques em um teclado e um *enter* fazem com que as mensagens cheguem quase, se não, imediatamente ao destinatário.

O aldeão que lê um jornal 'se interessa simultaneamente pela questão de uma revolução no Chile, uma guerrilha na África Oriental, um massacre no norte da China, e a fome na Rússia' (GIDDENS, 1991, p.71).

Este é o cenário que vivenciamos hoje, com todo tipo de informação disponível, advinda de todos os continentes, já não necessariamente em um jornal, havendo por vezes apenas a barreira linguística como limitadora ao acesso. Castells (1999) ressalta como a sociedade atual baseia-se na informação, potencializada pelas tecnologias mais avançadas, para ter sua maior fonte de produtividade, de poder e até mesmo cultural. Com a globalização, há uma nova ordem econômica mundial informacional e em rede, estando hoje muito mais claras as posições econômicas e políticas, ao mesmo tempo em que se fundem no cenário global. Antes não havia

agilidade no fluxo informacional para que o público em geral pudesse perceber as mudanças concomitantes em diferentes regiões.

Contudo, ao considerarmos a sociedade da informação, torna-se necessário levar em conta não apenas a temática da informação, mas também do acesso, da inclusão e/ou exclusão digital e mesmo social. Não podemos negligenciar o cenário social, pois o acesso não se dá de maneira homogênea, mas de acordo com outros fatores, como enfatiza Sorj ao afirmar que

Nos países em desenvolvimento muitos produtos chegam às classes mais altas e mais tarde às classes médias, mas em muitos casos é preciso um longo tempo para alcançar as classes mais baixas e, em alguns casos, nunca o fazem. Quando o ciclo do produto é incompleto, excluindo certos setores da população de inovação tecnológica, isto consolida e / ou cria novas formas de desigualdade social (SORJ, 2008, p.22, tradução nossa)

O autor defende ainda iniciativas pela universalização do acesso enquanto forma de minimizar, diminuir a desigualdade social, a despeito da crença de que as TICs por si só realizariam este feito.

Embora a maior parte da literatura sobre inclusão digital, especialmente os relatórios produzidos por agências internacionais em países em desenvolvimento enfatizem o potencial das TICs para reduzir a pobreza e a desigualdade social, a dinâmica social é completamente o reverso: a introdução de novas TICs geralmente aumenta, pelo menos no início, a exclusão social e a desigualdade. A universalização do acesso pode limitar os danos e, por vezes, oferecer novas oportunidades, desde que se refira à desigualdade social (SORJ, 2008, p.62-63, tradução nossa).

Segundo Whertein (2000), as transformações em direção à sociedade da informação estão em estágio avançado nos países industrializados e constituem uma tendência mesmo para as economias menos industrializadas, mas há, de acordo com Freitas (2002) uma “luta internacional pelos sentidos de informação”.

Ainda na década de 1970 surge a NOEI (Nova Ordem Econômica Internacional), seguida pela NOII (Nova Ordem Informativa Internacional), em que se constata a necessidade de uma organização internacional entre os países centrais e periféricos de acordo com seus recursos disponíveis para investir em informação e sistemas de distribuição da informação:

A chamada “Terceira Força”, formada pelos países periféricos – que se constituiu a partir de 1964, com a primeira reunião do Grupo dos 77, que em 1985 havia se expandido para cerca de 130 países – em 1974 lança a idéia da necessidade do estabelecimento de uma Nova Ordem Econômica Internacional (NOEI) (POERNER, 1985), tanto em organismos do sistema ONU, quanto em novos organismos que se fortaleciam, como os Movimentos dos Países Não-Alinhados. Logo esses países constataram o grande peso da comunicação e da informação na manutenção ou na transformação das relações internacionais, criando as bases do movimento que passou a propugnar por uma Nova Ordem Informativa Internacional (NOII) (FREITAS, 2002, p.11).

Freitas (2002) ressalta então algumas propostas do movimento NOII que dariam a estes países periféricos maior autonomia, o que seria contestado pelos Estados Unidos e outros países centrais, pois estes passaram a ter a NOII como o “resultado de uma conspiração totalitária destinada a implantar a censura a nível planetário” (REMO, 1994 apud FREITAS, 2002, p.12). Interesses políticos e econômicos se afloram em torno da informação e a UNESCO intervém ao relatar que “informação é um produto social e não comercial. [...] Informação é, ao mesmo tempo, uma necessidade social e um elemento essencial no pleno exercício dos direitos humanos”. (UNESCO, 1987 apud FREITAS, 2002, p.12).

No que diz respeito às bibliotecas, o relatório final do *Presidential Committee on Information Literacy*, da American Library Association (ALA), de 1989, ressalta a pouca, ou mesmo nenhuma representatividade das bibliotecas na literatura a respeito da sociedade da informação.

É importante lembrar ainda que, nos países centrais, ou industrializados, a automação de bibliotecas com programas de gestão de bases de dados se deu principalmente durante a década de 1970, enquanto no Brasil e muito provavelmente em outros países periféricos este movimento se estabelece durante as décadas de 1980 e 1990 (RODRIGUES; PRUDÊNCIO, 2009, p.3). Nesta mesma época a UNESCO adota “o discurso dos novos tempos e se empenha na implantação de superestruturas globais de informação” (FREITAS, 2002, p.15).

Apesar da mudança de rumos das políticas de informação apoiadas ou implementadas pela UNESCO, encontramos indícios de pressões para que tal mudança se aprofunde. Johnson (1998), alegando que a

‘emergência da SI apresenta oportunidade única para que as bibliotecas e serviços de informação galguem posições mais significativas para si na sociedade’, considera importante que a UNESCO, nas atividades desenvolvidas no campo da formação de profissionais da informação, absorva a atual tendência internacional das escolas de Biblioteconomia e de Ciência da Informação de ‘engajarem-se em editoração, comunicação corporativa, sistemas de informação computadorizados ou gestão do conhecimento’. Considera que a formação profissional incentivada pela UNESCO deve ‘auxiliar nossos estudantes a desenvolverem uma forte compreensão do papel da informação como percebida pela alta gestão. [...] é necessário passar essa compreensão para os estudantes’ (JOHNSON, 1998, p. 240 apud FREITAS, 2002, p.16).

Apesar de a proposta original da NOII, que enfocava mais no campo social e humanístico informacional não ter sido implementada, prevalecendo os projetos dos países centrais e capitalistas para a informação, projetos na forma de planos nacionais e regionais têm sido apoiados por setores acadêmicos e outros setores sociais, segundo Freitas (2002).

A informação tomou lugar de destaque e propagou-se, mas é preciso ressaltar que “informação não é conhecimento, o qual exige esforço, atenção, rigor e vontade” (DELORS et al, 2010, p. 20). No campo educacional, Delors e outros (2010, p. 8) apontam algumas tensões a serem superadas no século XXI, estando entre elas “a tensão entre o global e o local: tornar-se, aos poucos, cidadão do mundo sem perder suas raízes pela participação ativa na vida do seu país e das comunidades de base”.

3.1 INFORMAÇÃO, LINGUAGEM E CONHECIMENTO

Amplamente utilizado, porém nem sempre esclarecido, o termo ‘informação’ está em voga em nossa sociedade desde o início da modernidade, quando, segundo Burke (2003), surge com a modernidade o conceito da sociedade do conhecimento, também amplamente divulgada como a sociedade da informação.

Na língua inglesa, a palavra informação, de acordo com o Oxford English Dictionary, aparece por escrito pela primeira vez em 1386 por Chaucer [...]. A palavra é derivada do latim através do francês, combinando a palavra ‘informar’, que significa ‘dar uma forma para a mente’, com o sufixo ‘ção’, que denota um substantivo de ação. Esta primeira noção refere-se a um item de treinamento ou moldagem da

mente. A próxima noção de informação, a saber, a ‘comunicação do conhecimento’ aparece brevemente em 1450 (LOGAN, 2012, p.25).

De acordo com Logan (2012, p.26), a ideia de informação como armazenável, algo “que pode ser transferido ou comunicado a um objeto inanimado e a noção de informação como uma quantidade definida matematicamente não surgem antes do século XX.” A informação então passa a ser codificada para este transporte de um emissor a um receptor através de códigos alfanuméricos. Mas, além disso, a informação é multifacetada, sendo necessário um entendimento transdisciplinar para lidar com sua essência, que pode estar tanto em códigos alfanuméricos como em uma molécula de DNA, ou nos elementos de um átomo.

Logan (2012, p.47) então questiona a relação entre informação e significado, comunicação e organização e trata da “relatividade da informação”, segundo a qual “a informação não é uma invariante como a velocidade da luz; ela depende do quadro de referência ou contexto no qual é utilizada”, “uma quantidade relativa ao ambiente em que opera”. Logan então define e distingue dados, informação, conhecimento e sabedoria:

1. Dados são os fatos puros e simples, sem qualquer estrutura ou organização; os átomos básicos da informação.
2. A informação é feita da estruturação de dados, o que adiciona significado aos dados e lhes dá contexto e significância.
3. Conhecimento é a capacidade de usar a informação de forma estratégica para atingir determinados objetivos.
4. Sabedoria é a capacidade de escolher objetivos consistentes com seus valores dentro de um contexto social mais amplo (LOGAN ; STOKES, 2004 apud LOGAN 2012, p.53).

A escrita surge como uma forma de comunicação que permite o registro que vai além da oralidade, pois possibilita a permanência da mensagem, da informação, e desta se difere por esta principal característica. Com o advento da imprensa, o volume de informação com o qual o indivíduo precisava lidar se multiplicou imensamente e o mesmo deixou de conseguir administrar com determinado conforto o volume de conteúdos diversos que foram surgindo de toda parte. De acordo com Burke (2002, p.175), “na alta Idade Média o problema fora a escassez, a falta de livros. No século XVI o problema era o da superfluidade”. A escassez a que Burke se refere remete ao fato de que nesta época era crescente o número de pessoas

alfabetizadas e os copistas muitas vezes não davam conta da demanda por títulos, que seria ainda cada vez maior.

A imprensa foi descrita pelo humanista francês Guillaume Fichet – que introduziu a máquina impressora em Paris – como o “cavalo de Tróia”. Diferentes grupos sociais levantaram diferentes críticas ao novo instrumento. Por exemplo, os copistas e os “papeleiros” (que vendiam livros manuscritos) e os cantores contadores de histórias profissionais, todos temiam que a imprensa os privaria de seu meio de vida (BURKE, 2002, p.174).

O volume de produção de livros trouxe aos bibliotecários da época um novo desafio: como abrigar e organizar a esse novo número tão grandioso de obras? Apesar da facilidade em encontrar informação nos livros, havia a dificuldade do acesso para localizar o livro em questão, “para isso, foi preciso compilar catálogos para grandes bibliotecas, particulares ou públicas” (Burke, 2002, p.176). Bibliografias gerais e outras específicas também foram criadas para que o leitor as pudesse manusear mais facilmente e mais tarde resenhas também surgiram para amenizar a impossibilidade do leitor de lidar com tamanho volume de informação disponível.

É comum a afirmativa de que a sociedade teve que se reorganizar, no que diz respeito ao volume de informação produzido no final do século XIX e início do século XX. Para tal reorganização surgiu o Movimento Bibliográfico, no qual Paul Otlet, um dos fundadores da documentação, participou com seu *Traité de Documentation: Le livre sur de livre: théorie et pratique*, de 1934. O tratado de Otlet “estabelece o campo de investigação da documentação” (SANTOS, 2007, p.57), mas, apesar de ser em grande parte dedicado ao livro e documentos escritos, Otlet, ainda de acordo com Santos (2007), já considerava outras mídias coexistentes como “substitutos do livro”.

Para Otlet, os substitutos do livro são todos os meios que servem para informar e comunicar algo que não tenham a escrita como principal meio de expressão. Dessa forma, entram nessa categoria os objetos de museus, maquetes, o telégrafo, o telefone, o rádio, a televisão, o cinema, os discos entre outros (SANTOS, 2007, p.57).

As mudanças sociais ocorridas desde o seu advento, como vimos até aqui, justificaram a intervenção da imprensa na sociedade quer seja pela ótica do usuário,

quer seja pelas funções profissionais que afetou. O mesmo aconteceria com o advento da internet? As mudanças ocorridas desde então justificam uma nova terminologia social? Para alguns autores sim, para outros nem tanto.

As mídias podem ser diferentes, mas o processo comunicativo continua a ser o cerne da questão. A relação entre informação e linguagem é levantada tanto por Logan (2012) quanto por Mattelart (2002) quando ambos descrevem sua importância no processo de transmissão da informação do emissor ao receptor. Logan recorre aos primórdios, com os hominídeos para nos esclarecer como a linguagem teria advindo da necessidade das relações de grupo para a sobrevivência, e ressalta que tal comunicação se daria, antes da linguagem, por percepções. Já Mattelart nos traz Leibiniz e sua busca por uma “língua ecumênica”:

Ele [Leibiniz] está de acordo com sua filosofia, que traz a marca de um humanismo cosmopolita, inscrita em um pensamento religioso. O desejo do filósofo é o de contribuir para a aproximação dos povos, para a unificação não apenas da Europa, mas também do “gênero humano inteiro”. [...] Ele se baseia nesse isomorfismo que desconsidera fronteiras para justificar sua tese segundo a qual a linguagem dos signos é a única capaz de resolver a imperfeição das linguagens naturais, fontes de discórdia e de obstáculos à comunicação (Mattelart, 2002, p.15-16).

A linguagem é então o veículo informacional, o meio pelo qual nos expressamos, e ao mesmo tempo uma barreira quando se tratam de povos diferentes, com seus diferentes idiomas que possibilitam aos indivíduos de determinado grupo a se comunicarem apenas entre si, sem interagirem com os demais grupos por conta da barreira linguística. Houve então uma busca por uma linguagem universal, ao invés do uso contínuo do Latim como língua franca, que, segundo Mattelart (2002, p.16), “teve seu destino selado em 1648 nos tratados de Westfalen”.

Para Logan (2012, p.77) podemos pensar toda a linguagem da sociedade “como uma espécie de organismo composto das linguagens de todos os indivíduos da sociedade”. Cada língua é viva entre seus membros e se modifica com o uso que seus indivíduos fazem dela para dar sentido às suas comunicações, assim, “se uma nova palavra é utilizada para se referir a uma experiência nova e é entendida por um ouvinte e replicada, essa palavra se encaixa na definição de meme de Dawkins”.

Assim como os genes se propagam no fundo genético saltando de corpo para corpo através de espermatozoides ou óvulos, os memes se propagam no fundo memético saltando de cérebro para cérebro através de um processo que, em sentido amplo, pode ser chamado de imitação (DAWKINS, 1989 apud LOGAN, 2012, p.78).

Através destes memes, ou da reprodução de determinados termos a fim de expressar algo semelhante à sua expressão anterior, inicia-se um processo de comunicação, ou mesmo transferência de conhecimentos entre os indivíduos.

Já em relação ao conhecimento, Burke (2003, p.19) afirma que responder à pergunta “o que é conhecimento?” é quase tão difícil quanto saber o que é verdade, e distingue conhecimento, que seria a informação uma vez processada, da informação, que designa como algo cru – específico e prático. O autor também deixa clara a dificuldade em conceituar, em definir estes termos, e tende a utilizá-los de acordo com o contexto da época, no caso, da modernidade, a partir do “que as pessoas no início da modernidade consideravam como conhecimento” trazendo para seu estudo conhecimentos de bruxaria, anjos e demônios e tudo que fazia parte da ‘realidade’ daquele povo.

Assim, Burke (2003) passa a tratar de uma pluralidade de conhecimentos, pois diferentes culturas produzem conhecimentos locais e cotidianos distintos por suas funções e usos diversos. O autor ressalta ainda que “a maioria dos estudos sobre o conhecimento se ocupa do conhecimento das elites, ao passo que os estudos de cultura popular têm relativamente pouco a dizer sobre seu elemento cognitivo, o conhecimento popular ou cotidiano” (BURKE, 2003, p.22).

Com o acesso mais amplo às TICs a partir da crescente utilização da web 2.0 torna-se mais evidente o discurso de Burke, pois com as redes sociais na internet, as *wikis*, os *blogs*, etc., o conhecimento divulgado em rede não parte mais necessariamente de fontes consagradas, podendo o indivíduo divulgar seu conhecimento amplamente. Há, no entanto, preocupação quanto a legitimidade de tal conhecimento, sua relevância. Uma vez que, se todos podem divulgar, quais são os critérios de validação utilizados para filtrar o conteúdo? Com isto, voltamos à pergunta de Burke (2003): “O que é conhecimento?” e mais ainda, que conhecimento é este que devemos considerar? Quais fontes podem ser consideradas fidedignas por e para nossos jovens se pautarem em suas pesquisas?

Muitas vezes o uso indiscriminado de ferramentas de busca simples, geral como o *Google*, por exemplo é não apenas a primeira, mas a única ferramenta utilizada, ou mesmo conhecida por nossos jovens. Daí autores como Rowlands e outros (2008) denominarem a ‘Geração Google’ a partir desta ferramenta.

A comunicação é um meio de agir sobre os outros para obtermos a satisfação de nossas necessidades, constitui um processo intencional, pelo qual as pessoas influenciam o comportamento dos demais, levando-os a realizar certas ações cuja premissa não se encontra em sua própria motivação, mas na mensagem que recebem de seu semelhante, e isso no quadro de interações sucessivas, que determinam a formação de verdadeiros sistemas de ação social (RÜDIGER, 2004, p.63).

Com os meios de comunicação atuais viabilizando voz ao cidadão comum, esta influência de que trata Rüdiger (2004) deixaria de se ocupar do “conhecimento das elites” como ressalta Burke (2003), ou apenas o faria ecoar? O conhecimento popular, cotidiano passaria a ser reconhecido por este meio? Estaria este conhecimento devidamente representado, ou seria ainda a elite privilegiada a voz mais alta também nestes meios?

O caso do acesso às tecnologias da informação oferece uma excelente oportunidade para estudar a maneira que um produto de base tecnológica, neste caso, a Internet, pode favorecer tanto o desenvolvimento econômico e social, maior liberdade e circulação de informação e participação social ao mesmo tempo em que também possui a capacidade de aprofundar a desigualdade social e criar novas formas de concentração de poder (SORJ, 2008, p.11, tradução nossa).

Segundo Werthein (2000), esforços têm que ser feitos no sentido de superar as novas forças de exclusão que surgem com os novos paradigmas da globalização. Ações que promovam o “acesso universal” à infraestrutura e aos serviços de informação e os popularizem cada vez mais são necessárias por parte dos governantes, como uma interferência nos preços por exemplo. É bem verdade que a tecnologia se aprimora a cada dia e produtos novos tendem a ter preços inacessíveis à grande parte da população, que tende a estar sempre desatualizada no que diz respeito às atualizações tanto de *software* como de *hardware*.

O consumismo capitalista nos faz muitas vezes optar pela “necessidade criada”, ao invés da “necessidade real”. O fato de haverem lançado no mercado um novo produto não necessariamente torna o anterior obsoleto. Mas há uma pressão social pelo novo em detrimento daquele que apesar de ainda cumprir sua função é tido como ultrapassado, às vezes por uma questão simples de design mais que de funcionalidade. A velocidade com que esses lançamentos se dão no mercado tecnológico é muitas vezes difícil de acompanhar.

No entanto, o acesso à informação depende não apenas de possuímos as ferramentas tecnológicas disponíveis. Apesar dos esforços governamentais e de muitas organizações não governamentais (ONGs) no sentido de possibilitar o acesso a todos e até mesmo de promover o ensino com relação às tecnologias através de iniciativas como cursos gratuitos e eventos, de acordo com Werthein (2000), o contraste em relação ao acesso à informação pelas populações de países industrializados e em desenvolvimento ainda não foi superado:

Dispondo de uma população algumas vezes maior, os baixos níveis de renda per capita nos países em desenvolvimento refletem-se em alta taxa de analfabetismo adulto, baixo acesso à educação formal avançada e à tecnologia da informação tanto convencional quanto moderna (WERTHEIN, 2000, p.76).

De acordo com o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) o analfabetismo no Brasil é de 3,0% ao considerarmos brasileiros entre 15 e 29 anos e 9,5% entre os de 30 a 59 anos. Ao compararmos com o índice de 26,6% para pessoas com mais de 60 anos, percebemos uma melhora, mas que ainda está longe do ideal. Para Sorj (2008, p.68, tradução nossa) o letramento digital não pode ser dissociado do letramento em si: "a rede multiplica as possibilidades de trabalho intelectual e profissional, mas, pelo menos até o presente momento, não é um substituto para as qualificações intelectuais básicas que são adquiridos na escola e seu potencial efetivo depende deles".

Sorj (2008) nos faz ver ainda que a exclusão digital não trata apenas de acesso, mas também de apropriação, da capacidade de fazer sentido, interpretar e usar a informação. O autor pontua cinco fatores determinantes do nível de desigualdade: infraestrutura, equipamento para conexão, treinamento, capacidade intelectual e inserção social, e produção e uso de conteúdos específicos.

Ainda referindo-se à exclusão, Sorj (2008) atenta para o fato de que grande parte do conteúdo disponível em rede destina-se à classe média, e grande parte está em língua inglesa, fatores também excludentes. Assim, podemos ressaltar que o acesso por si só não garante o uso potencial da informação, são necessárias habilidades outras que não apenas o saber lidar com os dispositivos, como por exemplo, fatores de ordem linguística.

