

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**ESCOLA DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

GIORDANI DE ÁVILA REIS

**LEITURA E LETRAMENTO INFORMACIONAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA**

Belo Horizonte

2016

GIORDANI DE ÁVILA REIS

**LEITURA E LETRAMENTO INFORMACIONAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do grau de Mestre em Ciência da Informação.

Linha de pesquisa: Informação, Cultura e Sociedade.

Orientadora: Dra. Adriana Bogliolo Sirihal Duarte

BELO HORIZONTE

2016

Ficha catalográfica: elaborada pela biblioteca da ECI

Será impressa no verso da folha de rosto e não deverá ser contada.



**Universidade Federal de Minas Gerais**  
**Escola de Ciência da Informação**  
**Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**

Dissertação intitulada LEITURA E LETRAMENTO INFORMACIONAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA, de autoria de GIORDANI DE ÁVILA REIS, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof. Dra. Adriana Bogliolo Sirihal Duarte – ECI/UFMG (Orientadora)

---

Prof. Dra. Dulce Amélia de Brito Neves - UFPB

---

Prof. Dra. Maria da Conceição Carvalho – ECI/UFMG

---

Profa. Mônica Erichsen Nassif  
Decano do Colegiado do PPGCIECI/UFMG

Data de aprovação: Belo Horizonte, de 28 de junho de 2016

## DEDICATÓRIA

Á minha amada esposa Renata Stoupa de Avila Reis, com muito amor, carinho, afeto, respeito, admiração, deslumbramento, paixão e desejo. Minha maior e eterna fonte de inspiração.

Você é a razão de tudo e esse projeto tem sua assinatura, desde a concepção até a conclusão.

Sabemos do caminho até aqui, vivemos o sal nosso de cada dia. Você foi essa força que move montanhas, essa paciência que ouve, guarda e equilibra. Você fez a diferença, você é a diferença... Te amo!

Devo também dedicar esse trabalho ao nosso pequeno "Pititico", nosso Jonathan Smith Stoupa The First, que tanta festa fez nos momentos em que as palavras já não cabiam mais. Seu amor incondicional faz evidencia e fortalecer a simplicidade das coisas.

Amo minha família, amo vocês, amo fazer parte desse lar abençoado por Deus.

*A pena que a pena tem de mim*

*A pena cingia no texto as letras num doce bailar  
As letras faziam refletir palavras ternas, amenas  
O amor da pena 'jazzia' das rimas um terno soar  
Teu nome, teu nome Renata, delicadeza apenas*

*A pena por vezes insistia por caminhos tortuosos  
A culpa em meus ombros pelas culpas do mundo  
Eram tantos sons, tantas vozes, poço tão sem fundo  
que a pena borrava rabiscos, todos tão sinuosos*

*A pena tem pena de mim*

*Quando não me vejo perto de ti  
Mergulhado resto, numa dor sem fim...*

*Mas é à pena que sempre recorro  
E em seu nome declaro nas linhas meu desespero  
Sem você, em silêncio, em versos, imploro: - socorro!!*

## AGRADECIMENTOS

É chegada a hora de agradecer a todos aqueles que contribuíram para que o sonho se tornasse realidade, para que a caminhada fosse mais serena, para que as adversidades evaporassem frente à superação, para que os infortúnios se convertessem nos louros que colhemos agora.

As palavras não fazem jus a toda gratidão experimentada, a toda amizade, generosidade, carinho e apoio ao longo da jornada... O registro é definitivamente especial.

Agradeço a Deus pelas orientações e direcionamento nos caminhos escolhidos ao longo dessa jornada. Um cruzamento, num breve momento, mas existe um só Deus Onipotente!

Agradeço à primeira professora que tive na vida, minha querida mãe, Terezinha Ribeiro Reis. Fonte de inspiração, professora rigorosa, mãe sem igual. Minha “Terezinha do Nabuco” é dessas pessoas fortes, que através do exemplo e generosidade encanta por onde passa. Fez ver que os píncaros da glória estavam logo ali, resultado da arte, da tarimba!

Agradeço à minha orientadora Adriana Bogliolo por ser a pessoa especial que é. Agradeço pelo carinho como me recebeu e pela simplicidade como consegue transformar as orientações em sugestões, definições em considerações e, principalmente, tornar o relacionamento aluno + orientador o mais agradável possível... Velhos amigos é a impressão que ficou.

Agradeço aos Professores da Graduação pela possibilidade concedida ao expandir meus horizontes com uma gama infinita de possibilidades que o curso de Biblioteconomia enseja. Agradeço em especial à minha fonte de inspiração nas letras, Professora Maria da Conceição Carvalho, que deu o empurrãozinho para que esse processo se concretizasse.

Agradeço em especial à banca pela disponibilidade e generosidade em participar dessa celebração. Recebam todo meu respeito e carinho.

Agradeço carinhosamente aos professores da pós, pessoal da administração (ECI), pessoal do xerox e colegas pela paciência e suporte em todo o processo do mestrado. Adversidades? Que Adversidades quando se pode contar com pessoas como vocês.

Agradeço à minha irmã Giosanelli Salete de Ávila Reis, minha “Nana do Dico” pela paciência, disponibilidade, inteligência, sagacidade, conhecimento, alegria, otimismo, capacidade de reflexão e prudência, que tanto me apoiou nos dias atuais.

Dividir esse momento é reconhecer o valor de toda a ajuda que tive, é assumir que a caminhada só foi possível graças a vocês. André M., Simone (e Fundão), Erica e Gadioli (sempre)...enfim, Todos!

Ao meu querido Pai, Ivan José de Ávila Reis,  
que me conforta sempre em minhas  
memórias... Eis o fruto de muito trabalho,  
muito trabalho mesmo... Sempre que a coisa  
aperta é só pausar e ouvir Pedacinhos do  
Céu pra tudo voltar à normalidade... tem que  
for!”.

À minha querida irmã Giomara Nonata de  
Ávila Reis, minha “Juquinha”...Eis o fruto do  
trabalho cuja inspiração primeira foi você, a  
primeira e mais linda Bibliotecária que  
conheci...

ZEN E A ARTE  
DA MANUTENÇÃO  
DE MOTOCICLETAS

- “— Que é que há? — pergunto.  
— Está tão diferente!  
— O quê?  
— Tudo! Eu antes nunca tinha espiado por cima dos seus ombros.

[...]

[...] Naturalmente, os problemas jamais deixarão de existir. A infelicidade e o infortúnio fatalmente ocorrerão em nossas vidas, mas agora sinto algo que antes não sentia, que não se localiza apenas na superfície das coisas, mas as permeia até a medula: nós vencemos. Agora tudo vai melhorar. A gente pode até garantir.”

Robert M. Pirsig



## RESUMO

A inquietude empírica vivenciada a partir do contato com discussões acaloradas em sala de aula durante o Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), discussões estas fruto do evidente desconforto e resistência à leitura, da dificuldade de assimilação, análise e interpretação, aliado ao déficit na produção de trabalhos acadêmicos compatíveis e harmônicos com o “*status quo*” acadêmico, motivaram o presente trabalho de revisão bibliográfica. A pesquisa revela de forma peremptória que o problema da leitura acomete o indivíduo desde os níveis elementares de formação, alfabetização, até a universidade, onde sua carência é resultante de um processo educacional fragmentado e irremediavelmente comprometido. A indissociabilidade entre conceitos de alfabetização e letramento deveria possibilitar um estender de significações que garantisse a consecução do letramento informacional. Entretanto, descortina-se que a carência de leitura é a parte faltante na equação que o letramento informacional não comporta. O desenvolvimento do trabalho teve como norte o artigo científico da autora Shirley Behrens (1994) que discorre sobre as origens e evolução do conceito de letramento informacional. Seguindo a metodologia utilizada pela autora, buscamos trabalhar os conceitos aqui analisados concatenando a revisão bibliográfica em períodos, ultimando expandir significados e significações.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Letramento; Letramento informacional; Leitura.

## ABSTRACT

The current bibliographic review was prompted by an empirical disquiet experienced throughout heated in-class discussions during the librarianship course offered at the Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), discussions which were born of an evident discomfort and resistance to reading and of assimilation, assessment and interpretation difficulties, combined with a lack of academic paper production that are compatible and harmonic with established standards. The research peremptorily reveals that reading problems affect individuals from basic levels of education and literacy, all the way through college, where such deficit is fruit of a fragmented and irreversibly flawed educational process. The indivisibility of the concepts of alphabetization and literacy should make it possible to extend signification in guaranteeing the consecutiveness of informational literacy. However, it is disclosed that the current literacy deficit is the missing part in the equation informational literacy is incapable of solving. The paper's development was grounded on Shirley Behrens paper (1994) which expatiates on the origin and development of the concept of informational literacy. Following the methodology used by the aforementioned author, we seek to develop the concepts hereby analyzed concatenating the bibliographic review in periods, seeking ultimately to expand their meaning and signification.

**Keywords:** Alphabetization ; Literacy; Information literacy; Reading.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Tipos de leitores .....	51
FIGURA 2- Sete pilares da competência informacional .....	99
FIGURA3- Pirâmide das necessidades de Maslow .....	129
FIGURA 4 - Ciclo de informação de Barreto .....	131

## LISTA DE TABELAS

TABELA1- Evolução do indicador de alfabetismo da população de 15 a 64 anos (2001—2002 A 2011).....	41
TABELA 2- Nível de alfabetismo da população de 15 A 64 anos por escolaridade da população em 2011.....	46
TABELA 3 - Índice de letramento digital.....	134

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Conceitos de alfabetização .....	33
QUADRO 2- <i>Literacy</i> em outras metáforas (a partir da década de 1970 até os dias atuais) .....	56
QUADRO 3- A construção da metáfora <i>Information Literacy</i> (Década de 1970) .....	58
QUADRO 4- A construção da metáfora <i>Information Literacy</i> (Década de 1980) .....	72
QUADRO 5- A construção da metáfora <i>Information Literacy</i> (Década de 1990) .....	88
QUADRO 6- As habilidades do <i>Big6</i> .....	90
QUADRO 7- Adaptação do modelo de Bruce (1997) .....	96
QUADRO 8- <i>Information Literacy</i> nos Anos 2000: entre padrões e orientações. ....	101
QUADRO 9- Letramento informacional: revisão histórico-bibliográfica a partir dos anos 2000 .....	114

## LISTA DE ABREVIATURAS

- AASL - *American Association of School Librarians* – Associação Americana e Bibliotecários Escolares
- ACRL - *Association of College and Research Libraries* – Associação de Bibliotecas Universitárias e de Pesquisa
- AECT - *Association for Educational Communications and Technology* – Associação para Tecnologia e Comunicação Educacional
- ALA - *American Library Association* – Associação Americana de Bibliotecas
- CAI - *Computer Assisted Instruction*
- CDC - *Centers for Disease Control and Prevention* – Centros para Controle e Prevenção de Doenças
- EAP - *English for Academic Purposes* – Inglês para propósitos acadêmicos
- ECI - Escola de Ciência da Informação
- ERIC - *Educational Resources Information Center* – Centro Informacional de Recursos Educacionais
- GIBUSP - Grupo de Integração do Sistema de Bibliotecas da Universidade de São Paulo
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IIA - *Information Industry Association* – Associação de Informação Industrial
- IL - *Information Literacy*
- INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
- ISI - *Institute for Scientific Information* – Instituto para informação científica
- MEC - Ministério de Educação e Cultura
- NCLIS - *National Commission on Libraries and Information Science* – Comissão Nacional de Bibliotecas e Ciência da Informação
- OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OEDC - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

- OMS - Organização Mundial da Saúde
- PIL - *Project Information Literacy*
- PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola
- PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
- PLIDEF - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental
- PPGCI - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação
- PROLER - Programa Nacional de Incentivo à Leitura
- SCANS - *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills*
- SCONUL - *Society of College, National and University Libraries*
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
- UEL - Universidade Estadual de Londrina
- UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
- USP - Universidade de São Paulo
- WHO - *World Health Organization*

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
1.1 OBJETIVO GERAL .....	23
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	23
1.3 METODOLOGIA.....	23
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	25
<b>2 A LEITURA NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO</b> .....	<b>27</b>
2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA QUESTÃO SEMÂNTICA? .....	31
2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A REALIDADE DOS ÍNDICES .....	38
<b>3 A LEITURA NO ENSINO SUPERIOR</b> .....	<b>43</b>
<b>4 INFORMATION LITERACY</b> .....	<b>54</b>
4.1 <i>LITERACY</i> EM OUTRAS METÁFORAS .....	54
4.2 <i>INFORMATION LITERACY</i> : REVISÃO HISTÓRICO-BIBLIOGRÁFICA .....	57
4.2.1 DÉCADA DE 1970 .....	57
4.2.2 SÍNTESE DA DÉCADA DE 1970 .....	69
4.2.3 DÉCADA DE 1980 .....	72
4.2.4 SÍNTESE DA DÉCADA DE 1980 .....	87
4.2.5 DÉCADA DE 1990 .....	88
4.2.6 SÍNTESE DA DÉCADA DE 1990 .....	100
4.2.7 ANOS 2000 .....	100
4.2.8 SÍNTESE DOS ANOS 2000 .....	107
<b>4.3 LETRAMENTO INFORMACIONAL NO BRASIL</b> .....	<b>108</b>
4.3.1 SÍNTESE DO LETRAMENTO INFORMACIONAL NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 2000 .....	124



<b>5 LEITURA E LETRAMENTO INFORMACIONAL: ENTRE FUNDAMENTOS E DICOTOMIAS.....</b>	<b>125</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>138</b>

# 1 INTRODUÇÃO

*“A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas por incrível que pareça, a quase totalidade, não sente esta sede.” Carlos Drummond de Andrade*

É por meio do domínio da leitura que o desenvolvimento e aprendizagem de todas as disciplinas curriculares se faz possível. Conforme pontuado em Weinberg e Edward (2005, p.72) o “melhor termômetro para aferir o grau de aprendizado de um estudante é, segundo os especialistas, sua capacidade de ler e interpretar um texto: quanto mais precária ela for, mais difícil será para ele absorver conhecimento em outras matérias”.

Intrínseca e definitiva a relação entre educação e desenvolvimento social. Independentemente da nomenclatura e do contexto abrangido pelo conceito utilizado, sociedade contemporânea, sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade do aprendizado, sociedade da tecnologia entre outros, fato é que a força motriz capaz de romper a inércia e promover o mover das engrenagens sociais é a educação.

A inquietude empírica vivenciada a partir do contato com discussões acaloradas em sala de aula durante o Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), discussões estas fruto do evidente desconforto e resistência à leitura, da dificuldade de assimilação, análise e interpretação, aliado ao déficit na produção de trabalhos acadêmicos compatíveis e harmônicos com o “*status quo*”, e, tendo como suporte a leitura de trabalhos norteadores como os desenvolvidos por Behrens (1994), Soares (2004), Freire (2003), Kleiman (1987), Dudziak (2001), Campello (2003) entre outros que versam sobre o universo da educação e do letramento informacional e suas várias nuances, fez nascer a motivação para o desenvolvimento do presente estudo.

Desenvolver o tema tão fascinante e motivador foi uma tarefa das mais complexas e prazerosas. Um aspecto facilitador, certamente, foi o domínio da língua inglesa e a leitura fluente em espanhol. Buscou-se investigar o que já foi produzido sobre o objeto do trabalho, não apenas na área da Biblioteconomia, haja vista, ser inequívoca e crescente a preocupação de outras áreas, acerca do tema.

Inquestionável também o fato de a educação estar atrelada de forma irremediável ao aprendizado da leitura. O domínio da leitura é essencial para que todos os processos relacionados à educação se tornem factíveis. É através da leitura que as necessidades, entendidas nesse momento dentro do contexto proposto por Maslow (1970), sejam elas básicas ou complexas, são, em última análise, satisfeitas.

A educação enquanto processo deve acontecer ao longo da vida, desde o nascimento até seu fim, devendo contribuir para o desenvolvimento pessoal dos indivíduos. Esta aprendizagem continuada foi tratada por Delors *et al* (2001) no capítulo intitulado *Uma educação pluridimensional* e baseia-se em quatro pilares:

A educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade. O saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber-ser constituem quatro aspectos intimamente ligados, de uma mesma realidade. Experiência vivida no quotidiano, e assinalada por momentos de intenso esforço de compreensão de dados e de fatos complexos a educação ao longo de toda a vida é o produto de uma dialética com várias dimensões. Se, por um lado implica a repetição ou imitação de gestos e de práticas, por outro é, também, um processo de apropriação singular e de criação pessoal. Junta o conhecimento não-formal ao conhecimento formal, o desenvolvimento de aptidões inatas à inquisição de novas competências. Implica esforço, mas traz também a alegria da descoberta. Experiência singular de cada pessoa ela é, também, a mais complexa das relações sociais, dado que se inscreve ao mesmo tempo no campo cultural, no laboral e no da cidadania. (DELORS *et al.*, 2001, p.106-107).

Neste contexto, saber ler, ser um leitor em sentido pleno, torna-se fundamental para o aprimoramento pessoal e social, a leitura é “*um instrumento real para la inclusión social y um fator básico para el desarrollo social, cultural y económico.*” (Declaración De Santa Cruz de La Sierra, 2003, p.9).

Entretanto, em que pese as considerações sobre aplicabilidade *versus* resultados apresentados de programas de avaliação como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e Retratos da Leitura no Brasil, buscou-se apresentá-los como forma de exemplificação de um recorte, de um determinado ponto de observação em que se evidencia um cenário alarmante e já conhecido por todos os envolvidos no processo educacional brasileiro.

Assim, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) que acontece de três em três anos, avaliando a educação em nível médio, estudantes de 15 anos de idade, aproximadamente, com abrangência em 65 países sendo desenvolvido e elaborado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) registrou, na última pesquisa realizada em 2012 considerações interessantes sobre o cenário educacional brasileiro. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

Dentre os itens avaliados pelo PISA, 2012, Leitura, Matemática e Ciências, o que nos interessa para a elaboração do presente trabalho é o que trata a questão da leitura. Para tanto, o instituto informa que considerou a seguinte definição de letramento em leitura: "Letramento em leitura é a capacidade de compreender, utilizar, refletir e se envolver com textos escritos, com a função de alcançar uma meta, desenvolver seu conhecimento e potencial, e participar da sociedade" (OECD, 2013).

Enquanto países como Xangai, Hong Kong, Cingapura, Coreia, Japão e Canada, dentre outros, obtiveram pontuação em leitura acima de 500 pontos de média, o Brasil obteve 410 pontos tendo caído 2 pontos de média, comparando-se 2009 a 2012, ranking que o colocou em 55 colocação dentre os 65 países pesquisados, abaixo de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia. Do total de alunos participantes da pesquisa no Brasil, praticamente a metade (cerca de 49.2%) tiveram média abaixo do nível 2 de proficiência em leitura, numa escala que vai de 1b, 1a a 6. Significa dizer que nossos alunos conseguem reconhecer, num texto familiar, o tema principal ou a intenção do autor.

Já, no livro Retratos da Leitura no Brasil 3, organizado por Failla, o leitor é definido como "aquele que leu, inteiro ou em partes, pelos menos 1 livro nos últimos 3 meses" (FAILLA, 2012, p. 47). Ainda de acordo com a pesquisa, o número de livros lidos por ano (dados colhidos em 2011 em todo território nacional) foi de 4 livros por habitante, sendo que desse total apenas 2.1 foram lidos inteiramente e 2.0 foram lidos em partes (FAILLA, 2012, p.71). Podemos observar a nossa péssima qualidade de leitores. A informação de que simplesmente não lemos, melhor dizendo, lemos muito pouco e com pouca qualidade não é nova.

A leitura é matéria prima para construção do conhecimento pessoal, devendo ser entendida como um ato distinto envolvendo o compreender e a compreensão. Tanto é verdade que podemos observar que o mundo é dominado pela palavra escrita, seja ela impressa, seja ela inserida de forma televisiva, ou ainda, postada digitalmente.

A falta de gosto pela leitura e a má formação do aluno aliadas a questões outras, que serão tratadas no decorrer desta dissertação, refletem a situação atual dos acadêmicos universitários brasileiros, foco da nossa atenção neste trabalho.

A linha de pesquisa da presente dissertação, Leitura e Letramento Informacional: uma revisão de literatura se estabeleceu a partir de questão inerente à base do letramento informacional, a leitura. Nosso intuito é de aprofundar as discussões que esbarram na falta de um leitor crítico no meio acadêmico e, em como os múltiplos contornos da falta de leitura são reconhecidos pelo letramento informacional.

A realidade para aqueles que têm dificuldades com a leitura, em compreender, assumir um olhar crítico, expressar e se colocar, mostra-se cada vez mais complexa conforme pontuava Barros (1986):

[...] o bibliotecário que não lê se castra consciente ou inconscientemente. Não avança e não promove conhecimento. Não se arma para os imprevistos do dia a dia, esquecendo-se que a biblioteca e a universidade são palcos de incontáveis dúvidas que sua cultura pode ajudar a resolver. Sendo o bibliotecário um profissional da informação, por excelência, não pode, ele próprio, estar alheio aos fatos e às notícias. É essa constante atualização do conhecimento, repito, que faz do seu referencial teórico uma base segura de apoio ao leitor a que está vinculado. (BARROS, 1986, p.30).

Já em Silva *et al* (1983) temos: “o estudante chega à Universidade despreparado para a prática de leitura, compatível com o nível esperado... mesmo reconhecendo sua importância a evita por insegurança, considera-se imaturo.” (SILVA *et al*, 1983, p.31).

Entendemos que a relação entre leitura, aprendizagem, bibliotecas e bibliotecários no ambiente acadêmico deve ter uma dinâmica natural, pois sua defasagem pode ter como implicações:

- deficiências de linguagem, gerando inadequação na construção textual;
- problemas de compreensão e produção de textos que comprometem o desempenho acadêmico do universitário;

- isolamento, provocando o desinteresse;
- desinteresse, ocasionando o abandono;
- distanciamento do que é pretensamente aludido (inclusão social) da realidade (exclusão social);
- formação de baixa qualidade, em última análise.

Nesse contexto, o conceito de letramento informacional no cenário estudantil acadêmico deveria ter seu papel mais intimamente ligado à questão educacional.

Entretanto, conforme destaca Campello, “[...] apesar de calcado em pretensa parceria com os educadores, o conceito continua limitado à literatura de biblioteconomia e ciência da informação.” (CAMPELLO, 2003, p.36).

Ademais, se observa que a produção acadêmica sobre letramento informacional e educação pode ser considerada rasa (GASQUE, 2010, p.88), incipiente.

Esperamos que estudos sobre essa relação possam promover uma maior aproximação entre os pesquisadores e educadores no sentido de contribuir para alargar o escopo de conhecimento e promover material que possibilite uma melhora gradual no desenvolvimento de habilidades e competências no ambiente acadêmico.

Destaca-se que o letramento acadêmico está inserido em um movimento de construção compartilhado com educadores e instituições de ensino, na busca de cumprimento de metas, formação de indivíduos e o desenvolvimento de profissionais e cidadãos, pois “[...] é algo trabalhado continuamente, observando, interpretando, compartilhando, questionando, elaborando críticas, hipóteses e explicações.” (CAVALCANTE, 2006, p. 57).

Pretendemos concatenar as ideias e assuntos que tanto enriquecem o universo do letramento informacional e trabalhar no sentido de estreitar a relação entre alguns de seus conceitos, suas bases, padrões, modelos e a prática de leitura no Ensino Superior, possibilitando ultimar, dessa investigação baseada em análises do referencial teórico, um ganho para professores, alunos e profissionais envolvidos.

## 1.1 Objetivo Geral

Verificar como a questão da leitura vem sendo tratada pelo letramento informacional no ensino superior.

## 1.2 Objetivos específicos

São objetivos específicos:

- a) trabalhar a revisão bibliográfica em períodos, ultimando expandir significados e significações;
- b) caracterizar os conceitos de alfabetização e letramento (e seu relacionamento com o universo informacional);
- c) Identificar na literatura científica a questão da leitura no ensino superior;
- d) entender o conceito de letramento informacional no exterior e no cenário nacional;
- e) identificar, através de evidências literárias, o relacionamento entre letramento informacional e leitura.

## 1.3 Metodologia

*[...] conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.1-2).*

Para Demo (1981, p.7), metodologia é “o estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência”.

O desenvolvimento da revisão bibliográfica teve como norte o artigo científico da autora Shirley Behrens (1994) que discorre sobre as origens e evolução do conceito de letramento informacional. Seguindo a metodologia utilizada pela autora, buscamos trabalhar os conceitos aqui analisados concatenando a revisão bibliográfica em períodos, ultimando expandir significados e significações.

Desta forma, alguns procedimentos se fizeram necessários:

- buscar - na literatura autores recorrentes na tratativa dos temas abordados;
- selecionar – dentre as várias produções as mais relevantes;

- analisar – significados e significações;
- interpretar – textos, contextos e históricos.

Ainda, buscou-se através do encadeamento dar ênfase à categoria proposta pelo modelo de pesquisa desenvolvido por Ellis (1989a, 1989b) em que se legitimam

[...] as buscas de informação nas quais os indivíduos efetuam ligações entre as citações. Essas relações podem permitir a localização de outros materiais relevantes e, assim, realizar formas de conexão entre o que foi localizado e as novas informações. (ELLIS, 1989a, 1989b).

A proposição da presente pesquisa seguiu a premissa norteadora dos princípios do estudo exploratório, através de uma pesquisa bibliográfica, a partir da escolha do tema e de material já elaborado, composto, sobretudo, de artigos científicos.

Gil (1994, p.27) define método científico como sendo o “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicas adotadas para se atingir o conhecimento”, ou seja, para o autor, é determinante no reconhecimento do método científico, a imprescindível identificação dos passos percorridos. Assim, este tópico abrange a trajetória, o caminho do pensamento e o método perpetrado na abordagem da presente investigação, desde a triagem das fontes, passando pela coleta de dados até as considerações finais.

Seguindo a linha proposta pelo autor supracitado, em uma primeira etapa, para a triagem das fontes, foram sopesadas como critério de inclusão as bibliografias que abordassem o tema, dividindo o êxtase da busca e seleção dos textos em passos, investigando a literatura necessária e dando início para a sua concretização.

Na etapa que se seguiu, coleta de dados, as informações essenciais, premissas que atuaram na composição da pesquisa, surgiram da leitura exploratória, definida pelo autor como rápida e objetiva, do material escolhido, seguido por uma leitura seletiva, ou seja, mais aprofundada e crítica, culminando com o registro das informações extraídas das fontes: autores, ano, métodos, resultados e conclusões.

Já na terceira etapa, foi realizada a análise e interpretação dos resultados que embasaram, tendo como respaldo o referencial teórico, a quarta e última etapa, respeitando os aspectos éticos, fazendo menção os autores citados, em total observância com os ditames da norma brasileira regulamentadora (NBR) 6023, da



Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que se designa a pautar critérios a serem observados na elaboração e compilação de referências de material a usado para a produção de documentos e para inserção em bibliografias e outros.

Observe-se ainda que procurou-se trabalhar com os documentos produzidos no original, ou cópias dos originais, apresentando no corpo da dissertação as traduções nossas, mas trazendo nas notas de rodapé o original em inglês (quando pertinente). Nosso objetivo foi preservar a originalidade das informações como foram produzidas e garantir ao leitor essa possível leitura sem nossa “contaminação”.

Abordamos o conceito de letramento informacional de forma científica e imparcial, por meio de criteriosa revisão bibliográfica, desde sua origem até os dias atuais. Para tanto, pesquisamos textos de renomados autores internacionais que contribuíram para alavancar o conceito e sua sedimentação, de igual forma, buscamos apresentar autores nacionais, responsáveis pela transposição do conceito, implementação e adaptações no nosso cenário.

Público Alvo são todos os envolvidos no processo de ensino: docentes, discentes, pesquisadores, bibliotecários, entre outros.

#### **1.4 Estrutura da Dissertação**

A estrutura desta dissertação consiste num primeiro capítulo introdutório, em que são apresentados a temática e o contexto em que está inserida e, os objetivos pretendidos da pesquisa.

No capítulo 2 apresenta-se a questão leitura, sua conceituação, importância e relevo para o indivíduo. Através da análise conceitual de alfabetização e letramento, pretende-se entender o significado desses conceitos que estão intimamente interligados ao letramento informacional. Ainda no capítulo 2 buscamos englobar os conceitos de alfabetização e letramento e a importância do entendimento desses conceitos para o universo do Ensino Superior.

No capítulo 3 apresentamos a questão que nos motivou e impulsionou a realizar o presente estudo, o fator leitura enquanto problema crônico no Ensino Superior.

O capítulo 4 nos possibilitará uma aproximação mais esclarecedora do conceito de *information literacy*. O referencial teórico a ser analisado e compilado foi

trabalhado tendo como inspiração o artigo elaborado em 1994 por Shirley Behrens. Nossa pretensão é apresentar documentos que são considerados os primeiros a trabalhar a expressão *information literacy*. Ademais, enfatizamos que quando possível, trabalhou-se com as cópias dos artigos originais, citando o texto no original em inglês e apresentando nossas traduções com intuito de permitir ao leitor uma melhor análise dos fatos como foram encontrados na literatura.

A partir do aprendizado acima proposto, acreditamos ser possível entender como o conceito foi importado e trabalhado no Brasil. Pretende-se concluir o capítulo 4 apresentando o referencial teórico até então desenvolvido sobre o tema no Brasil, demonstrando a evolução da expressão *information literacy* no cenário nacional analisando-se os principais documentos e autores que são referência na área. Sínteses dos períodos serão apresentadas ao longo do capítulo.

O capítulo 5 será dedicado à análise da questão leitura e letramento informacional. A interdependência dos conceitos e sua discussão. Pretende-se tratar as possibilidades e impossibilidades de se trabalhar o letramento informacional dentro das perspectivas apresentadas no cenário acadêmico e se a satisfação das necessidades (entendida nesse escopo dentro do galgar níveis de necessidades proposto por Maslow) pode ser atendida ou adequada através da incorporação de modelos que ajustem à nossa realidade.

O capítulo 6 contemplará as nossas impressões e considerações finais, resultados alcançados e sugestões possíveis para trabalhos futuros, baseadas nas reflexões que foram acontecendo ao longo do presente estudo.