Com a expansão no uso das tecnologias e a popularização do acesso à internet, surgem terminologias para designar os indivíduos nascidos já após, ou mesmo concomitantemente a esta expansão e acesso às TICs. Alguns autores como Tapscott (1999), Prensky (2001), Rowlands e outros (2008), creditam a esta geração habilidades e características diferentes das gerações anteriores. Tais características são atribuídas à exposição dos indivíduos desde o nascimento às mídias existentes. No entanto, como ressalta Furtado (2013, p.6),

A cada nova geração de pessoas ocorre paralelamente uma nova geração de aparatos tecnológicos, num processo contínuo e irreversível, especialmente com fins para o uso doméstico, acarretando o uso cada vez mais precoce das tecnologias por parte das crianças, o que pode vir a determinar novas possibilidades de acesso, uso e interação.o

Mudanças no modo de vida dos indivíduos se dão por vários fatores sociais e econômicos. O lidar com a tecnologia, sua influência e o acesso aparentemente ilimitado à informação têm se mostrado fatores a serem considerados ao observarmos o dia a dia da juventude com a qual nos deparamos.

Como uma solução para esta questão de como lidar não só com o volume de informação ou as novas mídias, mas com a totalidade do indivíduo, seu posicionamento numa sociedade gerida pela informação surge o '*longlife learning*' – o aprender para a vida e ao longo da vida. Uma proposta que pretende que o indivíduo tenha consciência de seu próprio processo de aprendizagem. Mas estaríamos caminhando para uma sociedade de cultura informacional capaz de criar tais indivíduos? Ou seria utópico pensarmos desta maneira?

Estamos inseridos na Sociedade da Informação e dela fazemos parte, tanto os incluídos como os excluídos digitais. Esforços são feitos a todo momento por parte dos governos e da sociedade civil a fim de diminuir o fosso digital. Mais iniciativas são necessárias também no sentido de diminuir cada vez mais o índice de

analfabetismo e aumentar as áreas com acesso livre à internet e à informação – bibliotecas e telecentros – em nosso país¹. Investimentos em educação são cruciais para um melhor desenvolvimento de nossa sociedade, uma educação cidadã, com indivíduos conscientes de seus direitos e deveres, e de seus espaços de saber.

Às bibliotecas escolares cabe não apenas a função de fomentar subsídios para pesquisas, material de apoio ao currículo, mas cumprir também um papel formador. Seus usuários, enquanto inseridos na sociedade da informação, devem ser capazes de aprender não apenas conteúdos, mas o modo como aprendem, o aprender ao longo da vida. Para tal, é necessário que as bibliotecas escolares entendam seu público alvo, o que pretendem, em que meio estão inseridos, como aprendem, como se comportam frente à informação e às mídias.

3.2 NATIVOS DIGITAIS

A geração de alunos que as escolas recebem atualmente está cada vez mais envolvida pelos avanços tecnológicos. Trata-se de uma geração envolta pelas mídias.

Apesar de toda a discussão a respeito do fosso digital, vimos que esforços têm sido postos em prática para diminuí-lo. Mesmo que não haja um contato diário, ou a todo o momento, ao menos nos grandes centros mesmo os menos favorecidos socialmente têm, de alguma maneira, acesso às mídias, estando conectados e em rede.

No entanto, como afirma Sorj (2008, p.62, tradução nossa), o acesso às mídias não assegura por si só o uso potencial destas mídias, dado que “a capacidade intelectual e profissional de cada usuário para usufruir ao máximo de cada uma das tecnologias de comunicação e informação é tão importante quanto o próprio acesso”.

Desta forma, a biblioteca escolar deve estar preparada não apenas para complementar e cumprir o currículo. A biblioteca deve preparar-se também para agir ativamente no processo de letramento, seja pela necessidade de letramento digital

¹ Divulgado recentemente (em 27/01/2014) o resultado de uma pesquisa que revela o Brasil em 84º lugar em velocidade de conexão, atrás de países como México e Bolívia. O país anteriormente ocupava a 80ª posição, dentre os 140 integrantes do ranking da pesquisa. Fonte: <http://info.abril.com.br/noticias/internet/2014/01/brasil-aparece-em-84-lugar-no-ranking-global-de-velocidade-da-internet.shtml>

ou informacional dos indivíduos que a ela se apresentam. É importante também que os profissionais bibliotecários que ali se coloquem estejam conscientes deste papel a ser desempenhado.

Os usuários que a biblioteca objeto deste estudo, e acreditamos que todas as bibliotecas de escolas particulares dos grandes centros urbanos do país atendem, fazem parte deste grupo de nativos digitais a que nos referimos. No entanto, Kuhlthau (2013, p.17) chama atenção a perigos que envolvem o uso da internet 2.0.

Em um ambiente em que todos têm voz, e que tanto a informação como a desinformação caminham a passos largos, saber discernir entre uma e outra se torna essencial. Kuhlthau (2013, p. 18, tradução nossa) ressalta a efemeridade das informações disponíveis nesse ambiente digital, em que uma mesma “página que você encontrou na semana passada não está mais disponível hoje”.

Consideramos importante compreender este novo público, com suas demandas, características e anseios. Para tal, recorreremos a uma revisão de literatura em torno desta geração que assim se apresenta.

3.2.1 Abordagem terminológica

Nativos digitais, Millennials, Geração Y, Geração I, Geração Internet, Nascidos digitais. De acordo com Zimerman (2012, p. 174) estas são apenas algumas das muitas denominações encontradas na literatura para designar os indivíduos nascidos após a explosão tecnológica que veio a afetar o dia a dia da sociedade desde os aspectos institucionais até as relações sociais e o próprio modo de vida destes indivíduos. Autores de diferentes áreas do conhecimento, como por exemplo, educação e tecnologia, se utilizam destes e de outros termos para designarem gerações de indivíduos de acordo com os avanços tecnológicos, os comportamentos a eles associados e sua temporalidade.

O autor afirma que os nativos digitais surgem em torno do ano de 1980 e que ‘Nativo digital’ “é apenas um entre muitos nomes usados para descrever a geração de indivíduos que têm acesso a computadores e tecnologia digital desde seu nascimento” (ZIMERMAN, 2012, p. 174, tradução nossa). Apesar de o autor afirmar que usaria os vários termos que lista indiscriminadamente para se referir aos nativos digitais, acaba por usar majoritariamente este: ‘Nativos digitais’. Havendo ainda discordâncias a respeito da nomenclatura, segundo Zimerman (2012, p. 175,

tradução nossa) “nem todos concordam que eles são quem dizemos que são”, mas afirma que se trata de uma geração diferente, com hábitos de estudos diferenciados.

Prensky (2001) adota o termo ‘Nativos digitais’ e afirma ser este o mais adequado por esses indivíduos serem falantes nativos da linguagem de computadores, vídeo games e da internet. “Alguns se referem a eles como a Geração D-[para digital] ou Geração N-[para Net]. Mas a designação mais útil que encontrei para eles é ‘Nativos Digitais’. Nossos alunos hoje são todos ‘falantes nativos’ da língua digital dos computadores, video games e da Internet” (PRENSKY, 2001, p.1, tradução nossa).

Veen e Vrakking (2006, p. 10, tradução nossa) definem os nativos digitais, sendo por eles adotado o termo ‘homo sapiens’ para designá-los, como “a geração que cresceu usando vários dispositivos tecnológicos desde a infância: o controle remoto de televisão, o mouse do computador, o minidisc e, mais recentemente, o celular, o *iPod* e o *mp3 player*”. Os autores afirmam que estes dispositivos possibilitaram às crianças controlar o fluxo de informações e a lidar com a sobrecarga informacional. No entanto, nos parece no mínimo audacioso prever que elas estejam no controle dentre as múltiplas possibilidades oferecidas por estes meios. Seria este posicionamento frente à informação e às maneiras de lidar com ela um posicionamento crítico? De acordo com Veen e Vrakking (2006, p. 10, tradução nossa) “os ‘homo sapiens’ são processadores ativos de informação, solucionam seus problemas com estratégias de jogos e comunicam-se muito bem”.

Palfrey e Gasser (2008) afirmam que o mundo começou a mudar rapidamente ao final da década de 1970. Os autores adotam o termo ‘Nativos digitais’ ao se referirem aos indivíduos nascidos na era digital e consideram nativos digitais os indivíduos nascidos após 1980, quando os e-mails e os grupos de ‘*usenet*’² começaram a se popularizar, mudando o modo de interação entre as pessoas que antes se comunicavam utilizando meios não digitais, tradicionais, como as cartas, por exemplo.

Devemos ressaltar, no entanto, que o avanço tecnológico se dá em diferentes momentos em locais distintos. Portanto, de acordo com as condições sociais estas datas podem variar de local a local. Fato é que através das mídias sociais ocorre um imediatismo nos processos de comunicação que em muito se diferencia dos meios

² Usenet : fóruns de mensagem de texto agrupadas por assunto – Unix User Network.

mais tradicionais como a comunicação por cartas ou telegramas anteriores, em que era previsto ao menos um dia de espera por retorno.

Os autores definem os nativos digitais como aqueles que têm acesso às tecnologias digitais e possuem habilidades para lidar com tais tecnologias. Para Palfrey e Gasser (2008, p.4) são considerados nativos digitais os indivíduos que passam boa parte de suas vidas conectados e não distinguem sua vida online de sua vivência off-line. Este grupo de indivíduos tem em comum o acesso à tecnologia e a data de início do contato do indivíduo com a tecnologia, mas é preciso salientar que este contato inicial está intrinsecamente ligado a outros fatores sociais como condição financeira favorável e iniciativas governamentais a fim de financiar o acesso.

Rowlands e outros (2008) utilizam o termo ‘Geração Google’, e os definem por terem nascido após 1993 e fazerem parte de um grupo que não tem memória da vida antes da internet. Os autores afirmam ainda que o impacto das TICs na geração que lhes segue seria superestimado e que “os jovens demonstram uma aparente facilidade e familiaridade com computadores, eles dependem muito de motores de busca, vêem em vez de ler, e não possuem as habilidades críticas e analíticas para avaliar as informações que encontram na web” (ROWLANDS et al, 2008, p.290, tradução nossa).

Tapscott (1999, p.7, tradução nossa) já definia a ‘Geração Net’ como “a primeira a crescer rodeada pelas mídias digitais” e estariam tão envolvidos pelas mídias digitais que chegariam a pensar que esta fizesse “parte da paisagem natural”, não distinguindo o mundo real do virtual.

Assim, de acordo com estes autores, nos foi possível construir o seguinte quadro segundo suas definições:

Quadro 1 – Termos e definições

Autores	Termos adotados	Definição
Zimmerman	Nativos Digitais	geração de indivíduos que tem acesso a computadores e tecnologia digital desde seu nascimento

(Cont.)

Autores	Termos adotados	Definição
Prensky	Nativos Digitais	'falantes nativos' da língua digital dos computadores, video games e da Internet
Palfrey e Gasser	Nativos Digitais	aqueles que têm acesso às tecnologias digitais e possuem habilidades para lidar com tais tecnologias indivíduos que passam boa parte de suas vidas conectados e não distinguem sua vida <i>online</i> de sua vivência <i>off-line</i>
Veen e Vrakking	Homo Zappiens	geração que cresceu usando vários dispositivos tecnológicos desde a infância
Rowlands et al	Geração Google	fazem parte de um grupo que não tem memória da vida antes da internet
Tapscott	Geração Net	a primeira [geração] a crescer rodeada pelas mídias digitais

Fonte: Adaptação da autora com base na revisão de literatura, 2013.

Ao observarmos o quadro acima podemos perceber que o acesso se mostra presente em grande parte das definições. Explícito em 'Zimmerman' e 'Palfrey e Gasser' e implícito no verbo 'uso' de 'Veen e Vrakking', ou até mesmo na 'língua digital' se pensarmos que o falante de uma língua tem acesso a seus recursos linguísticos.

Assim, podemos considerar que a questão social discutida por Sorj (2008) e outros autores está em consonância com as definições de uma geração de indivíduos com a qual as bibliotecas escolares se deparam atualmente e já há algum tempo. O acesso distingue, dentro de um mesmo grupo de pessoas nascidas na mesma época, ou seja, de uma mesma geração, nativos digitais e excluídos digitais. Fator social gerado economicamente.

Apesar de haverem muitas terminologias para designar os nativos digitais e de alguns autores identificarem características específicas e os classificarem por meio delas (como no caso da Geração Google, de Rowlands e outros, 2008) encontramos

enquanto termo mais geral '*Digital natives*', aqui traduzido por 'Nativos digitais', termo que decidimos então adotar.

Além de apresentar mais ocorrências em nosso quadro de acordo com os autores que consideramos para nosso estudo, o termo aqui adotado nos parece mais geral e relacionado diretamente às mídias digitais e não ao uso ou mesmo a determinada interface que se possa utilizar por meio delas. Assim, damos ênfase à relação desta geração, os nativos digitais, com as TICs enquanto mediadoras entre o usuário e a informação.

Por meio desta revisão de literatura, percebemos certa discrepância, em língua inglesa, no uso de dois termos próximos: '*Digital natives*' (nativos digitais) e '*Born-digital*' (nascidos digitais). Apesar de poderem ser considerados sinônimos, os termos tendem a ser utilizados de maneira diferenciada, como vemos a seguir.

3.2.2 *Born-Digital* ou *Digital Natives*

Algo notável na literatura em língua inglesa é a utilização do termo '*Born-digital*' para referir-se a objetos digitais já criados em ambiente virtual, enquanto o termo '*Digital natives*' se mostra mais recorrente ao tratarem de indivíduos. Esta distinção no uso dos termos torna-se mais clara a partir das tabelas e gráfico gerados para demonstrar o levantamento bibliográfico realizado (ver tabelas 1-4). Os resultados aqui demonstrados foram coletados no período entre novembro de 2012 e fevereiro de 2014.

Tabela 2 – Recuperação de artigos em periódicos científicos

Bases	<i>Born-Digital</i>	<i>Digital Natives</i>
LISA	4	9
LISTA	90	40
ISTA	37	13
Total	131	62

Fonte: Portal de Periódicos Capes, 2012.

A Tabela 1 demonstra todos os resultados obtidos. Após apreciação destes e seleção dos textos que tratam apenas de indivíduos nos foi possível apresentar nova tabela apenas com os artigos relevantes ao tema de nossa pesquisa, a seguir:

Tabela 3 – Artigos recuperados relevantes à pesquisa

Bases	<i>Born-Digital</i>	<i>Digital Natives</i>
LISA	1	5
LISTA	10	14
ISTA	5	4
Total	16	23

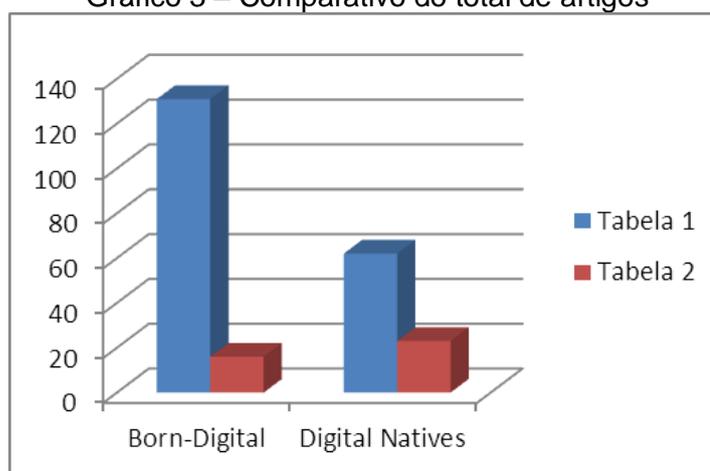
Fonte: Portal de Periódicos Capes, 2012.

Constatamos falta de consenso no uso destes dois termos. O termo '*Digital natives*' é mais utilizado para designar indivíduos nascidos na era digital, enquanto o termo '*Born-digital*' possui mais ocorrências ao tratar de objetos criados em meio digital, sendo menos constante seu uso para designar pessoas.

A tabela 1 mostra o resultado total obtido na busca para cada base, e o somatório de artigos recuperados em todas. Ao aplicarmos os critérios de seleção geramos a tabela 2, em que não foram considerados os artigos que tratam de textos ou outro tipo de material criado em ambiente digital ao se referirem aos termos buscados e sim apenas aqueles que se referem a indivíduos, dado o objetivo maior de considerar o comportamento dos nativos digitais frente a gama de informações e meios disponíveis para acessá-las em ambiente digital, e não o material digital em si.

Ao observarmos as duas tabelas podemos notar maior relevância para a utilização do termo '*Digital natives*' dada a porcentagem de artigos selecionados neste primeiro momento de acordo com sua adequação à pesquisa. O total de artigos selecionados para o termo '*Born-digital*' corresponde a 12,22% do total recuperado na busca inicial, enquanto para o termo '*Digital natives*' o número de artigos selecionados como relevantes em um primeiro momento corresponde a 37,1% do total:

Gráfico 3 – Comparativo do total de artigos



Fonte: Desenvolvido pela autora, 2013.

Assim, podemos verificar que o termo '*Digital natives*' possui maior relevância ao tratar de indivíduos nascidos em ambiente digital, enquanto nos foi possível perceber o termo '*Born-digital*' sendo mais utilizado para referir-se a objetos digitais. No entanto, não encontramos documentos que se refiram ao uso dos termos ou mesmo um consenso com relação a tal utilização.

Ao realizarmos a mesma busca com os termos traduzidos para a língua portuguesa, respectivamente '*Digital natives*', como 'Nativos digitais' e '*Born-digital*', como 'Nascido digital', nossa prerrogativa se reafirma. Os únicos dois documentos recuperados com o termo 'Nativos digitais' referem-se a indivíduos e não documentos. No entanto, nada recuperamos com o termo 'Nascido digital'³, como demonstramos na tabela a seguir:

Tabela 4 – Recuperação de artigos de periódicos em língua portuguesa

Bases	Nascidos digitais	Nativos digitais
LISA	0	0
LISTA	0	2
ISTA	0	0
Total	0	2

Fonte: Portal de Periódicos Capes, 2014.

³ Em ambos os casos utilizamos os termos tanto no plural como no singular para nossa busca.

Como as bases são internacionais e pouco pode ser encontrado, resolvemos realizar busca simples por assunto no Portal de Periódicos Capes a fim de ampliar nosso universo de pesquisa. Assim, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 5 – Recuperação de artigos em busca simples por assunto

Base	Nascidos digitais	Nativos digitais
Portal de Periódicos Capes	3	16
Total	3	16

Fonte: Portal de Periódicos Capes, 2014.

Novamente, mas desta vez em língua portuguesa, confirmamos a preferência pelo uso dos termos para referir-se a documentos ou pessoas. No primeiro resultado, todos os 3 artigos referem-se a objetos digitais, enquanto o termo nativos digitais foi utilizado apenas para designar indivíduos em todos os textos recuperados. Tais resultados nos levam a crer que a discrepância no uso dos termos encontrado em língua inglesa não se traduz à língua portuguesa, e mais, reafirmam nossa prerrogativa com relação a distintos usos dos termos.

Esta busca, no entanto, não se restringe à área de biblioteconomia e/ou ciência da informação. Vasta literatura pode ser encontrada acerca dos nativos digitais nas áreas de educação e tecnologia, mas ao restringirmos a busca à área de Biblioteconomia e Ciência da informação esta se torna ainda bastante limitada. Como afirma Zimmerman (2012, p. 176, tradução nossa), “há uma grande quantidade de literatura sobre nativos digitais e seu lugar no mundo, mas não muita diretamente relacionada a bibliotecas”. As tabelas 3 e 4 nos fornecem uma pequena mostra desta afirmativa.

Buscamos ainda os termos encontrados na literatura em publicações da área de biblioteconomia. Ao realizarmos a busca em língua inglesa, no *ODLIS: Online Dictionary for Library and Information Science*, encontramos definição apenas para o termo '*Born-digital*', enquanto “um termo informal para um trabalho criado a partir do zero em formato eletrônico, como por exemplo, uma tese ou dissertação em hipermídia ou uma revista eletrônica que não possui versão impressa” (REITZ, 2013).

No que diz respeito aos termos em língua portuguesa, utilizamos o Dicionário de biblioteconomia e arquivologia, que também faz referência apenas ao termo 'Nascido digital' e o define como "relativo a uma obra que desde o seu início foi criada sob a forma digital" (CUNHA, 2008, p.256). Assim, o termo 'Nativos digitais' não consta em nenhuma das duas publicações.

Os termos '*Digital natives*' e '*Born-digital*' não são unânimes na literatura para designar os nativos digitais. Como já afirmamos anteriormente termos como '*Millennials*', '*Net generation*', 'Geração Y', entre outros, também são utilizados para designá-los. Alguns autores ainda os classificam por época, relacionando-os não apenas aos avanços tecnológicos, mas também a outros fatores sociais que associam a dada temporalidade. Tais autores se utilizam de diferentes terminologias para cada época, no entanto, não se pode notar um consenso com relação a tal uso.

Adotamos então o termo 'Nativos digitais', não só por este ter se revelado mais abrangente e não relacionado a nada específico (como o termo Google generation, por exemplo), mas também pelo uso mais freqüente que constatamos neste levantamento.

Esta geração, ou gerações de nativos digitais, pois muitos destes já atingiram o nível universitário, consiste de uma população global que possui em comum as mídias digitais e o uso cotidiano que delas faz.

3.2.3 Geração ou População

Uma geração consiste de um grupo com "faixa etária composta pelos membros de uma sociedade que nasceram aproximadamente ao mesmo tempo" (SCOTT, 2009, tradução nossa). O termo também designa, segundo o autor, o período de tempo que decorre entre uma geração e a seguinte: avós, pais, filhos. O autor ressalta ainda que "no âmbito de uma geração, no entanto, pode haver também visões conflitantes da realidade, em parte devido a outras características sociais, tais como sexo, etnia e classe social".

De acordo com Palfrey e Gasser (2008) os nativos digitais constituem apenas 16% da população mundial aproximadamente, sendo preferível, para os autores, tratá-los como uma população em particular em vez de uma geração. Assim, os autores afirmam que "ao invés de chamar os nativos digitais de uma *geração* – um exagero, especialmente tendo em conta que apenas 1 bilhão de 6 bilhões de

peessoas no mundo têm acesso às tecnologias digitais – nós preferimos pensar neles como uma *população*” (Palfrey e Gasser, 2008, p. 14, tradução nossa).

No entanto, a prerrogativa de Palfrey e Gasser (2008) para rotular os nativos digitais como uma população em vez de uma geração pode ser contestada pelo fato de esta ‘população’, como chamam, estar pulverizada em todo o globo, o que vai de encontro ao conceito do termo mesmo em língua inglesa, em que ‘*population*’ refere-se a pessoas de determinado lugar, com origem no latim *populatio(n)-*, do verbo *populare*, vindo de *populus* 'pessoas' (SCOTT, 2009, tradução nossa). O conceito de população está muito arraigado à questão espacial, enquanto o de geração, à questão temporal. Assim sendo, os nativos digitais têm mais em comum sua geração por conviverem no mesmo tempo, com os mesmos avanços tecnológicos que interferem em seu modo de vida, mesmo que façam parte de diferentes populações, com suas diferentes culturas.

Apesar de o termo, estatisticamente ser perfeitamente aplicável, pois “em termos estatísticos, uma população refere-se ao conjunto de indivíduos ou unidades de que uma amostra é coletada, a que os resultados de qualquer análise são aplicáveis” (SCOTT, 2009, tradução nossa), acreditamos que a abordagem estatística não seja, neste caso, a mais favorável frente a outras, como as características que definem os nativos digitais por exemplo.

Como a desigualdade social não se trata de algo geograficamente localizado e sim presente em toda sociedade, apesar de haver áreas mais abastadas que outras, a desigualdade financeira e o fosso digital convivem simultaneamente à expansão digital. A popularização dos meios de acesso à informação digital ainda não atinge padrões ideais em países como o nosso em que as diferenças sociais podem ser claramente observadas em toda parte, e principalmente nas diferentes regiões do país.

Os membros mais pobres da população não têm os recursos para comprar um computador e são ainda menos capazes de pagar as mensalidades de uma linha telefônica e um provedor de acesso à internet. Os mecanismos mais comuns para lidar com essa barreira são: 1) subsídios para os usuários de baixa renda, 2) promoção de computadores de baixo custo ou reciclados, 3) apoio à criação de tele centros. [...] Uma maneira alternativa para aumentar o acesso poderia ser a redução de impostos aos computadores básicos. Experiência recente no Brasil provou ser muito bem sucedido no

aumento da demanda por computadores na classe média baixa (SORJ, 2008, p. 72, tradução nossa).

Ainda assim, há esforços tanto governamentais, como de ONGs, e mesmo de empresas privadas a fim de viabilizar o acesso aos meios digitais a todas as camadas sociais. Tais esforços podem não ser ainda suficientes, mas não podemos ignorar os avanços nesse sentido. Muitos dos serviços de utilidade pública já se encontram à disposição em meio eletrônico, sendo o voto em nosso país um exemplo disto, entre outros, como o e-gov⁴ por exemplo. E mesmo o cidadão que não se encontra tão conectado quanto o nativo digital já sente em seu cotidiano o impacto da tecnologia em sua vida, seja por meio de um telefone celular, seja por uma transação bancária em caixa eletrônico, ou mesmo apenas pelo ato de votar em uma urna eletrônica.

Assim, mostram-se necessárias ações não apenas para que haja acesso, mas também que viabilizem a construção de uma cultura informacional. A inclusão não depende apenas do acesso, vai além, requer mudanças sociais significativas e o letramento informacional precisa estar inserido nesse processo.

Mesmo os nativos digitais, com todos os recursos e dispositivos, sem a orientação necessária ao letramento informacional, não têm garantido o desenvolvimento de suas habilidades informacionais para lidar com a gama de informações que se lhes apresenta.

Há os que pensam que uma conexão com a Internet na sala de aula é tudo o que é necessário para transformar uma escola do século 20 em um espaço de aprendizagem do século 21. Como se fosse assim tão simples. Há os que crêem que a Internet torne as bibliotecas escolares obsoletas. Pesquisas mostram que este não é o caso, definitivamente. É necessária uma nova forma de aprendizagem que prepare os alunos para viver e trabalhar em um ambiente de informacional complexo. Nossa pesquisa mostra que as bibliotecas escolares são um componente essencial das escolas da era da informação. Os bibliotecários escolares são parceiros vitais para a criação de escolas que permitam que os alunos aprendam através vastos recursos e múltiplos canais de comunicação (KUHLTHAU, 2010, p.17).

⁴ O E-GOV pode ser entendido como uma das principais formas de modernização do estado e está fortemente apoiado no uso das novas tecnologias para a prestação de serviços públicos, mudando a maneira com que o governo interage com os cidadãos, empresas e outros governos. Fonte: http://www.governoeletronico.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=19&Itemid=29.

As bibliotecas, e por que não dizer os bibliotecários, têm função central na sociedade da informação. As bibliotecas enquanto centros informacionais que proporcionam não apenas o material necessário e adequado, mas também o ambiente ideal às práticas pedagógicas e de aprendizado ao longo da vida. E os bibliotecários por terem o conhecimento não apenas da biblioteca e seus recursos, mas também da comunidade, dos usuários a quem atendem, de suas necessidades informacionais.

4 **INFORMATION LITERACY – LETRAMENTO INFORMACIONAL**

Segundo Dudziak (2003), o conceito aqui discutido recebe definições como: “mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes direcionadas à informação e seu universo”; “Conjunto integrado de habilidades, conhecimento e atitudes”; “Conjunto integrado de habilidades, conhecimentos e valores ligados à busca, acesso, organização, uso e apresentação da informação na resolução de problemas, utilizando, para tanto, o pensamento crítico”; “Identificação, acesso, avaliação e uso da informação, diferenciando-se com relação às atividades pré e pós-pesquisa”, entre outras definições.

Enquanto processo de aprendizado contínuo que envolve informação, conhecimento e inteligência, para Dudziak (2001), o conceito é transdisciplinar, incorporando um conjunto integrado de habilidades, conhecimentos, valores pessoais e sociais que permeiam qualquer fenômeno de criação, resolução de problemas e/ ou tomada de decisões, pois engloba aspectos importantes de formação do indivíduo como um todo, em todos os meios pelos quais este permeia.

Surgido na década de 1970, o termo original em língua inglesa ‘*information literacy*’ popularizou-se ao longo do tempo e ganhou diferentes conotações e apropriações por diversos autores. Pautado na difusão de tecnologias da informação e na necessidade das pessoas em lidar com estes meios, ou mesmo com a necessidade de encontrar a informação, ou ainda de construir conhecimento, ou mesmo todas essas necessidades em conjunto, o termo ganhou força e esforços foram criados para a implementação de seu conceito.

Segundo Dudziak (2003, p.24) o termo ‘*information literacy*’ foi documentado pela primeira vez em relatório de Paul Zurkowski, de 1974. O autor inicia por diferenciar informação de conhecimento e ressaltar que a infra-estrutura dos serviços informacionais “transcende as bibliotecas tradicionais, editores e escolas” (ZURKOWSKI, 1974, p.4, tradução nossa) por incluir variados meios de comunicação, citando dentre eles o rádio e a televisão, além das publicações tradicionais lançadas por editoras.

O autor ressalta ainda, já naquela época, que o mais importante seriam as “habilidades humanas necessárias ao funcionamento dos meios físicos, bem como a grande variedade de estrutura econômica da qual sua viabilidade contínua depende” (ZURKOWSKI, 1974, p.5, tradução nossa). Assim, o autor já demonstrava

preocupação não somente com o fluxo informacional e as habilidades necessárias para lidar com os diferentes meios disponíveis no mercado, mas também com a viabilidade econômica em torno destes.

Zurkowski (1974, p.6, tradução nossa) já atentava então para a necessidade de o indivíduo saber utilizar “uma vasta gama de ferramentas informacionais, bem como de fontes primárias, a fim de formular soluções para seus problemas”. O autor considerava ainda iletrados informacionais os indivíduos incapazes de “moldar a informação às suas necessidades”, o que considerava se tratar de grande parte da população da época.

As muitas inovações tecnológicas, a expansão do uso dessas tecnologias pela sociedade da informação traria à tona a necessidade de se aprender a lidar com tais ferramentas. De acordo com Dudziak (2003), na década de 1980 as tecnologias de informação foram trazidas para o centro da questão, reduzindo a *'information literacy'* a um enfoque instrumental.

A concepção da *information literacy* com o sentido de capacitação em tecnologia da informação se popularizou, principalmente no ambiente profissional, e começava a ser implementada 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 *information literacy*, dando-lhe uma ênfase instrumental (DUDZIAK, 2003, p.25).

Muitos autores se referiram a uma *'Information technology literacy'* por conta da necessidade de capacitação para lidar com estas novas ferramentas que se apresentavam.

Outro trabalho com grande repercussão, se não o mais importante do período foi o de Kuhlthau (1987), que surge relacionando novamente a *'information literacy'* à educação, ao currículo escolar.

A autora deixa clara a diferença entre *'computer literacy'* e *'information literacy'*, sendo o primeiro conceito um entendimento do funcionamento do computador enquanto *hardware* e *software*, de como operar tais dispositivos. Logo, *computer literacy* seria “um componente essencial da *information literacy*” (KUHALTHAU, 1987, p.4, tradução nossa), enquanto a *information literacy* iria além, compreendendo a “conscientização da explosão do conhecimento”. Assim, a autora relaciona o

conceito de *information literacy* ao conteúdo das buscas a fim de solucionar problemas, responder questões, colocando as tecnologias a serviço deste fim e não como o cerne da questão.

A biblioteca precisou se atualizar, sendo tratada em alguns casos como centros de mídia (os '*media centers*') por incluir mais que livros e textos impressos, mas também computadores e outras mídias. Os catálogos passavam a ser disponibilizados em formato digital e as bases de dados se popularizavam e se tornava mais comum ter a biblioteca como o local de aprendizagem, pois "como o centro de mídia se expande para atender às necessidades de informação da escola, torna-se o lugar natural para se aprender habilidades informacionais" (KUHLETHAU, 1987, p.10, tradução nossa).

Ao tratar da biblioteca como um centro de informação que complementa o ensino, como uma extensão da sala de aula, Kuhlthau (1987) justifica essa afirmativa com as mudanças educacionais ocorridas na época. As apropriações do livro texto começam então a abrir espaço às buscas, às pesquisas e ao 'aprender ao longo da vida', para além do copiar e colar comum no uso das enciclopédias.

O aluno passaria a ter maior independência e responsabilidade por seu próprio aprendizado, sua construção de conhecimentos, em vez da tradicional transmissão de conhecimentos fornecida pelo livro texto utilizado até então e ainda hoje não abandonado. De acordo com Delors e outros (2010, p.31), "a educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser". Assim, pretende-se conceber a educação como um todo, aproveitando-se de "todas as oportunidades oferecidas pela sociedade" (DELORS et al, 2010, p.32).

O *Presidential Committee on Information Literacy*, da American Library Association (ALA) instituído em 1987, no entanto, aponta em seu relatório final, de 1989, que as bibliotecas teriam sido negligenciadas na reforma educacional de 1983 nos Estados Unidos.

Embora historicamente as bibliotecas tenham fornecido uma estrutura significativa para facilitar o desenvolvimento do conhecimento no que se refere à informação, elas também têm sido ignoradas na literatura a respeito da sociedade da informação. Até mesmo relatórios nacionais de reforma educacional, começando com *A Nation at Risk*, de 1983, exclui em grande parte as bibliotecas.

Nenhum relatório do k-12 explora o potencial papel das bibliotecas ou a necessidade de *information literacy* (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 1989, p.5, tradução nossa).

O relatório aponta a importância do trabalho conjunto entre professores e bibliotecários, pois uma escola com ênfase no letramento informacional seria mais interativa, com alunos empenhados em responder a questões, descobrir soluções para problemas sociais, científicos, ou outros. O relatório apresenta ainda recomendações de mudanças que viabilizem o desenvolvimento do letramento informacional junto ao currículo.

Dentre essas recomendações podemos destacar a necessidade de ter a biblioteca, ou o centro de mídia, como central e não mais periférico, fazendo parte do processo educacional ao incentivar o aprendizado, o prazer em descobrir através das próprias buscas por informação que responda a suas questões.

No mesmo ano de 1989 ocorreria, nos Estados Unidos, o primeiro fórum nacional de letramento informacional (NFIL – *National Forum on Information Literacy*), a fim de promover ações em torno do tema. Criado a partir das recomendações da ALA, o fórum “é uma coalizão de mais de 60 organizações nacionais de empresas, governo e educação, todos compartilhando um interesse e preocupação com a *information literacy*” (DOYLE, 1994, p.10). Atualmente, de acordo com informações do website do fórum⁵, este conta com mais de 93 organizações nacionais e internacionais.

A década de 1990, no que diz respeito ao desenvolvimento da *information literacy*, foi marcada pelo surgimento de programas educacionais com o intuito de implementar o conceito ao redor do mundo, segundo Dudziak (2003, p.26).

Em consequência, a década também concentraria o maior número de publicações a respeito do tema até então. Podemos constatar este fato na pesquisa de Dudziak (2001), que apresenta a presença dos termos em bases de dados tanto da área educacional (ERIC), como da área de ciência da informação (LISA), como vemos na tabela abaixo.

⁵ Fonte: <http://infolit.org> .

Tabela 6: Presença do termo '*information literacy*' em publicações ao longo do tempo (Bases Eric e Lisa :1974-2000)

Bases de Dados	Década de 70	Década de 80	Década de 90	Sem data	Total
Eric	06	64	546	19	635
Lisa	00	14	309	64	387
Total	06	68	855	83	1022

Fonte: Dudziak, 2001, p.15.

Os trabalhos de alguns autores se destacaram ao fundamentar o conceito. Foi o caso de Doyle (1994), ao publicar "*Information literacy in an information society: a concept for the Information Age*", em que a autora trata da evolução do conceito até então e o relaciona às metas nacionais de educação dos Estados Unidos de 1990.

Doyle (1994, p.45, tradução nossa) ressalta a necessidade de "mais exemplos de como a *information literacy* pode ser formulada e integrada ao currículo", bem como a necessidade de adaptação do currículo das licenciaturas na formação dos professores.

O ano de 1997 concentrou eventos importantes, como a criação do '*Institute for Information Literacy*⁶, da ALA, tendo como sua primeira meta preparar bibliotecários para atuarem como professores de programas de *information literacy*.

Ainda neste mesmo ano ocorreu a conferência da IASL/ATLC (*International Association of School Librarianship/ Association for Teacher Librarianship in Canada*), tendo como tema "*Bridging the Gap: Information Rich but Knowledge Poor*" (Preenchendo a lacuna: rica informação, mas pobre conhecimento), em Vancouver, no Canadá.

A conferência abriu espaço para a discussão do letramento informacional e para o desenvolvimento de trabalhos a respeito deste. A *information literacy* já havia figurado como um sub-tema antes, na conferência de 1996, quando se discutiram projeções para o século XXI.

Em 1998 a ALA publicaria um novo relatório a fim de atualizar o anterior, de 1989. Intitulado "*A Progress Report on Information Literacy: an update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*", fazendo menção ao documento anterior.

⁶ Fonte: <http://www.ala.org/acrl/issues/infolit/professactivity/iil/welcome>.

O relatório faz alusão a cada recomendação do primeiro, relatando o progresso atingido em cada uma delas, e provendo novas recomendações a serem seguidas a partir de então. Uma das recomendações chama a atenção por não ter havido progresso algum até aquele momento. Trata-se da orientação para incluírem-se questões voltadas ao letramento informacional no currículo da formação de professores. Foi feita, nesta atualização, a sugestão para que fosse elaborado um plano a fim de propiciar tal inclusão.

Entre os progressos anunciados pelo relatório podemos destacar a publicação da *American Association of School Librarians (AASL)*, "*Information literacy standards for student learning*", que "delineava claramente as habilidades de letramento informacional que todos alunos deveriam dominar antes de terminarem o ensino médio" (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 1998, p.4, tradução nossa).

Neste mesmo ano surgiria também um trabalho conjunto da AASL com a *Association for Educational Communications and Technology (AECT)* intitulado "*Information power*" (1998a) em que foram publicadas diretrizes para programas de bibliotecas escolares a fim de expandir o uso das mídias e da informação, bem como o acesso. Esta união de forças a favor da '*information literacy*' viria contribuir para sua legitimação.

Nos anos 2000, segundo Campello (2009b), o termo começa a ganhar notoriedade no Brasil a partir dos trabalhos de Caregnato (2000), Dudziak (2001), Belluzzo (2001) e Hatschbach (2002). As autoras, no entanto, apontam a existência prévia de traços do conceito na literatura a respeito da educação de usuários, da biblioteca escolar, ou da função sócio-educativa da biblioteca.

A falta de tradução do termo para a língua portuguesa é apontada por Hatschbach (2002, p.33) como um fator que dificultava a legitimação do conceito no país. Começaram a surgir então as traduções para o termo.

4.1 O TERMO EM LÍNGUA PORTUGUESA

'*Information literacy*', um conceito definido por vários autores e trazido para a língua portuguesa com diferentes terminologias. Dentre elas podemos citar alfabetização informacional, competência informacional, fluência informacional, letramento informacional, entre outros.

Quando o termo começou a ser discutido no Brasil, a tendência era pela utilização de seu original em língua inglesa. À época, notava-se esta limitação e Hatschbach afirmava que “a falta de tradução e de delimitação desta área de estudos em português, dificulta[va] sua legitimação e expansão em nosso país” (HATSCHBACH, 2002, p.33).

O termo e o conceito foram introduzidos no país por Caregnato, em 2000, e vêm sendo, desde então, trabalhados por diversos autores. Alguns utilizaram o termo no original: *information literacy* (DUDZIAK, 2003; BELLUZZO, 2001 e 2004); outros o traduziram por *alfabetização informacional* (CAREGNATO, 2000), *competência informacional* (CAMPELLO, 2003; LECARDELLI; PRADO, 2006; MELO; ARAÚJO, 2007; SILVA *et al*, 2005; FIALHO; MOURA, 2005;) e *letramento informacional* (CAMPELLO, 2003; GASQUE; TESCAROLO, 2007), tendo sido outros termos sugeridos por Dudziak (2003), tais como, fluência informacional e competência em informação (CAMPELLO, 2009b, p.35).

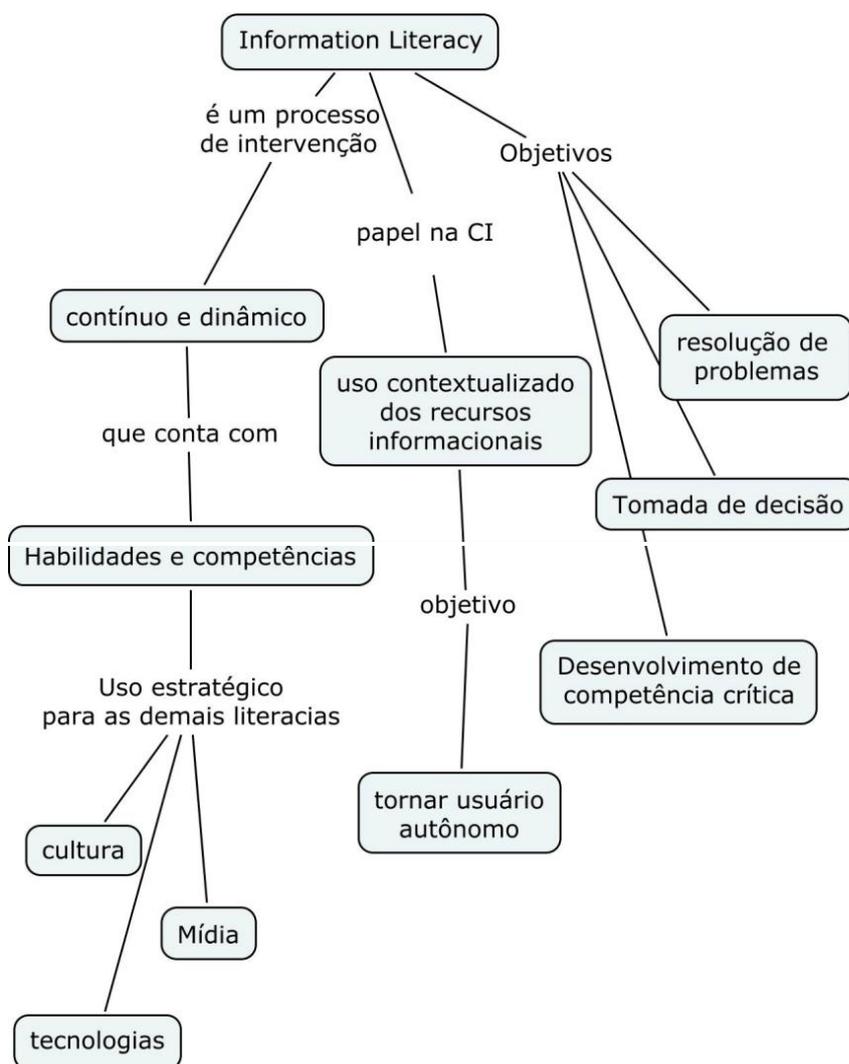
Apesar da maior ocorrência do termo ‘competência informacional’ na literatura nacional, outros termos, como já mencionamos anteriormente, também ganharam projeção, não havendo portanto um consenso ainda a respeito de um único termo para designar a *information literacy* no país.