## 2 A LEITURA NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

*“Se é praticando que se aprende a nadar, se é praticando que se aprende a trabalhar.  
É praticando também que se aprende a ler e escrever.  
Vamos praticar para aprender e aprender para praticar melhor”.*  
Paulo Freire

A leitura é um divisor na vida de todo ser humano, pois abre um leque de novas descobertas, fomenta o crescimento pessoal que, conseqüentemente, reflete desde o convívio social até no desempenho acadêmico.

Desde a criação da imprensa por Gutemberg o ato de ler e as conseqüências possibilitadas por esse ato tornaram-se matéria prima essencial para as mudanças significativas da sociedade. Alguns autores citam haver duas eras distintas no cenário evolutivo humano, antes da escrita e depois da escrita. Um exagero talvez, mas profundamente exemplificativo da valoração que é devida à leitura.

Ler é viajar parado, é a possibilidade real de se locomover por vários lugares, sem sair do lugar; é, nos dizeres de Bamberger (1987), ter um “*ticket*” atemporal:

Quando uma pessoa sabe ler bem, não existem fronteiras para ela. Ela pode viajar não apenas para outros países, mas também no passado, no futuro, no mundo da tecnologia, na natureza, no espaço cósmico. Descobre também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si mesma e aos outros. (BAMBERGER, 1987, p.29).

O ser humano é essencialmente um buscador de conhecimento. Freire (2003, p.11), já assinalava que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta, implica a continuidade da leitura daquela.”

Continuando com Freire,

Eu digo que ler não é só caminhar sobre as palavras, e, também não é voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/ contexto com o meu contexto, o contexto do leitor. (FREIRE, 1987, p. 22).

É perceptível em Freire a urgência para que se entenda que somente através da educação e da leitura será possível a concretização de mudanças nas estruturas sociais.

Brandão (1997), corroborando com Freire, informa que:

Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra, mas também como leitura de mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadão. (BRANDÃO, 1997, p.22).

Ler possibilita não só o acesso à informação, mas a seleção, o critério, a compilação ou mesmo, o descarte. Ler é informar-se e sem informação, segundo Targino (1991, p.155), “[...] não há exercício de cidadania.”

Silva (2003), nesse mesmo sentido, alerta sobre esse caráter elementar que o ato de ler carrega em sua essência:

Nunca é demais lembrar que a prática da leitura é um princípio de cidadania, ou seja, leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são as suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz. (SILVA, 2003, p. 24).

O conceito não é novo, ler liberta e engrandece, enriquece e legitima o indivíduo, faz fortalecer e apurar seu poder de escolha, em todos os sentidos. De acordo com Foucambert (1994),

Tornar-se leitor significa ter acesso aos escritos sociais sabendo encontrá-los onde eles estão. O leitor não é aquele que lê o livro que lhe é proposto, mas aquele que cria seus próprios meios de escolher os livros que irá ler, [...] é aquele que conhece os meios para encontrar e diversificar os textos ligados ao seu interesse. (FOUCAMBERT, 1994, p.135).

Soares (1996a) nos ensina que existem várias leituras possíveis de um mesmo texto, ou seja, o processo de leitura se traduz numa interação, numa formulação ativa que o sujeito acaba por produzir.

As incursões nesse processo vão acontecendo de forma a estabelecer um diálogo entre o que se lê frente o arcabouço cultural do leitor. Desse diálogo resulta o processo de criação, pois o texto não é só um texto da mesma forma que a leitura não é só uma leitura, nem o leitor é só um leitor, mas o resultado de muitas possíveis leituras.

Silva (1999) alerta para as imprecisões conceituais ao ponderar que a leitura vai muito além do simples processo de alfabetização, um simples decodificar de letras. Mesmo porque, para se extrair o melhor dos textos se faz necessário mergulhar e navegar entre suas linhas e não somente pairar sobre elas, sem interação, sem conexão, sem entender contextos.

Podemos ultimar que existe uma relação entre o indivíduo, sua realidade e o conhecimento que dispõe. Em outras palavras, para significar um processo de descoberta e ganho de conhecimento o indivíduo ao ler tem que se desprender e ao mesmo tempo buscar, internamente, romper as amarras de suas próprias limitações.

Moresi (2000, p.18) ao tratar do processo decisório em diferentes níveis de gestão elenca quatro níveis hierárquicos, quatro classes diferentes de informação: dados >>> informação >>>> conhecimento >>> inteligência, que possibilitam tomadas de decisão, todos interligados, todos sendo transformados e ganhando maior relevância e importância a cada conclusão. O meio observado para se chegar aos resultados esperados na tratativa para transformação dos níveis acima passa, necessariamente pela leitura, pela boa leitura, por uma leitura crítica e por fim, uma leitura embasada, pois a cada atualização dos níveis, maior complexidade acaba demandando, maior capacitação para o tratamento a ser dispensado.

Observa-se a inter-relação entre leitura, os níveis propostos por Moresi (2000) e a definição proposta pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2012) para leitura enquanto “processo ‘ativo’, que implica não apenas a capacidade para compreender um texto, mas a capacidade de refletir sobre ele e de envolver-se com o texto, a partir das ideias e experiências próprias”.

Difundir o ensino e a aprendizagem não é empreitada das mais simples, demanda uma austeridade ressaltada por uma cadeia sequencial de metodologias e políticas que devem ser adotadas para que seja possível chegar a um nível de aprimoramento que permita aos alunos o desenvolvimento natural do conhecimento.

Menegassi e Angelo afirmam que:

“[...] é fundamental ao professor saber quais os conceitos de leitura que perpassam o sistema educacional brasileiro, para poder identificar e saber orientar o aluno de maneira adequada na construção da leitura.”  
(MENEGASSI; ANGELO, 2005, p.40).

Nesse sentido, é necessário entender o espaço Escola enquanto ambiente destinado à mediação. A formalidade estrutural do ensino deve conviver com os avanços advindos das novas tecnologias, a letargia provocada pelo inequívoco monopólio da informação e todo ‘poder’ dele decorrente deve dialogar com as singularidades pessoais dos alunos, possibilitando processos mais humanos de transmissão de saberes que, por sua vez, possibilitem e estimulem o aprendizado de forma continuada, interessada, essencialmente necessária para a construção de

uma sociedade cada vez mais evoluída. Nos dizeres de Dionísio (2000, p.44) a escola deve ser entendida como “espaço ideal para a estruturação de uma comunidade leitora cuja ação ultrapassará sempre os muros bem delimitados da instituição”.

Ler é essencial e fomentar a leitura é tarefa de todos os envolvidos no processo educacional. Através da leitura aumenta-se a chance das oportunidades sociais serem mais abrangentes e democráticas. Segundo Justino,

Quando a escola conseguir assumir a responsabilidade de contrariar o determinismo social do insucesso, então estaremos no bom caminho no sentido da concretização do princípio da equidade e da igualdade de oportunidades. Enquanto não o conseguirmos, seremos sempre confrontados com a ineficácia do sistema de ensino ao não cumprir a missão que lhe está confiada. (JUSTINO, 2012, p.65).

É de bom alvitre mencionar que iniciativas governamentais foram acontecendo ao longo dos anos no intuito de trabalhar a questão leitura através de incentivos, destacamos:

- Em 19/08/1985 o Decreto 91.542<sup>1</sup> institui o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que tratava a questão da distribuição universal e gratuita de livros didáticos, além de dicionários de língua portuguesa a professores e alunos da educação básica;
- Em 13/05/1992 o Decreto 519 institui o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), reconhecido pela UNESCO, visava a criação de uma cultura de leitura no País;
- Em 28/04/1997 a Portaria 584 instituiu o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), cujo objetivo era a aquisição e distribuição de obras literárias sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, além de outras

---

<sup>1</sup>O Decreto nº 91.542/85 de 19/08/1985 (Publicado no Diário Oficial de 20 de agosto de 1985, Pág. 12178 Seção I) institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências, entre elas, estabelece a participação de professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação de títulos dos livros a serem adotados. O PNLD veio em substituição ao PLIDEF - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental. Para acessar o Decreto na íntegra: [http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/01/index.php?option=com\\_content&view=article&id=39:decreto-no-91542-de-90885&catid=20:legislacao&Itemid=31](http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/01/index.php?option=com_content&view=article&id=39:decreto-no-91542-de-90885&catid=20:legislacao&Itemid=31)

obras importantes de referência. Teve também como foco a formação e capacitação continuada de professores do ensino fundamental.

Em que pese à implementação de tais iniciativas, verifica-se com pesar que de acordo com as últimas avaliações do PISA (2012) os objetivos almejados ficaram à margem das expectativas. Oportunamente, ênfase será dada à análise dessa avaliação, resultados e desmembramentos.

Passaremos agora à tratativa de um ponto importante para o aprofundamento do assunto, qual seja, como a questão política educacional, ênfase para o Ensino Superior, evoluiu nos últimos governos.

## **2.1 Alfabetização e letramento: uma questão semântica?**

*“O todo sem a parte não é todo, a parte sem o todo não é parte, mas se a parte o faz todo, sendo parte, não se diga que é parte, sendo todo.” Gregório de Matos Guerra.*

Para aprofundarmos a discussão tema do presente trabalho é imperativo que voltemos, nesse momento, às conceituações que são relevantes e imprescindíveis para o entendimento do contexto: alfabetização e letramento. Conhecer esses conceitos, suas semelhanças e diferenças, inter-relações, possibilidades e, por fim, seu caráter peremptoriamente indissociável, viabilizará a continuidade do presente trabalho.

O processo de aprendizagem e a formação cultural do indivíduo vão muito além do simples repasse de informação; exigem métodos, técnicas, procedimentos e instrumentos adequados para que se obtenham resultados condizentes com as singularidades e expectativas de cada grupo.

Buscando entender as modificações, adaptações e ampliações sofridas pelo conceito de alfabetização na recente história da educação brasileira, norteando nossa reflexão em direção ao momento em que o todo deixou de ser todo e passou a ser parte de um “novo processo”, o letramento, ressaltamos que tais conceitos, nada mais são do que palavras familiares, de uso comum, habituais, exceto quiçá letramento, conceito ainda não inteiramente abrangido, talvez, por ter sido inserido há pouco no nosso habitual.

A alfabetização não deixa de ser um tema recorrente cuja relevância abrange todas as etapas de vida do indivíduo. Seja pela sua importância social, seja pela

magnitude do poder que o conceito engloba, seja pela impossibilidade semântica de limitar a gama de possibilidades que o mesmo provoca.

É vital a definição de alfabetização como o processo de ensino das letras. É entre tantas coisas a possibilidade de tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, é retirar do indivíduo as cortinas, o manto que lhe cerceia a luz, é dar-lhe mais que oxigênio, é fazê-lo sentir o prazer da inspiração, é permitir-lhe capacidades tais que possa criar suas próprias asas e voar, livre, leve e solto, é torná-lo senhor das suas vontades.

A importância do tema reflete-se internacionalmente, a UNESCO (1999) durante a Conferência Internacional de EJA postulou o seguinte conceito sobre alfabetização:

[...] conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação; em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Existem milhões de pessoas, a maioria mulheres, que não têm a oportunidade de aprender (...) a Alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante a vida. (UNESCO, 1999, p. 23).

Dentre os vários estudos revistos ao longo dessa pesquisa, elencamos abaixo, no QUADRO 1, alguns conceitos sobre alfabetização. O presente QUADRO não encerra o assunto, mas nos permite analisar e entender como o conceito vem sendo abordado por diferentes autores ao longo dos anos:



**QUADRO 1- Conceitos de alfabetização**

<b>AUTOR</b>	<b>PALAVRAS-CHAVE</b>	<b>CONCEITO</b>
Maria da Graça Costa Val	- Domínio do código escrito - Participação na cultura escrita prolongada por toda vida	Pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita (VAL, 2006, p. 19).  [...] o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo. (VAL, 2006, p. 19).
Carmen Lúcia Vidal Perez	- Escrita - vida afora	A alfabetização é um processo que, ainda que se inicie formalmente na escola, começa, de fato, antes de a criança chegar à escola, através das diversas leituras que vai fazendo do mundo que a cerca, desde o momento em que nasce e, apesar de se consolidar nas quatro primeiras séries, continua pela vida a fora. Este processo continua apesar da escola, fora da escola, paralelamente à escola. A criança vai construindo conhecimentos sobre o mundo em que vive. Nesse processo de construção está inserida a escrita, como um objeto cultural socialmente construído. (PEREZ,1992, p. 66).
Antônio Augusto Gomes Batista <i>et al.</i>	- “tecnologia da escrita” - Sinais gráficos	Historicamente, o conceito de alfabetização se identificou ao ensino-aprendizado da “tecnologia da escrita”, quer dizer, do sistema alfabético de escrita, o que, em linhas gerais, significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em “sons”, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos. (BATISTA <i>et al</i> , 2007, p.10).
Abramovay, M. & Kramer, S.	- Código escrito - Interpretação - Construção	[...] um processo ativo de leitura e interpretação, onde a criança não só decifra o código escrito, mas também o compreende, estabelece relações, interpreta. Desse ponto de vista, alfabetizar não se restringe à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo, mas começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor. Segundo nosso enfoque, pois, alfabetização não se confunde com um momento que se inicia repentinamente, mas é um processo de construção. (KRAMER; ABRAMOVAY,1985, p. 104).
Magda Becker Soares	- Aquisição do código escrito - Compreensão	"[...] em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita." (SOARES, 2003, p. 15). "[...] a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito." (SOARES, 2003, p. 16).

Fonte: Elaborado pelo autor

Podemos, ainda, a partir dos conceitos acima, apreender que o processo de alfabetização é uma ação que não está necessariamente atrelada ao ambiente escolar e sim a um processo de assimilação do código de escrita, do aparato

ortográfico, o que possibilita o ato de ler e escrever com autossuficiência e, aos poucos, avançar no conceito incluindo termos como compreensão, domínio de códigos, dentre outros.

Já o termo letramento foi utilizado pela primeira vez, em 1986, por Mary Kato em seu livro “No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística”, sendo em seguida adotado por pesquisadores da área da educação.

[...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e pra atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita. (KATO, 1986, p.7).

Observa-se que o conceito de letramento, no Brasil, ganhou uma significação que o diferencia da alfabetização. Segundo Soares (2004a) origina-se da tradução do termo em inglês *literacy*, cujo significado é:

“[...] o resultado da ação de ensinar ou de 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, 2004a, p.18).

Literato ou letrado é, portanto, um adjetivo que diferencia a pessoa que domina a leitura e a escrita. Já letramento, por sua vez, caracteriza o indivíduo que é letrado, ou seja, aquele que não somente sabe ler e escrever, mas também o faz de forma cognitivamente competente, respondendo satisfatoriamente às exigências sociais da prática da leitura e da escrita.

Ainda, segundo Magda Soares:

[...] dissociar alfabetização de letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema/grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004b, p.10).

Ainda de acordo com a Magda Soares,

O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo que alfabetismo), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra. (SOARES, 2003, p.29).

A autora prossegue, em outra oportunidade, tendo como foco a efetividade social do letramento:

[...] o letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido; dados sobre letramento representam, assim, o grau em que esse direito está distribuído entre a população e foi efetivamente alcançado por ela. (SOARES, 2004a, p.120).

Ainda de acordo com Soares (2009) letramento surge como uma necessidade para se abarcar uma nova situação:

Na impossibilidade de determinar que a palavra alfabetização passe a significar, não só a aprendizagem do sistema alfabético, mas também a aprendizagem dos usos sociais e culturais desse sistema, é que a “invenção” da palavra letramento tornou-se necessária. (SOARES, 2009, p.7)

Tfouni (1988) busca demonstrar as afinidades perceptíveis entre a escrita, a alfabetização e o letramento, assinalando o termo letramento no campo social:

Apesar de estarem indissolavelmente e inevitavelmente ligados entre si, escrita, alfabetização e letramento nem sempre têm sido enfocados como um conjunto de estudos [...].

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito individual.

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita [...] tem por objetivo investigar não somente que é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo. (TFOUNI, 1988, p.9).

Nesse mesmo diapasão, Rojo (2009) ressalta que:

[...] o termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), uma perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p.98).

E ainda:

Para ler, por exemplo, não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto. Reciprocamente, para escrever, não basta codificar e observar nas normas da escrita do português padrão Brasil; é também preciso textualizar: estabelecer relações e progressão de temas e ideias, providenciar coerência e coesão, articular o texto a partir de um ponto de vista levando em conta a situação e o leitor etc. (ROJO, 2009, p.44).

Carvalho e Mendonça (2006) no primeiro capítulo da coletânea de artigos intitulado “Práticas de letramento e processos de alfabetização”, esclarecem os conceitos de forma irremediavelmente pontual:

O letramento pode ser considerado um processo complexo, que quase sempre é visto como associado à alfabetização. Contudo, existem letramentos de natureza variada, inclusive, sem a presença da alfabetização. Trata-se de um termo que é conceituado de modo diferente por autores que estudam o fenômeno; mas, em suma, pode-se dizer que o letramento é um processo histórico-social.

É de compreensão razoável, portanto, que o letramento influencie até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita, pois se trata de um processo mais amplo do que a alfabetização, embora esteja intimamente relacionado à existência de um código escrito. Assim, culturas ou indivíduos que podem ser considerados ágrafos ou iletrados são somente aqueles que vivem em uma sociedade que não possui, nem sofre, a influência, mesmo que indireta, de um sistema de escrita. Por esta razão, pode-se afirmar que não existe uma relação direta entre escolaridade e letramento, embora a escolarização possibilite uma inserção mais democrática do sujeito nas sociedades letradas.

O letramento abrange a capacidade de o sujeito colocar-se como autor (sujeito) do próprio discurso, no que se refere não só à relação com o texto escrito, mas também à relação com o texto oral. Logo, para uma concepção histórico-social do letramento, há de se considerar uma concepção de língua - e de linguagem - constitutiva das ações sociais. Ações que se organizam em enunciados que se criam e se recriam nas práticas comunicativas, configurando os variados gêneros e seus suportes, os quais podem ser vistos como o resultado das práticas discursivas convencionadas e institucionalizadas de *comunidades discursivas específicas*. (CARVALHO; MENDONÇA, 2006, p. 10).

Da análise da citação acima e considerando que existe certa quantidade de sentidos para o termo contexto e, ainda, outras tantas citações acima mencionadas e suas significações, podemos observar que a acepção da palavra contexto ora é utilizada em sentido restrito, ora de forma bem mais abrangente. Podendo significar a situação social, cultural, histórica e ideológica que envolve a produção textual,

nesse caso falamos do contexto sócio histórico. Às vezes falamos do contexto discursivo que faz menção exclusivamente à situação de enunciação do texto e, por fim, podemos ainda falar do contexto intertextual que é o diálogo estabelecido com os textos com os quais o texto dialoga.

O novo dicionário Aurélio da língua portuguesa (2009) traz a seguinte definição de contexto:

s.m.1. Encadeamento das ideias dum escrito. 2. V. contextura (1): “todo contexto enfim de sua vida,/Por diversos pedaços repartida”. (Fr. Francisco de S. Carlos, A Assunção, p.24.) 3. Aquilo que constitui o texto no seu todo; composição. 4. Conjunto; todo, totalidade: “A incorporação do romantismo ao contexto nacional haveria de processar-se em termos de uma conciliação.” (Paulo Mercadante, A Consciência Conservadora no Brasil, p.183.) 5. Argumento, assunto. 6. Semiol. Referente (3). 7. E. Ling. Ambiente (8). 8. E. Ling. Numa situação de comunicação, características extralinguísticas, que determinam a produção linguística, como, por ex., o grau de formalidade ou de intimidade entre os falantes. (AURÉLIO, 2009. p. 536).

Carvalho e Mendonça estabelecem que um indivíduo alfabetizado não tem que, necessariamente, ser um indivíduo letrado, e que, de igual forma, um indivíduo letrado não tem de ser necessariamente um indivíduo alfabetizado. Em outras palavras, não se trata de uma simples questão semântica, mas um estender de conceitos que se interagem e se completam, que não são similares nem antagônicos e, em que pese serem independentes, são mais ricos quando apresentados de forma conexa.

Importante observar que ao final da citação, as autoras pontuam que trata-se de um contexto histórico-social localização, singular, “ [...]o resultado das práticas discursivas convencionadas e institucionalizadas de *comunidades discursivas específicas*.” (CARVALHO; MENDONÇA, 2006, p. 10). (Grifo nosso).

Em outras palavras, ser um letrado na roça não significa ser letrado na cidade, ou seja, sua significação faz sentido e se suporta dependendo do *locus* onde este contexto de letramento está inserido. Assim, podemos inferir da análise da afirmação acima, que o indivíduo é letrado dependendo da visão do contexto-social e do meio onde interage, vive, onde seu discurso faz sentido e produz significados.

Em que pesem as alterações conceituais decorrentes dos vários estudos e debates, resguardados o momento e o contexto histórico em que ocorreram, ao considerarmos verdade que os paradigmas conceituais sobre educação vêm sofrendo evoluções e modificações que acabam por permitir um melhor

entendimento do fenômeno alfabetização (social, econômico e tecnológico), também é verdade que é impossível dissociar o conceito “simplista” nos novos paradigmas.

## 2.2 Alfabetização e letramento: a realidade dos índices

*[...] se antes dos textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvendavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. Agora já não é possível texto sem contexto. Paulo Freire.*

Iniciamos esse capítulo com um exemplo apontado por Batista (2006) como fruto dos problemas vivenciados nas escolas brasileiras, problemas que vão refletir sobremaneira no futuro dos alunos, de suas expectativas e de como esses alunos vão se sair na academia:

Uma comparação, feita por pesquisadores<sup>2</sup>, entre os resultados no Saeb de alunos da 4ª e da 8ª séries do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, é também desalentadora. O aumento da proficiência em leitura de uma para outra série “é bastante modesto, o que significa uma aquisição ainda muito restrita de novas habilidades e competências em Língua Portuguesa ao longo da escolaridade básica”. A conclusão é uma só e assustadora. Um número expressivo de estudantes não aprende a ler na escola brasileira. Essa escola produz um grande contingente de analfabetos ou de analfabetos funcionais – quer dizer, pessoas que, embora dominem as habilidades básicas do ler e do escrever, não são capazes de utilizar a escrita na leitura e na produção de textos na vida cotidiana ou na escola, para satisfazer às exigências do aprendizado. (BATISTA, 2006, p.14-15).

O termo alfabetizado, no Brasil, tem caráter institucional e político, pois oficialmente, qualquer pessoa que consiga ler e assinar seu nome, ainda que de forma rudimentar seja considerada alfabetizada.

Historicamente, esta assertiva foi muito bem observada nos trabalhos da já citada Professora Magda Soares (1995 e 2004a). Segundo a autora (2004a), em 1940 para ser considerada alfabetizada uma pessoa deveria saber escrever o próprio nome.

Já no censo de 1950, a exigência passava a incluir a escrita e leitura de um bilhete simples para ser considerada alfabetizada.

---

<sup>2</sup>Trata-se do trabalho realizado por Alicia Bonamino, Carla Coscarelli e Creso Franco (“Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao Saeb e ao Pisa”. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, pp. 91-113, dez. 2002). A comparação foi feita com os dados do Saeb 1999. As citações foram extraídas da página 103.

Se em 1958 a UNESCO entendia o conceito de alfabetizado como sendo aquele em que o indivíduo seria capaz de ler ou escrever um enunciado simples, relacionado à sua vida diária, em 1978, a mesma entidade adota o termo alfabetização funcional,

[...] qualificando de funcional quando suficiente para que os indivíduos possam inserir-se adequadamente em seu meio, sendo capazes de desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo são demandados para seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade. O qualitativo funcional insere a definição do alfabetismo na perspectiva do relativismo sociocultural. Tal definição já não visa limitar a competência ao seu nível mais simples (ler e escrever enunciados simples referidos à vida diária), mas abrigar graus e tipos diversos de habilidades, de acordo com as necessidades impostas pelos contextos econômicos, políticos ou socioculturais. (RIBEIRO, 1997, p.147).

O simples ler e escrever de forma rudimentar há muito deixaram de ser suficientes para a sociedade que continua evoluindo. É importante observar que, devido às novas cobranças sociais, as novas possibilidades tecnológicas e, em caráter irremediável, às sempre urgentes exigências que a sociedade do conhecimento impõem, foi necessária a adequação do conceito de forma a possibilitar a diferenciação entre vários níveis de alfabetização, entre indicadores e parâmetros de suficiência.

De acordo com Vera Masagão Ribeiro (*op.cit*), surge nos Estados Unidos, mais precisamente na década de 1930, o termo alfabeto funcional, que se dizia do indivíduo que tinha a capacidade para decifrar códigos de tarefas militares (CASTELL; LUKE; MACLENNAN, 1986)

Para Ribeiro (2001) o termo alfabeto funcional é tão somente um indicador de insuficiência de escolarização. Todavia, se o termo pode ser entendido como indicador, os dados apresentados por Batista (2006), tendo como fonte a pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em parceria com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e desenvolvida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), se mostram alarmantes:

De acordo com os dados do PISA, a proficiência em leitura de estudantes brasileiros de 15 anos é significativamente inferior à de todos os outros países da avaliação. De acordo com os dados do SAEB, na avaliação realizada em 2001 (divulgada em 2003) 2, apenas 4,48% dos alunos de 4ª série possuem um nível de leitura adequado ou superior ao exigido para continuar seus estudos no segundo segmento do Ensino Fundamental.

Uma parte deles apresenta um desempenho situado no nível intermediário, 36,2%, segundo o SAEB, estão 'começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda aquém do nível exigido para a 4ª série'. A grande maioria se concentra, desse modo, nos estágios mais elementares de desenvolvimento, 59% dos alunos da 4ª série apresentam acentuadas limitações em seu aprendizado de leitura e escrita. Dito de outra forma, cerca de 37% dos alunos estão no estágio crítico de construção de suas competências de leitura, o que significa que têm dificuldades graves para ler, e 22% estão abaixo desse nível, no estágio muito crítico, o que significa que não sabem ler. (BATISTA, 2006, p. 14).

Os dados estatísticos presentes nesse anuário refletem o enorme desafio brasileiro em promover, através da educação, a igualdade social.

Já o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>3</sup> entende por analfabeto funcional aquele indivíduo que têm menos de quatro anos de estudos completos. De acordo com os dados da instituição, o índice de analfabetos funcionais em 2009 era de 20,3% da população com 15 ou mais de idade.

Cogitando que a permanência dos alunos em escolas, dadas as dificuldades do sistema de ensino, não lhes garanta a alfabetização plena, o índice acima tende a aumentar consideravelmente.

As definições propostas pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) objetivam apresentar, por meio de pesquisas em âmbito nacional, uma análise mais realista do contexto educacional brasileiro, caracterizando o analfabetismo da seguinte forma:

- Analfabetismo: não domina as habilidades medidas;
- Alfabetismo Nível Rudimentar: localiza uma informação simples em enunciados de uma só frase, um anúncio ou chamada de capa de revista, por exemplo;
- Alfabetismo Nível Básico: localiza uma informação em textos curtos ou médios, mesmo que seja necessário realizar inferências simples;
- Alfabetismo Nível Pleno: localiza mais de um item de informação em textos mais longos, compara informação contida em diferentes textos, estabelece relações entre as informações (causa/efeito, regra geral/caso, opinião/fato). Reconhece a informação textual mesmo que contradiga o senso comum. (CRUZ; MONTEIRO, 2013, p.71).

O estudo avalia os últimos 100 anos do cenário brasileiro, ressaltando o grande progresso desde então: “a taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais caiu de forma constante ao longo do século passado, saindo de um patamar de 65,3% em 1900 para chegar a 13,6% em 2000” (CRUZ; MONTEIRO, 2013, p. 73).

---

<sup>3</sup>(IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira: 2010, p. 227)



Se a evolução é grande e mostra um lado otimista, por outro lado os números absolutos ainda são assustadores, uma vez que o alfabetismo pleno medido em 2011 e apresentado neste mesmo documento (p. 71) é de tão somente 26% da população brasileira. Além disso, é apresentada a extrema desigualdade do nível de alfabetização entre as diferentes regiões brasileiras. Finalmente, de acordo com o anuário, “No Brasil, 11% dos adultos entre 35 e 44 anos completaram a Educação Superior, segundo dados da publicação *Education at a Glance 2010*, da OCDE. No Chile, este percentual é de 27%, e nos Estados Unidos chega a 43%” (CRUZ; MONTEIRO, 2013, p. 83).

Ainda de acordo com o anuário, na última pesquisa realizada, 2011- 2012, sobre os níveis de alfabetismo, população na faixa etária entre 15 a 64 anos, restou caracterizada a seguinte situação, de acordo com a Tabela I abaixo:

**TABELA1- Evolução do indicador de alfabetismo da população de 15 a 64 anos (2001— 2002 A 2011)**

Tabela I								
Evolução do Indicador de alfabetismo da população de 15 a 64 anos (2001-2002 a 2011)								
Níveis	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011	
<b>BASES</b>	2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002	
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	
Básico	34%	36%	37%	38%	38%	46%	47%	
Pleno	26%	25%	25%	26%	28%	27%	26%	
Analfabeto e Rudimentar	Analfabetos funcionais	39%	39%	38%	37%	34%	27%	27%
Básico e Pleno	Alfabetizados funcionalmente	61%	61%	62%	63%	66%	73%	73%

Fonte: Inaf Brasil 2001 a 2011

Obs.: Os resultados até 2005 são apresentados por meio de médias móveis de dois em dois anos de modo a possibilitar a comparabilidade com as edições realizadas nos anos seguintes.

É perceptível que melhoras aconteceram, mas os índices demonstram que o alerta deve continuar nível máximo, pois os dados revelam uma faceta conhecida e alarmante do nosso sistema de ensino, por ratificarem que apenas um quarto da população brasileira pode ser considerada plenamente alfabetizada.

Algumas observações inequívocas sobre o problema ficam enfatizadas nos gráficos, baixíssima evolução em determinados patamares, a exemplo dos índices

insignificantes dos percentuais de nível pleno e a pouca evolução do cenário entre os anos de 2009 e 2011.

Continuaremos agora analisando a questão leitura no âmbito acadêmico.

### 3 A LEITURA NO ENSINO SUPERIOR

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” Paulo Freire*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, elenca no rol de seus artigos, mais precisamente no capítulo IV, a finalidade da educação superior, art.43:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996).

Manifesto o desejo contido no *corpus legis* de garantir aos egressos na vida acadêmica um universo transformador em que as possibilidades de trabalhar saberes, melhorar o capital cultural, aperfeiçoar o conhecimento e capacitar-se a fim de contribuir para a sua melhoria pessoal e, conseqüentemente, social estariam contemplados nesse processo educacional de nível superior.

Vitorino e Piantola (2010, p.5), dão voz a esse desejo reforçando as funções das Instituições de Ensino Superior, “[...] Instituições de Ensino Superior têm a função de formar (no sentido da formação inicial e continuada) indivíduos críticos e reflexivos e que contribuam para o desenvolvimento econômico e social.”

Corroborando com as impressões acima, citando novamente Delors *et al* (2001), agora contemplando as Instituições de Ensino Superior:

São as universidades, antes de mais nada, que reúnem um conjunto de funções tradicionais associadas ao progresso e a transmissão do saber: pesquisa inovação, ensino e formação, educação permanente. A estas podemos acrescentar uma outra que tem cada vez mais importância: a cooperação internacional. [...] [...]Na qualidade de centros autônomos de pesquisa e criação do saber as universidades podem ajudar a resolver certos problemas de desenvolvimento que se põem à sociedade. São elas que formam os dirigentes intelectuais e políticos, os futuros diretores empresariais, assim como grande parte do corpo docente. No âmbito do seu papel social, as universidades podem pôr a sua autonomia a serviço do debate das grandes questões éticas e científicas com as quais se confrontará a sociedade de amanhã e fazer a ligação com o resto do sistema educativo, oferecendo aos adultos a possibilidade de retomar os estudos e desempenhando a função de centros de estudo, enriquecimento e preservação da cultura. (DELORS *et al*, 2001, p. 141).

Surge nesse momento um questionamento que se faz necessário para a análise do contexto e suas possíveis dimensões, o fator leitura, melhor dizendo, falta de leitura, que além de ser um dos pilares elementares para a apropriação de informação, é também a base do letramento informacional.

O ato de perceber o mundo e a realidade em que vivemos compreende os mecanismos e a capacidade de ideias, experiências e conhecimentos adquiridos dentro do convívio social e é de vital importância saber identificar, principalmente por meio da leitura, os interesses que motivam e aguçam nossos objetivos pessoais e coletivos.

Desde os primórdios, o ato de saber ler tem sido reconhecido como pertencente a um universo elitista e, por vezes, mecanismo de exclusão social.

De acordo com Tourinho (2011):

Cada período da história, por conseguinte, teve sua espécie de leitura, a depender das necessidades do povo e de cada indivíduo. Na realidade, a própria noção de “História” tem a ver com a gênese da escrita, do momento que o homem artificializou sua fala e registrou-a, codificando e esperando que outros semelhantes seus entendessem esse mesmo código. Porém, muito antes da criação da escrita e da leitura, o ser humano expressava suas ideias, desejos e necessidades em desenhos e sinais gravados nos lugares em que habitava ou por onde passava, para se comunicar, garantir a propriedade, expressar suas conquistas, etc. As relações do homem com o mundo estão mediadas por sua percepção e construídas pela linguagem. Esta é de caráter social, pois a condição de sua existência é a troca e a comunicação. (TOURINHO, 2011, p.327).

Para Orlandi (1998, p. 220) “A leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentido, em uma palavra: de historicidade.”

Infere-se, portanto, a ideia de que o ato de ler está implicitamente ligado a uma direção histórica determinada. Desta forma, a percepção da leitura passou por um processo histórico evolutivo, transformando e estabelecendo parâmetros em razão de novas práticas vivenciadas.

Podemos então entender a leitura a partir de uma relação histórica entre o leitor e o que é lido:

[...] um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido. (MARTINS, 1994, p. 30).

No transcorrer da caminhada acadêmica, o aluno precisa fazer uso, de forma pontual, dos seus conhecimentos prévios como mecanismo garantidor do exercício da prática de aprendizagem. Todavia, percebe-se conforme pontua Aquino (2000), que a prática não flui conforme o almejado:

“nos diversos níveis do ensino, os jovens leem cada vez menos”. Nota-se que nos níveis fundamentais, a prática de leitura é de forma mecânica, levando o aluno a não formular suas possibilidades criativas de leitura. (AQUINO, 2000, p. 14).

E, ressalta Aquino:

[...] submetido, durante toda a sua escolarização, a essas práticas destruidoras da capacidade criativa de ler, ao chegar à universidade, o jovem não tem um repertório que possibilite o seu mergulho nas teias do texto, nas suas relações intertextuais e interdiscursivas. Ele não tem, portanto, a capacidade de ler a história no texto, de percorrer os labirintos que ligam um texto a outro e que constroem os sentidos na sociedade. (AQUINO, 2000, p. 14).

Fomentar e reinventar o interesse pelo exercício dessas práticas, nos dizeres de Aquino (2000), talvez possa ser um desses mecanismos propulsores de oportunidades na busca pela qualidade do desempenho acadêmico.

Uma das formas de desenvolver o senso crítico é propiciar aos alunos universitários a leitura de textos que tratem de temas não específicos da área, mas que a ela se relacionem, proporcionando a estes alunos a ampliação do seu universo cultural e linguístico. (AQUINO, 2000, p.27).

Alves (2008) reforça esta crítica sobre a incapacidade de compreensão do aluno ao chegar às faculdades, pontuando que:

[...] não conseguem buscar e selecionar as informações do texto; não apresentam uma atitude crítica e criativa em relação ao texto lido; a maioria não gosta de ler, seja livros da própria área que estuda, seja outro tipo de leituras. (ALVES, 2008, p. 08).

As informações, caracterizadas pela velocidade de acesso, pela facilidade de interação e mesmo, pelo imenso volume de dados produzidos (disponibilidade), tornam o conhecimento que vivenciamos instantâneo, volátil e efêmero. Essa miríade de dados urge por um olhar crítico, criterioso, racional e, essencialmente, seletivo. A informação de hoje pode estar defasada amanhã, superada. Ademais, como muito bem pontuado por Kuhlthau (1997), encontrar significados nesse ambiente abundante de informações não é tarefa das mais fáceis.

A leitura no ensino superior deveria ser um instrumento para acompanhar essas mudanças céleres como também mecanismo para se combater a alienação e a exclusão social, agindo como ferramenta que possibilitasse o trabalhar da informação de forma a transformá-la em conhecimento, garantindo assim seu papel enquanto insumo capaz de alavancar a produção científica, de transformar a sociedade, de melhorar o mundo.

Entretanto, dados do INAF (2011) trazem à tona uma lamentável realidade que pode observada na Tabela II abaixo:

**TABELA 2- Nível de alfabetismo da população de 15 A 64 anos por escolaridade da população em 2011**

Tabela II						
Nível de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade da população em 2011						
Níveis	Escolaridade					
	Nenhuma	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	Ensino Superior	
<b>BASES</b>	158	378	476	701	289	
<b>Analfabeto</b>	54%	8%	1%	0%	0%	
<b>Rudimentar</b>	41%	45%	25%	8%	4%	
<b>Básico</b>	6%	43%	59%	57%	34%	
<b>Pleno</b>	0%	5%	15%	35%	62%	
Analfabeto e Rudimentar	Analfabeto funcional	95%	53%	26%	8%	4%
Básico e Pleno	Alfabetizado funcionalmente	6%	48%	74%	92%	96%

Fonte: Inaf Brasil 2011

Diferentemente da Tabela I que apresenta um quadro evolutivo geral, ou seja, sem considerar o fator escolarização em seus vários níveis, a Tabela II nos apresenta a realidade encontrada levando-se em consideração a escolarização. Evidencia-se que quanto maior a escolarização maior a possibilidade de alfabetização.

Entretanto, depreende-se da tabela II que a realidade encontrada nas Universidades Brasileiras ainda necessita trabalhar com um histórico de alunos cujos níveis de sofríveis de alfabetização, entre rudimentar e básico, perfazem um patamar de 38%.

O avanço tecnológico propiciando uma infinita disponibilidade de recursos informacionais, nem sempre aproveitáveis, vem evidenciando de forma mais enfática o problema da leitura (seja pela falta, seja pela qualidade, seja pelo despreparo dos envolvidos no processo) na academia.

Considerando-se a leitura uma ação efetiva e indispensável para a qualidade do desempenho do estudante do ensino superior, no universo acadêmico essa necessidade guarda maior relevância devido seu alcance e sua diversidade.

Witter (1997) chama a atenção para a importância da leitura para o ensino universitário:

[...] a leitura é um comportamento essencial para o ensino aprendizagem no ensino superior. É a última oportunidade para tornar o cidadão um leitor competente, crítico, frequente, criativo, que compreende e usa de forma adequada às informações obtidas via texto. (WITTER, 1997, p. 11).

E continua...

[...] certamente as contingências de vida anterior ao ingresso na Universidade, o nível de desempenho em leitura com que nela ingressa e as condições atuais de vida do estudante são variáveis que influem na leitura do universitário. (WITTER, 1977, p. 11).

As ponderações de Witter (1977) encontram respaldo nos estudos realizados por Negrão (2004), Alves (2008) e Oliveira (2009) junto a estudantes do ensino superior. São inúmeros os entraves e obstáculos que impendem que a leitura atue como ferramenta e desempenhe esse papel basilar de inclusão.

Na realidade, o problema remete ao cotidiano das escolas de base, quando, em sua grande maioria, formam estudantes que não assimilaram os processos de leitura e escrita, sendo, portanto, limitados na capacidade de compreender e atribuir um sentido adequado a abordagem e construção de textos. Essas dificuldades

quando são trazidas ao cotidiano do ensino superior, provocam um hiato na relação sociedade da informação e expectativas sociais.

Benetti (1995) já anunciava a necessidade de se rever conceitos e atentar para essa nova realidade que a sociedade do conhecimento impõe de forma peremptória:

[...] não podemos mais pensar como se fazia antigamente, que bastava sair da escola com o diploma que, profissionalmente, estava resolvido o nosso problema. Agora quem não estudar continuamente vai, a médio prazo perder seu emprego ou ser colocado à margem do trabalho. E, infelizmente, precisamos de cada vez mais educação, porque a quantidade de avanços tecnológicos, hoje em dia é fantástica. Nada dura muito tempo. O conhecimento está se renovando muito rapidamente [...]. (BENETTI, 1995, p.31)

Silva (1999) já apregoava que a insatisfação e a falta de hábito de leitura não eram uma realidade somente entre os alunos. Talvez por restrições de acesso a livros ou por lacunas remanescentes de sua formação profissional, não raramente, alguns professores também apresentam tal insatisfação.

Trabalhos sobre a leitura na universidade também foram tema de estudo de Granja (1985), Oliveira (2009), Santos (1998) e Witter (1997), que chegaram à conclusão que além da defasagem com relação à leitura, da falta de habilidade para compreender o discurso textual, há também a falta de um ambiente que estimule a leitura que acaba por afetar de forma significativa o desempenho dos estudantes na compreensão do texto lido.

Santos e Sampaio (2002) informam que tal constatação também fora objeto de pesquisa de renomados autores (MERCURI, 1992; CARELLI; SANTOS, 1998; SERPA; SANTOS, 2001), que além dos problemas acima reportados, chamaram a atenção para outros tantos problemas, tais como a dificuldade de adaptação, interação e frustração diante de expectativas não alcançadas por alunos e professores.

Consoante a afirmação de Kleiman (1987)

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 1987, p.13)



Talvez o cerne da questão esteja assinalado na ideia proposta pelo já citado autor Foucambert (1994), para quem parece haver uma desescolarização da leitura, uma descontinuidade:

[...] aprende-se a ler em qualquer idade e continua-se sempre aprendendo. A escola é um momento da formação do leitor. Mas se essa formação for abandonada mais tarde, ou seja, se as instâncias educativas não se dedicarem sempre a ela, teremos pessoas que, por motivos sociais e culturais, continuarão sendo leitores e progredirão em suas leituras, e outras que retrocederão e abandonarão qualquer processo de leitura. (FOUCAMBERT, 1994, p.17).

Silveira (2005a) traz a dimensão de significação que o ato de ler e suas possíveis estratégias devem ensejar

Ler é buscar sentidos diante da informação visual, e não apenas a simples decodificação grafo fônica das palavras isoladas, como tradicionalmente se pensa. Durante o ato de ler, há de se atentarem, portanto, para a interação que ocorre entre os elementos cognitivos e os elementos linguísticos, contextuais, textuais/discursivos, pragmáticos, e todos os elementos que fazem parte da cognição social. As estratégias cognitivas são, em princípio, muito eficazes e elas só não funcionam fluentemente quando há algum equívoco, alguma falha na compreensão, o que obriga o leitor a desautomatizar o processo para se autocorriger de forma consciente e mais cautelosa, alcançando mais atenção nessa tarefa e algumas vezes até apelando para a vocalização. (SILVEIRA, 2005a, p. 76 – grifos da autora).

As pesquisas de Carone, (1976); Franco Jr. e Vasconcelos, (1992); Amaral, (1996); Nassri, (2000), e novamente Pelegrini, (1996), revelaram a existência de uma lacuna entre o que é proposto e o que efetivamente se apresenta nas escolas. As respectivas pesquisas demonstraram que as dificuldades gramaticais e carências básicas relativas à compreensão textual acabam por propiciar vícios de conexão e repetições infundadas.

Diante deste analfabetismo funcional constatado no cenário brasileiro, Lajolo (2010, p.108) afirma que o professor “precisa gostar de ler muito, precisa envolver-se com o que lê”, porque, se assim não for, dificilmente conseguirá formar alunos críticos e autônomos, pois, provavelmente, não estabelecerão gosto pela leitura e não serão capazes de assimilar que a compreensão é a base da leitura.

Kleiman (2008) pondera que grande parte do problema está relacionado ao fato de não se preparar o aluno para o texto, de não se propor situações que possibilitem ao aluno conhecimentos prévios sobre o texto. Pontua que é necessário fazer com que o aluno entenda que cada vez que esses exercícios de preparo e

esclarecimentos acontecem, melhor será sua compreensão dos textos, ou seja, capacitá-lo a:

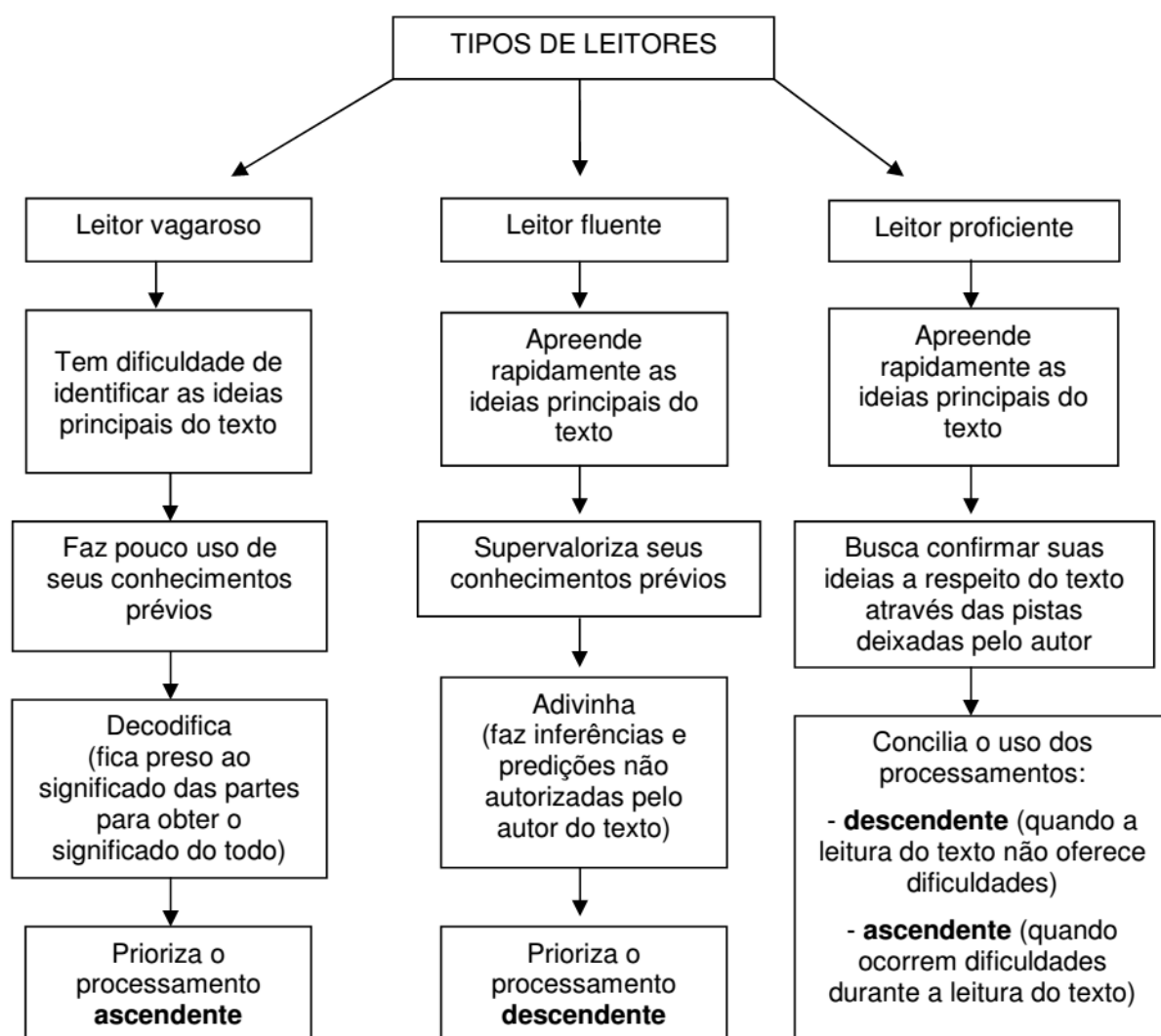
[...] a se auto avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento – linguísticas, discursivas, enciclopédicas – para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as sequências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global. Isso implica em ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura de coerência: as proposições estão em função de um significado, devem ser interpretadas em relação a esse significado; as escolhas linguísticas do autor não são aleatórias, mas são aquelas que, na sua visão, melhor garantem a coerência de seu discurso. (KLEIMAN, 2008, p.151-152).

Esse enriquecimento do aluno, essa garantia de meios e mecanismos que possibilitem ao aluno a compreensão dos textos é que é fundamental para continuidade da escolarização. Kleiman (1987) enfatiza suas considerações com os seguintes questionamentos:

Podemos ensinar a compreensão? Podemos ensinar um processo cognitivo? Evidentemente que não. O papel do professor nesse contexto é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo cognitivo, sendo que essas oportunidades poderão ser melhor criadas na medida em que o processo seja melhor conhecido: um conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e das diversas estratégias que compõem os processos. Tal conhecimento se revela crucial para uma ação pedagógica bem informada e fundamentada. (KLEIMAN, 1987, p.7).

É necessário entender que não existe um padrão de resposta para as proposições acima, em outras palavras, as pessoas, alunos, vão responder aos incentivos e proposições de forma diferente, cada um com suas peculiaridades. Esse fenômeno resultará na formação de tipos de leitores, cada um com suas características e atributos. Ferreira (2009) a partir dos estudos de Kato (1985) e Kleiman (2008) classifica, na FIGURA 1, Tipo de leitores, os três tipos de leitores, definidos como leitor vagaroso, leitor fluente e o leitor proficiente:

FIGURA 1 - Tipos de leitores



Fonte: Ferreira (2009, p. 48).

Observa-se na compilação FIGURA 1 a consequente relação entre leitura e tipo de leitor, qual seja, o resultado esperado (possível) em cada nível de leitura. Essa questão passa pela formação desse leitor, suas experiências e expectativas advindas desse processo. Para níveis distintos de exigência, níveis distintos de leitores. Pensando no universo acadêmico consideramos que mais e mais complexas são as relações textos, informação e saberes. Esse universo exige níveis mais proficientes de leitores, cujas capacidades cognitivas, interpretativas, lhes possibilitem o agirem enquanto protagonistas no processo de desenvolvimento cultural, no enriquecer do conhecimento e na capacitação pessoal, social.

A busca por uma real dimensão da relevância da leitura para o universo acadêmico nos transporta a uma inevitável análise das práticas intrínsecas ao agir pedagógico e nos remete aos quatro pilares norteadores da educação superior, instituídos pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI e introduzidos ao relatório da UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

[...] o saber fazer bem tem uma dimensão técnica, a do saber e do saber fazer, isto é, do domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que se requer dele socialmente, articulado com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam que ele, digamos, "dê conta de seu recado" em seu trabalho. (RIOS, 1999, p.47).

Nesse contexto, podemos afirmar que para se trabalhar com estudantes sem proficiência no ensino superior, necessário se faz criar mecanismos de aperfeiçoamento e valoração da capacidade de compreender e produzir textos. Em contraponto, o que são retratadas nas pesquisas realizadas são metodologias contraproducentes que emergem de ultrapassadas práticas para o ensino da leitura, acabando por promoverem um círculo vicioso em decorrência da tentativa de transferência de responsabilidades na esfera da docência.

Citando Alves (2008):

Existe um ciclo vicioso de responsabilidade no ensino da leitura na escola. Em geral, os professores das séries iniciais acusam os pais por não colaborarem no processo da leitura, os professores das séries seguintes, por sua vez, acusam os anteriores. A Universidade culpa os professores de ensino médio que ela própria formou pela falta de habilidades que muitos estudantes apresentam no desenvolvimento da leitura. Enfim, é cada um passando a responsabilidade pela deficiência de leitura dos estudantes. (ALVES, 2008, p. 03).

Silva ainda destaca outros fatores que comprometem o currículo universitário:

Pouca importância atribuída às disciplinas pedagógicas [...]; Falta de integração entre as disciplinas [...]; Redução do ato pedagógico à leitura e discussão de textos [...]; Vício ou dependência de apostilas (ou de cópias xérox) contendo apenas o "essencial" para consumo rápido [...]; Apego exagerado a um único tipo de organização de texto, o técnico ou teórico [...]. (SILVA, 1999, p. 89-90).

E ainda, outro problema emerge diante da interação aluno, professor, docência e práticas para a formação de um estudante crítico e autônomo, qual seja, a confiança depositada na qualidade da formação acadêmica.

A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança. (FREIRE, 1987, p.82).

Conforme Saviani:

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 1992, p. 29).

A realidade se apresenta em diferentes formas e relevos para diferentes públicos. Para respondermos à pergunta norteadora do presente trabalho, “Verificar como a questão da leitura vem sendo tratada pelo letramento informacional no ensino superior”, mister se faz, a partir desse momento, entender, através da próxima revisão bibliográfica, o nascimento e evolução do conceito Letramento Informacional até os dias atuais. Em que cenário o conceito foi criado e como a importação de elementos que são parte do seu quadro evolutivo podem ser utilizados em nossa realidade e se esses conceitos vislumbram a questão leitura na academia.

## 4 INFORMATION LITERACY

Pretende-se, nesse capítulo, apresentar o desenvolvimento do termo *Information Literacy*, desde o seu surgimento nos anos 1970 em diferentes contextos (ciência da computação e campo da saúde), sua incorporação às áreas da educação, biblioteconomia e ciência da informação, até, finalmente, sua inserção e diferentes denominações e apropriações no Brasil.

### 4.1 Literacy em outras metáforas

Precipita-se no início dos anos 1970 o surgimento de uma gama de expressões que tentam concatenar, conceituando, a crescente disponibilidade informacional, o *boom* informacional, que é produto dos avanços tecnológicos daquela época, com a crescente disponibilidade e necessidade de capacitar indivíduos no uso dessa potencialidade.

Possivelmente pelo ineditismo da missão, ou pela necessidade de abarcar o maior número de informações e conceitos dentro uma única expressão, o uso do termo *literacy* enquanto metáfora tenha sido escolhido.

Destacam-se nessa época a criação das expressões como *Computer Literacy*, MOLNAR (1972), *Health Literacy*, LUEHRMANN, (1974) e *Information Literacy* por ZURKOWSKY, (1974).

Faz-se interessante trazer ao conhecimento declaração de Adrew Molnar a Aspray (1991) que evidencia bem o ineditismo das expressões criadas naquela época:

Nós começamos com *computer literacy* em '72 (...) nós cunhamos o termo. É um tipo de ironia. Ninguém sabia o que *computer literacy* era. Ninguém podia definir isso. E a razão porque selecionamos o termo era porque ninguém poderia defini-lo, e (...) era um termo com muitas possibilidades que você poderia acolher (no sentido de colocar embaixo de um guarda chuvas) todos os programas sobre um só teto. (MOLNAR *apud* ASPRAY, 1991, p.19, tradução nossa).<sup>4</sup>

As primeiras ocorrências da terminologia *literacy* se deram associadas às temáticas *computer* (1972) e *health* (1974). O QUADRO 2 apresenta os trabalhos

---

<sup>4</sup> We started computer literacy in '72 (...) we coined that phrase. It's sort of ironic. Nobody knows what computer literacy is. Nobody can define it. And the reason we selected (it) was because nobody could define it, and (...) it was a broad enough term that you could get all of these programs together under one roof (MOLNAR *apud* ASPRAY, 1991, p.19).

que deram origem às novas expressões além de outros tantos trabalhos que as empregaram no intuito de demonstrar como seu uso relacionado a essas temáticas desenvolveu-se ao longo do tempo:

**QUADRO 2- Literacy em outras metáforas (a partir da década de 1970 até os dias atuais)**

Ano	Autor	Expressão	Tipo de Documento	Título do Documento	Considerações
1972	Andrew Molnar	Computer Literacy	Artigo	Recommendations Regarding Computers in High School	Primeira utilização da expressão que em termos educacionais visava garantir o acesso dos alunos do ensino médio aos conhecimentos básicos de uso dos computadores sob a perspectiva de que tais habilidades seriam importantes para a sociedade.
1972	Arthur W. Luehrmann	Computer Literacy	Artigo	Should the Computer Teach the Student, or Vice-Versa? (How much longer will the computer illiterate be considered educated?)	O autor aponta para a necessidade de se priorizar o ensino das práticas computacionais para determinadas matérias, ponderando sobre exequibilidade, mas reconhece a necessidade imperiosa de se promover a <i>Computer Literacy</i> em todos os níveis.
1974	S. Simonds	Health Literacy	Monografia	Health Education as Social Policy	Primeira vez que o termo aparece na literatura. O objetivo de Simonds era capacitar estudantes e público adulto para se tornarem aptos para lidar com assuntos relacionados à saúde da mesma forma que conheciam e se capacitavam em outras matérias. (Ex.: matemática, física, geografia.)
1991	Governo Americano	Health Literacy	Ato Institucional	National Literacy Act	O Governo Americano reconhece a importância da <i>Literacy</i> em todos os setores da vida americana. Para o desenvolvimento da <i>Health Literacy</i> este foi um passo importante.
1998	Organização Mundial de Saúde (OMS)	Health Literacy	Glossário	Health promotion glossary	Trata-se de um guia para pessoas interessadas nos textos elaborados e publicados pela OMS. A exemplo do <i>National Literacy Act</i> , valoriza e chama a atenção para a necessidade de se desenvolver mais e melhores níveis de <i>literacy</i> . Evidencia assim, uma ligação insofismável entre níveis de <i>literacy</i> e níveis de desenvolvimento humano, pessoal, social e cultural.
2010	Ratzan e Parker	Health Literacy	Artigo	Health Literacy: A Second Decade of Distinction for Americans.	A definição dos autores está diretamente relacionada à comunicação. Todos os elementos da <i>Literacy</i> estão presentes na definição.

FONTE: Organizado pelo autor



## **4.2 *Information Literacy*: Revisão histórico-bibliográfica**

Para elaboração do presente trabalho e estudo adotamos como procedimento, sempre que possível, a análise dos documentos e artigos que ensejaram a construção do conceito *information literacy*, no original. Traduções<sup>5</sup> foram feitas a partir desses documentos, que por sua vez, foram também comparadas, usadas e refeitas, daqueles documentos já previamente traduzidos pelos autores e pesquisadores nacionais, primando sempre pelo respeito do ineditismo da empreitada, reconhecendo, assim, o valor inequívoco das obras analisadas.

Numa tentativa de aclarar a história e pormenorizar as etapas evolutivas do processo de sedimentação da *information literacy*, optamos por separar por décadas os períodos estudados.

### **4.2.1 Década de 1970**

O QUADRO 3 apresenta os autores e respectivos trabalhos que se debruçam sobre o conceito *information literacy* na década de 1970. Na sequência, discute-se brevemente cada um deles. Sempre que possível, o documento original estudado. Quando localizar a fonte original se mostrou inviável, apresenta-se no quadro a fonte a partir da qual o autor e sua obra foram analisados.

---

<sup>5</sup>Exceto da terminologia *Information Literacy*, *Information Literate*, mantidas no original nesse primeiro momento já que se pretende captar não apenas a essência de seu significado, mas também a razão da escolha do termo. É nosso objetivo utilizamos a expressão Letramento Informacional como sendo a mais próxima do original, no momento devido.

**QUADRO 3- A construção da metáfora *Information Literacy* (Década de 1970)**

<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Tipo de documento</b>	<b>Nome do documento</b>
1973	Paul Zurkowski estudado a partir de Cowan (2014)	Artigo	Protestations
1974	Paul Zurkowski	Relatório	The information service environment relationships and priorities.
1976	Lee Burchinal	Artigo	The Future of Organizing Knowledge: Paper presented at the Texas A&M University Library's
1976	Cees Hamelink estudado a partir de Behrens (1994).	Artigo	An alternative to news.
1976	Major R. Owens	Artigo	The State Government & Libraries
1979	Eugene Garfield	Artigo	2001: An information society.
1979	Robert Saxton Taylor	Artigo	Reminiscing about the future: Professional education and the information environment.
1979	Marcia Courney Bellassai	Relatório	Libraries and literacy: a summary report.