Ao contrário, o que parece haver é uma tendência à utilização de diferentes denominações em diferentes áreas, como por exemplo estar o ‘letramento informacional’ mais ligado à educação e aos estudos sobre bibliotecas escolares. E nota-se maior incidência do termo ‘competência informacional’ em textos que se referem a setores profissionais, ou mesmo universitários.

Ao contrário, estudos apontam diferentes nuances no uso destas terminologias. É, por exemplo, o caso de Siqueira e Siqueira (2012) ao analisar os termos *information literacy*, competência informacional, alfabetização informacional, e letramento informacional.

Siqueira e Siqueira (2012) apresentam mapas conceituais para cada um destes termos:

Figura 1- Mapa conceitual de Information Literacy



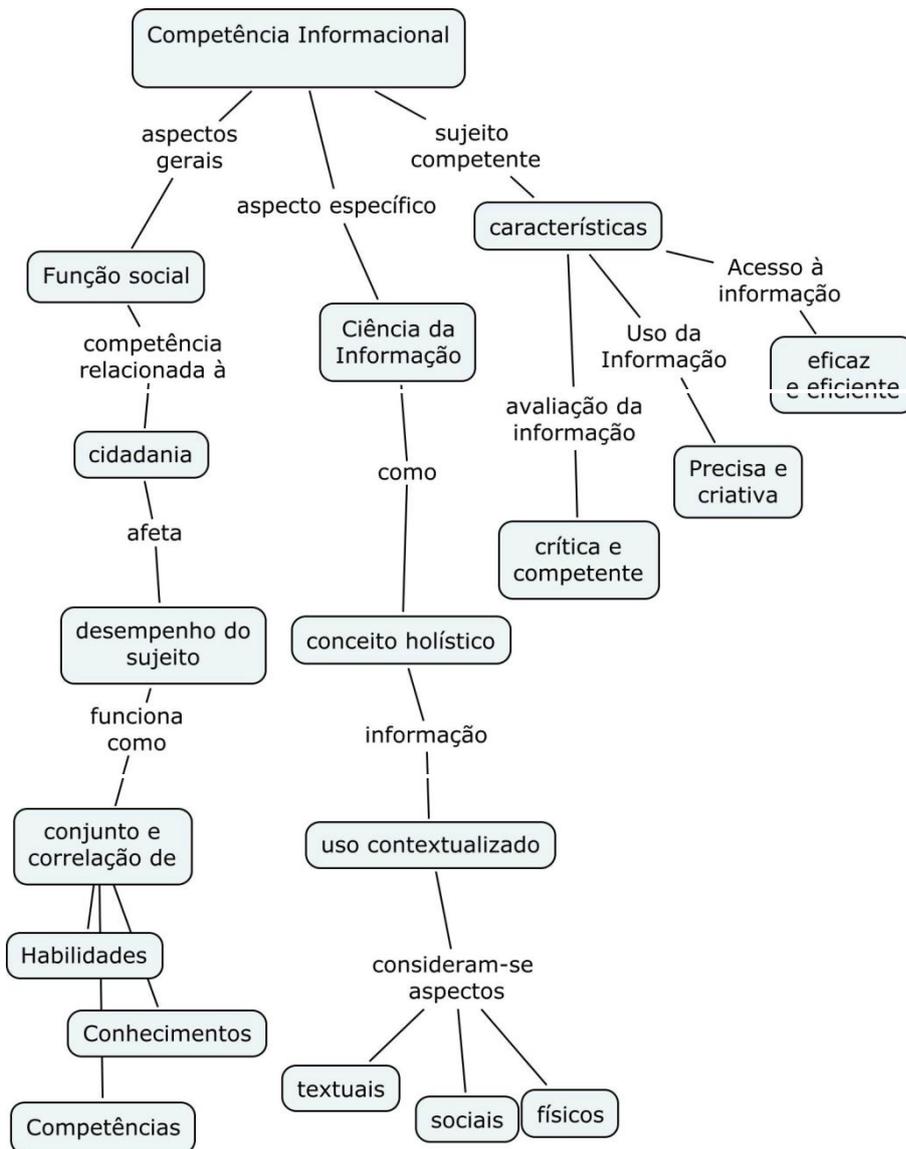
Fonte: Siqueira e Siqueira, 2012, p.11.

Os autores afirmam que a *information literacy* sempre esteve vinculada à educação, atuando “como instrumento para a consolidação das demais ‘literacias’ que despontam hodiernamente, associadas à tecnologia, cultura, mídia digital etc.” (SIQUEIRA e SIQUEIRA, 2012, p.11).

Podemos notar, no mapa conceitual acima, três ganchos principais. O primeiro diz respeito ao desenvolvimento do usuário enquanto ser capacitado a fazer uso de múltiplas literacias. O segundo reflete o papel da Ciência da Informação enquanto capacitador, a fim de tornar o usuário autônomo. E o terceiro gancho se refere aos objetivos finais do conceito de *information literacy*: solucionar problemas, tomar decisões e desenvolver competência crítica.

Já em relação ao termo competência informacional temos o seguinte mapa:

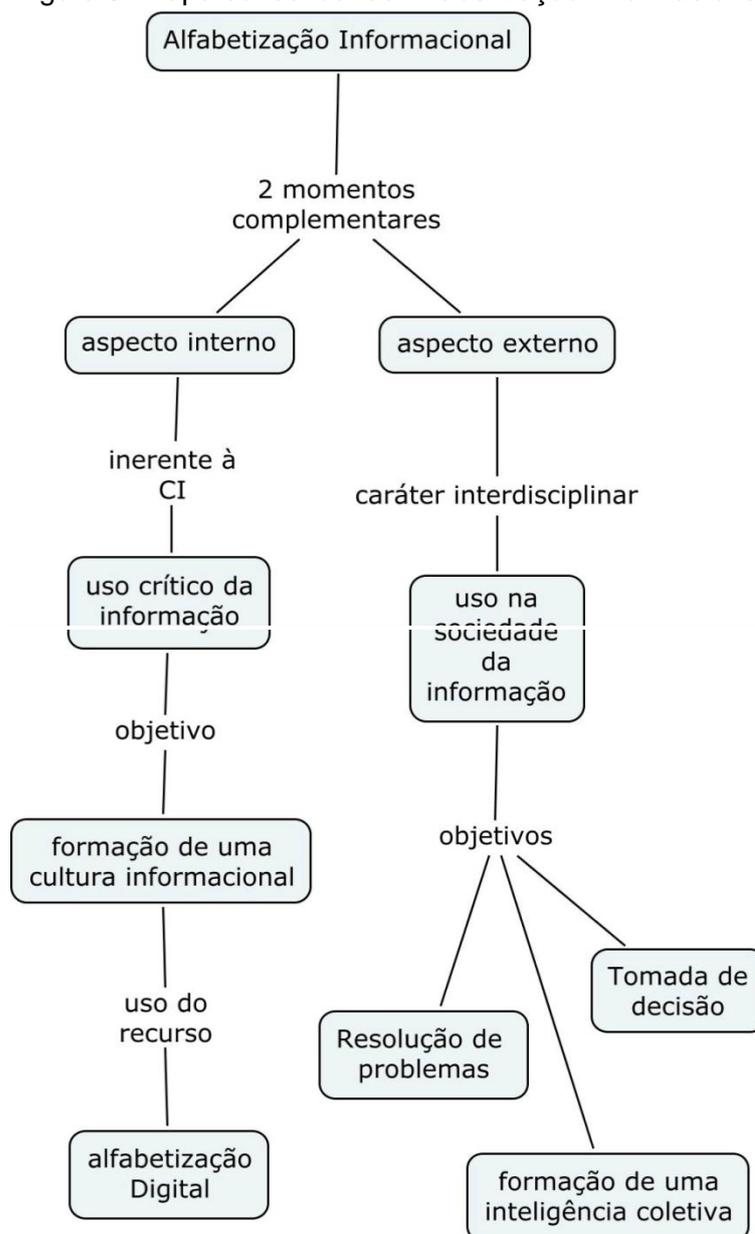
Figura 2- Mapa conceitual de Competência Informacional



Fonte: Siqueira e Siqueira, 2012, p.13.

Os autores associam a competência informacional ao aspecto social, em que “o cidadão competente é capaz de fazer uso da informação para melhorar sua tomada de decisão e melhor resolver os problemas na sociedade” (SIQUEIRA; SIQUEIRA, 2012, p.14). Outro termo analisado é o de alfabetização informacional.

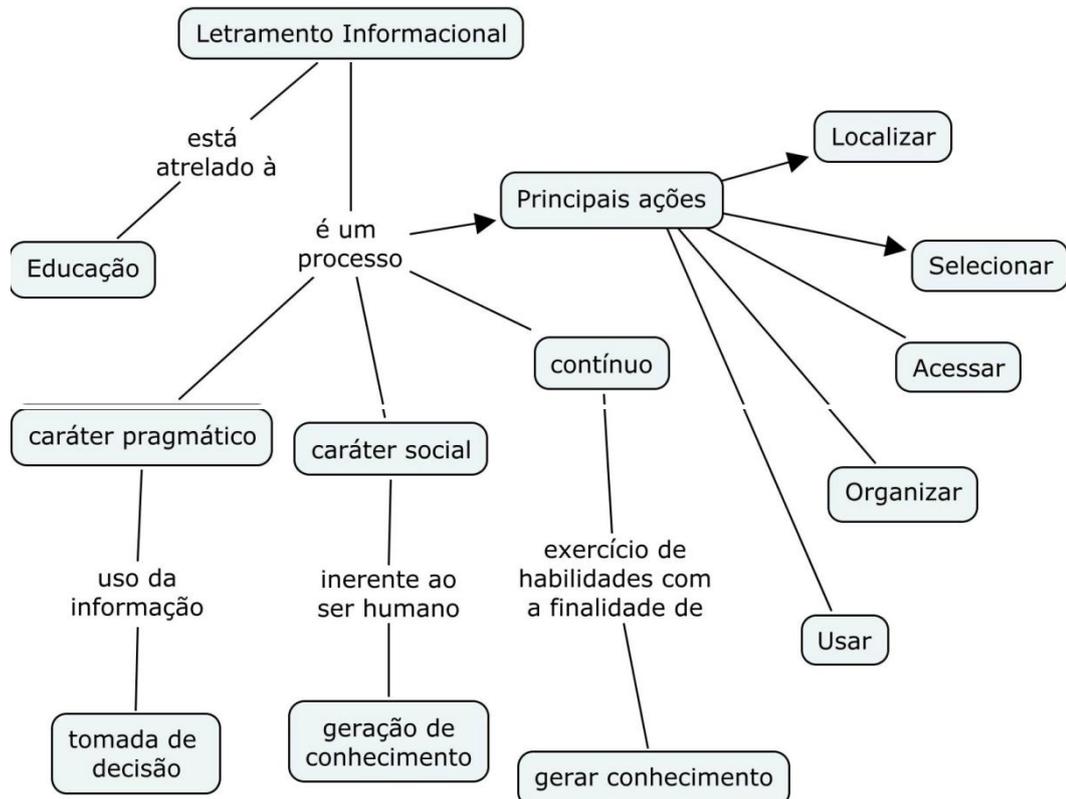
Figura 3- Mapa conceitual de Alfabetização Informacional



Fonte: Siqueira e Siqueira, 2012, p.15.

Os autores consideram dois diferentes momentos para a alfabetização informacional. O primeiro seria interno, inerente à Ciência da Informação, e o outro interdisciplinar, pois “objetiva-se uma educação que parte do indivíduo para a sociedade “educar a si próprio e aos outros”, considerando para isso as idiossincrasias da sociedade da informação” (SIQUEIRA e SIQUEIRA, 2012, p.16). Os autores ainda apresentam o mapa conceitual relativo ao letramento informacional.

Figura 4- Mapa conceitual de Letramento Informacional



Fonte: Siqueira e Siqueira, 2012, p.17.

Ao observarmos os mapas conceituais de Siqueira e Siqueira (2012), podemos notar claramente a explícita relação deste último termo à área educacional. Siqueira e Siqueira (2012, p.16) afirmam ainda que “letramento não se restringe à esfera da informação, sendo mais concernente à esfera do conhecimento, haja vista que o seu principal objetivo é facilitar a geração do conhecimento”.

Apesar da proximidade entre os termos alfabetização e letramento, que segundo Gasque (2012, p.31) pode nos fazer crer serem fenômenos iguais, a autora atenta para o fato de integrarem-se em um mesmo processo, mas sendo fenômenos distintos. A alfabetização informacional está mais voltada ao conhecimento das ferramentas e seu uso, sejam elas digitais ou não. Já o “letramento informacional tem como finalidade a adaptação e a socialização dos indivíduos na sociedade da aprendizagem” (GASQUE, 2012, p.32).

Campello (2003) ressalta as terminologias competência e letramento em seu texto intitulado ‘O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional’, em que traz ainda um histórico da tradução do termo na literatura biblioteconômica brasileira, e propõe que o termo letramento informacional

seja utilizado no âmbito da biblioteca escolar por seu significado na área educacional.

A palavra letramento tem histórico recente na língua portuguesa. Segundo Soares (1999), trata-se de uma palavra nova. Surgida na década de 1980 a partir de um fenômeno social, o termo ganha espaço no vocabulário educacional, pois estamos cada vez mais envolvidos em uma sociedade letrada. A expansão e popularização das mídias de comunicação contribuíram para criar este ambiente social. A autora relata que em 1999 o termo ainda não constava em dicionário.

O dicionário *Aurélio* não registra a palavra "letramento". Essa palavra aparece, porém, num dicionário da língua portuguesa editado há mais de um século, o *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, de Caldas Aulete: na sua 3ª edição brasileira, "o verbete "letramento" caracteriza a palavra como "ant.", isto é, "antiga, antiquada", e lhe atribui o significado de "escrita"; o verbete remete ainda para o verbo "letrar" a que, como transitivo direto, atribui a acepção de "investigar, soletrando" e, como pronominal "letrar-se", a acepção de "adquirir letras ou conhecimentos literários" - significados bem distantes daquele que hoje se atribui a *letramento* (que, como já dito, não aparece no *Aurélio*, como também nele não aparece o verbo "letrar") (SOARES, 1999, p.16-17).

O termo 'letramento' seria a tradução literal do termo em língua inglesa '*literacy*', definido como "o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (SOARES, 1999, p.18).

O conceito, no entanto, vai além do saber ler e escrever, dado que "o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita" (SOARES, 1999, p.40).

Goulart (2006, p.451) ressalta ainda que "o letramento deve ser interpretado como algo mais geral do que a competência para a escrita – nesse sentido, ser letrado é ser competente para participar de uma determinada forma de discurso". Assim, podemos notar o letramento como uma forma de inclusão em determinada sociedade, dado que "as consequências cognitivas do letramento estão ligadas ao envolvimento em uma cultura letrada" (GOULART, 2006, p.451).

Concluimos então que competências, habilidades e alfabetização informacional são necessárias ao letramento informacional. Além disso, o aprender a aprender, intrínseco a seu significado, se inicia ainda em idade escolar. É papel da escola, e da biblioteca que nela está inserida, incentivar o gosto pelo aprender e que se entenda como se aprende.

A noção de letramento corrobora com a imagem do professor, e do bibliotecário escolar enquanto facilitadores do aprendizado. Aprendizado este que deve se dar ao longo da vida, de modo contínuo e independente. Por tudo isso elegemos o termo “letramento informacional” para nossa pesquisa.

4.2 O LETRADO INFORMACIONAL

O que define um letrado informacional? Para Zurkowski (1974, p.6, tradução nossa) seriam consideradas letradas informacionais as “pessoas treinadas na aplicação de recursos de informação para o seu trabalho”. Aquelas que “aprenderam as técnicas e habilidades para usar a ampla gama de ferramentas informacionais, bem como fontes primárias para moldar soluções para seus problemas”.

De acordo com a ALA, “para ser letrada em informação, a pessoa tem que ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária e ter a habilidade de localizar, avaliar e usar eficientemente a informação” (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 1989, p.1). Assim sendo, é preciso aprender a aprender e mais, ter consciência de como aprende, ter autocrítica para ser capaz de avaliar o próprio aprendizado.

Ser capaz de reconhecer suas necessidades informacionais, questionar e buscar fontes de informação apropriadas utilizando estratégias adequadas de busca. Interpretar e resumir tais informações, organizá-las para aplicações práticas formulando novos conhecimentos e usar o produto de suas pesquisas a fim de pensar criticamente e solucionar seus problemas e questionamentos. É assim que Doyle (1994) considera o letrado informacional.

Segundo Lau (2007), uma pessoa competente em informação é aquela capaz de reconhecer suas necessidades de informação, localizar a informação necessária, identificar o acesso, recuperar, avaliar, organizar e utilizar tal informação. Esta pessoa deve “saber como se beneficiar do mundo de conhecimentos e incorporar a experiência de outros em seu próprio acervo de conhecimentos”.

Ainda que saibam operar as máquinas, seja por terem sido ensinados, seja por elas estarem mais amigáveis, ou mesmo por terem se habituado a elas desde o nascimento, é preciso que se aprenda a fazer uso efetivo delas. Assim, serão capazes de acessar e usar conscientemente a informação a fim de produzir conhecimento.

Diferentemente de antes, quando havia a necessidade de preparar o usuário para lidar com inovações tecnológicas com as quais este não estava habituado, hoje, com os nativos digitais, faz-se necessário outro aprendizado. É necessário aprender como lidar de maneira crítica com a informação, e isso sobrepõe-se ao como lidar com a máquina em si.

O volume informacional abre espaço também, enquanto preocupação, à qualidade da informação no sentido de que esta precisa ser validada de alguma forma. O fato de qualquer pessoa poder publicar diminui a credibilidade da informação recuperada? Nossos alunos têm visão crítica para diferenciar o que é uma fonte confiável de uma fonte duvidosa de informação? O nativo digital está atento ao conteúdo a que tem acesso?

Lau (2007) ressalta ainda a necessidade de o bibliotecário atuar como um “indivíduo pedagogicamente sofisticado”, capaz de lançar mão de atividades que capacitem os estudantes a entrar em contato com uma aprendizagem baseada em recursos, para que se tornem aprendizes qualificados à descoberta, ao questionamento e à resolução de problemas, a fim de que possam avaliar e reconhecer diferentes estilos de aprendizagem e recursos. Desta maneira o indivíduo terá aprendido a aprender.

De acordo com Belluzzo (2004), há dois aspectos que precisam caminhar juntos: a melhoria pedagógica e o compromisso social.

[...] a educação é fazer emergir as vivências do processo de conhecimento e, o produto dessa educação leva o nome de experiências de aprendizagem e, não apenas, a aquisição de conhecimentos supostamente já prontos e disponíveis para o ensino concebido como simples transmissão (ASSMANN, 2001 apud BELLUZZO, 2004, p. 21).

O indivíduo deve ser capaz de se posicionar socialmente a fim de utilizar a informação para comunicar-se e produzir conhecimentos e posicionar-se de maneira crítica frente ao que lhe é apresentado, incorporando o aprender a aprender e o

aprender ao longo da vida, buscando seu próprio desenvolvimento e colaborando com a evolução da sociedade.

Educar em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentais no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar os indivíduos para 'aprender a aprender', de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica (TAKAHASHI, 2000 apud BELLUZZO, 2004, p. 11).

A educação voltada ao letramento informacional, além de treinamentos, pode se valer de palestras; tutoriais online, "um tipo de material auto-instrucional disponibilizado em meio digital" em que "a divulgação de material de auto-aprendizagem segue um padrão próprio, que facilita sua navegação com a articulação de *links* que direcionam aos conteúdos desejados" (HATSCHBACH, 2002, p. 59); Parcerias com educadores, em que o bibliotecário trabalha em conjunto com os professores a fim de realizar atividades específicas, e projetos interdisciplinares a partir da necessidade informacional do momento para as disciplinas envolvidas.

Os estudos do GEBE⁷ confirmam que as bibliotecas funcionam melhor quando bibliotecários e professores ativos trabalham em conjunto. Para Bernadete [Campello], "a biblioteca realiza a gestão do conhecimento da escola e pode mudar o aprendizado por meio de práticas culturais; é uma oficina ativa e dinâmica da escola; o lugar de comunicação, reflexão, concentração e aprendizado (FÓRUM INTERNACIONAL DE BIBLIOTECONOMIA ESCOLAR, 2011, p. 6).

⁷ O Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar, sediado na Escola de Ciência da Informação da UFMG integra pesquisadores e estudantes em torno de atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas especialmente a questões sobre a função educativa da biblioteca, procurando uma melhor compreensão do potencial dessa instituição como espaço de ação pedagógica.

Fonte: [Http://gebe.eci.ufmg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=1](http://gebe.eci.ufmg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=1).

Ao bibliotecário, envolvido na área educacional e consciente de seu papel frente a comunidade escolar, cabe estar ciente deste papel e adotar postura diferenciada neste sentido, enquanto facilitador do letramento informacional de sua comunidade usuária.

O bibliotecário é a figura central no discurso da competência informacional. Os autores fazem coro na exortação à transformação pela qual ele precisa passar, se quiser envolver-se no movimento. Longas listas de atribuições são elaboradas para descrever o que o novo bibliotecário, envolvido com a aprendizagem, deve ser e fazer. Os textos relembram a competência tradicional do bibliotecário no uso da informação e da tecnologia e na identificação de necessidades informacionais dos usuários e reafirmam a convicção no seu papel – único e vital – no desenvolvimento da competência informacional, desde que assuma as mudanças e se transforme em membro ativo da comunidade escolar, deixando para trás suas características de passividade e isolamento (CAMPELLO, 2003, p. 34).