FONTE: Organizado pelo autor, baseado nos trabalhos de Behrens (1994) e Dudziak (2001;2003)

**1973** – Paul Zurkowski, *apud* Cowan, S.M.

No Artigo de Cowan (2014) a autora cita Paul Zurkowski como a primeira fonte na criação da expressão *information literacy* nos Estados Unidos. Ao fazê-lo, nos informa duas características significativas nos trabalhos de Zurkowski:

1. A ênfase dada à *information literacy* enquanto meta programática e,
2. Entender bibliotecas e bibliotecários como o centro da questão (COWAN, 2014, p. 24).

Antes da criação da expressão *information literacy*, marco que viria mudar o cenário da educação e os rumos sobre os papéis e funções a serem desempenhados pelas bibliotecas e bibliotecários, segundo a autora, Paul G. Zurkowski, advogado, no Artigo intitulado *Protestations* (ZURKOWSKI, 1973), prevê quais seriam essas premissas, revistas minuciosamente e repensadas dentro de um contexto evolutivo. A leitura é um divisor na vida de todo ser humano, pois abre um leque de novas descobertas, fomenta o crescimento pessoal que, conseqüentemente, reflete desde o convívio social até no desempenho acadêmico.

De acordo com Cowan, em seu Artigo, Zurkowski clama os bibliotecários para as mudanças que se seguiriam e os alerta para sua importância na evolução irremediável que se aproximava:

Uma palavra para você bibliotecário, para vocês que dedicam suas vidas no intuito de disponibilizar informação aos usuários: nosso trabalho é para o povo. Nós compartilhamos do seu compromisso para com a universalização das ideias, o peneirar e separar contínuo e de forma destemida pelo qual a verdade somente pode ser encontrada. (ZURKOWSKI, 1973, citado por COWAN, 2014, p. 24, tradução nossa)<sup>6</sup>.

É cristalina e inegável a previsão que o autor faz sobre o que viria a ser chamado de *Information literacy* e o papel dos bibliotecários, enquanto agentes singulares, treinados e capazes de filtrar, garimpar e organizar as ideias e possibilitar de forma inequívoca o encontro da verdade.

#### **1974 – Paul Zurkowski**

Neste relatório, Paul G. Zurkowski, então presidente da *Information Industry Association* (IIA) e integrante da *National Commission on Libraries and Information Science* (NCLIS), enfatiza *information literacy* como foco principal do programa e designa as bibliotecas e bibliotecários como sendo o meio para se chegar à universalização do programa. A meta a ser alcançada com primazia era criar um programa para expandir de forma prioritária a *information literacy* a toda a nação americana.

---

<sup>6</sup> A word to individual librarians, to you who devote your lives to making information available to users: ours is a populist industry. We share your commitment to the open marketplace of ideas and its continual and fearless sifting and winnowing by which alone the truth can be found (ZURKOWSKI, 1973, *apud* COWAN, 2014, p.24).



De acordo com Zurkowski,

Pessoas treinadas na aplicação dos recursos informativos para seu trabalho podem ser chamadas de letradas em informação. Elas aprenderam técnicas e competências para utilizar a vasta gama de ferramentas informativas bem como as fontes primárias na formulação de solução para seus problemas. (ZURKOWSKI, 1974, p. 6, tradução nossa).<sup>7</sup>

Necessário ainda destacar alguns conceitos que estão evidenciados de forma clara e incontestável no relatório de Zurkowski, que podem ser assim entendidos:

- 1) Sem o treinamento adequado, sem o desenvolvimento de habilidades e, principalmente, sem a noção de urgência e importância que o acesso otimizado às fontes de informação realmente evoca, o indivíduo não tem condições de ser considerado pertencente ao universo da *Information literacy*.
- 2) Dominar leitura e escrita não implica ser letrado em informação. Nas palavras do autor:

Indivíduos de uma parte remanescente da população, enquanto letrados no sentido de poderem ler e escrever, não tem a dimensão do valor da informação, não tem a habilidade para adequar a informação às suas necessidades, e realisticamente devem ser considerados *information illiterates*. (ZURKOWSKI, 1974, p.6, tradução nossa).<sup>8</sup>

- 3) Informação enquanto não trabalhada não é conhecimento. Trabalhada no sentido empregado pelo autor, significa moldada.
- 4) A essência da *information literacy* reside na capacidade de trabalhar a informação de forma a torná-la eficiente seja na resolução de problemas, seja no ganho pessoal do indivíduo.
- 5) Informação é o caminho para se chegar a algo, uma ferramenta capaz de promover algo útil.

*Information literacy* é tratada como sendo a capacidade do indivíduo usar a informação e fontes para a solução de problemas. Sua descrição perpassa pelo

---

<sup>7</sup>People trained in the application of information resources to their work can be called information literates. They have learned techniques and skills for utilizing the wide range of information tools as well as primary sources in molding information solutions to their problems (ZURKOWSKI, 1974, p.6).

<sup>8</sup>The individuals in the remaining portion of the population, while literate in the sense that they can read and write, do not have a measure of the value of information, do not have an ability to mold information to their needs, and realistically must be considered to be information illiterates. (ZURKOWSKI, 1974, p.6)

ambiente das corporações fornecedoras de informação e seu respectivo público-alvo seria o consumidor de informação.

No documento submetido à NCLIS ele descreve uma lista de “mercadorias”, serviços, oferecidos pela iniciativa privada (tais como as organizações não governamentais, as empresas prestadoras de informação estratégicas, editoras, dentre outras) e chama a atenção para a tradicional função das bibliotecas que, segundo ele, deveriam passar por uma transformação a fim de maximizar seu potencial informativo e promover o crescimento de uma nação de *information-literate*.

De acordo com Dudziak (2010), o relatório de Zurkowski evidencia, além das questões tratadas acima, questões políticas relacionadas à informação, depreendidas das seguintes afirmações:

- a) a informação adiciona valor ao país e à população;
- b) provavelmente 100% da população americana é alfabetizada, mas somente uma pequena porção pode ser considerada alfabetizada em informação;
- c) os recursos informacionais devem ser aplicados às situações de trabalho;
- d) existem inúmeras rotas de acesso e fontes de informação;
- e) estas rotas de acesso e fontes são pouco conhecidas e subutilizadas;
- b) (*sic*) técnicas e habilidades são necessárias no uso das ferramentas de acesso à informação, assim como no uso de fontes primárias;
- f) a informação deve ser usada na resolução de problemas;
- g) o setor privado necessita de informações para se desenvolver;
- h) a relação entre as bibliotecas e as indústrias passa por um momento de transição (ZURKOWSKI, 1974 *apud* DUDZIAK, 2010, p.5).

Entende-se de seu relatório que tal leque transformador se descortina em três fatores elementares:

- 1) fontes de informação são aplicáveis nas situações laborativas;
- 2) técnicas e habilidades são necessárias para se usar informação, as ferramentas e as fontes;
- 3) informação deve ser usada para a solução de problemas.

Em entrevista concedida a J. Kelly (2013) sobre a criação da expressão *information literacy*, Zurkowski assim se pronuncia:

A explicação é bem simples. As indústrias da informação descobriram que uma vez que a informação fosse produzida no formato autômato de leitura, eles poderiam entregar esse produto da forma e meio que o consumidor quisesse. Durante o quinto ano de vida da Associação Industrial de Informação em 1974, nós crescemos das 12 primeiras empresas associadas para 200 empresas. Eu podia ver que o esforço das empresas estava mudando os princípios da publicação e que a população como um

todo precisava se educar para se adequar e utilizar totalmente os novos serviços oferecidos. Simplesmente fez sentido. Então eu escrevi para a Comissão rogando por um programa geral de treinamento em IL. (ZURKOWSKI *apud* KELLY, 2013, tradução nossa).<sup>9</sup>

Devemos considerar que em 1974 a informática está em seus primeiros passos. Ao falarmos em recursos informacionais e treinamento de habilidades para se trabalhar esses recursos estamos falando em se trabalhar com computadores mainframe, computadores gigantescos e extremamente caros. A proposta de Zurkowski para a criação de um programa nacional e universal de *information literacy* até 1984 foi ignorada.

Importante destacar o conceito de Indústrias das Informações proposto por Zurkowski de acordo com Martin (1995, p.2) para entendermos o caráter mercantilista das ideias norteadoras que impulsionaram a construção do conceito de *Information literacy*:

[...] comprende a la industria de la información en torno a ocho segmentos, servicios de contenido, paquetes de contenido, servicios de facilitación, tecnologías de información, tecnologías integradoras, tecnologías de comunicación, canales de comunicación y canales de radiodifusión. (ZURKOWSKI *apud* MARTIN, 1995, p.2).

#### **1976 – Lee Burchinal**

Burchinal retoma a expressão *information literacy* durante simpósio bibliotecário realizado no *Texas A&M Universty Library's Centennial Academic Assembly* apresentando uma visão estatística do panorama informacional e os princípios das probabilidades que se desenham num futuro muito próximo. Seu texto nos apresenta um encadeamento entre diferentes circunstâncias em que as projeções foram então traçadas. A evolução quase que exponencial da oferta de informação, aliada às novas formatações possíveis com as novas tecnologias, urge por mudanças. Mudanças na conexão entre diferentes partes que constituam um todo social e comportamental, pois somente através da capacitação, seja ela no

---

<sup>9</sup> The explanation is quite simple. Information industry companies found that once information was produced in machine-readable form, they could deliver it in any medium their customers desired. During the fifth year in the life of the Information Industry Association in 1974, we had grown the membership from about 12 original companies to 200. I could see these companies' efforts were changing the fundamentals of publishing and that the population as a whole needed to be educated in how to make the fullest possible use of the new services. It just made good sense. So I wrote to the Commission urging universal IL training (ZURKOWSKI *apud* KELLY, 2013).

contexto da computação, biblioteconomia e ciência da informação, poder-se-ia garantir um navegar suave pelo universo ilimitado que a nova mudança profunda e evolutiva das comunicações (novas tecnologias) viria propiciar.

Segundo o autor “Pessoas já educadas em uma dessas áreas movem-se facilmente de uma área para outra e mais, estão preparadas para a variedade de empregos no setor público e privado.” (BURCHINAL, 1976, p. 11, tradução nossa).<sup>10</sup>

Ainda sobre a expressão *information literacy*, prossegue o autor:

*Information literacy* vai além do conceito convencional de letramento – habilidade de ler e escrever aceitáveis, ou no mínimo passáveis, em inglês. Independentemente do quão sucedido tenhamos sido com a alfabetização convencional, precisamos olhar adiante para obtermos uma nova forma de nacional *literacy* – *information literacy*. (BURCHINAL, 1976, p. 11, tradução nossa).<sup>11</sup>

Interessante perceber a evolução do conceito *information literacy*. Segundo o autor “Para ser *information literate* um conjunto de habilidades se faz necessário. Isso inclui como localizar e usar as informações necessárias para solução de problemas bem como para tomada de decisões de forma eficiente e eficaz.” (BURCHINAL 1976, p. 11, tradução nossa).<sup>12</sup>

A preocupação de Burchinal com uma demanda futura reflete-se na imperiosa necessidade de se capacitar adultos de forma a torná-los funcionalmente eficazes e corresponder às expectativas dessa nova sociedade emergente. Sendo assim, *information literacy* poderia ser ensinada. Além disso, de acordo com o autor, as pessoas deveriam estar aptas a não só compreender, mas também aplicar as potencialidades e benefícios que as novas tecnologias criavam.

Tendo como ponto de partida a definição acima, Behrens (1994), destaca três habilidades intrínsecas à IL:

- a) habilidades de localizar e usar a informação;
- b) uso da informação para solução de problemas e tomada de decisões;

---

<sup>10</sup>Individuals initially educated in one of these fields move easily to the other and, further, to a wide range of jobs in the public and private sectors (BURCHINAL, 1976, p.11).

<sup>11</sup>*Information literacy* goes beyond conventional literacy – the ability to read and write in acceptable, or at least passable, English. Regardless of how successful we have been with conventional literacy, we need to look ahead to achieving a new kind of national literacy – *information literacy* (BURCHINAL, 1976, p. 11).

<sup>12</sup>To be information literate requires a new set of skills. These include how to efficiently and effectively locate and use information needed for problem-solving and decision-making (BURCHINAL 1976, p.11).



- c) localização, uso eficiente e eficaz da informação (BEHRENS, 1994, p. 310, tradução nossa).<sup>13</sup>

Da análise do texto acima, optamos ainda pela inclusão de uma quarta característica, o letramento digital, expressa da seguinte forma nas palavras do autor:

- d) parte das competências inclui o uso (navegar) confortável de um terminal de computador para lidar com as informações disponíveis a partir de vários bancos de dados para selecionar os dados úteis para resolver problemas facilmente. (BURCHINAL, 1976, p. 11, tradução nossa).<sup>14</sup>

### **1976 – Cees Hamelink**

Consultor de pesquisa em comunicação de massa usa a expressão *information literacy* para explicitar a necessidade do público de se libertar da opressão das mídias institucionalizadas que traziam o vício do controle e restrição, impondo versões para os fatos e eventos do mundo.

Conforme Hamelink (1976, citado por BEHRENS, 1994, p.310) era essencial que *information literacy* fosse desenvolvida por pessoas e comunidades, de forma autônoma, possibilitando assim, percepções diferentes daquelas impostas pelas mídias e governos.

E ainda, “a contribuição mais essencial para alternativas que poderiam contrariar os canais dominantes da comunicação pública seria aprender a usar informação de forma alternativa.” (HAMELINK, 1976, citado por BEHRENS, 1994, p.310, tradução nossa).<sup>15</sup>

Percebe-se no autor uma preocupação internalizada com o contexto social da *information literacy*. Os conceitos desenvolvidos por Hamelink o aproximam das concepções de Paulo Freire (FREIRE, 1987, p.39), para quem a *information literacy* possui força emancipatória, habilidades e consciência. A construção de uma nação melhor informada e sem restrições por parte de uma vertente manipuladora poderia

---

<sup>13</sup>Skills that include locating and using information; the use of information for problem solving and decision making; and efficient and effective information location and utilization. (BEHRENS, 1994, p.310).

<sup>14</sup>Part of such competency includes comfortable use of a computer terminal for sifting through available information from various data banks to select useful data for resolving the problem at hand (BURCHINAL, 1976, p.11).

<sup>15</sup>The most essential contribution to alternatives which could counteract the dominant channels of public communication would be learning an alternative use of information (HAMELINK, 1976 *apud* BEHRENS, 1994, p.310).

criar oportunidade através de ações construtivas, conduzindo em direção ao aperfeiçoamento de uma cidadania mais sábia e menos manipulável.

Conclui-se: O uso alternativo de informação seria propiciado pela *Information literacy*: habilidade para se obter informação individual, holística e independente sobre novos eventos.

### 1976 - Major R. Owens

Já no início do Artigo Owens chama a atenção para a relação entre futuro e uso da informação. Destaca a importância do papel a ser desempenhado pelos bibliotecários, agentes “organizadores e disseminadores de toda informação disponível” (OWENS, 1976, p.19, tradução nossa).

O autor cita a definição de Zurkowski (1974) sobre *information literates* como sendo “pessoas treinadas no uso e aplicação da informação nos seus respectivos trabalhos” para demonstrar a importância dos provedores dessas informações, bibliotecários, num futuro próximo.

Ao refletir sobre o futuro das bibliotecas e dos bibliotecários sugere haver uma irremediável conexão entre cidadania e *information literacy*.

Segundo o autor, a importância da *information literacy* está na sua capacidade de garantir a cidadania, pois sua prática se confunde com a própria democracia. Ainda de acordo com o autor, toda sociedade comprometida com a liberdade do cidadão e democracia deve garantir a fluidez e acesso livre de informação, promovendo assim a liberdade de cada um e o garantindo o futuro:

Além de *information literacy* propiciar uma maior eficácia e eficiência no trabalho, *information literacy* é necessária para garantir a sobrevivência das instituições democráticas. Todos os homens são criados iguais, mas eleitores com recursos informacionais estão em posição privilegiada para tomar decisões mais inteligentes do que os cidadãos que são *Information Illiterates*. A aplicação de recursos de informação para o processo de tomada de decisão com o objetivo de cumprir as responsabilidades cívicas é uma necessidade vital. (OWENS, 1979, p. 27, tradução nossa).<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup>Beyond *information literacy* for greater work effectiveness and efficiency, *information literacy* is needed to guarantee the survival of democratic institutions. All men are created equal but voters with information resources are in a position to make more intelligent decisions than citizens who are information illiterates. The application of information resources to the process of decision-making to fulfill civic responsibilities is a vital necessity. (OWENS, 1979, p. 27).

Verifica-se que Owens traz ao conceito sua relevante importância para a construção da cidadania, de uma sociedade mais justa e democrática.

### **1979** – Eugene Garfield

O então presidente do *Institute for Scientific Information* (ISI), Eugene Garfield, Químico, com mestrado em Biblioteconomia e doutorado em Linguística, cita a definição de *information literate* proposta pelo IIA: a Associação Industrial de Informação define como sendo “*information literate* a pessoa que sabe as técnicas e competências para usar as ferramentas informacionais na construção de solução para os problemas.” (GARFIELD, 1979, p. 610, tradução nossa).<sup>17</sup>

Importante e necessário entender o porquê da presente citação. Garfield (1971) já havia mencionado que a distinção é indispensável para se compreender o estado evolutivo da sociedade da informação. Segundo o autor, dois tipos de sociedade da informação existiam, a sociedade da informação e a sociedade consciente da informação.

No segundo tipo, sociedade consciente da informação, tal sociedade já compreende a importância da eficácia quanto à disponibilidade instantânea na circulação, acesso e divulgação da informação, mas infelizmente tal acesso pode não estar disponível. Provavelmente, ainda segundo o autor, esse tipo de sociedade seja um prelúdio, uma antecipação da sociedade da informação, do primeiro tipo, a qual somente será integralmente alcançada e desfrutada em sua totalidade, quando estiver caracterizada pela disponibilidade célere e segura, servindo para atender a todas as questões pautadas em afiançar um atendimento profícuo a todas as demandas.

Os indivíduos estão conscientes da importância e necessidade de dispor do uso e circulação da informação pelo simples fato de, ao precisarem usá-la, não terem acesso, ou terem de forma inadequada, tardia e insatisfatória. Daí a busca pelo aprimoramento da *information literacy*, como instrumento preponderante, garantindo aos indivíduos ferramentas e métodos para obter e trabalhar a informação da forma adequada e que melhor lhes sirva.

---

<sup>17</sup> The IIA defines an Information literate as a person who knows the techniques and skills for using information tools in molding solutions to problems (GARFIELD, 1979, p.610).

## 1979 - Robert Saxton Taylor

Neste Artigo, o bibliotecário Robert S. Taylor, estabelece de forma irremediável o elo entre bibliotecários e *information literacy*. Para o autor, os bibliotecários deveriam aceitar a existência de outras fontes de informação externa, além das bibliotecas e que o conhecimento sobre estas outras fontes e a forma de usá-las era essencial. “No melhor sentido biblioteconomia enquanto profissão é muito importante para estar amarrada a uma única instituição.” (TAYLOR, 1979, p. 2, tradução nossa).<sup>18</sup>

Taylor faz crítica ao papel do bibliotecário ao destacar a importância de não se permitirem ficar condicionados ao ambiente biblioteca:

As bibliotecas são parte de uma infraestrutura maior de informação. A incapacidade de participar de todo o sistema tenderá a isolar a biblioteca e o bibliotecário ainda mais do que eles já estão do florescente, dinâmico, mundo em constante mudança lá fora. (TAYLOR, 1979, p. 2, tradução nossa).<sup>19</sup>

As particularidades e a especificidade dos sistemas utilizados e desenvolvidos na biblioteca pelos bibliotecários eram, e são, domínio da categoria, mas não poderiam criar dificuldades ou servir de empecilho ao trâmite de informação, mesmo porque tais especificidades não são familiares e habituais ao público em geral.

Ainda de acordo com o autor, muitas habilidades e atitudes deveriam ser desenvolvidas pelos bibliotecários no intuito de “cortar o cordão umbilical com as bibliotecas e os sistemas similares baseados em documentos” (TAYLOR, 1979, p.1873, tradução nossa).<sup>20</sup>

Tais habilidades deveriam ser trabalhadas visando prioritariamente a necessidade dos usuários.

Taylor identifica essas habilidades:

- sensibilidade para informação, sua organização e tecnologias, e o impacto dessas tecnologias na sociedade;
- habilidade de se enxergar enquanto agente de difusão da informação e do conhecimento, independentemente do lugar onde se trabalha;

---

<sup>18</sup>In its best sense librarianship as a profession is too important to be tied to the fate of a single institution (TAYLOR, 1979, p. 2).

<sup>19</sup>Libraries are part of a large information infrastructure. A failure to participate in the whole system will tend to isolate the library and the librarian even more than they currently are from the blooming, dynamic, changing world out there.(TAYLOR, 1979, p. 1872).

<sup>20</sup>...cut their umbilical cord to libraries and similar document-based systems (TAYLOR, 1979, p.1873).

- habilidade para agir como agente transformador onde e quando as oportunidades surgirem, percebendo que paciência e astúcia são as principais atitudes;
- habilidade para crescer, para aprender e perceber analogia em todo campo da informação;
- capacidade de se encontrar e se adequar às posições no mercado de trabalho (TAYLOR, 1979, p. 2, tradução nossa).<sup>21</sup>

Conclui-se:

- Taylor une de forma irremediável a profissão de bibliotecário ao conceito de *information literacy* e chama a atenção para o fato de que o conceito de *information literacy* sugere a solução de muitos e diferentes tipos de problemas através do uso da informação;
- que o conhecimento sobre fontes (profissionais e organizações) é necessário;
- existem estratégias para se conseguir chegar às informações;
- que os bibliotecários não deveriam restringir suas atuações somente ao universo das instituições, mas focar nas necessidades dos usuários;
- que *information literacy* é uma habilidade que pode ser aprendida.

#### 4.2.2 Síntese da década de 1970

A disponibilidade de informação quer através das novas tecnologias, quer através do volume emergente desencadeia o boom informacional. Ressalta-se, nesta década, a preocupação com o uso da informação (solução de problemas, necessidades, valoração e importância) e, o afloramento do programa de metas, objetivando qualificar indivíduos na busca, tratativa e uso da informação.

A *Information Literacy* se faz mais presente nas Escolas: a maioria dos autores clama por programas que levem as novas tecnologias para os alunos do ensino médio (prioritariamente) já que a universalização do conhecimento seria tarefa inexecutável.

---

<sup>21</sup> A sensitivity to information, its organization and its Technologies, and the impact of those Technologies in society; An ability to see oneself in the role of linkage agent for the diffusion of knowledge and information, regardless of where one works; An ability to act as a change agent where and when the opportunity arises, realizing that patience and cunning are prime attributes; An ability to grow, to learn and to perceive analogy across the information field; the capability of finding and fitting into a position in the current job market (TAYLOR, 1979, p.2).

O público alvo dos programas e detentor das expectativas era aquele cujo conhecimento prévio possibilitava investimentos na evolução da *information literacy*.

Em outras palavras, jovens adultos e letrados (alfabetizados no sentido pleno da palavra) prontos para a gama de possibilidades que os contextos informacionais urgiam. A *information literacy* exige um conhecimento prévio, um arcabouço cultural elementar que possibilite um olhar crítico, investigativo, curioso e até mesmo imparcial das fontes de informação. A informação e cidadania despertam o olhar crítico e investigativo.

Bibliotecários dominam as ferramentas necessárias para se atingir o sucesso, mas precisam priorizar o desenvolvimento de suas habilidades e trabalhar em prol da universalização do conhecimento, dentro e fora do ambiente biblioteca.

#### NOTA 1:

Em 1979 foi apresentado na conferência sobre temas especiais em Washington para a NCLIS, o relatório intitulado *Libraries and literacy: a summary report / prepared* por Marcia Courtney Bellassai.

O relatório trazia considerações sobre o problema da *illiteracy* nos Estados Unidos demonstrando através de dados estatísticos uma realidade crescente e preocupante. Segundo o relatório aproximadamente 22% do público adulto poderia ser considerado *Illiterate* funcional, ou seja, cerca de 37 milhões de adultos não estavam aptos a preencher formulários, ou resolver problemas de complexidade mediana no dia a dia.

O relatório ressalta que a questão já havia sido tratada em 1977, quando uma pesquisa realizada entre jovens americanos constatou que meio milhão, aproximadamente, de jovens *illiterate* funcionais se formavam no ensino médio anualmente.

No relatório em tela, os organizadores questionam o sistema educacional e enfatizam o papel das bibliotecas no contexto educacional nacional.

A definição de *literacy* e o papel das bibliotecas no desenvolvimento desse “status”, na visão de Robert Wedgeworth diretor da Associação Americana de Bibliotecas, ressalta a importância do tema “*Literacy* é vital para o bem-estar do país, para o desenvolvimento e aprimoramento dos cidadãos; bibliotecas são vitais nesse contexto.” (BELLASSAI, 1979).

Recomendações são feitas ao longo do relatório no sentido de se estimular o desenvolvimento de habilidades inerentes à *literacy* nas escolas de ensino médio e escolas públicas, diferenciando os níveis de *literacy* e as aplicações funcionais de cada nível, tais como: leitura, escrita, habilidades audiovisuais e computação.

Talvez este tenha sido o relatório mais provocante e reflexivo acerca do trabalho dos bibliotecários e sua função social enquanto agentes fomentadores da *literacy*. E ainda, parece-nos um preâmbulo para outro relatório que viria a ensejar uma grande comoção na comunidade bibliotecária estadunidense, *A Nation at Risk* de 1983. Daí sua importância e relevância, pois retrata um cenário preocupante para os padrões americanos já em 1979.

A base de dados ERIC destaca os seguintes descritores para o Artigo: *Adult Literacy*, *Developmental Programs*, *Illiteracy*, *Information Dissemination*, *Library Associations*, *Library Role*, *Library Services*, *Literacy Education*, *Policy Formation*.

### 4.2.3 Década de 1980

Do mesmo modo que foi feito para a década de 1970, o QUADRO 4 apresenta os autores e respectivos trabalhos que se debruçaram sobre o conceito de *information literacy* na década de 1980. Na sequência, discute-se cada um deles.

**QUADRO 4- A construção da metáfora *Information Literacy* (Década de 1980)**

Ano	Autor	Tipo de documento	Nome do documento
1981	Paul Zurkowski	Artigo	The Library Context & The Information Context: Bridging the Theoretical Gap.
1982	Time Magazine	Matéria	O computador é eleito a Máquina do Ano
1982/3	Forest Horton estudado a partir de Demo (1986) e de Behrens (1994)	Artigo	Information Literacy vs. Computer literacy.
1983	Estados Unidos, Secretaria de Educação	Relatório	A Nation at Risk: The imperative for educational reform.
1985	Patrícia S. Breivik	Artigo	A vision in the Making: Putting Libraries back in the Information Society.
1986	William Demo	Artigo	The idea of information literacy in the Age of High-Tech.
1987	Carol Kuhlthau	Artigo	Information Skills for an information Society
1987	Patrícia S. Breivik	Simpósio	Libraries and the Search for Academic Excellence
1987	ALA	FATO	É eleito o presidente da Comissão em Information Literacy
1988	AASL e AECT	Guia	Information Power: Guidelines for School Library Media Programs
1989	ALA	Relatório	An Information Age School
1989	Patrícia Breivik e Gee	Artigo	Information literacy: Revolution in the Library

FONTE: Organizado pelo autor, baseado nos trabalhos de Behrens (1994) e Dudziak (2001-2003)



## 1981 - Paul Zurkowski

O então presidente da Associação das Indústrias da Informação reflete sobre um novo cenário, o cenário do contexto informacional. Efetivamente, de acordo com o autor, o surgimento desse novo cenário já vinha sendo aguardado e previsto desde o boom informacional disponibilizado já na década de 1960. Sejam através dos serviços de publicação, como *Reader's Guide* aos periódicos de literatura, os index computadorizados dos jornais científicos, os sistemas de dados computacionais, o desenvolvimento dos primeiros serviços de dados on-line, os textos disponíveis em base de dados e as novas tecnologias incluindo a TV a cabo, videotexto e telefones móveis (ZURKOWSKI, 1981, p.1382).

Ocorre-nos que o autor vislumbrava a possibilidade de um novo espaço informacional, um novo contexto informacional no qual os bibliotecários teriam o papel mais importante no domínio da *information literacy*:

O fato é que nesse novo contexto informacional todos devem ser como vocês, bibliotecários; como vocês pela *literacy*, pelo seu conforto no uso de todo tipo de fontes, na sua habilidade para resolver todos os problemas informacionais complexos, por todo seu respeito pela liberdade intelectual, por seu respeito à privacidade, por sua própria criatividade, e por muito, muito mais que os legitima na sua reivindicação de guardiães dos espaços do saber. (ZURKOWSKI, 1981, p.1383, tradução nossa).<sup>22</sup>

Ao tratar do desenvolvimento histórico das bibliotecas e, concomitantemente à evolução da indústria da informação, apresenta-nos o impacto exercido pela tecnologia de informação sobre essas mesmas bibliotecas. A percepção e a visão empreendedora do autor fazem-se sentir ao elencar o leque de possibilidades e oportunidades para os bibliotecários que fizessem a transição do ambiente hermético das bibliotecas para o universo em franca e irremediável expansão do contexto informacional.

Trata-se não somente de um alerta, uma sugestão, mas, de um sobreaviso aos bibliotecários, quanto à necessidade de se ter foco nas habilidades e técnicas já desenvolvidas para resolver problemas e promover a *literacy*, como mecanismo de se entender a informação.

---

<sup>22</sup>The fact is, however, that in this new information context everyone must become “like unto you”, the librarians; like unto you for your literacy, for your comfort in using sources of all kinds, for your ability to sort out these problems of information complexity, for your respect for intellectual freedom, for your respect for privacy, for your own creativity, and for much, much more that gives legitimacy to your claim to being keepers of stores of knowledge. (ZURKOWSKI, 1981, p.1383).

De acordo com o autor:

No novo contexto informacional, o papel potencial dos bibliotecários está se expandindo, assim como o conhecimento está se esvaindo dos repositórios de suas prateleiras. Toda a sociedade deve se tornar "como vós" na gestão destes recursos para si mesmos. Isso é exatamente aquilo sobre o que eu tenho falado ao longo dos anos quando roguei para que a *information literacy* da população fosse melhorada. (ZURKOWSKI, 1981, p.1383, tradução nossa).<sup>23</sup>

### 1982 – Times Magazine

A revista Time Magazine, certamente uma das mais conceituadas e importantes publicações americanas, elege pela única vez (não se tem notícia de outro feito dessa natureza) um computador como a “Máquina do Ano”. A importância do momento, evolução tecnológica, fica assim registrada.

### 1982/3 - Forest Horton estudado a partir de Behrens (1994) e Demo (1986)

Em 1982, Horton trabalha como coautor (HORTON; WILLARD, 1982) na pesquisa da IIA nos Estados Unidos. Como resultado, temos a caracterização de *information literacy*:

Uma lacuna que... separa indivíduos sofisticados no domínio informacional que sabem como e quando utilizar as tecnologias e o fazem de maneira fácil e eficiente daqueles indivíduos incautos informacionalmente que não podem usar as tecnologias e, portanto, têm acesso limitado das fontes de conhecimento. (HORTON, 1982, citado por DEMO, 1986, p. 6, tradução nossa).<sup>24</sup>

Já em 1983, de acordo com Behrens (1994), ao referir-se à matéria da Revista Time, o autor retorna à expressão *computer literacy*, aqui entendida dentro do escopo da explosão informacional, definida pela possibilidade de identificação e busca de informação para resolução de problemas e tomada de decisões. Neste momento o autor une pela primeira vez os dois conceitos, *computer literacy* e *information literacy*, evidenciando a diferença entre os dois:

---

<sup>23</sup>In the new information context, the potential role of librarians is expanding Just as those stores of knowledge are escaping from your shelves. Everyone in society must become “like unto you” in managing these resources for themselves. That’s really what I have been talking about over the years when I have urged that the *information literacy* of the population be improved.(ZURKOWSKI, 1981, p.1383)

<sup>24</sup>Gap which... divides the information sophisticate who knows how and when to use the technology and does so easily and efficiently from the information naïve who cannot use the technologies and hence has limited access to knowledge resources (HORTON, 1982, citado por DEMO, 1986, p.6).

*Computer literacy* tem a ver com o nosso crescente entendimento daquilo que a máquina pode e não pode fazer. Existem dois componentes principais em *computer literacy*: *hardware* e *software*. *Information literacy* então, como oposição a *computer literacy*, significa o elevar do nível de consciência das pessoas e empresas para a explosão de conhecimento e como os sistemas de auxílio mecânicos podem ajudar a identificar, acessar e obter dados, documentos e literatura necessária para a solução de problemas e tomada de decisões. (HORTON, 1983, citado por BEHRENS, 1994 p.311, tradução nossa).<sup>25</sup>

Ressalta-se que as novas tecnologias, com ênfase para o uso de computadores, ganham maior visibilidade e força nesse momento. Os serviços de base de dados, telecomunicações, e-mail, serviços de indexação e catalogação, serviços de busca, fontes de informação nacional e internacional, serviços de alerta de dados, serviços de análise de dados e bibliotecas informatizadas são uma realidade, ganham espaço e se fortalecem.

### **1983 – Estados Unidos, Secretaria de Educação**

O relatório *A Nation at Risk: The imperative for educational reform* de 36 páginas, produzido pela Secretaria de Educação dos Estados Unidos apresentou um diagnóstico, lançando um olhar sombrio sobre as escolas americanas. Em suma, o relatório apresentava a causa da perda de competitividade dos Estados Unidos como sendo o trágico declínio da educação, a inadequação dos programas escolares e a incompetência dos professores e, sugeria recomendações divididas em cinco grupos específicos:

- a) cinco conteúdos básicos para a escola média (4 anos de inglês, 3 anos de matemática, 3 anos de ciências, 3 anos de estudos sociais e um ano e meio de ciências da computação);
- b) a adoção de “padrões mais vigorosos e mensuráveis” (recomendendo a aplicação de testes admissionais para os alunos do ensino médio e para as passagens de níveis escolares);

---

<sup>25</sup>Computer literacy has to do with increasing our understanding of what the machine can and cannot do. There are two major components of computer literacy: hardware and software. *Information literacy*, then, as opposed to computer literacy, means raising the level of awareness of individuals and enterprises to the knowledge explosion, and how machine-aided handling systems can help to identify, access, and obtain data, documents and literature needed for problem-solving and decision-making (HORTON, 1983, *apud* BEHRENS, 1994, p.311).

- c) mais tempo para o aprendizado dos conteúdos básicos (carga horária prevista de 7 horas/dia e entre 200 a 220 dias letivos por ano);
- d) aperfeiçoar a preparação de professores e tornar a profissão mais compensatória e respeitável na sociedade (melhoria salarial dos professores e que estes se dedicassem ao aprimoramento profissional);
- e) valorizar a liderança educacional responsável por implantar essas recomendações e dotá-la de suporte financeiro.

A celeuma toma forma quando o editorial do *The New York Times* de 09/06/83 (GOLDBERG; RENTON, 1995, p. 19), afirma: “[O relatório] trouxe a questão da educação para a ordem do dia do debate político com uma urgência não sentida desde o satélite soviético, chocou a confiança norte americana nas suas escolas públicas em 1957”.

Em referência a esse momento histórico escreveu Bernadete Campello, em “O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional”:

A dificuldade que a classe bibliotecária americana tinha em demonstrar efetivamente sua capacidade de influenciar positivamente a educação veio à tona com a divulgação, em 1983, do documento *A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform\**, que apresentou um diagnóstico da situação de deterioração em que se encontrava o ensino público nos Estados Unidos. O documento, embora enfatizasse a aprendizagem de habilidades intelectuais superiores, não mencionou as bibliotecas, organizações que tinham “potencial para contribuir para a melhoria significativa demandada pelas escolas e por todas as instituições educacionais da sociedade”, nas palavras de Liesener (1985, p. 11). Demonstrando seu desapontamento com a omissão, os bibliotecários reagiram energicamente, manifestando-se por meio de uma profusão de publicações, em que tentavam explicitar o papel que a biblioteca tinha a desempenhar no esforço de formar a comunidade de aprendizagem proposta em *A Nation at Risk*.

A reação mais enfática veio na forma de um documento chamado *Libraries and the Learning Society: Papers in Response to A Nation at Risk*, publicado em 1984 pela ALA, em que os autores demonstravam a contribuição que a biblioteca escolar poderia oferecer para uma educação que ensinasse o aluno a aprender a aprender e desenvolvesse habilidades para buscar e usar informação, consideradas essenciais para viver em uma sociedade complexa e mutável.

Nessa época, já se percebia que a primeira versão do *Information Power* estava superada. Alguns bibliotecários consideravam que as funções do bibliotecário, conforme definidas no documento, haviam sido pensadas em uma visão da educação tradicional, centrada no professor (no caso, no bibliotecário) e no ensino. As teorias educacionais exigiam que se

redesenhassem novas formas de mediação para o bibliotecário, em um modelo em que o usuário ficaria no centro do processo de aprendizagem. (CAMPELLO, 2003, p. 31).

Já Dudziak em sua dissertação de mestrado, fez a seguinte explanação sobre o mesmo tema:

Em 1983, um fato novo serviria de alavanca à implementação de programas educacionais na área de informação: nos Estados Unidos, a publicação do relatório oficial da Comissão Nacional de Excelência em Educação (*Nation Commission on Excellence in Education*) intitulado “*A Nation at Risk: The imperative for educational reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education*”, (Washington, DC, EUA, 1983), viria a denotar uma violenta reação por parte dos bibliotecários, ao ignorar por completo o papel educacional das bibliotecas. (DUDZIAK, 2003, p.26).

*Nation at Risk* (ESTADOS UNIDOS, 1983) identificou o gerenciamento de informações complexas em ambientes eletrônicos e digitais como uma habilidade importante numa Sociedade de Aprendizagem. Surpreendentemente, o papel educacional das bibliotecas e dos recursos informacionais não foi mencionado. Em resposta a este relatório, grande número de Artigos e trabalhos foi publicado a respeito das bibliotecas e dos bibliotecários nos processos educacionais (GRATCH, 1989).

A Comissão Nacional de Bibliotecas e Ciência da Informação também se pronunciou, destacando que a busca e uso efetivo da informação, bem como o uso das bibliotecas, formam as bases do aprendizado e da educação. Os bibliotecários começavam a prestar atenção às conexões existentes entre bibliotecas e educação, *information literacy* e o aprendizado ao longo da vida (BEHRENS, 1994, p. 313).

#### **1985 – Patrícia S. Breivik**

Primeiramente, se faz necessário mencionar que já em 1974, no Artigo intitulado *A Rose by Any Other Name – Or, Library Instruction and the Library Educating the Library User*, Breivik (1974) já sugeria que as bibliotecas escolares deveriam se precipitar e agarrar a iniciativa de envidar esforços no intuito de potencializar o ensino de estudantes nas técnicas bibliográficas ao invés de se manterem em uma atitude apática e quedarem-se inertes.

Observa-se em Patrícia S. Breivik uma paixão profícua pela causa da *information literacy* e a sua inegável relação com o ambiente bibliotecário.

O Artigo *A Vision in the Making: Putting Libraries back in the Information Society* apesar de ser relativamente curto é de importância vital para a construção do conceito *information literacy*. O tom crítico do documento evidencia-se já na primeira sentença quando a autora declara que “Bibliotecas são surpreendentemente invisíveis para os educadores.” (BREIVIK, 1985, p. 723, tradução nossa)<sup>26</sup>, que é um reflexo da exclusão dos bibliotecários das discussões sobre reforma educacional.

Em seu Artigo, Breivik elabora questões dirigidas à comunidade bibliotecária, questões que ajudariam a entender *information literacy* dentro de um contexto curricular:

A possibilidade de se exigir *information literacy* levanta algumas questões básicas. Qual foi a definição de *information literacy*? O que realmente se sabe sobre como as pessoas abordam a necessidade de informações? Existem padrões de abordagem que podem ser discernidos, ou a abordagem de cada pessoa é diferente? Se modelos podem ser definidos, como poderiam ajudar na construção de experiências de aprendizagem que, por sua vez, criariam consumidores de informação eficazes? (BREIVIK, 1985, p. 723, tradução nossa).<sup>27</sup>

A autora então, partindo da definição de Tessmer, descreve *information literacy* como “a habilidade para acessar de forma eficaz e avaliar informações para uma determinada necessidade.” (TESSMER, 1985, citado por BREIVIK, 1985, p.723, tradução nossa).<sup>28</sup>

*Literacy*, assim entendida por Breivik, estaria envolvida em um processo de habilidades que seriam aplicadas conforme uma finalidade específica. Essa definição foi um salto qualitativo no cenário da *information literacy*, pois, ampliou o conjunto de atitudes necessárias e relevantes no desenvolvimento e aplicação do trinômio conhecimento, habilidades e atitudes, descortinando o pensamento crítico e o pensamento criativo.

---

<sup>26</sup>Libraries are amazingly invisible to educators (BREIVIK, 1985, p. 723).

<sup>27</sup>The possibility of an *information literacy* requirement raised some basic questions. What was a workable definition of *information literacy*? What was really known about how people approach information needs? Are there approach patterns that can be discerned, or is each person's approach different? If models could be defined, how could they help in constructing learning experiences which in turn would create effective information consumers?(BREIVIK, 1985, p.723).

<sup>28</sup>Information literacy is the ability to effectively access and evaluate information for a given need (TESSMER,1985, *apud* BREIVIK, 1985, p.723).

## 1986 - William Demo

Já no sumário do Artigo Demo (1986) chama a atenção para a explosão informacional vigente, decorrente das novas tecnologias e a necessidade de se desenvolver novas habilidades que possibilitassem o usufruto dessa nova era da informação: “Se faz necessário o desenvolvimento de uma nova habilidade intelectual que irá nos permitir sermos mestres das novas comunicações e tecnologias da informação. Essa habilidade que é chamada *information literacy*.” (DEMO, 1986, p.1, tradução nossa).<sup>29</sup>

Em seu Artigo, Demo enfatiza aquilo que para ele é uma preocupação constante e irremediável, a sensação de que apesar da abundância de possíveis benefícios, essencialmente de caráter econômico, advindos da era da informação, os resultados esperados só poderiam ser conhecidos pelos poucos que dominassem as ferramentas necessárias para usufruí-los. Esse, em sua visão era o apelo maior, a necessidade premente pela *information literacy*. (DEMO, 1986, p. 5).

Demo considerava que para se tornar um expert nas novas tecnologias um novo tipo de habilidade intelectual se fazia necessário. Esta nova habilidade era por ele considerada como *information literacy*. E, prossegue numa linha similar à de Horton (1982), pois considera que as inovações tecnológicas disponíveis possibilitam processar, armazenar, recuperar e transmitir vastos volumes de informação. O autor exemplifica a gama de novas tecnologias disponíveis tais como microcomputadores, TV a cabo, publicidade eletrônica, fibra ótica, satélites de comunicação, vídeo texto, base de dados online, cd-rom de alta capacidade, robótica etc. (DEMO, 1986, p. 12).

Apesar de não definir a expressão *information literacy*, Demo considerava que somente pessoas com habilidades específicas seriam capazes de extrair o máximo da era da informação:

O que nós desesperadamente precisamos é uma nova habilidade intelectual, *information literacy*, que nos permitirá ser mestres das novas comunicações e tecnologias da informação, seja para o nosso sucesso ou bem-estar pessoal, para o bem maior da sociedade da informação, ou para o benefício

---

<sup>29</sup>A new intellectual skill that will enable us to be masters of new communications and information technologies is needed. This skill--which is called *information literacy* (DEMO, 1986, p.1).

da poderosa elite, cujos empregos bem que poderiam ser nossos. (DEMO, 1986, p. 4, tradução nossa).<sup>30</sup>

Importante ressaltar do trabalho de Demo a noção das diferentes perspectivas e facetas que a *information literacy* adquiria de acordo com os diferentes campos de enunciação: indústria da informação, bibliotecários, educadores e cientistas da comunicação.

### 1987 – Carol Kuhlthau

A partir do prefácio do Artigo Kuhlthau já enfatiza a definição de *information literacy*, os requisitos e a irremediável necessidade de desenvolvê-la no ambiente das bibliotecas escolares.

Definida como fruto da união das habilidades bibliotecárias com os conhecimentos de informática, *information literacy* requer habilidades necessárias para a interpretação e uso da informação. Os centros de mídia das bibliotecas são excelentes locais para integração de competências e fontes para temas em todo o currículo, permitindo que os alunos desenvolvam proficiência em pesquisa (KUHALTHAU, 1987, tradução nossa).<sup>31</sup>

Segundo a autora a definição de *information literacy* é muito próxima da definição de letramento funcional, ou seja,

*Information literacy* está intimamente ligada a definição de letramento funcional. Envolve as habilidades de ler, absorver e usar informações essenciais para o dia a dia. Também envolve reconhecer a necessidade de informação e capacidade de procurá-la para tomar decisões de forma embasada. *Information literacy* requer habilidades para o manuseio de volumes complexos de informação geradas por computadores e centros de mídia, e para aprender ao longo da vida tanto as mudanças técnicas e sociais que exijam novas competências e conhecimento. (KUHALTHAU, 1987, p.2, tradução nossa).<sup>32</sup>

---

<sup>30</sup>What we badly need is a new intellectual skill, an "*information literacy*," that will enable us to be masters of the new communications and information technologies, whether for our personal success or wellbeing, for the greater good of the larger information society, or for the benefit of the power elite in whose employ we might well find ourselves (DEMO, 1986, p.4).

<sup>31</sup>Defined as comprising library skills and computer literacy, *information literacy* requires skills necessary for the interpretation and use of information. Library media centers are excellent sites for integrating skills and resources with subjects across the curriculum, allowing students to develop proficiency in inquiry (KUHALTHAU, 1987).

<sup>32</sup>*Information literacy* is closely tied to functional literacy. It involves the ability to read and to use information essential for everyday life. It also involves recognizing an information need and seeking information to make informed decisions. *Information literacy* requires the abilities to manage complex masses of information generated by computers and mass media, and to learn throughout life as technical and social changes demand new skills and knowledge (KUHALTHAU, 1987, p.2).



Kuhlthau incorpora a definição de Martin Tessmer sobre *information literacy* como sendo “a habilidade para efetivamente acessar e avaliar informações para uma dada necessidade.” (TESSMER, 1985, citado por KUHLTHAU, 1987, p. 8, tradução nossa).<sup>33</sup> Kuhlthau define as habilidades dos bibliotecários em dois aspectos: localizar e interpretar (KUHLTHAU, 1981). Um aspecto é localizar geograficamente dentro do contexto da biblioteca uma informação e o outro é saber interpretar essas informações depois de localizadas. É nesse contexto que a autora traça um paralelo com duas características importantes do fenômeno *information literacy*: habilidades e conhecimento. De acordo com a autora o ato do bibliotecário localizar as informações estaria ligado às habilidades inerentes ao seu trabalho, já o conhecimento teria sua correspondência na capacidade de se trabalhar o material informativo encontrado, lapidar a informação necessária.

Com este Artigo, Kuhlthau “lança as bases da *Information literacy Education*, ou seja, a Educação voltada para a *information literacy*...” (KUHLTHAU, 1987, citada por DUDZIAK, 2001, p.28), ainda que o foco central do conceito idealizado por Kuhlthau esteja voltado para o aprendizado dos estudantes.

Dentro deste norte, de acordo com DOYLE (1994) dois são os temas recorrentes no trabalho de Kuhlthau:

- a proficiência em investigação pelos estudantes deveria ser a meta que as bibliotecas enquanto centros de mídia deveriam exercer para integrar *Information literacy* nos padrões curriculares;
- as tecnologias de informação possibilitam acesso às fontes de informação, que é um dos aspectos críticos no aprendizado dos estudantes. *Computer literacy*, uma vez equiparada à operação computacional, terá atingido seu objetivo ao incluir o uso e aplicações dos computadores. Estudantes usam as tecnologias da informação como ferramentas nas suas buscas por informações apropriadas. (KUHLTHAU, 1987, citada por DOYLE, 1994, p. 13, tradução nossa).<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup>The ability to effectively access and evaluate information for a given need (TESSMER, 1985, *apud* KUHLTHAU, 1987, p.8).

<sup>34</sup>Proficiency in inquiry for students is identified as the goal library media centers should set for integrating *information literacy* across curricular areas; Information technologies provide access to information resources that are critical to student learning. Computer literacy, once equated to computer operation, has been expanded to include the application and use of computers. Students use information technologies as tools in their search for appropriate information (KUHLTHAU, 1987, *apud* DOYLE, 1994, p.13).

Na conclusão do Artigo Kuhlthau enfatiza que:

Ajudar estudantes a obter *information literacy* também significa ajudá-los a aprender a pensar. Aprendendo a questionar, a pesar alternativas para interpretar inferências e procurar mais dados pode ajudar os indivíduos a conviver com o constante crescimento informativo e a sobreviver num mundo que cresce cada vez mais complexo. (KUHLLTHAU, 1987, p. 22, tradução nossa).<sup>35</sup>

### **1987 – Patricia S. Breivik**

Em 1987, na Universidade de Columbia, estado Americano do Colorado, foi realizado o seminário que teve como característica principal a crítica ao documento *A Nation at Risk*, por ter ignorado o papel das bibliotecas e bibliotecários nas reformas educacionais.

A natureza do simpósio foi avaliar as considerações acerca do papel das bibliotecas acadêmicas na reforma educacional. De acordo com Breivik, havia consenso com relação à importância do papel a ser desempenhado pelas bibliotecas acadêmicas no desenvolver e melhorar da educação do ensino médio americano. (BREIVIK, 1987, p. 46-47).

As discussões no simpósio buscavam direcionar o caminho a ser seguido e estabelecer a importância do desenvolvimento das habilidades em *information literacy*. Indubitavelmente, tais discussões fortaleceram os sustentáculos garantidores da melhora da educação acadêmica.

Uma das principais considerações feitas no simpósio foi a de conferir a importância da educação voltada para o aprendizado contínuo, ao longo da vida e, que fosse essa a nova perspectiva educacional.

Segundo Breivik, citada por Behrens (1994, p.314), os estudantes tinham que desenvolver habilidades e se tornarem *information literates* para que pudessem desenvolver o aprendizado contínuo, ao longo da vida. Para atingir este objetivo os indivíduos deveriam:

---

<sup>35</sup> Helping students gain *information literacy* also means helping students to learn to think. Learning to question, to weigh alternatives to interpret inferences, and to seek further data can only help individuals to cope with a continuously increasing wealth of information, and to survive in a world growing ever more complex (KUHLLTHAU, 1987, p.22).

- entender o processo de obtenção da informação, incluindo sistemas de identificação e entrega de informação;
- estar aptos a avaliar a eficácia dos vários canais informativos, incluindo bibliotecas para diferentes tipos de necessidades;
- adquirir as principais habilidades básicas em obter e armazenar suas próprias informações, por exemplo: habilidades em banco de dados, planilhas e arquivos processamento de texto, bem como no uso de literatura em livros, jornais, e relatórios;
- ser cidadãos articulados e responsáveis ao considerar as políticas públicas e as questões relacionadas à informação, por exemplo: direitos autorais, privacidade, informações governamentais sigilosas e questões ainda emergentes. (BREIVIK, 1987, citada por BEHRENS, 1994, p. 314, tradução nossa).<sup>36</sup>

### **1987 – American Library Association (ALA)**

Antes de passar ao próximo documento a ser analisado, deve-se ressaltar um marco histórico importante em 1987: o presidente da Comissão em *Information literacy* é nomeado.

### **1988 – American Association of School Librarians (AASL) e Association for Educational Communications and Technology (AECT)**

O documento *Information Power* declara o papel esperado das bibliotecas escolares nos programas de ensino e ressalta a responsabilidade dos profissionais bibliotecários em considerar alunos e pessoal como usuários efetivos de informação: “A missão dos programas das bibliotecas de mídia é assegurar que estudantes e funcionários sejam usuários eficazes de ideias e informação.” (AASL, 1988, p.1, tradução nossa).<sup>37</sup> Além disso, introduz a terminologia *library media*, deixando explícito o papel da biblioteca escolar em oferecer informação em diferentes meios e suportes a partir de então.

Segundo Dudziak (2001), o documento é inovador e busca contagiar estudantes, professores e pais, porque aborda aspectos qualitativos e quantitativos

---

<sup>36</sup> Understand processes for acquiring information, including systems for information identification and delivery; Can evaluate the effectiveness of various information channels, including libraries, for different kinds of needs; Master basic skills in acquiring and storing their own information, e.g., database skills, spreadsheet and word processing skills, and book, journal, and report literature; Are Articulate, responsible citizens in considering public policy issues relating to information, e.g., copyright, privacy, privatization of government information, and issues yet emerge (BREIVIK, 1987, *apud* BEHRENS, 1994, p. 314).

<sup>37</sup> The mission of the library media program is to ensure that students and staff are effective users of ideas and information (AASL, 1988, p.1).

e por ser fruto de um esforço interdisciplinar que apresentava diretrizes para bibliotecas que incluíam:

- acesso físico e intelectual a materiais em todos os formatos;
- instrução a fim de expandir a competência e estimular o interesse pela leitura, exame e uso da informação e de ideias;
- trabalho conjunto entre bibliotecários e outros educadores no planejamento de estratégias de aprendizagem, indo ao encontro das necessidades dos estudantes. (DUDZIAK, 2005, p 30).

A essência norteadora do documento é a de suscitar nos bibliotecários a importância e responsabilidade por uma participação mais efetiva no processo educacional.

### **1989 - American Library Association (ALA)**

O propósito pragmático do relatório da ALA era o de estabelecer de forma categórica a dimensão da *information literacy* para o cenário educacional. IL não poderia ser considerada tão somente como o conhecimento de meras habilidades de ler e escrever para memorizar conhecimentos.

No relatório, sob o título *An Information Age School* (A escola na era da informação, tradução nossa) – a ênfase para a criação de um novo modelo educacional, baseado na IL e numa aprendizagem pautada pelo uso dos recursos informacionais norteia o documento (ALA, 1989, p. 7).

O relatório vai além ao definir IL como a habilidade indispensável para reconhecer quando uma informação é necessária e localizar, avaliar, usá-la de forma eficiente (SPITZER *et al*, 1998). É nesse contexto que o relatório clama às escolas e colégios para que assimilem o conceito de IL e o difundam dentro dos programas educacionais para que os indivíduos garantam o acesso à informação.

O objetivo era impulsionar a divulgação do conceito de IL para garantir a maior circulação possível e acesso responsável dos indivíduos à informação a fim de lhes garantir o exercício pleno da cidadania.

O relatório utilizou variados recursos com o intuito de sensibilizar as mais diversificadas esferas responsáveis pela educação, tecnologias e usuários. Ao sinalizar para a presumível ausência de competitividade no cenário internacional, o relatório incita o sentimento nacionalista. Suscitando valores como a soberania e a democracia e alertando que estes valores estavam em jogo, uma vez que, sem as

ferramentas necessárias para aproveitar o boom informacional que se apresentava a sociedade não poderia contar com cidadãos plenamente capazes, estando, portanto, inaptos de tomada de decisões.

Foi na realidade um chamamento a todos os seguimentos envolvidos com educação para que aperfeiçoassem e possibilitassem a *information literacy* através de programas: empenho dos profissionais bibliotecários, empenho dos gestores de tecnologia e empenho da sociedade como um todo, uma unidade uníssona.

Neste aspecto, o relatório enfatiza a questão do aprendizado contínuo, ao longo da vida:

Produzir tal cidadania irá requerer que escolas e colégios apreciem e incorporem o conceito de IL em seus programas educacionais, currículos, e desempenhem o papel de líderes ao habilitar indivíduos e instituições para que possam usufruir, tirar vantagem das oportunidades advindas da sociedade da informação. Ultimamente, as pessoas *information literate* são consideradas aquelas que aprenderam como aprender. Elas sabem como aprender porque elas sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar informação, e como usar informação de forma que outros possam deles aprender. Elas são pessoas preparadas para o aprendizado contínuo, ao longo da vida, porque elas podem sempre encontrar as informações necessárias para auxiliá-las a todo o momento, em qualquer tomada de decisão. (ALA, 1989, p.3, tradução nossa).<sup>38</sup>

### **1989 – Patricia Breivik e Gee**

Tendo como referência o simpósio ocorrido em 1987 (*Libraries and the Search for Academic Excellence*), os autores desenvolveram o presente documento cujo foco é o papel das bibliotecas acadêmicas no prolongamento e aperfeiçoamento do aprendizado contínuo ao longo da vida.

Logo no início do presente trabalho os autores afirmam: “olhar com bastante atenção, olhar criticamente para o potencial das bibliotecas acadêmicas enquanto

---

<sup>38</sup> Producing such a citizenry will require that schools and colleges appreciate and integrate the concept of *information literacy* into their learning programs and that they play a leadership role in equipping individuals and institutions to take advantage of the opportunities inherent within the information society. Ultimately, information literate people are those who have learned how to learn. They know how to learn because they know how knowledge is organized, how to find information and how to use information in such a way that other can learn from them. They are people prepared for lifelong learning, because they can always find the information needed for any task or decision at hand (ALA, 1989, p.3).

locais chave de recursos na era da Informação.” (BREIVIK; GEE, 1989, tradução nossa).<sup>39</sup>

Breivik e Gee, militantes da causa *information literacy* retornam à cena e já no prefácio do documento informam o caráter ideológico e determinado ao descrevê-lo como um instrumento que “advoga pela qualidade do ensino, pesquisa, e serviços que só podem acontecer nos campos onde ocorre um uso mais imaginativo das bibliotecas acadêmicas.” (BREIVIK; GEE, 1989, tradução nossa).<sup>40</sup>

Nos dizeres de Dudziak (2003) os autores entendiam as bibliotecas “como modelo de ambiente informacional e como espaço de aprendizagem.”

Nas bibliotecas o conhecimento de todas as disciplinas encontra-se relacionado segundo uma estrutura significativa. As bibliotecas provêm um modelo de ambiente informacional no qual o graduando tem a necessidade de viver e trabalhar (...) são ambientes naturais para a resolução de problemas dentro de um universo ilimitado de informações. As bibliotecas proporcionam a estrutura necessária para a síntese de conhecimentos especializados num contexto social. E, finalmente, bibliotecas e bibliotecários podem ajudar os estudantes a se tornarem competentes (“*literate*”) em informação. (BREIVIK; GEE, 1989, citados por DUDZIAK, 2003, p.31).

Portanto, a discussão da IL começa a se expandir das bibliotecas escolares para abranger também as bibliotecas universitárias, quando os autores propõem bibliotecas universitárias mais atuantes, engajadas no processo de aprendizagem, em que se valoriza a criação e o uso de recursos informacionais em diferentes suportes.

---

<sup>39</sup>Take a close, critical look at the potential of academic libraries as key campus resources in the Information Age (BREIVIK; GEE, 1989)

<sup>40</sup>Advocacy for the quality learning, research, and service that can occur on campuses where more imaginative use is made of academic libraries (BREIVIK; GEE, 1989).

#### 4.2.4 Síntese da década de 1980

Resumindo Behrens (1994, p. 316-17):

- A *information literacy* deve ser considerada quanto ao domínio da informação e habilidades necessárias para usá-las.
- Determinadas atitudes são necessárias para o desenvolvimento da IL – consciência da necessidade, desejo para localizar, apreciar o valor das informações e o correto uso.
- O olhar crítico deve ser estimulado com o propósito de auxiliar na compreensão e avaliação das informações.
- As bibliotecas não são o único repositório de informação.
- Nem as habilidades bibliotecárias, nem as computacionais são suficientes para se chegar à *information literacy*.
- Os programas de educação de usuário requerem uma completa mudança de paradigma educacional para que acomodar a gama de habilidades necessárias à IL.
- Numa sociedade da informação, IL deve ser entendida como uma extensão do *literacy*.
- IL é requisito para cidadania.
- O objetivo da IL é conseguir habilitar pessoas para o aprendizado independente e contínuo ao longo da vida.
- A cumplicidade entre bibliotecários e educadores é requisito para a disseminação da IL.
- A garantia de sucesso da IL está diretamente ligada ao ensino de habilidades ao longo da vida estudantil.
- Habilidades necessárias a IL: saber quando a informação se faz necessária, identificar de acordo com a necessidade a informação para cada situação, encontrar, avaliar, organizar e usar a informação de forma eficiente para cada problema. (BEHRENS, 1994, p. 316-317).