Com o propósito de auxiliar os profissionais bibliotecários nesta função, alguns autores se mobilizaram a fim de facilitar o processo de ensino-aprendizado do letramento informacional. Deste modo, “tal como acontece com outros campos de pesquisa, especialistas na área do letramento informacional desenvolveram vários modelos, a fim de comunicar de forma mais clara a complexidade desse conceito para os profissionais” (WOLF, 2007, p.2 tradução nossa). Estes modelos contribuíram também para o surgimento dos programas de letramento informacional.

4.3 MODELOS DE LETRAMENTO INFORMACIONAL

Criados a fim de guiar o processo de busca por informação, os modelos de letramento informacional, segundo Erdelez, Basic e Levitov (2011, p.1), são criticados por alguns autores por restringirem as pesquisas tornando-as mecânicas. É notável, entretanto, a popularidade destes entre profissionais que de tais modelos se utilizam para o ensino da pesquisa em âmbito internacional.

Ao consultar a Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (Brapci) com os termos "modelos de letramento informacional", não recuperamos documento algum. O mesmo ocorre ao pesquisarmos no Portal de Periódicos Capes. Ao realizar a mesma busca em língua

inglesa: “information literacy models”, recuperamos 64 artigos no Portal de Periódicos Capes. Este dado nos revela uma discrepância com relação ao tema entre a literatura nacional e a internacional.

Ao buscar por "modelos de letramento informacional" no *Google* recuperamos apenas dois documentos, enquanto a busca em língua inglesa retornaria mais de 3.900 resultados. A tese de Bernadete Santos Campello, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais em 2009, e a dissertação de Sinay Santos Silva De Araújo, apresentada ao mesmo programa, em 2011.

Em âmbito nacional, Campello (2009b, p.85) menciona os modelos ao afirmar que

Pode-se dizer que o esforço realizado até o momento, – seja na forma de estudos acadêmicos, que geraram modelos de letramento informacional, de estruturas para ensino de habilidades, de listas de habilidades a serem atingidas ou de critérios de avaliação –, foi necessário para a compreensão do conceito que permitirá o avanço da questão.

Já Araújo (2011, p.48) cita a tese de Campello ao justificar a necessidade de criação de modelos de letramento informacional que desencadeou estudos a respeito do tema que

- buscavam compreender o processo de aprendizagem baseado na busca e no uso da informação (representado por Carol Kuhlthau e seus seguidores pelo mundo afora);
- procuram identificar e compreender as características da pessoa competente no uso da informação; (representado por Christina Doyle e Christine Bruce);
- procuram demonstrar os resultados da aprendizagem pela busca e uso da informação e entender o processo de construção de conhecimento; (representado, principalmente, por J. Ross Todd).

O comportamento dos usuários perante a pesquisa já figurava em estudos antes de o letramento informacional ganhar projeção. Modelos de estruturação de pesquisas para estes usuários também já estavam em vigor e surgiram, segundo Erdelez, Basic e Levitov (2011, p.2), no início dos anos 1980. Tais modelos foram desenvolvidos a fim de atender alunos do ensino fundamental e médio. “Como o conceito de letramento informacional evoluiu, estes modelos emergiram como

ferramentas para ajudar os alunos a se tornarem letrados informacionais”. (CALLISON 2002 apud ERDELEZ; BASIC; LEVITOV, 2011, p. 2, tradução nossa).

Há uma grande variedade de modelos de letramento informacional. Em uma rápida busca localizamos mais de 40 destes.

Erdelez, Basic e Levitov (2011, p.2) consideram 5 modelos em seus estudos que afirmam ser os mais populares nos Estados Unidos, são eles:

Quadro 2 – Modelos de letramento informacional mais populares nos EUA

Modelos	Autores
Information Search Process	Kuhlthau
The Big 6	Eisenberg and Berkowitz
Research Process model	Stripling and Pitts
Pathways to knowledge	Pappas and Tepe
Research cycle	Jamie McKenzie

Fonte: Ederlez et al, 2011, p.4.

As autoras ressaltam ainda as diferenças entre estes modelos. O modelo de Kuhlthau, por exemplo, é o único a levar em consideração os sentimentos do pesquisador durante o processo de pesquisa. O The big 6, além de ser o mais utilizado em escolas nos Estados Unidos, enfoca, segundo Erdelez, Basic e Levitov (2011), a resolução de problemas em tempo real. O Research process model, desenvolvido para auxiliar alunos do ensino fundamental e médio, centra-se no pensamento reflexivo⁸. Pathways to knowledge concentra-se em conscientizar os alunos sobre a não linearidade da informação, fazendo-os pensar sobre o processo investigativo. E, finalmente, o research cycle, que segundo Erdelez, Basic e Levitov (2011) enfatiza o uso das tecnologias na pesquisa escolar.

Wolf (2007), também destaca dentre estes os modelos que considera como os mais populares.

Três dos modelos mais conhecidos são os Seis *Big Six Information Skills* (Eisenberg e Berkowitz 1988), *Information Search Process*

⁸ “A espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. (DEWEY, John. Como pensamos. 3 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959).

(Kuhlthau 1993) e *Pathways to Knowledge* (Pappas e Tepe 2002)⁹. Cada um destes modelos oferece uma maneira única de examinar o letramento informacional (WOLF, 2007, p.2, tradução nossa).

Realizamos um recorte dentre aqueles mais populares segundo Erdelez, Basic e Levitov (2011), e Wolf (2007), dos quais selecionamos os dois já conhecidos anteriormente em nossa vivência com a biblioteconomia escolar. São eles: *Information search process*, de Carol Colier Kuhlthau, e *The Big 6*, de Eisenberg e Berkowitz, que veremos a seguir.

4.3.1 *Information Search Process*

Kuhlthau (1988) descreve 6 estágios da busca por informação levando em consideração os sentimentos comuns ao pesquisador em cada um destes estágios, bem como os pensamentos que define de ambíguos a específicos. Há ainda um sétimo estágio, que a autora destaca dos demais por não fazer parte da busca, ou mesmo dos sentimentos envolvidos no decorrer desta busca, mas sim de uma avaliação de todo o processo. Assim, a autora descreve os seguintes estágios do *Information Search Process*¹⁰:

Iniciação: o início de um projeto de pesquisa

Seleção: a seleção de um tópico

Exploração: explorando o tópico

Formulação: formulação de um foco

Coleta: coleta de informações sobre o foco

Apresentação: prepara-se para apresentar

Avaliação: A avaliação dos processos

Percebemos um movimento de um campo geral a outro específico, pois a autora faz menção a sentimentos de incerteza à satisfação, bem como de pensamentos de ambigüidade a específicos e mesmo de uma busca por informação relevante a pertinente, como vemos no quadro a seguir:

⁹ As datas a que a autora se refere correspondem às referências por ela utilizadas, e não à data de criação dos modelos.

¹⁰ Optamos por manter o título original em língua inglesa, a tradução para a língua portuguesa seria 'Processo de Busca de Informação'.

Quadro 3 – Information Search Process, 1988

Stages	Task Initiation	Topic Selection	Prefocus Exploration	Focus Formulation	Information Collection	Search Closure	Starting Writing
Feelings	uncertainty	optimism	confusion/ frustration/ doubt	clarity	sense of direction/ confidence	relief	satis- faction or dis- satis- faction
Thoughts		ambiguity	-----> specificity				
				increased interest	----->		
Actions	seeking relevant information	----->			seeking pertinent information		

Kuhlthau, 1988, p. 237.

Desenvolvido na década de 1980, o modelo de Kuhlthau passou por avaliações e adaptações feitas pela própria autora nas décadas seguintes. Podemos notar no quadro a seguir, que retrata o modelo no ano de 2004 algumas modificações com relação ao anterior, de 1988:

Quadro 4 – Information Search Process, 2004

Model of the Information Search Process							
	Initiation	Selection	Exploration	Formulation	Collection	Presentation	Assessment
Feelings (Affective)	Uncertainty	Optimism	Confusion Frustration Doubt	Clarity	Sense of direction / Confidence	Satisfaction or Disappointment	Sense of accomplish- ment
Thoughts (Cognitive)	vague	----->		focused	----->		Increased self- awareness
					increased interest		
Actions (Physical)	seeking	relevant Exploring	information	seeking	pertinent Documenting	information	

Kuhlthau, 2004, p.82.

Apesar de manter a mesma estrutura, notamos neste último, um ajuste de termos, como o ‘fechamento da pesquisa’ que passa a configurar como uma ‘apresentação’. No primeiro com o sentimento de alívio relacionado a este momento, e no último de satisfação ou desapontamento como alternativas de sentimento ao final da pesquisa. Em estudos mais recentes, Kuhlthau (2010) ressalta um movimento na área da educação que se utiliza de projetos de pesquisa investigativa com tópicos de interesse dos próprios aprendizes a fim de viabilizar a aquisição de competências e conhecimentos.

Estou ciente de que o termo Inglês, “*inquiry*” não pode traduzir-se facilmente em todos os idiomas. O conceito subjacente está em considerar uma questão ou problema que pede uma investigação aprofundada por parte do aluno. Neste sentido, é uma abordagem de pesquisa para a aprendizagem. Esta abordagem está se tornando cada vez mais comum em todas as áreas do currículo. (KUHLETHAU, 2010, p.18, tradução nossa).

A aprendizagem por pesquisa acentua o papel da biblioteca e do bibliotecário escolar enquanto participantes ativos no processo de aprendizagem, atuando junto ao corpo docente. O quadro abaixo relaciona os estágios do ISP às fases da aprendizagem por pesquisa.

Quadro 5 – *Guided Inquiry* (Pesquisa guiada)

ESTRUTURA DO PROJETO DE PESQUISA GUIADA O que os alunos estão fazendo no ISP	ESTÁGIOS DO ISP	FASES DA PESQUISA GUIADA
Começando o processo de pesquisa	INICIAÇÃO	ABERTURA
Selecionando um tópico	SELEÇÃO	IMERSÃO
Explorando informações	EXPLORAÇÃO	EXPLORAR
Formulando um foco	FORMULAÇÃO	IDENTIFICAR
Coletando de informações sobre o foco e buscando significado	COLETA	REUNIR
Preparing to present	APRESENTAÇÃO	CRIAR E COMPARTILHAR
Avaliando o processo	AVALIAÇÃO	AVALIAR

Kuhlthau, Maniotes, and Caspari, 2012 apud Kuhlthau, 2013, p.6.

Kuhlthau (2013) ressalta ainda que os bibliotecários escolares têm papel essencial na viabilização deste ambiente de aprendizagem, pois têm o conhecimento e o treinamento necessário ao auxílio no processo. São os bibliotecários os especialistas com amplo conhecimento não apenas da biblioteca, mas também das possibilidades de busca na internet, e na própria comunidade.

4.3.2 *The Big 6*

Originário também da década de 1980, o modelo *The Big 6*, ou simplesmente conhecido como *Big 6*, de Eisenberg e Berkowitz ganhou projeção nas escolas. Dividido em 6 etapas, o modelo tem níveis diferentes voltados a três segmentos escolares.

O primeiro nível, chamado de *Super 3*, é voltado aos alunos mais novos, com idade de até 6/7 anos. Como supõe o nome, o modelo é dividido em três etapas:

- Planejar (definir o problema)
- Fazer (buscar a informação e apresentá-la)
- Revisar (avaliar o resultado final)

O segundo nível proposto pelo modelo já se desdobra em 6 etapas e recebe o nome de *Big 6*. Dirigido aos alunos das séries seguintes, de até 11/12 anos, o modelo é dividido nas seguintes etapas:

- Definição da tarefa
 - Definir o problema de pesquisa
 - Identificar a informação necessária
- Estratégias de busca por informação
 - Determinar possíveis fontes
 - Selecionar as melhores fontes entre as encontradas
- Localização e acesso
 - Localizar as fontes e buscá-las
 - Acessar a informação contida nas fontes
- Uso da informação
 - Fazer a leitura (ou outra ação que se faça necessária, como ouvir por exemplo)
 - Extrair a informação relevante aos objetivos da pesquisa
- Síntese
 - Organizar a informação
 - Apresentar a informação
- Avaliação
 - Avaliar o produto final
 - Avaliar a informação

Dirigido aos alunos das séries seguintes, até o término do Ensino Médio, o terceiro e último nível proposto pelo modelo também se desdobra nas 6 etapas anteriores. O modelo é então apenas de caráter mais aprofundado, mas seguindo as mesmas etapas.

Esses e outros modelos de letramento informacional tiveram ampla aceitação entre os bibliotecários e em países desenvolvidos. Precusores aos Programas de Letramento Informacional, estes modelos servem como bases norteadoras aos programas, para que possam atingir seus objetivos.

Campello (2009a, p.18) afirma, no entanto, que no Brasil o bibliotecário “terá que investir na construção de um modelo de letramento informacional para as escolas brasileiras”.

4.4 PROGRAMAS DE LETRAMENTO INFORMACIONAL

Segundo Campello (2009a, p.21) instituições representativas de bibliotecários e entidades educacionais foram responsáveis pela sistematização de habilidades informacionais desejáveis a fim de “auxiliar seus membros na implantação e/ou na avaliação de programas de letramento educacional nas escolas”.

Campello aponta ainda como documento mais popular nesse sentido o *Information Power*, da *American Association of School Librarians* (AASL) em conjunto com a *Association for Educational Communications and Technology* (AECT), de 1998, em que parâmetros de letramento informacional são divididos em três categorias: “(1) competência informacional; (2) aprendizagem independente; (3) e responsabilidade social” (CAMPELLO, 2009a, p.21), enfatizando o acesso, a avaliação e o uso da informação, e então a capacidade de independência ao fazê-lo, e finalmente a ética em tal utilização.

Os programas de letramento informacional se popularizaram nos países desenvolvidos na década de 1990, segundo Fialho (2004). Visitamos algumas páginas de órgãos governamentais e associações profissionais com foco nas áreas de Educação e Biblioteconomia disponíveis na internet a fim de identificar tais programas.

O website do Departamento de Educação do Governo do Reino Unido¹¹ (UK) disponibiliza o currículo nacional para as escolas e é onde podemos encontrar facilmente documentos relativos ao currículo e sua revisão, bem como as minutas do currículo revisado para o ano de 2014. No entanto, em nenhuma destas versões encontramos o termo '*Information literacy*', não havendo, portanto um programa para tal assim designado oficialmente no currículo nacional do Reino Unido.

Ao pesquisar na busca do próprio website pelo termo '*Information literacy*' (com aspas) recupera-se um único documento, de 2006, intitulado "Good school libraries: making a difference to learning". Este documento consta como arquivado e uma nota alerta que este não deve ser levado em consideração no que diz respeito às políticas atuais¹².

Contudo, o Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP), principal órgão de bibliotecários, especialistas em informação e gestores de conhecimento do Reino Unido mantém um grupo de letramento informacional (Information Literacy Group) a fim de promover discussões em torno do tema em todos os aspectos que este possa estar envolvido. A CILIP afirma ser o letramento informacional uma de suas áreas prioritárias (INFORMATION..., [2013]). A CILIP mantém ainda uma página dedicada inteiramente ao tema¹³.

Outro órgão nacional que trata do letramento informacional no Reino Unido, a School Library Association (SLA)¹⁴ disponibiliza, apenas para membros, uma página dedicada ao ensino e aprendizagem que além de propostas de atividades, planos de aula e iniciativas de promoção da leitura, aborda também habilidades em letramento informacional para alunos do ensino fundamental e médio.

No que tange aos Estados Unidos, as escolas não trabalham com um currículo pedagógico nacional, e sim com diferentes currículos determinados por seus Estados. O que podemos encontrar na página do Departamento de Educação dos Estados Unidos¹⁵ são legislações, regulamentos e orientações, mas não um currículo nacional. Ao utilizarmos o campo de busca da página para buscar o termo

¹¹ Disponível em: <http://www.education.gov.uk/>.

¹² "The summary text below was correct when the item was first published. It has been made available for reference use but should not be considered to reflect current policy or guidance". Fonte: em: <http://www.education.gov.uk/>.

¹³ Disponível em: <http://www.informationliteracy.org.uk/>.

¹⁴ Disponível em: <http://www.sla.org.uk/index.php>.

¹⁵ Disponível em: <http://www.ed.gov/>.

'*Information literacy*' recuperamos 364 resultados provenientes de diferentes Estados.

A página da AASL¹⁶, uma divisão da ALA, também dedica uma parte ao letramento informacional a fim de divulgar documentos, avaliações e modelos a respeito do tema, enquanto a *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA)¹⁷ mantém uma seção em torno do letramento informacional a fim de promover cooperação internacional na implementação de programas de letramento informacional em todo tipo de biblioteca.

No Brasil, a página da Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários (FEBAB)¹⁸ traz logo em sua primeira página a notícia do lançamento do e-book "Competência em informação: de reflexões às lições aprendidas", durante a Abertura do II Encontro Hispano-Brasileiro de Ciência da Informação, na FCI/UnB, no dia 9 de dezembro de 2013, e disponibiliza a obra organizada por Regina Celia Baptista Belluzzo e Glória Georges Feres para acesso gratuito. Outra menção aos termos buscados na página é feita apenas ao curso oferecido por meio de ensino à distância 'Competência em Informação', ministrado pela Prof. Dra. Elizabeth Adriana Dudziak.

O Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB)¹⁹ tem publicação junto ao Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE) em que institui parâmetros para as bibliotecas escolares, intitulado *Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares*, de 2010, com coordenação de Bernadete Campello. Este documento volta-se para a questão da qualidade das bibliotecas escolares brasileiras, "bibliotecas que são espaços de aprendizagem que propiciam e estimulam conexões entre saberes; que são laboratórios – não de equipamentos e apetrechos – mas de ideias." (CAMPELLO, 2010, p.7).

O letramento informacional não obteve ocorrências na página do CFB, estando apenas a biblioteca escolar como um todo nele representada com iniciativas para melhorias das bibliotecas em nossas escolas. Na página no GEBE²⁰ encontramos algumas publicações a respeito do letramento informacional, mas não

¹⁶ Disponível em: http://www.ala.org/tools/atoz/profresourcesinfolit/information_literacy.

¹⁷ Disponível em: <http://www.ifla.org/about-information-literacy>.

¹⁸ Disponível em: <http://febab.org.br/>.

¹⁹ Disponível em: <http://www.cfb.org.br/index.php>.

²⁰ Disponível em: <http://gebe.eci.ufmg.br/>.

nos foi possível localizar textos específicos sobre programas de letramento informacional.

Buscamos ainda por "programas de letramento informacional" no Portal de Periódicos Capes, e na Brapci, não recuperando nenhum artigo sobre o assunto com estes termos.

Kuhlthau desenvolveu, ainda na década de 1980, um programa de letramento informacional para a educação básica que abrange todas as séries do Ensino Fundamental. Uma alternativa ao desenvolvimento de um programa para o Ensino Médio seria levar este estudo em consideração e adaptá-lo ao nível de ensino esperado ao jovem, dado que se espera do Ensino Médio a tarefa de “assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2000, v.1, p.9).

As atividades propostas por Kuhlthau (2002) incluem: objetivo, tempo de duração, materiais necessários, instruções, e sugestões para variações e complementação. E a autora ressalta ainda a importância de integração curricular, pois “o programa de desenvolvimento de habilidades para usar a biblioteca e a informação deve integrar-se à proposta curricular da escola” (KUHALTHAU, 2002, p.19).

Gasque (2012), no entanto, pauta sua proposta de conteúdos de letramento informacional para a educação básica em padrões direcionados ao ensino superior, que segundo a autora, podem ser utilizados como bússola se transpostos didaticamente. A autora lista 13 objetivos do letramento informacional para a educação básica que embasam sua proposta:

- Propiciar iniciação básica à filosofia da ciência – o que é e como se faz ciência, as limitações e aspectos éticos.
- Introduzir o conceito de pesquisa e a importância do planejamento e método para resolução dos problemas.
- Conhecer a organização/arranjo das várias fontes de informação impressas e online. Por exemplo: material de referência (atlas, dicionários, enciclopédias), livros de leitura, de ficção, didáticos e paradidáticos, artigos de jornais e revistas.
- Utilizar as novas tecnologias como recursos de busca e disseminação do conhecimento.
- Buscar informações na internet de maneira eficaz e eficiente.
- Utilizar critérios adequados para avaliar os canais e fontes de informação.

- Selecionar, organizar, relacionar dados e informações de vários autores com diferentes pontos de vista e sintetizá-los em um documento (resumo).
- Ler, compreender e retirar informações de diversos tipos de textos.
- Produzir textos científicos, resumos, esquemas e sínteses.
- Conhecer as principais normas da ABNT de apresentação de trabalhos (referência bibliográfica, citação, sumário, resumos etc.).
- Compreender o conceito de autoria e plágio.
- Compreender a organização das bibliotecas e usar os recursos e produtos disponíveis.
- Conhecer como ocorre a produção das obras – do planejamento à distribuição no mercado (GASQUE, 2012, p.91-92).

Podemos perceber nos objetivos apresentados aspectos já discutidos no conceito de letramento informacional, e também a importância da interdisciplinaridade, da integração entre professores e bibliotecários a fim de atingir tais objetivos. A integração destes objetivos aos conteúdos curriculares pode ser facilitada com a participação do bibliotecário no planejamento de atividades em conjunto com o corpo docente.

No que se refere especificamente ao Ensino Médio, Gasque propõe que se desenvolvam as seguintes habilidades no primeiro ano:

Quadro 6 – Proposta de conteúdos de letramento informacional para o primeiro ano do Ensino Médio

Primeiro ano (15 anos)	
CONTEÚDOS	HABILIDADES
Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza operadores booleanos – e, ou, não – e técnica de truncamento para pesquisar em banco de dados (em especial de bibliotecas). • Descreve e emprega os elementos principais do texto científico – introdução, desenvolvimento e conclusão. • Descreve as características da informação científica. • Conhece as boas regras para construção do texto científico. • Utiliza as normas – Referência bibliográfica, Apresentação de relatórios técnico-científicos e Sumário – procedimentos da ABNT para apresentação da pesquisa.
Resumo técnico - científico	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende a importância dos resumos como disseminadores de informação. • Descreve e emprega as normas gerais dos resumos. • Descreve as características dos principais tipos de resumo técnico-científico. • Elabora resumo indicativo e informativo.

(Cont.)

Primeiro ano (15 anos)	
CONTEÚDOS	HABILIDADES
Referência	<ul style="list-style-type: none"> • Define o que é referência. • Identifica os elementos principais da referência. • Explica as normas gerais da referência. • Descreve as formas de entrada de autoria e os tipos de autoria. • Referencia monografias no todo e em partes. • Referencia publicações seriadas no todo e artigos de períodos. • Referencia sites da internet.
Citação bibliográfica	<ul style="list-style-type: none"> • Explica o que é plágio. • Descreve os pontos principais da legislação sobre o plágio/autoria. • Compreende a importância do uso da norma de Informação e documentação – Citações documentos – Apresentação NBR 10520.
Citação bibliográfica	<ul style="list-style-type: none"> • Explica o que é plágio. • Descreve os pontos principais da legislação sobre o plágio/autoria. • Compreende a importância do uso da norma de Informação e documentação – Citações documentos – Apresentação NBR 10520. • Descreve os termos usados na norma: citação, citação de citação, citação direta, citação indireta, notas de referência, notas de rodapé, notas explicativas. • Explica as normas gerais de citação. • Conhece os sistemas de chamada (numérico e autor-data).
Mapa conceitual	<ul style="list-style-type: none"> • Explica o que é mapa conceitual e a importância para os estudos. • Descreve as características do mapa conceitual. • Identifica e lista os conceitos/palavras-chave do conteúdo de pesquisa. • Elabora mapa conceitual manual e com utilização de software.
Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> • Conhece as normas da biblioteca. • Compreende o sistema de organização da biblioteca (classificação, número de chamada, sistema de indexação). • Sabe buscar informações no catálogo da biblioteca. • Descreve os serviços e produtos da biblioteca.
Introdução às técnicas de estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento do plano de estudo. • Tarefas do processo de estudo: antecipar a informação geral do texto; leitura do texto; análise dos conteúdos do tema; síntese da informação; esquemas/diagramas; condições básicas para melhorar a fixação e a recuperação das informações.

Fonte: Gasque, 2012, p.106.

O detalhamento do primeiro quadro, referente ao primeiro ano do Ensino Médio nos leva a crer que há uma preocupação condizente com a consolidação de conhecimentos adquiridos em etapas anteriores do ensino. Conteúdos como o

plágio e resumos (e outros) não seriam abordados primariamente, mas de forma mais aprofundada, pois estes já constam como conteúdos na parte do programa voltada ao Ensino Fundamental, não se tratando portanto de assunto novo a ser introduzido ao currículo.

Para o segundo ano a autora propõe o seguinte conteúdo:

Quadro 7 – Proposta de conteúdos de letramento informacional para o segundo ano do Ensino Médio

Segundo ano (16 anos)	
CONTEÚDOS	HABILIDADES
Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Descreve as fases de uma pesquisa. • Compreende o que é projeto de pesquisa. • Define e articula as necessidades de informação. • Identifica os tipos e fontes potenciais de informação. • Constrói e implementa projetos de estratégias de busca de informação. • Diferencia os diferentes tipos de informação: científica, tecnológica e atualizada. • Descreve e identifica critérios gerais para avaliar a qualidade da informação. • Compara dois ou mais conceitos sobre o mesmo assunto, de diferentes autores, e identifica os pontos convergentes, divergentes e a relevância para a pesquisa. • Compreende o que é pesquisa qualitativa e quantitativa.
Apresentação de trabalho acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> • Descreve os elementos principais do trabalho acadêmico, pré-textuais, textuais e pós-textuais – NBR 15724. • Emprega a norma para estruturação do trabalho acadêmico.
Referência	<ul style="list-style-type: none"> • Define o que é referência. • Descreve a terminologia utilizada na norma de referência – NBR 6023. • Referencia artigo de periódico. • Referencia artigo de jornal impresso e em meio eletrônico. • Referencia evento como todo impresso e em meio eletrônico. • Compreende a referência como importante fonte de informação.
Artigo	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende a diferença entre projeto e artigo. • Descreve os elementos principais do artigo. • Elabora pequenos artigos.
Resumo Técnico-científico	<ul style="list-style-type: none"> • Descreve e emprega as normas gerais dos resumos. • Descreve as características do resumo crítico. • Elabora resumo crítico.
Técnica de coleta de dados	<ul style="list-style-type: none"> • Descreve as principais técnicas de coleta de dados. • Descreve as vantagens e desvantagens do questionário. • Elabora questionário.

(Cont.)

Segundo ano (16 anos)	
CONTEÚDOS	HABILIDADES
Técnica de coleta de dados	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-testa o questionário. • Aplica o questionário. • Tabula os dados do questionário. • Analisa os dados do questionário.

Fonte: Gasque, 2012, p.107.

Percebemos maior preocupação em preparar os alunos para serem capazes de produzir e apresentar trabalhos acadêmicos.

Para o terceiro ano a autora propõe o seguinte conteúdo:

Quadro 8 – Proposta de conteúdos de letramento informacional para o terceiro ano do Ensino Médio

Terceiro ano (17 anos)	
CONTEÚDOS	HABILIDADES
Ciência	<ul style="list-style-type: none"> • Conceitua o que é ciência. • Compreende o que é paradigma. • Descreve a evolução do paradigma científico. • Compreende a necessidade do pensamento complexo. • Descreve os limites da ciência. • Identifica as principais questões éticas vinculadas à ciência. • Descreve os principais produtos científicos e fontes científicas. • Compreende a importância da comunicação científica.
Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Explica o conceito de letramento informacional e sua importância. • Descreve, em linhas gerais, os principais padrões do letramento informacional. • Identifica assunto de interesse para pesquisar. • Elabora pré-projeto de pesquisa • Executa a pesquisa. • Elabora monografia da pesquisa. • Apresenta trabalho de pesquisa.
Técnica de coleta de dados	<ul style="list-style-type: none"> • Descreve as principais técnicas de coleta de dados. • Descreve as vantagens e desvantagens da observação. • Constrói grelha de observação. • Aplica o instrumento de coleta de dados. • Tabula os dados da observação. • Analisa os dados da observação. • Descreve as vantagens e desvantagens da entrevista. • Elabora entrevista. • Pré-testa a entrevista. • Aplica a entrevista. • Tabula os dados da entrevista. • Analisa os dados da entrevista.

Fonte: Gasque, 2012, p.108.

Neste plano de conteúdos para o terceiro ano percebemos que se almeja formar cidadãos conscientes da importância da pesquisa científica e capazes de

dominar as técnicas de coleta de dados. Cidadãos capazes de construir o próprio conhecimento de maneira independente.

A implementação de um programa de letramento informacional depende em muito da atuação proativa do profissional bibliotecário atuante em biblioteca escolar. Principalmente, mas não somente. O bibliotecário envolvido nesse processo deve buscar o apoio do corpo docente da escola, “precisa ganhar a confiança do diretor e outros coordenadores de sua escola [...] e desenvolver um plano de implementação” (KUHLETHAU, 2013, p.26, tradução nossa).

Campello (2012, p.57) ressalta ainda a importância do apoio da direção da escola ao afirmar que “o apoio do diretor da escola é vital para a implantação e manutenção dos projetos da biblioteca escolar. Por outro lado, é muito difícil para ele entender a contribuição que o bibliotecário pode dar para melhorar a qualidade do trabalho da escola”.

O desenvolvimento deste plano pode iniciar-se através de fundamentação encontrada em documentos inerentes à própria escola e/ou biblioteca, ou mesmo em documentos referentes ao segmento de ensino, de outras instâncias ou instituições das quais a escola faça parte.

5 DOCUMENTAÇÃO

A escola à qual a biblioteca escolar objeto deste estudo pertence segue currículo internacional, oferecendo o diploma do *International Baccalaureate* (IB), e também currículo nacional, oferecendo concomitantemente o diploma nacional do Ensino Médio. O diploma do IB serve para entrada em universidades em vários países e é exigida uma pesquisa orientada ao final do curso denominada '*Extended Essay*'.

Levando em consideração o perfil da biblioteca escolar para a qual este estudo pretende contribuir, consideramos pertinente analisar documentos de três diferentes órgãos. Documentos esses de ordem curricular para o Ensino Médio, e da biblioteca objeto deste estudo. Consideramos relevante o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no que concerne ao currículo nacional, e no que diz respeito à parte internacional do currículo deste Ensino Médio, documentos do *International Baccalaureate Diploma Programme* (IBDP).

Com relação à documentação que regulamente a biblioteca, dispomos daquela a que tivermos acesso a fim de analisar e comparar tais documentos para evidenciar ou não a existência, nesses documentos, de menção ao letramento informacional voltado aos usuários em questão. O mesmo procedimento é adotado com relação aos documentos dos dois programas que regem o Ensino Médio da instituição da qual a biblioteca faz parte (PCN e IBDP). Pretende-se com isto apontar as possibilidades de desenvolvimento de um programa de letramento informacional específico para o Ensino Médio a que a biblioteca atende.

Assim, os documentos que fazem parte de nossa análise consistem em documentos curriculares e diretrizes da biblioteca. Por se tratar de biblioteca de escola internacional, situada na cidade do Rio de Janeiro, que oferece o IBDP, e que precisa atender também a exigências do Ministério da Educação (MEC), consideramos os seguintes documentos:

- Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM)
- *International Baccalaureate Diploma Programme* (IBDP) – *Basis and Principles*
- Regimento interno da biblioteca

A análise dos documentos de ordem curricular tem por objetivo não apenas justificar a proposta de um programa de letramento informacional para a biblioteca em questão, mas também de identificar o letramento informacional, ou mesmo traços deste, na formulação dos currículos e/ou regimento. Procuramos identificar também menção à biblioteca e bibliotecários, mesmo que não diretamente ligado ao tema com a finalidade de checar a representatividade destes.

A fim de realizar esta análise, recorremos a uma primeira leitura dos documentos com o intuito de identificar o letramento informacional explícito ou implícito. Procuramos pelo termo em si, ou por outros termos que o definem e descrevem.

Bardin (2009) divide a análise de conteúdo em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A primeira fase consiste na organização do material a ser analisado. Nesta etapa selecionamos os documentos que fariam parte da pesquisa, realizamos uma primeira leitura dos documentos, verificamos a existência ou não de menção aos termos utilizados para possível localização do letramento informacional e ou termos relacionados, ou mesmo menção de significado que pudesse se relacionar a nosso tema.

A segunda fase trata da exploração dos documentos (BARDIN, 2009). Nesta etapa organizamos o conteúdo captado nos documentos, a fim de relacioná-los e analisá-los perante os objetivos pelos quais nos guiamos.

A terceira fase da análise de conteúdo, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2009), é a última fase do processo. Nesta etapa procuramos apresentar resultados a partir da redação de um relatório, procurando realizar uma análise reflexiva e crítica.

Assim, procuramos identificar nos documentos evidências, ou mesmo traços de letramento informacional que nos permitissem afirmar se há ou não espaço no currículo escolar do Ensino Médio para implantação de um programa de letramento informacional.

Para tanto, tomamos por referência as definições previamente abordadas em nossa pesquisa:

Quadro 9 – Definições de letramento informacional segundo autores

Letramento Informacional segundo:	
Zurkowski (1974)	Pessoas treinadas na aplicação de recursos de informação para o seu trabalho. Aquelas que aprenderam as técnicas e habilidades para usar a ampla gama de ferramentas informacionais, bem como fontes primárias para moldar soluções para seus problemas.
ALA (1989)	Para ser competente em informação, a pessoa tem que ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária e ter a habilidade de localizar, avaliar e usar eficientemente a informação.
Lau (2007)	Uma pessoa competente em informação é aquela capaz de reconhecer suas necessidades de informação, localizar a informação necessária, identificar o acesso, recuperar, avaliar, organizar e utilizar tal informação.

Fonte: Adaptação da autora, 2014.

Consideramos, além das definições do quadro acima, os parâmetros do *Information Power*, instituídos pela AASL, em nossa análise:

Quadro 10 – Parâmetros de letramento informacional (*Information Power*)

Parâmetros do <i>Information Power</i> para habilidades informacionais As nove normas de letramento informacional
Letramento informacional O aluno que tem letramento informacional
1. acessa a informação de forma eficiente e efetiva; 2. avalia a informação de forma crítica e competente; 3. usa a informação com precisão e com criatividade.
Aprendizagem independente O aluno que tem capacidade de aprender com independência possui letramento informacional e
4. busca informação relacionada com os seus interesses pessoais com persistência; 5. aprecia literatura e outras formas criativas de expressão da informação; 6. esforça-se para obter excelência na busca de informação e de geração de conhecimento.

(Cont.)

**Parâmetros do *Information Power* para habilidades informacionais
As nove normas de letramento informacional**

Responsabilidade social

O aluno que contribui positivamente para a comunidade de aprendizagem e para a sociedade tem letramento informacional e

7. reconhece a importância da informação para a sociedade democrática;
8. pratica o comportamento ético em relação à informação e à tecnologia da informação;
9. participa efetivamente de grupos, a fim de buscar e gerar informação.”

Fonte: Campello, 2009b, p.204.

Procuramos pontuar e relacionar as características acima descritas com as encontradas nos documentos analisados, apresentando-os um a um, e então fazendo um apanhado do todo para chegarmos a algumas considerações a respeito desta análise.

5.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituem-se de um conjunto de documentos que visam orientar o professor em sua prática. Publicado no ano 2000, este conjunto é resultado de uma reforma curricular a fim de unificar o currículo do ensino básico no país, bem como de adequar o currículo a um novo perfil.

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações (BRASIL,2000, v.1, p.4).

Os PCN constituem-se a partir de uma reforma curricular que visa “dar significado ao conhecimento escolar mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender” (BRASIL, 2000, v.1, p.4).

Este conjunto de documentos divide-se entre Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para este estudo levamos em consideração os Parâmetros Curriculares

Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Os PCNEM se organizam da seguinte forma:

Quadro 11 – Organização dos PCNEM

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)	
Parte I – Bases Legais	Inclui as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96 (LDB); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).
Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Engloba os conhecimentos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática.
Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Engloba os conhecimentos de Biologia, Física, Química e Matemática.
Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias	Engloba os conhecimentos de História; Geografia; Sociologia, Antropologia e Política; e Filosofia.

Fonte: Brasil, 2000, p.2.

Os PCNEM levam em consideração a expansão histórica do Ensino Médio no país durante a década de 1990, dado que

no Brasil, o Ensino Médio foi o que mais se expandiu, considerando como ponto de partida a década de 80. De 1988 a 1997, o crescimento da demanda superou 90% das matrículas até então existentes. Em apenas um ano, de 1996 a 1997, as matrículas no Ensino Médio cresceram 11,6%. É importante destacar, entretanto, que o índice de escolarização líquida neste nível de ensino, considerada a população de 15 a 17 anos, não ultrapassa 25%, o que coloca o Brasil em situação de desigualdade em relação a muitos países, inclusive da América Latina (BRASIL, 2000, v.1, p.6).

Fatores de ordem econômica e social proporcionaram este cenário de expansão do ensino médio em todo o país. O currículo brasileiro, a partir desta reforma, considera ainda as mudanças decorrentes da sociedade da informação e seus avanços tecnológicos.

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo (BRASIL, 2000, v.1, p11).

O documento leva em consideração o mercado de trabalho, que influencia diretamente a escolaridade, pois muitas das exigências advêm deste mercado, que precisa de profissionais capacitados e com conhecimentos gerais que transcendem o tecnicismo. O documento considera também o ensino técnico, mas dá ênfase ao desenvolvimento pessoal, à inserção do indivíduo na sociedade como um todo e não apenas no mercado de trabalho.

Na verdade, qualquer competência requerida no exercício profissional, seja ela psicomotora, sócio-afetiva ou cognitiva, é um afinamento das competências básicas. Essa educação geral permite a construção de competências que se manifestar-se-ão em habilidades básicas, técnicas ou de gestão (BRASIL, 2000, p.17).

Assim, ao enfatizar a educação básica, o Ensino Médio pretende possibilitar o referido afinamento por meio dessa construção de competências. O aluno deverá ser capaz de assimilar, de continuar a aprender em outros ambientes, como o trabalho, por exemplo.

O Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica, tem por finalidade

[...] assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam 'continuar aprendendo' (BRASIL, 2000, v.1, p.9).

Percebemos, na preocupação com o “continuar aprendendo” o interesse em formar um cidadão independente, capaz de “reconhecer suas necessidades de informação”, como afirma Lau (2007) ao definir o letrado informacional.

No que diz respeito ao letramento informacional em si, os Parâmetros Curriculares Nacionais não mencionam nenhum dos termos de busca que utilizamos: letramento informacional, competência informacional, habilidades informacionais, etc., mas é possível notar aspectos de sua descrição.

Assim, na redação dos PCN voltados ao Ensino Médio ressalta-se a necessidade de desenvolver “capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (BRASIL, 2000, v.1, p.5). A esta descrição podemos relacionar as definições de Zurkowski (1974), da ALA (1989), e de Lau (2007) para o letramento informacional (ver quadro 9).

Ao tratar do papel da educação na sociedade tecnológica, o documento destaca a importância em atentar para as tendências para o século XXI. A priorização da formação ética e do desenvolvimento do pensamento crítico são apontados como objetivos de formação no Ensino Médio. Destacam-se ainda como competências básicas a capacidade de abstração, o desenvolvimento do pensamento sistêmico, a criatividade, a curiosidade, a “capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema” (BRASIL, 2000, v.1, p.11). A este último relacionamos o conceito de Zurkowski (1974), ao afirmar que o letrado informacional seria aquele que aprendeu a usar ferramentas informacionais a fim de “moldar soluções para seus problemas”.

Os PCNEM destacam ainda a importância em desenvolver-se o pensamento crítico, o saber comunicar-se, e a capacidade de buscar conhecimento (BRASIL, 2000, v.1, p.12), sendo estas consideradas “competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático”.

A proposta curricular incorpora ainda os quatro pilares da educação segundo Delors e outros (2010, p.31): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, e aprender a ser. Destacamos o primeiro destes eixos, quando os PCN explicitam que “aprender a conhecer garante o aprender a aprender e constitui o passaporte para a educação permanente, na medida em que fornece as bases para continuar aprendendo ao longo da vida” (BRASIL, 2000, v.1, p.15). E o último, por afirmar que “a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida” (BRASIL, 2000, v.1, p.16).

Tanto o “aprender ao longo da vida”, quanto “elaborar pensamentos autônomos e críticos” e formular juízos de valor a fim de tomar decisões, são características também atribuídas ao letrado informacional, como vimos anteriormente.

No que tange o ensino de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2000, v.2, p.5), os conhecimentos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática, o documento enfatiza que

As propostas de mudança qualitativa para o processo de ensino-aprendizagem no nível médio indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos.

Com relação ao estudo de línguas, o documento reconhece que “o homem moderno precisa ter acesso às informações internacionais e se comunicar a grandes distâncias, de uma forma rápida, pesquisar e buscar soluções cada vez mais atuais e eficientes para seus problemas” (BRASIL, 2000, v.2, p.60).

Aponta como alternativa à construção de conhecimento, além do professor da disciplina, a busca por informação em outras fontes. Cita como algumas dessas fontes a biblioteca da escola, e outros professores, mas não menciona o profissional bibliotecário.

Com relação às Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, ou seja, os conhecimentos de Biologia, Física, Química e Matemática, os PCNEM afirmam ser necessário “compreender e utilizar a ciência, como elemento de interpretação e intervenção, e a tecnologia como conhecimento sistemático de sentido prático” (BRASIL, 2000, v.3, p.13). E ainda que “é preciso que se desenvolvam também habilidades e competências de identificar fontes de informação e de formas de obter informações relevantes” (BRASIL, 2000, v.3, p.34). Assim, identificamos a necessidade de buscar, acessar, avaliar e fazer uso da informação.

É levado em consideração mais uma vez o “aprender ao longo da vida”, quando os PCNEM afirmam que

Saber aprender é a condição básica para prosseguir aperfeiçoando-se ao longo da vida. Sem dúvida, cabe a todas as áreas do Ensino Médio auxiliar no desenvolvimento da autonomia e da capacidade de

pesquisa, para que cada aluno possa confiar em seu próprio conhecimento (BRASIL, 2000, v.3, p.41).

No que diz respeito às Ciências humanas e suas tecnologias, os conhecimentos de História; Geografia; Sociologia, Antropologia e Política; e Filosofia, os PCNEM apresentam como uma das competências a serem desenvolvidas a capacidade de “criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção” (BRASIL, 2000, v.4, p.28).

Não há, nos PCNEM, menção ao profissional bibliotecário, e mesmo a biblioteca, cujo termo aparece uma única vez, é citada apenas como uma das fontes a ser buscada, e não como agente atuante no processo de formação deste aluno usuário.