Acrescentamos à síntese acima outros pontos que julgamos importantes:

- A definição da ALA de *information literacy* continua sendo a mais frequentemente usada;
- O trabalho de desenvolvimento da *Information literacy* junto às universidades começa de forma eficiente após a publicação dos trabalhos de Breivik e Gee.

#### 4.2.5 Década de 1990

Continuando a sequência, o QUADRO 5 apresenta os autores e respectivos trabalhos que se empenharam sobre o conceito de *information literacy* na década de 1990. Logo em seguida, cada um deles é brevemente apresentado.

**QUADRO 5- A construção da metáfora *Information Literacy* (Década de 1990)**

<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Tipo de documento</b>	<b>Nome do documento</b>
1990	Mike Eisenberg e Bob Berkowitz	Modelo	<i>Information Problem-Solving: The Big Six Skills' Approach to Library &amp; Information Instruction</i>
1992	Base de Dados ERIC	FATO	<i>Information Literacy é incluído como um descritor na base</i>
1992	Christina S. Doyle	Relatório	<i>Final Report to National Forum on Information literacy</i>
1994	Cristian Doyle	Artigo	<i>Information Literacy in an Information Society: A Concept for the Information Age</i>
1994	Shirley J. Behrens	Artigo	<i>A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy</i>
1996	Shapiro & Huges	Artigo	<i>Information literacy as a liberal Art: enlightenment proposal for a new curriculum</i>
1997	Christine Bruce	Artigo	<i>The seven faces of information literacy</i>
1998	AASL e AECT	Livro	<i>Information Power: Building Partnerships for Learning</i>
1999	SCONUL	Artigo	<i>Information skills in higher education: a SCONUL position paper</i>

FONTE: Organizado pelo autor, baseado nos trabalhos de Behrens (1994) e Dudziak (2001- 2003)



### 1990 – Mike Eisenberg e Bob Berkowitz

O Big6 refere-se a um arquétipo de processo elaborado com a finalidade de auxiliar professores e educadores a alavancarem o ensino de IL e habilidades tecnológicas. O modelo de como pessoas de todas as idades resolvem problemas de informação, foi criado em 1990 por Mike Eisenberg e Bob Berkowitz, e busca alcançar todas as etapas educacionais, desde as escolas primárias e secundárias abrangendo inclusive, corporações e programas de treinamento de adultos em todo o mundo.

O processo desenvolvido em Big6 é estabelecido e fundado na elucidação de questões de difícil resolução e situações adversas e é aplicável em qualquer cenário onde haja necessidade de uso da informação.

O conceito de informação enquanto qualidade na solução de problemas é a junção das habilidades necessárias para acessar e usar informação, aliadas com aquelas necessárias para aplicar e resolver problemas conexos à informação, propriamente dita (AASL, 1998; EISENBERG; BERKOWITZ, 1990, tradução nossa).

Em síntese, toda vez que um (a) estudante defrontar-se com um problema cuja solução requeira o uso de informação, ele (a) encontrará uma informação baseada no problema que, nesse caso, é também determinado como um problema de informação (EISENBERG; BERKOWITZ, 1990, tradução nossa).

O modelo pretende utilizar as habilidades com as ferramentas tecnológicas num processo sistemático de busca, uso, aplicação e avaliação da informação para as demandas e tarefas específicas, ou seja, o cerne está nos processos e habilidades. De acordo com Bruce “*Information literacy* neste modelo pode ser descrita como um comportamento informacional sistemático.” (BRUCE, 2002, p. 3, tradução nossa).<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup>Information literacy in this model may be described as systematic information behavior (BRUCE, 2004, p. 3).

O modelo se baseia em 6 áreas distintas conforme demonstrado no QUADRO 6 a seguir:

**QUADRO 6- As habilidades do Big6**

ÁREA	SUB-ÁREAS	QUESTÕES ASSOCIADAS
1. Definição da tarefa	1.1 Definir o problema informacional 1.2 Identificar as necessidades informativas (de modo a resolver o problema)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual é minha tarefa atual?</li> <li>• Quais são os tópicos ou questões que preciso responder?</li> <li>• Quais informações vou precisar?</li> </ul>
2. Estratégias de pesquisa de informação	2.1 Determinar todas as fontes possíveis ( <i>brainstorm</i> ) 2.2 Selecionar as melhores fontes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais são as fontes a serem avaliadas?</li> <li>• Quais são as melhores fontes para esta tarefa?</li> </ul>
3. Localização e acesso da informação	3.1 Localizar fontes (tanto física quanto intelectualmente) 3.2 Encontrar a informação nas fontes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Onde posso encontrar estas fontes?</li> <li>• Onde posso encontrar informação nestas fontes?</li> </ul>
4. Uso da informação	4.1 Participações (ler, ouvir, ver, tocar) 4.2 Extrair as informações relevantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais informações eu espero encontrar nestas fontes?</li> <li>• Quais informações desta fonte serão úteis?</li> </ul>
5. Resumo	5.1 Organizar a informação a partir das múltiplas fontes 5.2 Apresentar a informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como vou organizar minha informação?</li> <li>• Como devo apresentar minha informação?</li> </ul>
6. Avaliação	6.1 Avaliando o resultado (eficácia) 6.2 Avaliando o processo (eficiência)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiz aquilo que foi solicitado?</li> <li>• Completei todas as etapas do modelo BIG6 de forma eficiente?</li> </ul>

FONTE – Adaptado do modelo de Eisenberg e Berkowitz (1987)

**1992** – ERIC inclui o termo *information literacy* como um descritor.

A base de dados ERIC é uma das mais antigas bases de dados de Artigos de revistas científicas nas áreas das Ciências Sociais, especialmente vocacionada para a investigação em Ciências da Educação. Contém mais de 1.300.000 referências bibliográficas e mais de 317.000 de Artigos em texto integral desde 1966. Uma das mais-valias desta base é a integração com o «*Thesaurus Authority File*» que é uma

lista de termos/assuntos hierarquicamente estruturados e que facilita a recolha do assunto mais apropriado no momento da pesquisa.

### 1992 – Doyle

O presente relatório surge como resultado de um estudo baseado no método Delphi em que, das 136 pessoas, especialistas em educação e biblioteconomia, convidadas a participar da pesquisa, um total de 56 (81.1%) participaram de forma conclusiva. Geograficamente, a pesquisa alcançou os Estados Unidos, Canadá e Porto Rico (DOYLE, 1992, p.1).

Num primeiro momento a pesquisa foi dividida em duas partes que podemos assim resumir:

- definição e os atributos concernentes à *information literacy*;
- avaliação dos objetivos educacionais nacionais de 1990 relacionados à *information literacy* e as possíveis medidas a serem tomadas. (DOYLE, 1992, p.1, tradução nossa).

Como resultado dos trabalhos a seguinte definição de IL é proposta: “*Information literacy* é a habilidade de acessar, avaliar, e usar a informação das diferentes fontes.” (DOYLE, 1992, p.2, tradução nossa).<sup>42</sup>

Em síntese, neste modelo, a definição IL é a capacidade de o indivíduo reconhecer que para que ocorra a tomada de decisão de forma inteligente se faz necessário o uso correto da melhor informação, ou seja, o indivíduo reconhece a necessidade de informação e com base nestas premissas formula questões para identificar as fontes potenciais de informações, desenvolve estratégias de sucesso de busca para acessar as informações, as avalia, organiza e agrega valores a elas para utilizá-las criticamente na resolução de problemas (DOYLE, 1992, p. 2).

O relatório prossegue elencando os seguintes atributos que uma pessoa *information literate* deveria possuir:

Uma pessoa *information literate* é alguém que:

- reconhece a necessidade de informação;
- reconhece que para a tomada de decisões é necessário basear-se em informações acuradas e completas;
- formula questões baseadas nas necessidades de informação;

---

<sup>42</sup>Information literacy is the ability to access, evaluate, and use information from a variety of sources (DOYLE, 1992, p.2).

- identifica fontes de informações potenciais;
- desenvolve satisfatoriamente estratégias de pesquisa;
- acessa fontes de informação baseando-se em informática e outras tecnologias disponíveis;
- avalia a informação;
- organiza informações de forma prática;
- incorpora novas informações ao conhecimento já existente;
- usa informação com pensamento crítico na solução de problemas. (DOYLE, 1992, p. 3, tradução nossa).<sup>43</sup>

O documento elenca ainda metas educacionais a serem alcançadas e por fim ressalta que:

Uma biblioteca, enquanto centro de mídia, repleta de fontes impressas e não impressas foi identificada como elemento fundamental para a implementação da *information literacy*. Contando com pessoal especialista, bibliotecários treinados, que colaborem com professores para alcançar os objetivos da sala de aula, a biblioteca, esse centro de mídia, se transformará em elemento concentrador da escola. A equidade de acesso às fontes tende a aumentar. (DOYLE, 1992, p. 4, tradução nossa).<sup>44</sup>

#### 1994 - Doyle

Neste trabalho, Doyle retoma os conceitos já trabalhados no texto acima e as metas estabelecidas pela *National Educational Goals* de 1990. A notável diferença, de acordo com a autora, é que com relação às metas educacionais para o ano 2000, os objetivos passam no Congresso como lei federal. (*Congressional Digest. January 1994*, p.8). Ademais, o texto traz uma abordagem evolucionária e histórica do conceito de IL. Delineia de forma minuciosa a trajetória do conceito e as práticas que foram sendo tratadas ao longo dos anos.

---

<sup>43</sup>An information literate person is one who:

- recognizes that accurate and complete information is the basis for intelligent decision making;
- recognizes the need for information;
- formulates questions based on information needs;
- identifies potential sources of information;
- develops successful search strategies;
- accesses sources of information including computer-based and other technologies;
- evaluates information;
- organizes information for practical application;
- integrates new information into an existing body of knowledge;
- uses information in critical thinking and problem solving (DOYLE, 1992, p.3).

<sup>44</sup> A library/media center stocked with a wide variety of print - non/print resources was identified as critical to the implementation of *information literacy*. Staffed with a trained library/media specialist who collaborates with classroom teachers to carry out classroom objectives, the library/media center becomes the hub of a school. Equity of access to resources increases. (DOYLE, 1992, p. 4).

A autora nos informa ainda que, tanto o relatório final do *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills* (SCANS), como as metas para o ano 2000 são uníssonas ao concordarem naquilo que realmente é importante e necessário:

Maior foco no ensino de todos os estudantes para se tornarem aprendizes independentes ao longo da vida, para se tornarem pensadores críticos, para usarem a gama de possibilidades tecnológicas com fluência, e para trabalharem de forma efetiva com outros. Implicitamente, todos os estudantes devem estar preparados para usar *information literacy* na solução de problemas em suas próprias vidas assim como nos locais de trabalho. É mais importante saber como encontrar informações que são precisas que tentar memorizar e armazenar fatos para referências futuras. (DOYLE, 1994, p. 27, tradução nossa)<sup>45</sup>

Ressalta, portanto, a importância do processo de busca de informação e da IL (aprendizagem construtivista) em relação à memorização de conteúdos (aprendizagem conteudista).

#### 1994 – Shirley J. Behrens

Inicialmente a autora informa que:

*Information literacy* é um conceito abstrato. Uma metáfora, uma expressão descritiva cuidadosamente embalada – e imaginativa – que não pode ser aplicável literalmente ou interpretada com facilidade, implica em algo mais qualitativo e difuso que o evidente significado histórico de ambos os termos *literacy* e informação. Simbolicamente, *information literacy* parece significar a habilidade para usar informação, ou possibilidade de possuir conhecimentos informacionais. A fim de verificara forma como o conceito passou a tero seu significado atual e identificar quais habilidades e conhecimentos são necessários para que uma pessoa seja considerada *information literate*, algumas definições sugeridas desde os anos 1970 serão analisadas. (BEHRENS, 1994, p. 309, tradução nossa).<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> Greater focus on teaching all students to become independent lifelong learners, to become critical thinkers, to use a variety of technologies proficiently, and to work effectively with others. Implicitly, all students must be prepared to use information literacy to solve problems in their personal lives as well as in the workplace. It is more important to know how to find needed information than to try to memorize and store facts for future reference (DOYLE, 1994, p. 27).

<sup>46</sup> Information literacy is an abstract concept. As a metaphor, it is a neatly packaged – and imaginative – descriptive phrase that is not literally applicable or easily interpretable, implying something more qualitative and diffuse than is evident in the historical meanings of both literacy and information. Symbolically, information literacy appears to represent the ability to use information, or possibly the possession of knowledge of information. In order to ascertain how the concept has come to have its current meaning and to identify what skills and knowledge are required of a person in order to be information literate, some definitions suggested since the 1970s will be analyzed (BEHRENS, 1994, p.309).

Ressalta-se que se trata de um dos trabalhos mais instigantes e importantes sobre as raízes históricas da *information literacy*, submerso em definições que vão se moldando, crescendo e solidificando ao passar dos anos.

A autora nos conduz a uma “viagem” através da história da construção do conceito de *information literacy*. Separa por décadas as análises, elencando autores, obras e importância. Na década de 70, em um primeiro momento, o conceito estava envolto na necessidade de se trabalhar com o volume informacional acessível e as novas tecnologias da informação, aliando o conjunto de habilidades e um acesso diligente à informação. Já na década seguinte, 80, a tecnologia ganha espaço e ferramentas para a busca, uso e tomada de decisões.

Shirley J. Behrens enfatiza que determinados conceitos encontram-se registrados e que ao longo dos anos tornaram-se habituais na construção da definição de *information literacy*, como tratativa do uso da informação para solução de problemas, assim como o manejo de ferramentas auxiliares para se trabalhar a informação.

Behrens alerta que além das necessidades de *information literacy* para a solução de problemas na esfera laborativa, a pesquisa sugere haver relação direta e irremediável entre *information literacy* e cidadania (BEHRENS, 1994, p. 310).

#### **1996 - Shapiro e Hughes**

O Artigo começa com a seguinte indagação: “Hoje, o que uma pessoa precisa saber para ser plenamente considerada competente e membro da sociedade da informação?” (SHAPIRO; HUGUES, 1996, tradução nossa).<sup>47</sup>

Os autores fazem elucubrações filosóficas a respeito do tema informação, acesso e disponibilidade. Levantam uma gama de indagações acerca do uso, necessidade e direitos referentes ao uso de informações.

Segundo os autores a definição de *information literacy* vai além do conhecimento e do acesso à informação, é um estado liberal de Arte em que os indivíduos têm que refletir criticamente sobre a natureza da própria informação, sua

---

<sup>47</sup>What does a person need to know today to be a full-fledged, competent and literate member of the information society? (SHAPIRO; HUGUES, 1996).

infraestrutura técnica, o contexto social, cultura e filosófico, bem como o impacto que ela provoca.

**1997** – BRUCE, C.

Nessa pesquisa desenvolvida em conjunto por duas Universidades Australianas, Bruce municia através das experiências inseridas no contexto, uma definição de IL como um modelo relacional, sob sete diferentes aspectos, que são possibilitados pelo ato de ver e experimentar o uso da informação.

Cada faceta se revela como uma alternativa singular da experiência da IL: consciência da informação (*information awareness*), fontes informacionais (*sources*), processo informacional (*process*), controle (*control*), construção do conhecimento (*knowledge, base*), descoberta (*insight*) e sabedoria (*wisdom*). (BRUCE, 1997, p. 3, tradução nossa).

Nesse modelo, entender e assimilar *information literacy* abrange primordialmente, a postura de se colocar atento aos distintos caminhos que a experiência com o uso de informação conduz. Contextualmente observa-se que *information literacy* está além do aperfeiçoamento de habilidades, atrelando-se irrefutavelmente à experiência pessoal do indivíduo.

Abaixo, QUADRO 7, reproduzimos nossa versão do modelo proposto por Bruce para o ensino superior:

**QUADRO 7- Adaptação do modelo de Bruce (1997)**

Categorias	Concepções
1. Consciência da informação ( <i>Information Awareness</i> )	Concepção baseada nas tecnologias de informação. <i>information literacy</i> é entendida a partir do uso e domínio das tecnologias informacionais tanto para recuperação de informação como para comunicação. <i>information literacy</i> está intrinsecamente ligada à disponibilidade e uso das tecnologias da informação.
2. Fontes informacionais ( <i>Sources</i> )	Concepção baseada nas fontes de informação. <i>information literacy</i> é entendida enquanto habilidade para encontrar/extrair informação das fontes. Conhecimento próprio para acessar as fontes de forma independente ou através de um intermediário.
3. Processo informacional ( <i>Process</i> )	Concepção baseada na execução do processo informacional. <i>information literacy</i> é entendida enquanto processo em execução. O foco agora é o processo informacional, ou seja, as estratégias e mecanismos utilizados para trabalhar novos níveis e situações que irão surgir ao longo das etapas.
4. Controle ( <i>Control</i> )	Concepção baseada no controle da informação. O controle informacional pode ser subdividido em três diferentes formas: estruturas manuais de alocação, memória/ cognitivas, foco no armazenamento tecnológico que permita a recuperação da informação. <i>information literate</i> são pessoas que tem acesso às informações e as usam quando se faz necessário.
5. Construção do conhecimento ( <i>Knowledge base</i> )	Concepção baseada na construção do conhecimento. <i>information literacy</i> é entendida enquanto agente capaz de promover a construção do conhecimento em qualquer nova área de interesse. O foco nesta categoria é o uso eficiente da informação que deve se adequar às novas perspectivas pessoais a partir da análise crítica daquilo que se lê.
6. Descoberta ( <i>insight</i> )	Concepção baseada na extensão do conhecimento. <i>information literacy</i> é entendida como o trabalho conjunto do conhecimento e as perspectivas pessoais. Criatividade e intuição são elementos importantes nesta categoria uma vez que não se trata mais de adquirir conhecimento, mas aprimorá-lo através da experiência pessoal.
7. Sabedoria ( <i>wisdom</i> )	Concepção baseada na sabedoria. <i>information literacy</i> é entendida enquanto largamente utilizada em prol da comunidade com sabedoria. Valores pessoais, atitudes e crenças permitem usar a informação com ética e sabedoria.

FONTE: Elaborado pelo autor adaptado de Bruce (1997)



**1998** - *American Association of School Librarians (AASL)* e *Association for Educational Communications and Technology (AECT)*

O livro em tela é parte de um trabalho desenvolvido pela AASL com participação da AECT, objetivando promover a ação dos bibliotecários dos centros de mídia das bibliotecas escolares, por meio da profissionalização de padrões. Os bibliotecários deixam de ser percebidos como meros guardiões e passam a ser partícipes no processo de ensino e aprendizado escolar.

Em que pese tratar-se de documento canalizado aos especialistas das bibliotecas, os bibliotecários, *Information Power* certamente, poderia ser um auxílio junto aos envolvidos no processo de transmissão de conhecimentos através do intercâmbio de informação.

De acordo com o texto, IL é baseada na “habilidade de encontrar e usar informação”, destacando-se nove padrões apresentados por *Information Power*, para que o aluno adquira a IL:

#### **Os nove padrões de *information literacy* para estudantes**

##### ***Information Literacy***

Padrão 1: O estudante *information literate* acessa a informação de forma eficiente e eficaz.

Padrão 2: O estudante *information literate* avalia a informação de forma crítica e com competência.

Padrão 3: O estudante *information literate* usa a informação de forma criativa e precisa.

##### **Aprendizado independente**

Padrão 4: O estudante que aprende de forma independente é *information literate* e procura informações relacionadas aos seus interesses pessoais.

Padrão 5: O estudante que aprende de forma independente é *information literate* e aprecia literatura e outras expressões criativas de informação.

Padrão 6: O estudante que aprende de forma independente é *information literate* esforça-se pela excelência na procura da informação e na geração de conhecimento.

##### **Responsabilidade Social**

Padrão 7: O estudante que contribui de forma positiva para o aprendizado da coletividade (comunidade e sociedade) é *information literate* e reconhece a importância da informação para uma sociedade democrática

Padrão 8: O estudante que contribui de forma positiva para o aprendizado da coletividade (comunidade e sociedade) é *information literate* e pratica conduta ética em relação à informação e à tecnologia da informação

Padrão 9: O estudante que contribui de forma positiva para o aprendizado da coletividade (comunidade e sociedade) é *information literate* e participará de forma eficaz dos grupos de busca e geração de informação. (AASL, 1998, tradução nossa).<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> **The Nine *Information literacy* Standards for Student Learning**  
***Information literacy***

**1999 - The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy - Core Model For Higher Education (SCONUL, 1999)**

O documento, que foi concebido para estudantes universitários, foi aprovado durante a Conferência Nacional das Bibliotecas Universitárias em 1999. O modelo apresentado pretendia definir as habilidades, competências e atitudes comportamentais inerentes ao desenvolvimento do aluno universitário ao longo da sua jornada na academia. Observa-se que tal modelo fazia menção somente aos alunos universitários. A mudança, devido às constantes evoluções sociais, aconteceu em 2011 com a nova edição do modelo.

O modelo retrata a caminhada do indivíduo rumo à competência informacional plena. A “jornada” é constituída de Sete Pilares da competência informacional. De acordo com a Figura 2 os pilares são assim definidos:

1. Identificar – de acordo com este pilar o indivíduo deve ser capaz de reconhecer sua própria necessidade de informação;
2. Contextualizar – o indivíduo nesta etapa deve ser capaz de avaliar seu conhecimento e reconhecer as partes faltantes;
3. Planejar – o indivíduo neste pilar deve ser capaz de construir estratégias para localizar informações e dados que necessita;
4. Reunir – espera-se que o indivíduo seja capaz de localizar e acessar as informações e dados buscados;

---

Standard 1: The student who is information literate accesses information efficiently and effectively.

Standard 2: The student who is information literate evaluates information critically and competently.

Standard 3: The student who is information literate uses information accurately and creatively.

**Independent Learning**

Standard 4: The student who is an independent learner is information literate and pursues information related to personal interests.

Standard 5: The student who is an independent learner is information literate and appreciates literature and other creative expressions of information.

Standard 6: The student who is an independent learner is information literate and strives for excellence in information seeking and knowledge generation.

**Social Responsibility**

Standard 7: The student who contributes positively to the learning community and to society is information literate and recognizes the importance of information to a democratic society.

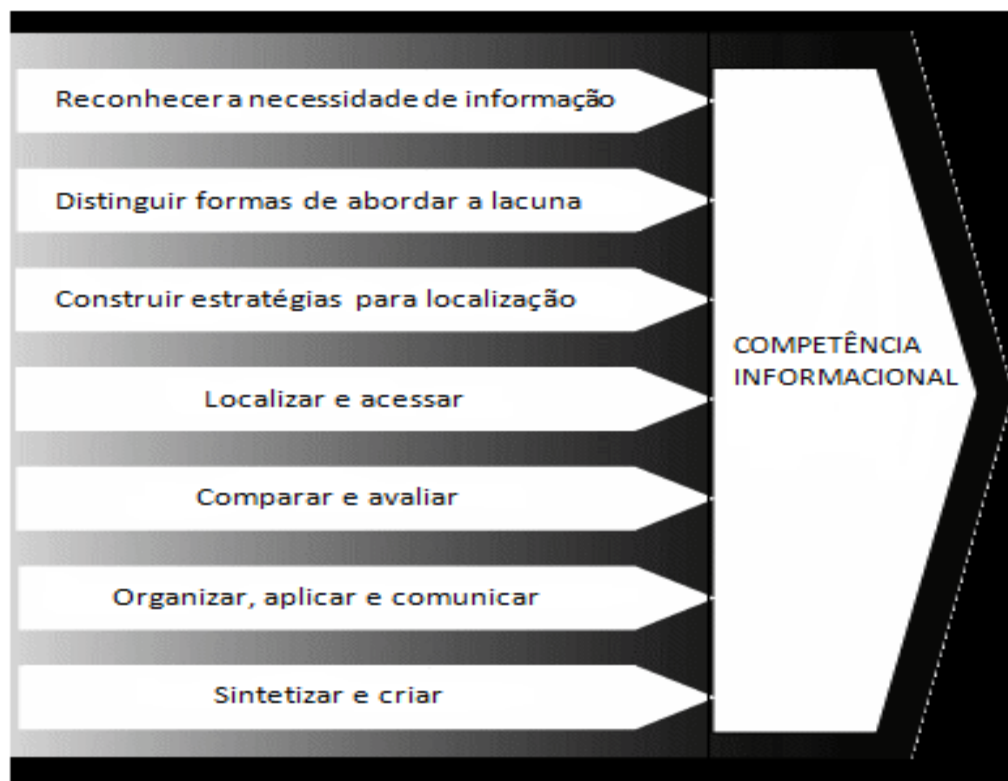
Standard 8: The student who contributes positively to the learning community and to society is information literate and practices ethical behavior in regard to information and information technology.

Standard 9: The student who contributes positively to the learning community and to society is information literate and participates effectively in groups to pursue and generate information (AASL, 1998).

5. Avaliar – neste pilar a recomendação é para que o indivíduo reveja o processo de pesquisa para comparar e avaliar a informações sempre que se fizer necessário;
6. Gerenciar – aqui fica retratada a capacidade de organização do indivíduo que deve ser capaz de organizar as informações de forma ética e eficaz;
7. Apresentar – O último pilar destina-se à capacidade do indivíduo em aplicar o conhecimento adquirido através da apresentação dos resultados de forma concatenada e otimizada

Ainda de acordo com o modelo, em cada “pilar” o indivíduo pode começar como novato e prosseguir até chegar ao grau de perito. Os saberes descritos pelo modelo não são definitivos, ou seja, de acordo com as evoluções sociais, mudanças, progressos, novos saberes podem ser exigidos e novas necessidades de desenvolvimento e aperfeiçoamento do indivíduo.

**FIGURA 2- Sete pilares da competência informacional**



Novato ↔ Iniciante avançado ↔ Competente ↔ Proficiente

Fonte: Adaptado de Chakravarty, 2006.

#### 4.2.6 Síntese da década de 1990

*Information literacy* na década de 1990 é marcada principalmente pelo impulso da tecnologia informação. A definição da ALA para *information literacy* é consolidada e o que se segue são tentativas de explicar o fenômeno e torná-lo acessível:

- Vários são os modelos criados para *Information Literacy* e a característica principal deles é o uso comum dos conceitos já aceitos: identificação e busca, acesso, avaliação e uso da informação.
- ACRL cria o *Institute for Information Literacy*. Segundo Dudziak (2003, p.27) “[...] destinado prioritariamente a treinar bibliotecários e dar suporte à implementação de programas educacionais no ensino superior”;
- Já Campello (2003, p. 31) destaca a nova versão das diretrizes da AASL que trouxeram inovação ao trazer “[...] o bibliotecário como líder na implementação do conceito de competência informacional ao ambiente escolar.”
- Destaca-se, ainda, a contribuição de Bruce que

[...] introduziu um novo entendimento a respeito da *information literacy* e denominou-o modelo relacional. Tomando como ponto de partida os estudos de Candy e seus colaboradores, defendeu sua tese intitulada *Information literacy: a phenomenography*. Bruce desenvolveu um estudo baseado nas experiências de educadores e profissionais de informação de duas universidades australianas sobre o que significaria ser competente em informação. (BRUCE, 1997 apud DUDZIAK, 2003, p. 27).

#### 4.2.7 Anos 2000

O início da década de 2000 é assinalado por uma diversidade de publicações, em sua grande maioria derivados da ALA, listando uma sequência de padrões e orientações a serem seguidos pelas escolas, departamentos de ensino, bibliotecas escolares e acadêmicas, bibliotecários e estudantes. Um dos documentos de maior destaque e relevância é o *Information literacy Competency Standarts for Higher Education* de 2000. É nossa pretensão discorrer sobre o tema afeto ao documento e apresentar os padrões da *information literacy* para o ensino superior.

É importante nos posicionarmos no intuito de indicar que iremos pausar a análise histórico-social sobre *information literacy* nos Estados Unidos, pois

entendemos que um conceito embasado e estruturado já pode e deve ser extraído do vasto material apresentado.

Desta forma, daremos continuidade informando tão somente a publicação com o intuito de evidenciar a existência da mesma, acompanhada de um breve comentário – QUADRO 8:

**QUADRO 8- *Information Literacy* nos Anos 2000: entre padrões e orientações.**

<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Tipo de documento</b>	<b>Nome do documento</b>
2000	ACRL	Padrões	<i>Information Literacy Competency Standards for Higher Education</i>
2001	ALA/ACRL/IS	Modelo	<i>Objectives for Information Literacy Instruction: a model statement for academic librarians</i>
2005	ALA/ACRL/IS	Site	<i>Informacion Literacy in the Disciplines</i>
2005	IFLA	Declaração	<i>Beacons of the Information Society (Faróis da Sociedade da Informação)</i>
2006	ALA/ACRL/STS	Padrões	<i>Information Literacy Standards for Science and Engineering/technology</i>
2007	ALA/ACRL	Guia	<i>Research Competency Guidelines for Literatures in English</i>
2008	ALA/ACRL	Padrões	<i>Information Literacy Standards for Anthropology and Sociology Students</i>
2008	ACRL	Guia	<i>Political science research competency guidelines</i>
2008	University of Washington's iSchool	Projeto de Pesquisa	<i>PIL - Project Information Literacy</i>

FONTE: Organizado pelo autor

## 2000- ACRL - *Information literacy Competency Standards for Higher Education*

O documento em referência possui dentre outras notáveis peculiaridades, a de pontuar a principal e regular característica do ensino nas escolas americanas. Tal atributo é elucidado ao longo do documento como a possibilidade de, no transcorrer de todo o ensino primário (K-12 significa jardim de infância – *kindergarten* aos 12 anos) e secundário, os responsáveis pelo ensino superior e bibliotecários verificarem e avaliarem o nível de *information literacy* adquirido pelo aluno, quando do seu ingresso no ensino superior.

É uma proposição que tende a disponibilizar aos profissionais do ensino superior, dados capazes de embasar uma leitura mais detalhada do seu público-alvo, os alunos. Ademais, ainda conforme o documento, o método permite aos alunos uma percepção real minuciosa, auto avaliativa, acerca do próprio conhecimento.