Campello (2006) realizou uma pesquisa em que avaliava a relação dos PCN com as diretrizes contidas no documento ‘Information Power’. Em sua análise a autora considera todos os níveis da Educação Básica, englobando o Ensino Fundamental e Médio. Apesar de a análise concluir que todas as diretrizes estão contempladas nos PCN, Campello (2006, p. 9) destaca também a ausência de menção ao profissional bibliotecário. Mesmo sendo a biblioteca considerada “necessária ao desenvolvimento de habilidades informacionais”.

Podemos concluir que sim, há espaço nos PCNEM para o desenvolvimento do letramento informacional, apesar de o mesmo não estar explícito no documento, suas características são contempladas. O papel da biblioteca não possui destaque na publicação e o bibliotecário sequer nele consta. No entanto, como afirma Campello (2006), fica claro que a biblioteca é necessária e cabe ao bibliotecário buscar seu lugar no cenário educacional que se apresenta.

5.2 INTERNATIONAL BACCALAUREATE

Criada na Suíça, em 1968, a *International Baccalaureate Organization* (IBO) foi fundada como uma organização sem fins lucrativos por um grupo de professores, com a finalidade de atender a alunos que estivessem em constante migração²¹.

²¹ Disponível em: <http://www.ibo.org/history/>.

Originalmente criado como um programa pré-universitário, o programa oferecido pela IBO, o chamado *International Baccalaureate* (IB), mais conhecido pela sigla IB, se popularizou entre as escolas internacionais e, hoje em dia, mesmo escolas nacionais oferecem o programa em vários países. O programa também se ampliou para atender a estudantes do ensino fundamental, mas dado o fato de nossa pesquisa centrar-se no Ensino Médio, nos deteremos ao *International Baccalaureate Diploma Programme*. O IBDP é oferecido pela escola e à biblioteca cabe a função de dar suporte a este currículo, bem como ao nacional.

Mais de 2500 instituições de ensino encontram-se filiadas ao IBDP. No Brasil, 19 escolas oferecem o programa que possibilita entrada em universidades nos cinco continentes. Tratam-se de escolas privadas internacionais e/ou bilíngües distribuídas em 6 Estados brasileiros: 1 na Bahia, 1 no Distrito Federal, 2 no Paraná, 4 no Rio de Janeiro, 2 em Santa Catarina e 9 em São Paulo.

Há uma série de expectativas com relação não só ao desempenho dos alunos do programa, mas também de sua conduta. Espera-se que os alunos do IB: sejam curiosos²², bem informados, pensadores, comunicadores, tenham bons princípios, mente aberta, sejam atenciosos, estejam dispostos a se arriscar, sejam equilibrados e reflexivos²³.

Segundo a IBO, o programa tem por missão “desenvolver jovens curiosos, bem informados e atenciosos que ajudem a criar um mundo melhor e mais pacífico através da compreensão e respeito intercultural” (THE DIPLOMA, 2009b p.3, tradução nossa).

A fim de cumprir esta missão, a IBO trabalha com escolas, governos e outras organizações internacionais a fim de desenvolver seus programas educacionais, aplicando também avaliações rigorosas. “Estes programas incentivam estudantes de todo o mundo a se tornarem aprendizes ativos, compassivos e comprometidos com o aprender ao longo da vida” (THE DIPLOMA..., 2009b, p.3, tradução nossa).

²² Utilizamos o termo ‘curiosos’ para traduzir o termo em língua inglesa ‘*inquirers*’, no entanto este termo não se refere apenas à curiosidade, mas também ao movimento que a curiosidade causa no momento em que se quer saciá-la através da busca por informação. Outros termos possíveis em língua portuguesa seriam: investigadores, pesquisadores, arguidores, mas optamos pelo termo ‘curiosos’ por crer ser a curiosidade uma grande motivação ao aprender e por considerarmos importante estimulá-la. Kuhlthau (2013) afirma ser este um termo de difícil tradução para outras línguas.

²³ Disponível em: <http://www.ibo.org/programmes/profile/index.cfm>.

O IB se baseia ainda em três forças: a pragmática, a idealista e a pedagógica. Estas são definidas da seguinte forma:

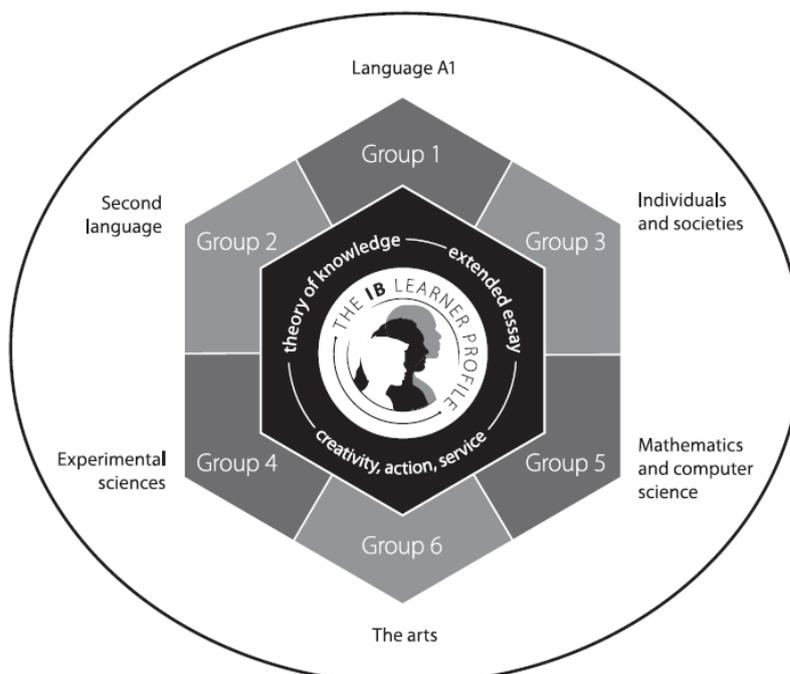
Pragmática – a necessidade de fornecer um diploma de término de curso que seja reconhecido em diferentes países e universidades ao redor do mundo, bem como bases de excelência para a continuidade nos estudos e na vida pessoal;

Idealista – a criação de um mundo melhor e pacífico através do entendimento intercultural e do respeito mútuo;

Pedagógica – a promoção de uma educação ampla, que desenvolve o pensamento crítico e criativo e se concentra no aprender a aprender (THE DIPLOMA, 2009a, p.1, tradução nossa).

O currículo se divide em 6 áreas do conhecimento, em que os alunos têm disciplinas obrigatórias e optativas. As escolhas são feitas com a orientação de professores e conselheiros de acordo com o acompanhamento do desempenho acadêmico de cada aluno. Além dessas disciplinas, os alunos têm que participar do programa chamado CAS – *Creativity, Action and Service*; da disciplina Teoria do Conhecimento (TOK); e produzir um ‘*Extended Essay*’, uma espécie de monografia com requisitos específicos, pois não pode ultrapassar as 4000 palavras. Esta pesquisa da qual é produto o ‘*Extended Essay*’ pode ser realizada na disciplina de escolha do aluno, com a orientação de um professor.

Figura 5 – *Diploma Programme model*



Fonte: THE DIPLOMA, 2009a, p.2.

Podemos observar na figura acima o modelo do programa, com as disciplinas divididas em 6 grupos. O grupo 1 – *Language A1* – corresponde ao ensino de língua materna. O grupo 2 – *Second language* – corresponde ao ensino de uma segunda língua. O grupo 3 – *Individuals and societies* – inclui o ensino de história, geografia, economia, administração, e tecnologia da informação em uma sociedade global. O grupo 4 – *Experimental sciences* – inclui o ensino de biologia, química, física e educação física. O grupo 5 – *Mathematics and computer science* – inclui o ensino de matemática e informática. O grupo 6 – *The arts* – inclui o ensino de artes, música e teatro.

Os alunos têm obrigatoriamente que cursar uma disciplina de cada um dos grupos 1 a 5, e podem escolher entre cursar uma disciplina do grupo 6 ou mais uma de um dos outros grupos. As disciplinas são oferecidas em nível básico ou avançado. Os alunos têm que escolher ao menos três disciplinas em nível avançado, cursando as demais em nível básico. A escolha das disciplinas é sempre feita com o auxílio de professores, de acordo com o histórico curricular de cada aluno.

Além das disciplinas acima descritas, os alunos cursam ainda a disciplina TOK – *Theory of knowledge* (Teoria do conhecimento), outra denominada CAS – *Creativity, Action and Service* (Criatividade, Ação e Serviço), e *Extended Essay*, que na verdade se trata não de uma disciplina, mas de uma pesquisa investigativa com tópico centrado em uma das disciplinas cursadas pelo aluno, sendo o *Extended Essay* o produto final da pesquisa. Uma espécie de monografia, ou trabalho de conclusão de curso.

No entanto, em publicação própria da IBO, o livro do professor, *Approaches to Learning: A Practical Guide* (Abordagens à Aprendizagem: Um Guia Prático) há um capítulo dedicado ao letramento informacional que traz as relações entre o IBDP e o letramento informacional.

A começar pelo perfil do aluno, em que 4 dos 10 atributos descritos são considerados diretamente ligados ao letramento informacional: ser curiosos, bem informados, ter bons princípios e ser reflexivos.

Primeiramente, o aluno deve ser um curioso, “*Inquirer*”, precisando para isto “desenvolver uma curiosidade natural e adquirir as habilidades necessárias para

conduzir uma pesquisa e demonstrar independência em sua aprendizagem, apreciando-a ativamente.” (HEDGES, 2012, p.58, tradução nossa).

A segunda característica relacionada, ser bem informado, “adquirindo conhecimento em profundidade e desenvolvendo um entendimento através de uma gama ampla e equilibrada de disciplinas, usando uma variedade de fontes” (HEDGES, 2012, p.58, tradução nossa).

A terceira, ter bons princípios, “agindo com integridade e honestidade, com forte sentido de equidade, justiça, e respeito à dignidade do indivíduo, grupos e comunidades” (HEDGES, 2012, p.58, tradução nossa). Devem também demonstrar bom senso de responsabilidade.

E por último ser reflexivo, considerando cuidadosamente o uso que dá ao material previamente selecionado.

Reconhecemos nestes quatro pontos aspectos claros do quadro 10, em que o *Information Power* designa que o letrado informacional é capaz de acessar, avaliar, usar a informação com precisão, criatividade e com responsabilidade social.

Com relação ao IBDP, o letramento informacional é necessário a todas as disciplinas, e em especial ao *Extended Essay* (HEDGES, 2012, p.58, tradução nossa), cujo guia enfatiza que os alunos não devem:

- Coletar material irrelevante à pergunta de partida
- Usar a internet indiscriminadamente
- Utilizar-se de plágio
- Meramente descrever (devendo utilizar-se de evidências para apoiar seus argumentos)
- Citar fontes não utilizadas na pesquisa

Os tópicos acima são de preocupação do letrado informacional em sua pesquisa. Assim, podemos concluir que há preocupação da Organização com o tema e o currículo integra muitas de suas características. No entanto, não há menção direta ao termo *information literacy*, ou mesmo à biblioteca e/ou bibliotecários com relação a este conteúdo.

Entramos em contato com a organização (IBO) através de seu canal online *IB Answers*²⁴ a fim de saber se haveria algum outro documento que tratasse do tema relacionando-o ao IBDP. A resposta foi negativa quanto à existência de qualquer documento a respeito do tema, mas afirmaram haver um grupo de trabalho voltado

²⁴ Disponível em: <http://ibanswers.ibo.org/>.

ao assunto que deverá publicar documentos sobre a temática, no entanto, sem previsão de data para tal (APÊNDICE A). Nos foi sugerida então a utilização do DP-ATL²⁵, que poderia conter alguma orientação a respeito.

5.3 REGIMENTO INTERNO DA BIBLIOTECA

Apesar de a fundação e história da biblioteca escolar a que este estudo se refere ter início anterior, o primeiro regimento manual de políticas da biblioteca a que tivemos acesso data de 2004. Registros anteriores a esta data não foram encontrados.

Trata-se de uma compilação de normas e procedimentos referentes principalmente a procedimentos administrativos que compõem o regimento interno da biblioteca. O documento trata de toda a política de administração, manutenção, circulação, uso, e outros aspectos da biblioteca, referentes à rotina da mesma.

Buscamos neste documento tanto o termo '*information literacy*', e outros indícios quaisquer de sua prática e/ou traços que pudessem levar ao entendimento do conceito. Este foi o único documento encontrado aparentemente finalizado e aprovado pela direção da biblioteca e escola.

Em uma seção intitulada 'Filosofia, metas e objetivos', afirma-se que

O propósito primeiro da biblioteca é apoiar a filosofia, programas e objetivos educacionais da escola. A biblioteca serve como uma extensão da sala de aula; provendo serviços, materiais, e instalações que ajudam a enriquecer o currículo, ao possibilitar aos usuários (alunos e funcionários) se desenvolverem enquanto aprendizes independentes (ANEXO A, tradução nossa).

Enquanto missão da biblioteca, o documento revela que esta visa “planejar eficientemente junto a outros (escola e sua comunidade) a utilização dos recursos disponíveis, e maximizar o uso da biblioteca de acordo com os objetivos curriculares” (ANEXO A, tradução nossa).

O documento aponta ainda como meta estabelecer políticas e procedimentos para o programa da biblioteca por escrito (ANEXO A), no entanto, não há especificações sobre que tipo de programa se trata, logo não podemos afirmar ser

²⁵ O DP-ATL (Diploma Programme – Approaches to Teaching and Learning) não está disponível ao público em geral. Trata-se de uma plataforma de apoio em que, com login e senha, que permite acesso a vários materiais, fóruns, etc.

este um programa de letramento informacional. Consta até mesmo uma possível avaliação a este programa, além da participação no planejamento curricular de todas as disciplinas. A informação entretanto se apresenta de maneira vaga, passível de interpretações diversas.

Outra meta deste mesmo documento (ANEXO A, tradução nossa) visa criar “oportunidades para os alunos expandirem as atividades de aprendizagem do currículo, bem como para enriquecer os seus próprios interesses”, e oferecer instruções de habilidades informacionais relacionadas ao currículo escolar. Visa também dar assistência aos usuários no uso de materiais e equipamentos.

Motivação ao hábito de ler e “assistência no desenvolvimento de habilidades de produção como apresentações em power point” (ANEXO A, tradução nossa) também constam no documento como metas do pessoal da biblioteca.

Nota-se portanto, preocupação com as habilidades informacionais dos alunos e também com relação ao engajamento da biblioteca ao currículo escolar.

Há ainda uma seção intitulada ‘orientação’ (ANEXO B, tradução nossa), que prevê orientação sobre:

- Como acessar o catálogo online,
- Como pegar livros emprestados
- Como pesquisar por informação online (será dado um pequeno projeto a ser terminado durante a aula)

Está previsto também no documento que estas orientações devem acontecer com a colaboração de um professor durante uma de suas aulas, no início do ano escolar. Orientações aos professores também estão previstas para o início do ano letivo.

Notamos aqui preocupação em orientar os usuários, mas não há menção clara a um programa de letramento informacional, dado constar esta atividade apenas para o início do ano letivo e com um único e curto projeto.

Encontramos também outra versão do documento, aparentemente revista, atualizada e ampliada, de 2009. Esta, no entanto, parece não ter sido finalizada como a anterior, tratando-se de páginas soltas em um envelope.

Nesta nova versão também não consta o termo ‘*information literacy*’. Apesar de o letramento informacional não se mostrar claramente no documento, consta que “a

biblioteca deve se tornar o centro de informação, letramento e cultura da escola” (ANEXO C, tradução nossa).

O aprender ao longo da vida também está presente neste documento, que atesta que “a biblioteca deve equipar os alunos com as habilidades necessárias para usarem bibliotecas de maneira eficiente e desenvolverem habilidades de pesquisa, bem como o prazer pela leitura” (ANEXO C, tradução nossa).

Há menção a um currículo adotado pela biblioteca, que acreditamos tratar-se de um programa curricular para as bibliotecas do Ensino Fundamental, apesar de não estar claro no documento, pois sabemos da existência de um currículo para tais bibliotecas e não foi encontrado nenhum documento que relate um currículo para o Ensino Médio, ou mesmo traços que evidenciem essa existência. No que diz respeito à relevância deste currículo, o documento explica que

O Currículo da Biblioteca é relevante para os alunos não apenas no que diz respeito ao Currículo Escolar, mas para lhes fornecer habilidades necessárias para que sejam proficientes na leitura e no aprender. A Biblioteca é um Centro de Informação em que os recursos são selecionados para ligá-la ao Currículo, e é onde questões contemporâneas e locais podem ser exploradas (ANEXO C, tradução nossa).

Notamos nesta revisão uma preocupação em relacionar a biblioteca ao currículo escolar não apenas na seleção do material, mas também no sentido de tornar-se mais atuante no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, não há menção alguma ao letramento informacional, ou mesmo ao auxílio às pesquisas realizadas na biblioteca pelos alunos seja para projetos de disciplinas, seja para os *Extended Essays*.

5.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao analisar os documentos referentes ao currículo adotado pela escola e os documentos da biblioteca, percebemos a ausência do termo *information literacy*, ou suas traduções para a língua portuguesa. Mas o fato de os termos não constarem não exclui totalmente o conceito que se encontra implícito no texto destes documentos.

Os documentos curriculares, os PCNEM e as bases e princípios do IB, se mostraram ambos ajustados às preocupações para com a educação voltada aos nativos digitais, ou seja, ao estudante do século XXI. O aprender a aprender norteia as bases dos programas e o aprendiz independente está no cerne da questão destes.

Percebemos abertura em ambos os programas para o desenvolvimento de programas de letramento informacional, que poderiam ser integrados ao currículo. Tais documentos, no entanto, não consideram as bibliotecas e/ou bibliotecários, mas apenas professores e alunos enquanto agentes do processo educativo. Essa constatação corrobora com o discurso de Campello (2012, p.67) ao afirmar que “a biblioteca está sempre ausente dos movimentos de reforma educacional. Isso pode ser percebido nas políticas públicas de educação, que quase sempre ignoram a biblioteca e o bibliotecário”.

Com relação à documentação da biblioteca, esta não revela explicitamente preocupação com o letramento informacional, mas indica a existência de movimentos nesse sentido ao revelar aspectos como a orientação e o aprender ao longo da vida. A documentação, no entanto, não mostra evidências das rotinas da biblioteca, ou mesmo do seu fazer com relação à atuação educacional do bibliotecário.

A documentação em geral não configura uma prioridade para as bibliotecas, o que pudemos constatar na pouca documentação encontrada para esta biblioteca escolar. Mostra-se necessário que haja mais ações a fim de documentar e desenvolver atividades junto ao corpo docente que deveriam constar em documentos da biblioteca.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É no contexto da sociedade da informação, em que o fluxo informacional exige conhecimentos específicos para que se saiba lidar com a gama de meios, métodos e fontes, em uma sociedade global, que surgem nossos alunos atuais, aqui denominados 'Nativos digitais'.

Apesar da crença de ser esta uma geração independente no uso da tecnologia, cada vez mais intuitiva e com menos manuais de usuário, o fato de lidarem com facilidade com os dispositivos não lhes garante o uso consciente e crítico da informação ou das fontes de informação. Tanto a informação quanto a desinformação estão presentes em um mesmo ambiente facilmente acessível a nossos jovens, pois a

[...] tecnologia da informação é instantânea e móvel, oferecendo igualdade de voz, acesso e comunicação em tempo real. Todo mundo tem uma voz, mas esta também produz uma grande quantidade de desinformação e mal-entendidos, intencionais ou não. Surgem dúvidas sobre o que é preciso, confiável, importante e sábio (KUHLETHAU, 2010, p.18, tradução nossa).

Assim, faz-se necessário formar cidadãos capazes de não absorver informações simplesmente, mas de serem conscientes da importância de terem um olhar crítico. Estes devem estar habilitados a lidar com a informação de maneira crítica e capacitados a produzir conhecimentos. É papel da escola desenvolver o pensamento crítico, e da biblioteca escolar participar deste processo, auxiliando e, por que não, atuando ativamente a fim de atingir este objetivo.

A sociedade da informação e os nativos digitais desafiam a educação a se adequar às suas necessidades, surgindo novos métodos e parâmetros. Surge com eles a educação que visa estender-se ao longo da vida, com os quatro pilares, segundo Delors e outros (2010): o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Sobre estes pilares estão apoiados ambos os currículos discutidos nesta pesquisa, o do IB e os PCN, e sobre tais pilares também está o letramento informacional. Letramento este que precisa ser trabalhado em comum acordo entre bibliotecários e professores para que haja um impacto positivo na formação de

cidadãos aptos a aprender ao longo da vida e não somente quando inseridos em um sistema educacional de ensino.

Os currículos contam com a perspectiva do aprender a aprender e o aprender ao longo da vida, que visa formar cidadãos aptos a continuar aprendendo independentemente do ambiente escolar. No entanto, a ausência da biblioteca e do profissional bibliotecário é notável. Cabe ao bibliotecário a tarefa de fazer notar seu trabalho, inserindo-se sempre que possível, no processo educativo.

Faz-se necessário posicionamento do profissional bibliotecário frente à escola – direção e corpo docente – e até mesmo alunos, para que haja reconhecimento não só da necessidade de adoção de um programa de letramento, mas também da função educativa do bibliotecário, e do reconhecimento da biblioteca como espaço central à construção de conhecimentos em uma parceria professor-bibliotecário-aluno.

O profissional bibliotecário deve pautar-se nos modelos de letramento informacional aqui apresentados, ou mesmo outros, com a finalidade de desenvolver programas de letramento informacional específicos para sua comunidade escolar. Como vimos, há ainda pouca literatura em âmbito nacional a respeito do letramento informacional voltado à educação básica, e menos ainda se nos restringirmos ao Ensino Médio ou aos programas de letramento informacional. Destes últimos encontramos dificuldades em localizá-los até mesmo em esfera internacional.