Uma tradução crível para o título do documento é *information literacy* Padrões de Competência para o Ensino Superior (o correspondente ao nosso terceiro grau, ou universitário). Basicamente e de forma sucinta, os cinco padrões e vinte e dois indicadores apontados pelo documento, têm o propósito de padronizar para quantificar e qualificar.

São cinco os padrões esperados de acordo com a ACRL (2000):

### **Primeiro Padrão**

O estudante *information literate* determina a natureza e a extensão da informação que necessita.

Indicativos de desempenho:

1. o estudante *information literate* define e Articula a busca da informação;
2. o estudante *information literate* identifica a variedade de tipos e formatos de fontes de informação potenciais;
3. o estudante *information literate* considera os custos e benefícios do processo de adquirir as informações necessárias;
4. o estudante *information literate* reavalia a natureza e extensão do processo de busca da informação.

### **Segundo Padrão**

O estudante *information literate* acessa a informação necessária de forma eficaz e eficiente.

Indicativos de desempenho:

5. o estudante *information literate* seleciona os métodos mais adequados de investigação ou sistemas de recuperação da informação para acessar a informação que necessita;
6. o estudante *information literate* constrói e viabiliza estratégias próprias e eficazes de busca;

7. o estudante *information literate* recupera informação online ou em pessoa usando uma gama de métodos;
8. o estudante *information literate* apura sua estratégia de busca se necessário;
9. o estudante *information literate* extrai, registra e administra a informação e suas fontes.

#### **Terceiro Padrão**

O estudante *information literate* avalia a informação e suas fontes de forma crítica e incorpora a informação selecionada ao seu conhecimento e sistema de valores.

Indicativos de desempenho:

10. o estudante *information literate* resume do todo as idéias principais;
11. o estudante *information literate* articula e aplica um mesmo conceito inicial para avaliar informações e fontes;
12. o estudante *information literate* sintetiza as idéias principais para construção de novos conceitos;
13. o estudante *information literate* compara conhecimentos estabelecidos com novos adquiridos para determinar o valor agregado, contradições, ou outras características únicas da informação;
14. o estudante *information literate* determina quando um novo conhecimento tem impacto no sistema de valores do indivíduo e toma medidas necessárias para adequar as diferenças;
15. o estudante *information literate* valida as compreensões e interpretações da informação através do discurso com outras pessoas, especialistas e, ou, profissionais da área;
16. o estudante *information literate* determina quando o questionamento inicial da pesquisa deve ser revisto.

#### **Quarto Padrão**

O estudante *information literate*, individualmente ou como membro de um grupo, usa de forma efetiva a informação para chegar a um propósito específico.

Indicativos de desempenho:

17. o estudante *information literate* aplica informações novas e anteriores ao planejamento e criação de um produto particular ou o desempenho;
18. o estudante *information literate* revisa o processo de desenvolvimento do produto ou o desempenho;
19. o estudante *information literate* comunica com eficácia sobre o produto ou desempenho aos outros.

#### **Quinto Padrão**

O estudante *information literate* compreende questões de economia, legais e questões sociais presentes no uso e acesso da informação, usando-a de forma ética e legal.

Indicativos de desempenho:

20. o estudante *information literate* compreende as questões éticas, legais e socioeconômicas que envolvem o uso e tecnologias da informação;
21. o estudante *information literate* cumpre as leis, regulamentos, políticas institucionais, e etiquetas relacionadas ao acesso e uso das fontes de informação;
22. o estudante *information literate* reconhece a utilização das fontes de informação quando comunica seu produto ou desempenho (ACRL, 2000, tradução nossa).

**2001 - ALA/ACRL: *Objectives for Information literacy Instruction: a model statement for Academic Librarians***

O documento enfatiza ser necessário o alinhamento entre administradores de bibliotecas acadêmicas e departamentos acadêmicos de forma a permitir o estabelecimento de metas e objetivos que evidenciem desempenhos de *information literacy*.

**2005 - ALA/ACRL - *Information Literacy in the Disciplines* - website published**

Trata-se de um site que permite consultas sobre publicações, trabalhos e currículos, os quais foram e estão sendo desenvolvidos por agências credenciadas, profissionais e instituições do ensino superior, contemplando diversas disciplinas e assuntos relacionados à *information literacy*.

**2005 – Encontro de Alexandria**

O encontro acontecido em 2005 em Alexandria, Egito, intitulado Faróis da Sociedade da Informação faz alusão ao Farol de Alexandria, uma das sete maravilhas do mundo antigo, metaforicamente, iluminando e guiando a todos.

Declara assim, de forma incontestável, que o letramento informacional e a aprendizagem ao longo da vida são, para a sociedade da informação, os requisitos indispensáveis para o sucesso e prosperidade.

A Declaração de Alexandria, de 2005, declara que a competência informacional e aprendizagem ao longo da vida são os requisitos imprescindíveis para se garantir o desenvolvimento, a prosperidade e a liberdade (IFLA, 2005).

Ainda de acordo com as premissas apresentadas no encontro, o letramento informacional é a base, o pilar garantidor do aprendizado ao longo da vida, capacitando os indivíduos na busca, avaliação, uso e criação de informação de forma efetiva, cumprindo assim seu papel enquanto propicia a conquista de metas pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais.

O manifesto declara que o letramento informacional é antes de tudo um direito básico dos indivíduos, pois promove, num mundo digital, a inclusão social entre as nações. Caracteriza-o da seguinte forma:

- abrange as competências para reconhecer as necessidades informacionais e localizar, avaliar, aplicar e criar informação dentro de contextos culturais e sociais;



- é crucial para a vantagem competitiva dos indivíduos, empresas (especialmente as pequenas e médias), regiões e nações;
- fornece a chave para o acesso, uso e criação efetivos do conteúdo para dar apoio ao desenvolvimento econômico, à educação, à saúde e aos serviços, e a todos os outros aspectos das sociedades contemporâneas e, desta forma, fornece os fundamentos vitais para atingir as metas da Declaração do Milênio e da Cúpula Mundial da Sociedade da Informação;
- e vai além das tecnologias atuais para abranger o aprendizado, o pensamento crítico e as habilidades interpretativas cruzando as fronteiras profissionais, além de capacitar indivíduos e comunidades. (IFLA, 2005, p.1)

A declaração prossegue conclamando organizações governamentais e intergovernamentais numa Sociedade da Informação em desenvolvimento a promoverem de forma peremptória as políticas e programas que busquem a promoção do letramento informacional e o consequente e inevitável aprendizado ao longo da vida. Elencamos abaixo as atitudes e posturas que fazem parte desse empenho global:

- desenvolvimento profissional de pessoal em educação, biblioteca, informação, arquivo, saúde e serviços dentro dos princípios e práticas da competência informacional e do aprendizado ao longo da vida;
- inclusão da competência informacional na educação básica e continuada para setores econômicos chaves, como também na elaboração de políticas governamentais e administração, e nas práticas de orientadores dos setores de negócios, indústria e agricultura;
- programas para incrementar as capacidades de empregabilidade e empreendedorismo das mulheres e dos menos favorecidos, incluindo imigrantes, subempregados e desempregados;
- e reconhecimento do aprendizado por toda a vida e da competência informacional como elementos-chave para o desenvolvimento das capacidades genéricas que devem ser exigidas para a certificação de todos os programas educacionais e de treinamento. (IFLA, 2005, p.2).

#### **2006 - *Information Literacy Standards for Science and Engineering Technology***

O documento chama a atenção para o propósito da *information literacy* e sua amplitude para todas as disciplinas, principalmente na área das ciências, tecnologias e engenharia. É também dividido em cinco padrões e vinte e cinco indicadores de desempenho.

#### **2007 - ALA/ACRL - *Research Competency Guidelines for Literature in English***

Elaborado inicialmente para atender às necessidades informacionais relacionadas ao desenvolvimento da literatura em língua inglesa. O documento é um guia para professores e bibliotecários no intuito de fomentar a *information literacy* com o intuito de que se viabilizem pesquisas literárias. É dividido em sete orientações principais e trinta e quatro habilidades necessárias.

**2008 - ALA/ACRL *Information Literacy Standards for Anthropology and Sociology Students***

O propósito do documento, de matérias bem específicas, é o de criar uma base comum que funcione como um facilitador para os profissionais do ensino superior e, de igual forma para os bibliotecários, no intuito de ajudar alunos a efetuarem buscas e pesquisas mais críticas e aprimoradas. Tanto é assim que os padrões aqui elencados foram descritos partindo-se de uma estrutura básica para uma mais complexa. É dividido em quatro padrões e trinta e quatro “chaves” comportamentais para o sucesso.

**2008 - ACRL - *Political Science Research Competency Guidelines***

Este documento pontua a premência do desenvolvimento da *information literacy* no contexto das Ciências Políticas. Chama a atenção para a necessidade de desenvolvimento de habilidades para o uso típico de fontes como jornais acadêmicos e livros, como também para o uso das fontes primárias de informação. O público-alvo do presente documento são as bibliotecas universitárias que trabalham com ciências políticas e seus alunos. É dividido em três padrões gerais, 16 índices de desenvolvimento e quarenta e nove itens de resultados.

**2008 - PIL – *Project Information literacy* é lançado**

Trata-se de um estudo nacional sobre os jovens adultos e seus comportamentos informacionais (*information-seeking behavior*), competências e desafios enfrentados quando fazem pesquisas na era digital.

Trata-se de um estudo desenvolvido pela University of Washington’s iSchool para descobrir hábitos e características do comportamento dos jovens na era digital.

#### **4.2.8 Síntese dos anos 2000**

- *IL* é mundialmente difundida e a busca pela disponibilização de acesso e capacitação de pessoas para o aprendizado ao longo da vida é uma meta global.
- *IL* na universidade é valorizada e criam-se padrões e modelos para diferentes áreas do conhecimento.

### 4.3 LETRAMENTO INFORMACIONAL NO BRASIL

A partir desse momento iremos considerar o emprego da expressão Letramento Informacional como tradução para *information literacy*.

A análise do referencial histórico sobre o tema letramento informacional no Brasil é instigante. O desafio da transposição do conceito, a contínua construção de significados e as diferentes abordagens e desafios para a mais viável aplicação nas escolas e bibliotecas escolares são merecedores de todo respeito das pioneiras pesquisadoras e pensadoras do assunto.

Nossa pretensão aqui é analisar a forma como esse processo aconteceu e criar uma linha do tempo que nos permitirá, ao término do capítulo, elencar as principais definições que a literatura brasileira dispensou para o conceito: alfabetização em informação, alfabetização informacional, competência em informação, competência informacional, letramento em informação, letramento informacional, *literacia* em informação, *literacia* informacional, ou mesmo, expertise informacional.

Antes de analisarmos os textos que, a partir de 2002, começaram a tratar do tema letramento informacional, mister se faz discorrer sobre as laboriosas iniciativas dos bibliotecários que primeiro desenvolveram, na educação de usuários, questões que foram posteriormente tratadas pelo letramento informacional, sendo eles mesmos, portanto, precursores no movimento no Brasil, conforme muito bem pontuado por Dudziak (2001, p.51).

Da dissertação de mestrado de Dudziak (2001, p.51) destacamos as três primeiras iniciativas para capacitação de usuários no âmbito das bibliotecas:

- 1955 – Terezine Arantes Ferraz organiza o primeiro curso de educação de usuários;
- 1972 – Professora Neusa Dias de Macedo ministra o primeiro curso de Orientação Bibliográfica a professores secundários;
- 1974 – GIBUSP – Grupo de Integração do sistema de Bibliotecas da USP, visando o estabelecimento de um programa padrão de Orientação Bibliográfica para a USP, criou uma Comissão de Orientação Bibliográfica, que mais tarde foi desfeita.

Observe-se a crítica elaborada sobre esse período por Belluzzo (1979) enfatizando toda a dificuldade experimentada por aqueles incansáveis bibliotecários:

“A literatura apontava para o seguinte: objetivos indefinidos, escassez de verbas, crescimento desordenado das coleções e carência de recursos humanos.” (1979).

Já em 1986 é publicado o artigo de Cunha (1986) com o título Biblioteca Universitária e Educação de Usuário. O objetivo do artigo era alertar para a necessidade da educação do usuário no ambiente universitário, além de demonstrar quais eram as dificuldades a serem enfrentadas. Segundo o autor, o volume de informação criou dentro do ambiente biblioteca uma verdadeira “enchente de documentos” (1986, p.176) que acabava por afastar a maioria dos usuários pela falta de familiaridade e, conseqüente complexidade.

Ainda de acordo com Cunha (1986, p.177) “A biblioteca deve não somente facilitar o acesso a seus recursos, como também, informar a seus usuários sobre a nova documentação recebida e treiná-los ou educá-los nas técnicas para uma eficiente utilização dos recursos.”

Quando da elaboração do conceito de educação de usuários o autor chama a nossa atenção para elementos que já estavam presentes no conceito de *information Literacy*, senão vejamos:

O conceito de educação do usuário visualizado por nós vai além dos significados da orientação e pesquisa bibliográfica. Para nós, a educação do usuário engloba o reconhecimento das fontes de informação necessárias ao preenchimento dessas necessidades, a habilidade para utilizar com eficiência o potencial de informação de uma unidade de informação (aqui entendido como biblioteca, centro de documentação, etc.), e, finalmente, as noções necessárias para preparar e redigir um documento científico ou técnico (ex: um trabalho, um relatório, uma dissertação, um artigo de periódico, etc.). Desta forma, pode-se ver que a educação do usuário, em nosso entender, significa não somente acessar a informação, mas também comunicar e gerar nova informação. (CUNHA, 1986, p. 177-178).

É interessante destacar os elementos nessa definição que fazem parte do conceito de *information literacy*:

- busca e uso das informações;
- reconhecimento das fontes de informação necessárias;
- satisfação das necessidades informacionais;
- habilidades para utilizar com eficiência o potencial de informação;
- trabalhar as informações gerando novas informações.

Em 1989, Regina Célia B. Belluzzo, nos brinda com sua dissertação de mestrado intitulada “Educação de Usuários de Bibliotecas Universitárias: da conceituação e sistematização ao estabelecimento de diretrizes.” Talvez um dos trabalhos mais importantes e completos sobre educação de usuários já publicados no Brasil. Segundo vários autores o diferencial que torna o trabalho de Belluzzo tão relevante é o de não ter se limitado a conceituar e analisar o contexto da educação de usuários, indo além, elenca e estabelece uma série de diretrizes que norteariam e possibilitariam seu emprego.

Resumindo as concepções concernentes à terminologia adequada sobre educação de usuários, Ota(1990) nos apresenta as seguintes concepções extraídas da dissertação de Belluzzo (1989):

Determinação de Conceito-Síntese de Educação de Usuários em Biblioteconomia, comparando com Conceitos de outras Áreas do Conhecimento:

Termo - Conceito-Síntese para Biblioteconomia;

- Educação- Processo pelo qual o usuário interioriza comportamentos adequados com relação ao uso da Biblioteca e desenvolve habilidade de interação permanente com os sistemas de informação;
- Formação-Aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de atitudes e habilidades, de acordo com o tipo de usuários de Biblioteconomia (docente, discente, pesquisador, etc.) previamente definido;
- Treinamento -Ações e/ou estratégias para desenvolver determinadas habilidades do usuário por desconhecer situações específicas de uso da Biblioteca e de seus recursos informacionais, envolvendo o conjunto de meios necessários para tal;
- Instrução-Descrição rigorosa de procedimentos acompanhada de pormenores, para o usuário manejar eficientemente os recursos informacionais da Biblioteca.
- Orientação-Ação de esclarecer o usuário sobre a organização da Biblioteca “Layout” e serviços oferecidos tem um sentido mais abrangente do que a instrução.
- Ensino-Processo formal e intencional voltado para o usuário cujo objetivo é propiciar condições para seu desempenho efetivo no uso da Biblioteca e dos recursos informacionais.
- Aprendizagem-aquisição de novo comportamento e/ou modificação de atitude do usuário frente ao uso da Biblioteca e dos recursos informacionais,

mediante a assimilação do que foi ensinado por meio de orientação ou instrução” (BELLUZO, *apud* OTA, 1990, p. 62-63).<sup>49</sup>

A autora então define, conceituando aquilo que considera ser um programa para capacitação, educação de usuários como sendo:

Um programa de educação de usuários de bibliotecas corresponde ao conjunto de ações planejadas e desenvolvidas continuamente, de acordo com as características e necessidades do usuário, para que a biblioteca seja um instrumento educativo, facilitador da interiorização de comportamentos adequados ao uso eficiente dos seus recursos informacionais e da interação permanente com os sistemas de informação. (BELLUZO, *apud* OTA, 1990, p. 76-77).

Ainda de acordo com Ota (1990) as seguintes diretrizes de programas educacionais de usuários foram assim propostas por Belluzzo (1989):

- Diagnóstico da realidade – no âmbito universitário existem três elementos que são fundamentais: ambiente, comunidade acadêmica e executores do programa;
- Definição dos objetivos – devem abranger três domínios: cognitivo, sócio emocional e psicomotor;
- Escolha dos conteúdos e atividades do programa – alguns critérios são importantes para a seleção dos conteúdos: validade, flexibilidade, significação, possibilidade de elaboração pessoal e utilidade;
- Seleção dos procedimentos e recursos;
- Avaliação. (BELLUZO, *apud* OTA, 1990, p. 69-70).

Observa-se, com destaque e merecido relevo, no trabalho de Belluzzo (1989) a ênfase dada a conceitos e preocupações muito próximas daquelas tratadas na *information literacy*:

- o trabalho junto à comunidade acadêmica e executores do programa;
- capacitação de usuários;
- uso pleno das fontes de informação;
- interação permanente com as fontes de informação (**aprendizado ao longo da vida?**), entre outros.

Terminando esta pequena introdução sobre as precursoras do letramento informacional no Brasil citamos o já mencionado artigo de Maria Elizabete de Carvalho Ota (1990) intitulado: “Educação de Usuários em Bibliotecas Universitárias Brasileiras: Revisão de Literatura Nacional.”

---

<sup>49</sup>Observação: Transcrevemos somente a parte referente à biblioteconomia e não transcrevemos a conceituação das áreas de educação, psicologia e administração.

O artigo é dividido em duas partes principais que são divididas em sub tópicos:

- compreensão da Educação do Usuário;
- evolução histórica do tema;
- conceitos e terminologias;
- importância do tema no meio universitário;
- planejamento de programas de Educação de Usuários.

O tópico que nos parece de maior relevância para esta pesquisa diz respeito à importância do tema educação de usuários no meio universitário. Segundo a autora:

Alguns autores reconhecem a importância da educação do usuário no ambiente universitário, baseados no fato de que houve falta de treinamento adequado durante o primeiro e segundo graus e até mesmo a precariedade das bibliotecas públicas e escolares. (OTA, 1990, p.66).

A autora enfatiza a observação acima citando Oliveira, Cunha & Marmet (1986): “a conhecida deficiência brasileira em bibliotecas públicas e escolares salienta a importância desses programas, uma vez que a maioria dos estudantes tem seu primeiro contato com a biblioteca ao ingressar na universidade.” (OLIVEIRA, CUNHA & MARMET, 1986, *apud* OTA, 1990, p. 66).

O artigo prossegue no tom crítico e cita Costa (1987) que completa as observações acima afirmando ser “esse é um problema comum também em nível de pós-graduação, indício possivelmente de lacuna idêntica na formação de graduação.” (COSTA, 1987, *apud* OTA, 1990, p. 66).

Ota (1990) reforça que os objetivos gerais definidos por Belluzzo (1989) para um programa de educação de usuários de uma biblioteca universitária seria “promover a interação do usuário com o sistema de informação, dando-lhe oportunidade para a aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento de hábitos, atitudes e habilidades adequadas ao uso da biblioteca e dos recursos informacionais.” (BELLUZZO, *apud* OTA, 1990, p.79).



Ainda de acordo com a autora (1990), Ah Ton & Valério (1979) elaboraram os seguintes pareceres sobre os objetivos da educação de usuários:

- permitir que o usuário utilize ao máximo a biblioteca, isto é, da maneira mais inteligente e conveniente possível durante seus estudos e adquira assim uma atitude positiva junto a documentação, atitude esta que lhe será útil para toda sua vida profissional;
- aumentar a exploração qualitativa e quantitativa da biblioteca. (AHTON & VALÉRIO, 1979, *apud* OTA, 1990, p.71).

Depreende-se do texto uma urgência, uma necessidade de treinamento e capacitação dos usuários no contexto acadêmico.

Prosseguindo, Manteremos o mesmo padrão desenvolvido até o presente momento nesta dissertação, ou seja, o QUADRO 9 elencará as principais incursões no conceito letramento informacional no cenário brasileiro:

**QUADRO 9- Letramento informacional: revisão histórico-bibliográfica a partir dos anos 2000**

Ano	Autor	Expressão	Tipo do Documento	Título do Documento
2000	Sônia Elisa Caregnato	Alfabetização Informacional	Artigo	O desenvolvimento de habilidades informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede.
2001	Elisabeth Adriana Dudziak	Information Literacy	Dissertação	<i>A information literacy</i> e o papel educacional das bibliotecas
2001	Regina Célia Baptista Belluzzo	Information Literacy	Artigo	<i>A information literacy</i> como competência necessária à fluência científica e tecnológica na sociedade da informação: uma questão de educação.
2002	Elisabeth Adriana Dudziak	Information Literacy / Competência informacional	Artigo	<i>Information Literacy</i> uma revolução silenciosa: diferentes concepções para a competência em informação
2002	Maria Helena de Lima Hatschabach	Information Literacy	Dissertação	<i>Information Literacy</i> : aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior.
2002	Bernadete S. Campello	Competência Informacional	Artigo	A competência informacional na educação para o século XXI.
2003	Elisabeth Adriana Dudziak	Information Literacy	Artigo	<i>Information literacy</i> : princípios, filosofia e prática.
2003	Bernadete S. Campello	Competência Informacional	Artigo	O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional.
2004	Silvânia Vieira Miranda	Competência Informacional	Artigo	Identificando competências informacionais.

FONTE: Organizado pelo autor

**2000** – Sônia Elisa Caregnato

Caregnato é a pioneira no emprego, em artigo no Brasil, do conceito de *information literacy* (para ela alfabetização informacional). A importância do feito deve ser celebrada uma vez que chama a atenção para conceitos que devem ser revistos e conceitos que devem ser ainda tratados, como educação de usuários e desenvolvimento de habilidades informacionais.

É importante observar que, seguindo a linha anteriormente traçada na construção do conceito no cenário americano, Caregnato se empenha em clamar às bibliotecas acadêmicas para desenvolverem o potencial que lhes é devido na educação (CAREGNATO, 2000, p.48). Salta aos olhos a visão balizada da autora em alertar e pontuar a imperiosa necessidade dos profissionais das bibliotecas universitárias para a necessidade premente de atualizarem-se, de empenharem-se em desenvolver uma política de multiplicação, de convívio com as novas tecnologias no intuito de prover sempre os melhores serviços aos usuários.

O objeto do artigo é então definido pela autora como sendo

[...] discutir a educação de usuários como forma de desenvolver habilidades informacionais nas bibliotecas universitárias e apontar mudanças que surgem a partir da disponibilização da informação digital em rede. (CAREGNATO, 2000, p.48).

Outra importante característica encontrada no artigo de Caregnato é a constante relação entre educação de usuários e *information literacy*:

[...] pode-se observar o surgimento de novas formas para designar o serviço educacional oferecido pelas bibliotecas aos seus leitores: desenvolvimento de habilidades informacionais (em inglês, *information skills development*) e alfabetização informacional (em inglês, *information literacy*). Os termos utilizados já denotam uma preocupação com a expansão do conceito e se mostram particularmente atraentes no momento em que se fala da sociedade da informação. (CAREGNATO, 2000, p.50).

Conforme observa Campello (2003) ao discorrer sobre o artigo de Caregnato

[...] um texto em que propunha a expansão do conceito de educação de usuários e ressaltava a necessidade de que as bibliotecas universitárias se preparassem para oferecer novas possibilidades de desenvolver nos alunos habilidades informacionais necessárias para interagir no ambiente digital. (CAMPELLO, 2003, p.28).

## 2001 – Elisabeth Adriana Dudziak

A dissertação de Dudziak é um importante marco na história da *information literacy* (a autora opta por manter o termo em língua inglesa) no Brasil. A autora enseja uma revisão bibliográfica sobre o tema; elabora, de forma concatenada e sintética, quadros conceituais e nos informa da história do conceito desde sua gênese até os dias atuais da dissertação.

Interessante observar que Dudziak também vai relacionar *information literacy* e educação de usuários. No capítulo 2 da sua dissertação, no item 2.3 intitulado O Brasil e a *Information literacy* a autora reflete sobre as influências do conceito no cenário brasileiro e traz à luz os trabalhos desenvolvidos por autores pátrios relacionados à educação de usuários (já mencionados acima):

- 1955 – Terezine Arantes Ferraz – primeira referência à educação de usuários (Belluzzo 1989, p.15);
- 1964 – Profa. Neusa dias de Macedo – a partir desta data publica literatura na área (prosseguindo em 1972, 1980, 1982, 1987, 1995, 1999);
- 1972 – Profa. Neusa dias de Macedo, ministra o primeiro curso de Orientação Bibliográfica a professores secundários;
- 1974 – GIBUSP – Grupo de Integração do Sistema de Bibliotecas da Universidade de São Paulo (USP), cujo objetivo era o estabelecimento de um programa padrão de Orientação Bibliográfica para a USP, vindo a criar uma Comissão de Orientação Bibliográfica. (DUDZIAK, 2001, p. 7).

A autora prossegue elencando os autores que foram de alguma forma, responsáveis pelas “sementes” da *information literacy* no Brasil nas décadas de 1980 e 1990. Ênfase é dada ao relevante trabalho dos “bibliotecários da Universidade Federal Fluminense, Luck *et al* (2000), que analisam o papel da biblioteca universitária como agente mediador no processo de mudança do modelo pedagógico e curricular” (DUDZIAK, 2001, p.52).

Irremediável observar a correlação entre o conceito Educação de Usuários e o conceito de *Information literacy* no trabalho de Dudziak, como enfatiza a autora ao terminar o tópico:

Como vimos, a ideia da *information literacy* já está em desenvolvimento no Brasil. Resta-nos, como profissionais e pesquisadores, difundir o conceito e buscar o trabalho cooperativo para o desenvolvimento de novas abordagens relativas às nossas práticas diárias e em relação a nossos clientes/aprendizes. É necessário aglutinar forças e mentes para construir

conhecimento entre os profissionais “de ponta” e os demais profissionais, por vezes carentes de informações, por não terem acesso aos recursos mais modernos e atualização. (DUDZIAK, 2001, p.53).

Apesar do berço comum, nas palavras da autora *information literacy* vai além, conceitualmente, uma “vez que se refere ao aprendizado ao longo da vida, assumindo que os processos investigativos e de construção de conhecimento permeiam todas as ações, são aplicáveis a qualquer situação, seja junto a sistemas formais, seja junto a sistemas informais.” (DUDZIAK, 2001, p.59).

Em sua dissertação Dudziak mantém a expressão inglesa *information literacy*, mas ao descrever seu significado o faz da seguinte maneira:

Pessoas competentes em informação reconhecem sua necessidade, sabem como e onde achar a informação, sabem avaliar e selecionar as informações mais relevantes, sabem organizar a informação de modo a criar novas ideias e interpretações, sabem usar a informação para construção de conhecimentos importantes para o bem comum. Pessoas competentes em informação são aprendizes independentes que se adaptam bem às novas situações, uma vez que interiorizaram comportamentos de busca e uso da informação para a resolução de problemas ou realização de tarefas assumindo sua responsabilidade pessoal e social. (DUDZIAK, 2001, p. 61).

O texto prossegue chamando para uma reflexão a respeito da necessidade de se repensar o ensino, repensar conceitos para nos adequarmos aos novos tempos, às novas necessidades que a era da informação enseja, digo, ensejava.

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

A base de uma **cultura da informação** é sua democratização, através da abertura de canais diretos de comunicação, divulgação e respeito a normas, procedimentos, dados, fatos, acontecimentos e resoluções que afetem a comunidade. Teias de comunicação e informação devem envolver administradores, docentes, bibliotecários, técnicos, funcionários e estudantes, em seus mais variados níveis organizacionais, de forma que se desfaçam os nós que tradicionalmente amarram as instituições e se abram caminhos para as mudanças. (DUDZIAK, 2001, p. 78, grifo nosso).

A conclusão da dissertação resume todo o laborioso trabalho apresentado por Dudziak, sintetizando a sua visão do significado de *information literacy*:

*Information literacy* é o processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessários à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de

modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida. (DUDZIAK, 2001, p.143).

### **2001 – Regina Celia Baptista Belluzzo**

A tônica do artigo de Belluzzo orbita em torno da educação frente a nova realidade da sociedade da informação, das novas necessidades e possibilidades tecnológicas que esta sociedade clama. A resposta, segundo a autora, às crescentes demandas está no desenvolvimento de competências,

Assim, para fazer frente aos desafios decorrentes dessas inovações tecnológicas, de acordo com Perrenoud (1999, p.9) é necessário investir na criação de competências, consideradas como sendo "a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles." (BELLUZZO, 2001, p.1).

O artigo prossegue elencando autores que versam sobre necessidades de desenvolvimento de competências como também as consideram parte da evolução humana. O tratar do novo exponencial informativo demanda novas posturas e competências, o gerir da informação é o grande desafio "constituindo-se no próximo estágio de 'alfabetização do homem'." (BELLUZZO, 2001, p.2).

É nesse sentido que Belluzzo define *information literacy*, como sendo uma competência que "constitui-se na fluência científica e tecnológica e no saber utilizar a informação, criando novo conhecimento." (BELLUZZO, 2001, p.3).

Um dos pontos interessantes dos trabalhos de Belluzzo é o apontamento do desenvolvimento dessa nova competência – *information literacy* – como um conhecimento vital em todas as esferas educacionais, não se limitando ao universo acadêmico.