O programa de letramento informacional que apresentamos como alternativa ao desenvolvimento de um específico pode ser considerado muito extenso para o ensino médio, talvez por ter sido concebido a partir de exemplos do ensino superior. O bibliotecário precisa levar em consideração que o letramento informacional deve nortear sua prática, e o objetivo é que o aluno seja além de um nativo digital, um letrado informacional. Cabe ao profissional ter ciência dos conceitos deste letramento.

O desenvolvimento de um programa deve se dar em comum acordo entre o bibliotecário e o corpo docente, com o apoio da direção e coordenação da escola. A criação de um conselho para a biblioteca também pode resultar em bons projetos educacionais para a mesma, podendo até mesmo ser este um caminho para o desenvolvimento do programa aqui proposto.

Muitas vezes os eventos da biblioteca, e mesmo as pesquisas realizadas diretamente com os alunos, são isoladamente desenvolvidas entre o bibliotecário e

um membro do corpo docente, e não são documentados. Não havendo portanto registro dos mesmos.

Esforços precisam ser feitos no sentido de documentar as práticas educativas existentes na biblioteca, para que haja visibilidade de tais práticas e que se tornem mais que práticas isoladas. O desenvolvimento e adoção de um programa de letramento informacional para o Ensino Médio tem muito a contribuir para a formação destes jovens, além de ajudar a prepará-los melhor para seu ingresso na universidade e seu desenvolvimento enquanto aprendizes independentes.

Este estudo não propõe um programa a ser utilizado na biblioteca em questão, mas apresenta subsídios para o desenvolvimento de um programa de letramento informacional específico para a biblioteca e o nível de ensino em questão. Tal desenvolvimento deve ser feito em conjunto com o corpo docente e envolve mais que as diretrizes e bases curriculares, mas conteúdos programáticos que professores e bibliotecários deverão adequar e ajustar sempre que necessário, possivelmente junto também ao corpo discente da instituição de ensino.

Não pretendemos aqui esgotar a questão, mas problematizar o assunto e fornecer meios para que se possa dar desenvolvimento a projetos que fundamentem a função educativa do profissional bibliotecário, integrem a biblioteca ao currículo, e formem jovens letrados informacionalmente.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS; ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY. *Information power: building partnerships for learning*. Chicago: AASL/AECT, 1998a.

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS; ASSOCIATION FOR EDUCATION COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY. *Information Literacy Standards for Student Learning*. Chicago: ALA, 1998b. Disponível em: <http://www.ilipg.org/sites/ilipg.org/files/bo/InformationLiteracyStandards_final.pdf>. Acesso em: 10 maio 2014.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. *A progress report on information literacy: an update on the American Library Association Presential Committee on Information Literacy: Final Report*. [S.l.], 1998. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/progresreport>>. Acesso em: 10 maio 2014.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. *Report of the Presidential Committee on information literacy: Final Report*. [S.l.], 1989. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>>. Acesso em: 10 maio 2014.

ARAÚJO, Sinay Santos Silva de. *Cultura informacional, representações sociais e educação a(à?) distância: um estudo de caso da EaD na UFMG*. 2011. 235 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)—Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009. 288 p.

BELLUZZO, Célia Baptista. Formação contínua de professores do ensino fundamental sob a ótica do desenvolvimento da Information Literacy, competência indispensável ao acesso à informação e geração do conhecimento. *Transinformação*, Campinas, v. 16, n. 1, p. 17-32, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo/issue/view/114>>. Acesso em: 18 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio; parte I - bases legais*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. v.1, 109 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio; parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. v.2, 71 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio; parte III – ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. v.3, 58 p. Disponível

em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio; parte IV – ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. v.4, 75 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

BURKE, Peter. Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da Europa moderna. *Estudos Avançados*, [S.l.], v. 16, n. 44, p. 173-185, abr. 2002. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/eav/article/view/9854/11426>>. Acesso em: 10 Jul. 2013.

BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento: de Gutemberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. 241 p.

CAMPELLO, Bernadete Santos. Apresentação. In: KUHLETHAU, Carol Colier. *Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para a Pré-Escola e Ensino Fundamental*. Tradução e adaptação de Bernadete Santos Campello et al. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 9-12.

_____. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v.32, n.3, p. 28-37, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n3/19021.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. Possibilities for implementation of information literacy programs in Brazilian school libraries: information skills in the National Curricular Standards. In: ANNUAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANSHIP, 2006, Lisboa. IASL Reports. Lisboa: International Association of School Librarianship, 2006. 1 CD-ROM.

_____, Bernadete Santos. *Letramento informacional: função educativa do bibliotecário na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a. 79 p.

_____. *Letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico*. 2009b. 208 f. Tese. (Doutorado em Ciência da Informação) –Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/tese%20campello%202009.pdf>>. Acesso em 18 maio 2014.

_____. (Coord.). *Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 33 p. Disponível em: <<http://www.cfb.org.br/UserFiles/File/projetos/MIOLO.pdf>>. Acesso em 20 jul. 2013.

_____. (Comp.). *Biblioteca escolar: conhecimentos que sustentam a prática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 143 p.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*: volume 1. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 698 p.

CUNHA, Murilo Bastos da; CAVALCANTI, Cordélia Robalinho de Oliveira. *Dicionário de Biblioteconomia e Arquivologia*. Brasília: Briquet de Lemos, 2008. 451p.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília, DF.: MEC; UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

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

DUDZIAK, E. A. *A Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas*. São Paulo, 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação)–Escola de Comunicações e artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-30112004-151029/pt-br.php>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

DUDZIAK, E. A. Information Literacy: princípios, filosofia e prática. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/view/123/104>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

FIALHO, Janaina Ferreira. *A formação do pesquisador juvenil: um estudo sob o enfoque da competência informacional*. 2004. 131 f. Dissertação(Mestrado em Ciência da Informação)–Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECID-67FJ59/jana_na_ferreira_fialho.pdf?sequence=1>. Acesso em: 04 ago. 2013.

FÓRUM INTERNACIONAL DE BIBLIOTECONOMIA ESCOLAR (FIBE) 2011: mais de 250 profissionais estiveram presentes no Fórum Internacional de Biblioteconomia Escolar. *BOB News*, n.50, nov. 2011, p.6 Disponível em: < <http://www.crb8.org.br/UserFiles/File/BOB%20NEWS%20n50%20novembro%20de%202011.pdf> >. Acesso em: 05 jan. 2013.

FREITAS, Lídia Silva de. A memória polêmica da noção de sociedade da informação e sua relação com a área de informação. *Informação & Sociedade: Estudos*, v.12, n.2, 2002. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/147/141>>. Acesso em: 18 ago. 2013. p.1-23.

FURTADO, Cassia Cordeiro. Biblioteca escolar, nova geração e tecnologias da informação e Comunicação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 25., 2013, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: FEBAB, 2013. p. 1-16. Disponível em: <<http://portal.febab.org.br/anais/article/view/1244>>. Acesso em: 25 ago 2013.

GASQUE, Kelley Cristine G. D. *Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem*. Brasília, DF: Faculdade de Ciência da Informação, 2012. 178p. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4795543Y4#ProducoesCientificas>>. Acesso em: 07 ago. 2013.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991. 156 p.

GOULART, C. M. A. Letramento e modos de ser letrado. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set/dez, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a06v1133.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

HATSCHBACH, M. H. de L. *Information Literacy: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior*. 2002. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)–Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://tededep.ibict.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=37>. Acesso em: 21 jan. 2012.

HEDGES, Laurence et al. Teaching information literacy. In: _____. *Approaches to learning: a practical guide*. [S.l.]: International Baccalaurate, 2012. p. 58-67. Disponível em: <http://blogs.ibo.org/ibstore/files/2010/05/Sample_Chapter_IB-Skills-ATL-TB.pdf>. Acesso em: 20/01/2014.

INFORMATION Literacy. *CILIP*, [2013]. Disponível em: <<http://www.cilip.org.uk/get-involved/advocacy/information-literacy/Pages/default.aspx>>. Acesso em: 04 ago. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Atlas do Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64529_apres_intr.pdf> Acesso em: 14 de jul 2013.

KUHLTHAU, Carol Colier. *Information skills for an information society: a review of research*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on information resources, 1987. 35 p. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED297740.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2013.

_____. Developing a Model of the Library Search Process: Investigation of Cognitive and Affective Aspects. *Reference Quarterly*, v. 28, n. 2, 1988, p. 232-242. Disponível em; <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/25828262?uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21104273997287>>. Acesso em: 22/04/2013.

_____. Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para a Pré-Escola e Ensino Fundamental. Tradução e adaptação de Bernadete Santos Campello et al. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 303 p.

_____. *Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services*. 2. ed. Westport, Conn.: Libraries Unlimited, 2004. 247 p.

_____. Guided Inquiry for School Libraries in the 21st Century. *School Libraries Worldwide*, v. 16, n. 1, p. 17-28, jan. 2010. Disponível em: <<http://comminfo.rutgers>.

edu/~kuhlthau/docs/GI-School-Librarians-in-the-21-Century.pdf >. Acesso em: 20 maio 2014.

_____. *Como orientar a pesquisa escolar: estratégias para o processo de aprendizagem*. Tradução e adaptação de Bernadete Santos Campello et al. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 252 p.

_____. Children's Reading in Guided Inquiry. *Keynote at the International Reading Literacy Symposium*, University of Tokyo, Japan, 2013. Disponível em: <<http://comm.info.rutgers.edu/~kuhlthau/docs/ChildrensReadingInGuidedInquiry.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p.

LAU, Jesús. Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente. Tradução de Regina Célia Baptista Belluzzo. Boca Del Rio: IFLA, 2007. Disponível em: <<http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-pt.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

LOGAN, R. K. *Que é a informação?: a propagação da organização da biosfera, na simbolosfera, na tecnosfera e na econosfera*. Tradução de Adriana Braga. Rio de Janeiro: Ed. Contraponto: PUC-Rio, 2012.

MATTELART, Armand. *História da sociedade da informação*. São Paulo: Loyola, 2002. 197 p.

PALFREY, John, GASSER, Urs. *Born digital: understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books, 2008. 375 p.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, MCB University Press, v. 9, n. 5, p.1-6, 2001, Disponível em: <<http://www.twitchspeed.com/site/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.htm>>. Acesso em: 4 jun. 2013.

RODRIGUES, Anielma Maria Marques; PRUDÊNCIO, Ricardo Bastos Cavalcante. Automação: a inserção da biblioteca na tecnologia da informação. *Biblionline*, João Pessoa, v. 5, n. 1/2, 2009. p.1-16. Disponível em: <www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=13243>. Acesso em: 03 set. 2013.

REITZ, Joan. *ODLIS: Online Dictionary for Library and Information Science*. 2013. Disponível em: <http://www.abc-clio.com/ODLIS/odlis_A.aspx>. Acesso em: 19 jun. 2013.

ROWLANDS, I. et al. The Google generation: the information behaviour of the researcher of the future. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, v. 60, n. 4, p. 290-310, 2008. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewPDF.jsp?contentType=Article&Filename=html/Output/Published/EmeraldFullTextArticle/Pdf/2760600401.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

RÜDIGER, Francisco. *Introdução à teoria da comunicação: problemas, correntes e autores*. 2. ed. São Paulo: Edicon, 2004. 143 p.

SANTOS, Paola. Paul Otlet: um pioneiro da organização das redes mundiais de tratamento e difusão da informação registrada. *Ciência da Informação*, v. 36, n.2, p. 54-63, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S010019652007000200006>>. Acesso em: 13 out. 2013.

SCOTT, John; MARSHALL, Gordon. *Oxford Dictionary of Sociology*. 3. ed. Oxford: OxfordUniversity Press, 2009. Disponível em: <<http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199533008.001.0001/acref-9780199533008>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

SHERA, Jesse H. Epistemologia social, semântica geral e biblioteconomia. *Ciência da Informação*, Rio de Janeiro, v.6, n.1, p. 9-12, 1977. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/1564/1179>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

SIQUEIRA, Ivan, SIQUEIRA, Jéssica Câmara. Information Literacy - uma abordagem terminológica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 13., 2012. *Anais...* Rio de Janeiro: ANCIB, 2012. 1 CD-ROM.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 1999. p. 14-25.

SORJ, B. *Information Societies and Digital Divides*. Milão: Polimetrica, 2008. 101 p. Disponível em: <http://www.bernardosorj.com.br/pdf/Information_Societies_and_Digital_Divides_ebook.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2013.

TAPSCOTT, Don. Educating the Net Generation. *Educational Leadership*, v. 56, n. 5, p. 6-11, Feb. 1999. Disponível em: <<http://www.ascd.org/readingroom/edlead/abstracts/feb99.html>>. Acesso em: 19 jun. 2013.

THE DIPLOMA Programme: A basis for practice. Cardiff, Wales: International Baccalaureate, 2009a. Disponível em: <<http://bks.hfk.no/uploadextern/bks/IB%20Diploma%20Programme%20information.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

THE DIPLOMA Programme: from principles into practice. Cardiff, Wales: International Baccalaureate, 2009b. Disponível em: <http://www.ibchem.com/root_pdf/Principles.pdf>. Acesso em: 20 maio 2014.

VEEN, Wim; VRAKING, Ben. *Homo zappiens: growing up in a digital age*. London: Network Continuum Education, 2006. 160 p.

WERTHEIN, J. A sociedade da informação e seus desafios. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a09v29n2.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2014.

WOLF, Sarah. Information literacy and self-regulation: a convergence of disciplines. *School Library Media Research*, v.10, 2007. Disponível em: <<http://www.ala.org/aasl/>>

sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol10/SLMR_InformationLiteracy_V10.pdf >. Acesso em: 15 jun. 2013.

ZIMERMAN, Martin. Digital natives, searching behavior and the library. *New Library World*, v.113, n.3/4, p.174-201, 2012. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?issn=0307-4803&volume=113&issue=3/4&articleid=17024631&show=html>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

ZURKOWSKI, P. *Information Services Environment Relationships and Priorities*. Related Paper, nº 5. Washington D.C: National Commission on Libraries and Information Science, 1974.

APÊNDICE A – IB ANSWERS - EMAILS

From: **IB Answers** <ibid@ibo.org>
 Date: Tue, Jul 1, 2014 at 9:50 AM
 Subject: Information Literacy [Incident: 140621-000165]

Subject

Information Literacy

Discussion Thread

Response Via Email (Administrator)

07/01/2014 08.50 PM

Dear Jacqueline,

At the moment, there is no specific policy on information literacy. A working group is exploring developing documentation on this; unfortunately we cannot yet say when this will be published.

The DP-ATL resources hopefully provide you with some guidance in the meantime.

Best wishes,

Jan
 Academic Officer, DP Core

Response Via Email (Rome Seda)

06/30/2014 12.09 PM

Dear Jacqueline,

I appreciate your prompt response.

I have now passed your query to the relevant team so that they can provide you with further information. They should respond to you within three working days. If you do not hear back please contact us quoting your reference number (140621-000165) and we will follow up the query for you.

Thank you for using IB Answers.

Kind regards,
 Maria Romelda Seda
 Administrator - IB Answers

Did you know you can find answers to your frequently asked questions on IB Answers? Log in to your account at <http://ibanswers.ibo.org> and search for your answers instantly!

Stakeholder By Email (Jaqueline Silva)

06/29/2014 06.40 AM

Dear Ms Seda,

I would like to know if there is any kind of Information Literacy Programme, or any policy related to Information Literacy linked to the Diploma Programme. If the IBO has any document related to Information Literacy apart from chapter 4 (Approaches to Learning: A Practical Guide)

Kind regards,
Jaqueline

On Sun, Jun 22, 2014 at 9:16 PM, IB Answers <ibid@ibo.org> wrote:

Jaqueline Silva

Auto-Response

06/26/2014 01.58 PM

Dear Jaqueline,

The IB recently managed your enquiry 140621-000165.

We hope the response was satisfactory and met your needs. If however, more information is required and related to this enquiry, you can re-open the enquiry within the next 7 days.

Below we have taken this opportunity to include the detail of the enquiry for your reference.

Kind Regards,
Rome Seda
IBAnswers

Response Via Email (Rome Seda)

06/23/2014 08.16 AM

Dear Jaqueline,

Thank you for your email regarding Information Literacy programme.

I am not quite clear with what exactly the kind of Information Literacy you are referring to. Please clarify the specific subject and programme involve as well.

We do appreciate if you can advise your relationship with IB and your school name and code if you are from an IB School.

Thank you for using IB Answers.

Kind regards,
Maria Romelda Seda
Administrator - IB Answers

Did you know you can find answers to your frequently asked questions on IB Answers? Log in to your account at <http://ibanswers.ibo.org> and search for your answers instantly!

Auto-Response

06/21/2014 10.19 AM

Hello,

Thank you for contacting IB Answers. A reference number 140621-000165 has been generated for your convenience. Your enquiry will be answered within 6 business hours by a member of the team.

In the meantime, please feel free to browse through the IB Answers website; our online knowledgebase where you can find useful information and answers to questions you may have. <http://ibanswers.ibo.org/>

As this is an automated response, no reply is necessary.

Kind Regards
IB Answers

Stakeholder By Web Form (Jaqueline Silva)

06/21/2014 10.19 AM

Is there a policy concerning Information Literacy in the IBDP? Or a Information Literacy programme?

[---001:002983:34443---]

--

Jaqueline Silva

ANEXO A – PHILOSOPHY, GOALS AND OBJECTIVES

Philosophy, Goals, and Objectives

The primary purpose of the Library is to support the philosophy, programs and educational objectives of TBS. The Library serves as an extension of the classroom; providing services, materials, and facilities, which support and enrich the curriculum, while enabling the users (students, staff, and administration) to develop into independent learners. National and international guidelines serve as foundations for the setting and implementation of goals. At the same time the uniqueness of each school needs to be considered. The philosophy and goals are applied and maintained through coordinating efforts within the Libraries. This provides an important and constructive evaluation process.

- I. **Mission** To effectively plan with others (school and community) the utilization of available resources.
Goals The Head of L & I Services, in cooperation with educators, students, and parents, will:
 - A. Establish written policies and procedures for the Library program.
 - B. Provide an on-going evaluation of the Library program, providing revisions as necessary.
 - C. Participate in curriculum planning in all subject areas at all schools.
 - D. Prepare an annual Library budget, with justification, based on the objectives and philosophy of the Library program.
 - E. Participate in the selection, training and supervision of Library support personnel, student assistants, and volunteers.
 - F. Participate in the planning, arrangement utilization and development of Library facilities.

- II. **Mission** To ensure maximum use of facilities, resources, and equipment according to curriculum objectives.
Goals Library personnel, in cooperation with faculty, students, and parents, will provide:
 - A. Interpretation of the collection to students and faculty.
 - B. Opportunities for students to expand learning activities within the curriculum as well as enrich their own interests.
 - C. Information skills instruction, which is coordinated with the classroom curriculum.
 - D. Assistance to users in the use of materials and equipment.

- E. Assistance in developing production skills such as, power point presentations, photographic displays, etc...
 - F. Motivation for students in reading, viewing and listening habits.
 - G. Inform faculty about new instructional materials/techniques in their instructional areas.
 - H. Library facility that is open throughout the school day.
 - I. Maintain a welcoming attractive environment conducive to study
- III. **Mission** To build and maintain the Library collection that is consistent with the curriculum and personal needs of students and faculty; and to provide access to needed information located elsewhere.
- Goals** The Library personnel will:
- A. Follow approved policies for selection, evaluation, reconsideration, and disposition of materials.
 - B. Obtain suggestions for the improvement of the Library collection.
 - C. Provide instruction and facilities for the production of educational materials by students and faculty.
 - D. Provide access to information sources outside the Library.
- IV. **Mission** To organize, catalog, and inventory the Library's instructional materials and equipment.
- Goals** The Library personnel will:
- A. Follow procedures for inventory to ensure that all materials and equipment are accounted for.
 - B. Follow approved standards for cataloging, classifying, and indexing instructional materials.
 - C. Provide an effective circulation system for instructional materials.
- V. **Mission** To provide for the continual professional growth of Library personnel.
- Goals** The Library personnel will:
- A. Engage in self-evaluation to identify the areas of need for continuing education and professional growth.
 - B. Document professional growth through participation in college courses, workshops, conferences and activity in professional organizations.

ANEXO B – ORIENTATION

Orientation

Student Library orientation takes place at the beginning of the year in collaboration with the classroom teacher or English classes and ICT teacher. During this time students are reminded

- how to access online computer catalog
- how to check out books
- how to research information online and are given a short project to complete during the class.

This is also the time to remind them about Library behaviors and policies, bibliographic responsibility, etc.

New teacher orientation should take place during the first month of classes. It would be a good idea to offer this orientation several times for those teachers who are busy after school.

ANEXO C - ATTITUDES

ATTITUDES

Key intent

The learning process is valued and there are positive attitudes to learning held by all.

The Library to become the Information, Literacy, Cultural Centre of the School

LIFE LONG LEARNING

Key intent

Staff and students are equipped with essential skills for the future

The library should equip students with the skills necessary to use libraries effectively & to develop research and investigative skills; & for the enjoyment of reading throughout life

RELEVANCE

Key intent

There is purpose to what is being taught and learned

The Library Curriculum is relevant to pupils not only with regard to the School Curriculum but to provide skills necessary for proficiency in reading and learning
The Library is an Information Centre where the resources are selected to link with the Curriculum, and where Local & Contemporary issues can be explored

INTEGRATION

Key intent

MPAO and curriculum model to be linked to planning and delivery of lessons