### **2002 – Elisabeth Adriana Dudziak**

Trouxe a público a informação sobre *information literacy* ou competência informacional e como o conceito está se disseminando em países como Estados Unidos e Austrália. Retrata o ambiente propício para a proliferação do conceito, abundância de informação e disponibilidade, bem como a urgência que a sociedade tem de perseguir as novas competências para o sucesso pessoal e social.

O artigo prossegue trazendo a história do conceito desde seu nascimento em 1974, elencando os principais autores e os diferentes aspectos relacionados.

É importante ressaltar a relevância dada às autoras Doyle (1994) e Behrens (1994) pelas respectivas reflexões teóricas.

Depois do brevírio histórico a autora informa serem três as concepções de *information literacy*:

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

A *information literacy* com ênfase na tecnologia da informação prioriza a abordagem do ponto de vista dos sistemas, com aprendizado de mecanismos de busca e uso de informações em ambientes eletrônicos, desprovido de aprofundamento em relação à análise de conteúdos e o pensamento crítico. Limitado ao simples aprendizado de habilidades e conhecimentos instrumentais, praticamente mecânicos, tem como foco o acesso à informação.

Associada à Sociedade da Informação, marcada pela forte influência da tecnologia, o conceito de competência em informação é definido como a pesquisa, estudo e aplicação de técnicas e procedimentos ligados ao processamento e distribuição de informações com base no desenvolvimento de habilidades no uso de ferramentas e suportes tecnológicos.

Neste contexto, a biblioteca aparece como suporte ao ensino/pesquisa e proporciona o acesso físico à informação organizada. O profissional da informação assume o papel de intermediário da informação. O paradigma informacional e educacional reproduzido é o tradicional, apesar do aporte tecnológico.

**Concepção ou nível do conhecimento: ênfase nos processos cognitivos**

Muitos autores relacionam a competência em informação aos processos de busca da informação para construção de conhecimento. Envolvendo uso, interpretação e busca de significados, dentro da perspectiva da Sociedade do Conhecimento, procura-se a construção de modelos mentais, não apenas respostas às perguntas. O foco está no indivíduo, em seus processos de compreensão da informação e seu uso em situações particulares. Os sistemas de informação são examinados à maneira como são percebidos pelo indivíduo. Os pesquisadores que se dedicam a essa concepção de *information literacy* procuram entender como as pessoas buscam sentido para seus questionamentos e pesquisas, a partir de suas habilidades e conhecimentos.

A Biblioteca é concebida como espaço de aprendizado e o profissional da informação aparece ora como gestor do conhecimento, ora como mediador nos processos de busca da informação. O paradigma educacional que dá suporte a esse modelo de *information literacy* é o alternativo, que privilegia o processo de ensino/aprendizado, tendo o foco no indivíduo/aprendiz;

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

Alguns autores relacionam a competência em informação com o aprendizado, considerando que a *information literacy* deveria englobar além

de uma série de habilidades e conhecimentos, a noção de valores ligados à dimensão social e situacional. A construção de redes de significados a partir do que os aprendizes leem, ouvem e refletem constitui o que se chama de estrutura de aprendizado, essencial à extrapolação do entendimento. As ligações que se estabelecem entre habilidades, conhecimentos e valores determinam o aprendizado, levando a mudanças individuais e sociais.

Entender a *information literacy* nesse nível é considerar a dimensão social e ecológica do aprendiz, percebendo-o não mais como usuário, nem tampouco como indivíduo, antes como sujeito, que é o indivíduo enquanto ator social, cidadão (Tourraine apud Castells, 1999), inserindo-o perfeitamente na chamada Sociedade de Aprendizado. É incorporar as concepções anteriormente descritas, considerando, porém, que a sociedade, as instituições, docentes, bibliotecários e estudantes, compõem um sistema relacionado onde todos devem ser aprendizes. Isto pressupõe mais que a apropriação tecnológica ou a mudança nos processos cognitivos. Presume a incorporação de um estado permanente de mudança, a própria essência do aprendizado como fenômeno social.

Neste cenário a biblioteca aparece como espaço de expressão do sujeito e o profissional da informação transformando-se em agente educacional, ativamente envolvido com a comunidade. Voltada para o aprendizado ao longo da vida, a definição de *information literacy* apresentada a seguinte é fruto desta visão. (DUDZIAK, 2002, p.10,11).

## **2002 – Maria Helena de Lima Hatschbach**

A dissertação de Hatschbach se inicia com a preocupação crescente oriunda das novas exigências que a sociedade da informação ensejava. As evoluções tecnológicas, as novas possibilidades não se refletiam no ambiente escolar universitário, de acordo com a autora. Evidencia-se no texto, por meio de pesquisas, o baixo rendimento e interesse e, até mesmo, o desconhecimento demonstrado por alunos da academia em tratar informações. A autora suscita uma possível solução para a questão emergente relacionada às necessidades das escolas e das universidades se adaptarem aos novos tempos e buscarem promover um melhor aproveitamento dos alunos frente ao potencial das bibliotecas:

Atualmente, em vários países, existe uma área de estudos e de programas educacionais que trata especificamente das questões relacionadas à capacitação do indivíduo para a resolução de problemas de informação, nos âmbitos escolar, profissional ou social. Esta área é denominada de *Information literacy*.

A *Information literacy* trata das habilidades fundamentais para que a pessoa obtenha sucesso na Sociedade da Informação, permitindo-lhe realizar uma aprendizagem de maneira autônoma em diversos aspectos da vida. Estas habilidades não são apenas úteis em atividades acadêmicas e escolares, mas aplicáveis a todas as situações de resolução de um problema ligado à necessidade de informação.



No âmbito do ensino superior, a *information literacy* também engloba a aquisição de métodos de trabalho intelectual e de estudo. (HATSCHBACH, 2002, p. 15).

A revisão que a autora se propôs fazer expõe os vários aspectos relacionados à evolução do conceito *information literacy*, transitando por vários países e autores que ajudaram de alguma forma, a desenvolver o conceito. Prossegue, se expandindo para o contexto brasileiro. Apresenta-nos a preocupação das autoridades, como o Ministério da Educação e Cultura (MEC), já em 1999, com o papel a ser desempenhado pelas Universidades brasileiras frente à globalização e às novas e imediatas demandas tecnológicas. Tal preocupação é concernente à capacidade dos alunos graduandos em aprenderem a aprender e a fazer uso de competências relacionadas às novas tecnologias.

Por fim, Hatschbach, depois de memorável explanação, explica o termo que, segundo ela, melhor traduz a expressão *information literacy* para o português: Competência em Informação. Segundo a autora: "... este termo tem uma conotação positiva, ou seja, adquirir competências está ligado à ideia de progredir, andar para frente, evoluir." (HATSCHBACH, 2002, p.49).

#### **2002 – Bernadete S. Campello**

A tradução do termo *information literacy* como competência informacional havia sido feita por Campello (2002) na perspectiva da biblioteca escolar, em texto que sinalizava para o potencial desse conceito como catalisador das mudanças do papel da biblioteca em face das exigências da educação no século XXI.

#### **2003 – Bernadete Santos Campello**

Campello assume a equivalência da nomenclatura para *information literacy* como Competência Informacional. O Artigo faz uma análise histórica do conceito e evidencia a relevância da educação de usuários como "antecedente da competência informacional" (CAMPELLO, 2005, p. 29). Ao fazê-lo, Campello ressalta a importância das bibliotecas escolares ao desempenhar seu papel, sua função educativa. O Artigo de Campello enfatiza, assim, a atuação pedagógica dos bibliotecários. Retorna aos conceitos históricos, pontuando o papel dos usuários, numa aproximação muito emblemática dos conceitos desenvolvidos por Kuhlthau. É

necessário observar a preocupação da autora em distinguir as funções e emprego dos componentes necessários ao sucesso do desenvolvimento da competência informacional.

**2003** – Elisabeth Adriana Dudziak

De acordo com o Artigo, *information literacy* é um tema recorrente e o propósito principal tanto das bibliotecas como dos bibliotecários universitários (DUDZIAK, 2003, p.1).

A autora dá continuidade esclarecendo a dificuldade em se encontrar uma tradução condizente com a grandiosidade que o conceito encerrava, mas que algumas possíveis expressões poderiam ser utilizadas: alfabetização informacional, letramento, *literacia*, fluência informacional, competência em informação. (DUDZIAK, 2003, p.24).

Prossegue fazendo uma revisão evolucionária da expressão *information literacy* até assim defini-la:

O processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais atitudinais e de habilidades necessárias à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida. (DUDZIAK, 2003, p.28).

A relevância do Artigo de Dudziak vai além, ao explicitar os objetivos da *information literacy* ao formar indivíduos que:

- saibam determinar a natureza e a extensão de sua necessidade de informação como suporte a um processo inteligente de decisão;
- conheçam o mundo da informação e sejam capazes de identificar e manusear fontes potenciais de informação de forma efetiva e eficaz;
- avaliem criticamente a informação segundo critérios de relevância, objetividade, pertinência, lógica, ética, incorporando as informações selecionadas ao seu próprio sistema de valores e conhecimentos;
- usem e comuniquem a informação, com um propósito específico, individualmente ou como membro de um grupo, gerando novas informações e criando novas necessidades informacionais;
- considerem as implicações de suas ações e dos conhecimentos gerados, observando aspectos éticos, políticos, sociais e econômicos extrapolando para a formação da inteligência;
- sejam aprendizes independentes;
- aprendam ao longo da vida. (DUDZIAK, 2003, p. 28,29).

O Artigo assinala para as novas funções do bibliotecário neste novo cenário e a necessidade constante de renovação e aprimoramento, pois a biblioteca é fundamental neste novo panorama de mudanças. Concluindo clamando pela renovação dos currículos para que o tema *information literacy* seja efetivamente levado a termo nas escolas.

#### **2004 – Silvânia Vieira Miranda**

Nas palavras da autora, “Caracterizar o que seria a competência informacional é o objetivo desse artigo.” (MIRANDA, 2004, p.113).

O artigo de Miranda nos fornece uma revisão histórico conceitual de competências: individuais, coletivas, interpessoais, conceituais, organizacionais, profissionais e essenciais ou competência-chave. A partir dos conceitos que são por ela tratados no artigo, a autora chega à definição daquilo que entende por competência informacional:

O conjunto das competências profissionais, organizacionais e competências-chave que possam estar ligadas ao perfil de um profissional da informação ou de uma atividade baseada intensivamente em informação. Essa competência pode ser expressa pela *expertise* em lidar com o ciclo informacional, com as tecnologias da informação e com os contextos informacionais.

A competência informacional mobilizada em situações de trabalho pode ser vista como um dos requisitos do perfil profissional necessário para trabalhar com a informação, não importando o tipo de profissional ou de atividade. É uma competência que perpassa processos de negócio, processos gerenciais e processos técnicos diversos, bem como diferentes partes de uma mesma organização ou atividade. Seria desejável que as competências informacionais fizessem parte do rol de competências dos mais variados profissionais, atividades e organizações. (MIRANDA, 2004, p.118).

#### **4.3.1 Síntese do Letramento Informacional no Brasil a partir dos anos 2000**

Percebe-se da análise literária que os estudos sobre o conceito letramento informacional, ainda podem ser considerados insipientes no Brasil.

Interessante observar a relação que a maioria dos estudiosos faz entre o conceito de letramento informacional e a história da educação de usuários no Brasil. Acreditamos que, no caso em questão, houve uma evolução conceitual.

A história do letramento informacional no Brasil continua a seguir seus passos. A proliferação de trabalhos acadêmicos, experiências de aplicabilidade, encontros e seminários são uma realidade.

## 5 LEITURA E LETRAMENTO INFORMACIONAL: ENTRE FUNDAMENTOS E DICOTOMIAS

Percebe-se ao longo do presente estudo que existe desde a gênese da expressão letramento informacional uma gama de fundamentos implícitos que possibilitaram a construção do conceito e sua conseqüente evolução. Tais fundamentos lhe garantiram a sustentação, mas também boa parte dos entraves, que acabaram por exigir novas releituras e adequações educacionais para atender a um maior contingente estudantil, expandir horizontes e possibilitar ganhos reais.

Ultima-se da literatura analisada, teses, artigos, relatórios, conferências, dissertações, que os pilares de sustentação do letramento informacional como foram propostos são:

- Letramento – entendido como sendo a capacidade de ler com completude e interagir com textos de forma crítica e aprimorada, ou seja, alfabetização plena e continuada;
- Comprometimento – vontade política aliada a investimentos e disponibilidade (financeira, tecnológica e científica) dos envolvidos nos diversos segmentos educacionais - informacionais, tais como professores, bibliotecários, cientistas, políticos, entidades de ensino, computadores, internet... “fazer certo a coisa”.
- Engajamento – o caráter ideologicamente amadurecido da sociedade (sociedade e governo) em buscar mecanismos para garantir um bem estar social a todos os envolvidos... “fazer a coisa certa”.

Zurkowski em 1973, em artigo supracitado, já clamava pela atenção dos bibliotecários para as novas funções e responsabilidade inerentes à sua formação e capacidades. O papel do bibliotecário deveria extrapolar o espaço físico biblioteca de modo a ampliar seu papel enquanto agente mediador capaz de garantir a satisfação informacional àqueles ainda carentes do letramento informacional.

Observa-se, portanto, que os pilares acima mencionados, ultimam legitimar competências e letramento informacional, capazes de fomentar espaços onde o

aluno e cidadão podem buscar outras fontes e contrastá-las com as adquiridas no ambiente escolar.

O fenômeno letramento informacional vai se adequando, evoluindo e gerando resultados que acabam por promover e legitimar sua implementação. As discussões, celeumas, embates, contribuições e enriquecimentos que se sucederam em torno da criação do conceito letramento informacional fizeram parte do processo evolutivo.

O interesse global no assunto é parte do sucesso que o conceito, em sua forma e características originais enseja, pois, os pilares que o sustentam são verdadeiros se aplicados respeitando-se sua essência.

No entanto, a realidade vivenciada em países como o Brasil no trato da questão letramento informacional esbarra nas dificuldades de formação educacional, acesso às informações, disponibilidade, meios, material, obstáculos financeiros, entraves tecnológicos entre tantos outros.

As questões dicotômicas que dificultam sobremaneira a prática do letramento informacional nos diversos universos escolares não são objeto desse trabalho, nem tão pouco criar novos conceitos ou nomenclaturas que legitimem processos, haja vista, estendermos que essa esta fase parece já ter sido superada.

Como pontuado por Campello (2009)

Atualmente, a maioria dos autores concorda que o letramento informacional não seja um objetivo fixo a ser alcançado, mas um *continuum* de habilidades, familiaridade e eficiência relativas ao uso da informação, representado por graus crescentes de domínio, mostrando que apenas mudar termos (competência, fluência, etc.) para tentar definir melhor o conceito não ajuda a esclarecer o fenômeno que ele representa. (CAMPELLO, 2009, p.83).

Dentre todas as dificuldades mencionadas, a que causa maior distanciamento entre teoria e prática, entre desejo e realidade, entre factível e possível, é a deficiência de leitura, principalmente no meio acadêmico, conforme pontuado nos capítulos anteriores.

Aprofundando o tema “Letramento em leitura” e sua definição trazida pelo exame PISA em 2012, inicialmente apresentado no segundo capítulo desta dissertação, citamos o conceito por eles adotado para avaliação de leitura,

definição da OECD (2013) “Letramento em leitura é a capacidade de compreender, utilizar, refletir e envolver-se com textos escritos, com a função de alcançar uma meta, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade”.

Ainda de acordo com o relatório, o letramento em leitura atrela-se necessariamente às características de posse, posse de uma gama de:

[...] competências metacognitivas, como clareza e habilidade para utilizar uma variedade de estratégias apropriadas para a compreensão de textos. A leitura é vista como um processo “ativo”, que implica não apenas a capacidade para compreender um texto, mas a capacidade de refletir sobre ele e de envolver-se com ele, a partir de ideias e experiências próprias. (RELATÓRIO NACIONAL PISA 2012: RESULTADOS BRASILEIROS, p.38).

Retomando ainda à análise apresentada no capítulo “Introdução”, afirmamos que é por meio da leitura que as necessidades do indivíduo, aqui entendidas dentro do contexto proposto por Maslow, são satisfeitas, mister se faz elucidarmos nosso posicionamento.

Nesse momento que antecede as Considerações Finais faz-se urgente elaborar melhor a afirmação acima e destacar as facetas das necessidades humanas apresentadas pela Teoria de Maslow, para quem tais necessidades satisfazem a uma hierarquia, uma grandeza de valores a serem galgadas e, é esta hierarquia que determina o comportamento, os estímulos, a motivação, desempenho e satisfação dos indivíduos.

Assim, de acordo com Maslow (1971), a partir do momento em que uma necessidade surge, surgem também estímulos motivadores que desencadeiam um processo cujo objetivo é a satisfação desta necessidade. Esse processo nunca termina, temos um *continuum*, que pode assim ser entendido: tão logo uma necessidade é satisfeita, ou até mesmo, tão logo uma fase da pirâmide seja satisfeita, uma nova necessidade surge, um novo desafio, uma nova conquista, outro degrau, um novo patamar.

Ainda de acordo com o autor, a premissa para a satisfação é o avanço que só pode ser verdadeiro e libertador uma vez cumpridas as exigências das necessidades anteriores, em outras palavras, não há que se falar em novas necessidades, em avanços, sem que as necessidades anteriores tenham sido transpostas.

Na elaboração de sua teoria, Maslow considerou que sua composição levasse em conta a disposição em níveis e fosse retratada a importância e influência de cada um desses níveis, desde a base até o topo da hierarquia. O autor trata, portanto, da importância dos fins, que é a satisfação das necessidades dos indivíduos.

Na estruturação da pirâmide, na base, encontram-se as necessidades básicas, defendidas pelo autor como sendo as necessidades fisiológicas, fundadas na sobrevivência e abrigo e, ainda, as necessidades de segurança, garantidoras da sobrevivência física.

Assim, a base da pirâmide seria reservada aos indivíduos cujo comportamento e objetivo primordial fosse o de satisfazer as necessidades básicas que representam a segurança de existir, a alimentação, saúde, habitação, vestuário e educação.

No nível acima, estariam os indivíduos que, atendidas as suas necessidades básicas, buscam um comportamento participativo, tendo como objetivo suprir suas necessidades sociais, compreendidas como a aceitação, o desejo de ser inserido e manter-se em um grupo ou comunidade.

Na busca da satisfação dessas necessidades sociais que envolvem estima, prestígio, aprovação social, status, independência, autoconfiança e inserção na sociedade, os indivíduos absorvem informações e as ordenam em proveito próprio e dos grupos a que pertençam.

E, no topo da pirâmide, tendo preenchido e satisfeito as necessidades anteriores, encontram-se os indivíduos cujas necessidades a serem satisfeitas são as de auto realização, vinculadas à busca pelo compreender, desenvolver e adquirir conhecimento como sustentáculo na construção de valores que possibilitem expandir o próprio potencial. Evidenciamos abaixo na Figura 3 as divisões como foram propostas por Maslow:



**FIGURA3- Pirâmide das necessidades de Maslow**



Fonte: Baseado nos trabalhos de Maslow (1971)

Transportando a Teoria de Maslow para os dias atuais, destacamos a sociedade do conhecimento e o papel da informação disponibilizada de forma ampla, geral e, em muitos casos, completamente descompromissada. A internet ao democratizar de forma exponencial o volume de informação possibilitou que seu acesso acontecesse de forma 'natural' pelos indivíduos.

Em contrapartida, esse volume informacional provocou uma superdose, melhor dizendo, um volume desproporcional de dados que não são necessariamente informação.

Ainda, de acordo com Maslow, satisfeita uma necessidade galga-se um novo nível hierárquico e nova necessidade emerge. Assim, o indivíduo só vai procurar conhecimento se houver necessidade. Nesse prisma, não há conhecimento pleno, não há letramento pleno, não há informação que abarque o saber de forma plena, pois é da natureza humana o constante buscar. O conhecimento provoca a necessidade de mais conhecimento agindo como um fator multiplicador e estimulante.

Retornando aos dizeres de Kleiman (2008) no que tange à distinção entre os diversos tipos de leitores, a dificuldade vivenciada no ensino superior é a mola propulsora da teoria demonstrada por Maslow, qual seja a necessidade a ser saciada e o conhecimento a ser alcançado.

Desta forma, faz-se necessário trabalhar a base satisfazendo as necessidades primárias de educação e formação do indivíduo, buscando evitar um retroagir, ou ainda pior, um galgar inseguro na pirâmide, o que significa um retrabalho, dispêndio de energia e tempo.

Essa realidade que traz instabilidade social é o que acontece na análise do nosso caso. O aluno universitário não viu satisfeita a necessidade relacionada à questão da leitura durante sua formação de base, mas, ainda assim, contrariando as expectativas de trajetória e graduação desejada, ele perseverou galgando degraus e causando uma ruptura significativa em sua base.

Paradoxalmente, esse seu aparente sucesso nas fases primeiras do processo educacional vão acarretar, futuramente, o possível fracasso acadêmico, pois, por efeito, quando chega à universidade e lhe são exigidas competências que se adéquem ao nível de proficiência dessa nova etapa, ele se vê cerceado, pois não tem as ferramentas que vão lhe possibilitar o avançar dentro da normalidade esperada.

Esse aluno se frustra e por consequência frustra todo um universo de expectativas, sejam elas profissionais, sociais e acadêmicas. Compromete-se dessa forma a satisfação de necessidades mais elaboradas, tanto no nível individual quanto no nível social.

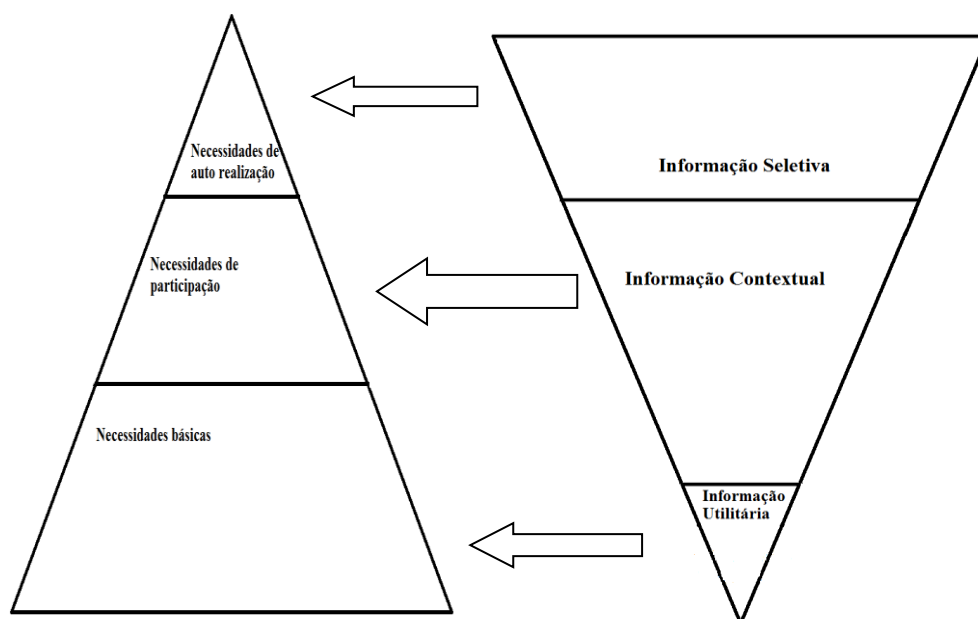
De acordo com Barreto (1994), ao traçar um paralelo do volume e caracterização da informação com a pirâmide de Maslow e os processos de transferência e assimilação:

A transferência elitiza-se para um pequeno número de receptores com acesso à informação que é restrita aos demais grupos, até porque este grupo de elite possui, além das competências dos grupos anteriores, características políticas e econômicas que permitem assegurar e manter o seu poder político e econômico.

[...] Vale lembrar que, em uma realidade fragmentada por desajustes sociais, econômicos e políticos, a disponibilidade ou a possibilidade de acesso à informação não implica uso efetivo que pode produzir

conhecimento. Democratizar a informação não pode, assim, envolver somente programas para facilitar e aumentar acesso à informação. É necessário que o indivíduo tenha condições de elaborar este insumo recebido, transformando-o em conhecimento esclarecedor e libertador, em benefício próprio e da sociedade onde vive. A democratização do acesso à informação também não se limita à reprodução consentida de um estágio de desenvolvimento social homogêneo por um menor conhecimento comum, que só traz benefício para a eficácia dos estoques e dos produtores de informação. (BARRETO, 1994, p.3-4).

**FIGURA 4 - Ciclo de informação de Barreto**



**Fonte: Com base nos trabalhos de Barreto (1994)**

A introjeção da informação pelo indivíduo e sua possível modificação em conhecimento passa pelas capacidades desse indivíduo em selecionar tais informações, extrair, assimilar, apropriar, transformar, agregar e descartar o que não lhe convém. É claro que tal processo passa necessariamente pela leitura que esse indivíduo tem de si, do mundo que o cerca e, principalmente, pela busca incessante da satisfação das suas necessidades. Essa leitura deve ser entendida *lato sensu*, sem uma base intelectual que lhe possibilite interagir com as informações, sem uma base que lhe permita reconhecer suas próprias necessidades informacionais, não existe conhecimento, não existe protagonismo.

Assim, depreende-se que quanto maior o grau de complexidade e elaboração das necessidades, maior será o volume de informação disponível e maior será, portanto, a atividade meio para alcançar essas informações, letramento informacional.

De acordo com a ACRL, ao tratar da importância do letramento informacional para a sociedade contemporânea, a questão é assim retratada:

A qualidade incerta e a expansão da quantidade de informação impõem grandes desafios para a sociedade. O excesso de informação e tecnologia não irá criar por si cidadãos mais informados, se não houver o entendimento e a capacidade para usar a informação. (ALA, 2000, p.2).

Ainda sobre a complexidade do processo de recuperação da informação nesse ambiente tão vasto e prolífero da internet, Le Coadic (2004) infere que:

O montante de informação na internet leva a que se proponham questões sobre as habilidades necessárias para aprender a se informar e aprender a informar, sobre onde adquirir a informação e chama a atenção de que essa aprendizagem é totalmente inexistente no sistema de ensino. (LE COADIC, 2004, p.112).

Antes de iniciarmos nossas considerações finais destacamos a relevância da questão proposta por Le Coadic, pois, acreditamos que a tratativa mais apurada do problema por ele demonstrado ensejara de forma peremptória a questão que nos propomos na elaboração e execução do presente estudo, qual seja, verificar como a questão da leitura vem sendo tratada pelo letramento informacional no ensino superior.

Tal questionamento foi analisado dentro do contexto acadêmico sendo o foco do trabalho: discentes, docentes e ambiente acadêmico, repleto de peculiaridades, singularidades que são recorrentes do próprio ambiente universitário, do discurso acadêmico, da produção científica e das expectativas dos envolvidos no processo.

Buscando balizar nosso estudo também em índices que nos auxiliam a compreender como a situação se apresenta nesse contexto, nos defrontamos com uma realidade retratada em problemas de ampla magnitude, tanto nas bases de formação do corpo discente quanto na implantação de programas e alternativas que possibilitem uma tentativa para buscar modificar dessa realidade.

Um reflexo mais recente e preocupante dessa realidade vivenciada pelos estudantes brasileiros foi reproduzido pelo PISA, em 2012, (Tabela III – Índice de letramento digital) por meio do relatório *Estudantes, Computadores e Aprendizado: Fazendo a Conexão*, realizado no âmbito do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), elaborado a partir do exame do primeiro estudo que analisa as competências de alunos na área digital, cujo objetivo era o de avaliar a habilidade de navegar em sites e compreender leituras na internet, onde os alunos brasileiros estão nas últimas posições em um ranking de 31 países, ocupando a antepenúltima posição, à frente apenas dos Emirados Árabes e da Colômbia.

"A leitura online solicita as mesmas competências que a leitura em papel. No entanto, é preciso acrescentar uma capacidade suplementar, que não é das menores: a de saber navegar entre páginas de texto e discernir as fontes pertinentes e dignas de confiança entre um número de informações aparentemente infinito", afirma o estudo. ([http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/09/150914\\_alunos\\_interne\\_t\\_ocde\\_df\\_cc](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/09/150914_alunos_interne_t_ocde_df_cc))

Segundo a organização, "o fato de assegurar que cada aluno atinja um nível de competências de base em leitura e matemática contribuirá mais para a igualdade em um mundo digital do que o simples fato de ampliar ou subvencionar o acesso a serviços e aparelhos de alta tecnologia." (OCDE, 2012)

Com o intuito de exemplificar o exposto acima, evidenciamos na Tabela III abaixo os índices e classificação do Brasil. Observe-se que na última coluna da direita consta a média de pontuação do nível 2 de capacitação:

**TABELA 3 - Índice de letramento digital**

	Below Level 2	Level 2	Level 3	Level 4	Level and above	Below Level 2 (less than score)
Hong Kong-China	%	%	%	%	%	%
Korea	-3,9	11,7	30,8	35,3	18,3	-3,9
Singapore	-4,3	12,5	26,0	30,3	26,8	-4,3
Japan	-4,9	14,4	32,3	34,1	14,2	-4,9
Macao-China	-7,0	22,8	39,8	25,3	5,1	-7,0
Hong Kong-China	-7,6	13,8	26,5	31,0	21,1	-7,6
Shanghai-China	-7,9	18,1	32,6	28,9	12,5	-7,9
Canada	-8,5	17,3	31,3	29,4	13,6	-8,5
Ireland	-9,4	19,8	34,9	26,8	9,0	-9,4
Chinese Taipei	-11,1	19,3	31,8	27,6	10,3	-11,1
Estonia	-11,4	19,8	30,0	25,7	13,1	-11,4
Australia	-12,5	19,8	29,4	24,9	13,4	-12,5
United States	-12,6	22,3	31,5	24,6	9,0	-12,6
France	-13,8	19,6	30,6	26,3	9,7	-13,8
Denmark	-14,2	26,7	34,2	20,3	4,5	-14,2
Italy	-15,7	20,9	31,4	23,8	8,2	-15,7
Norway	-16,6	22,0	29,9	22,8	8,6	-16,6
Sweden	-16,7	23,2	30,2	21,8	8,1	-16,7
Belgium	-17,2	20,2	29,3	24,4	9,0	-17,2
OECD average	-17,6	22,5	29,9	22,1	7,9	-17,6
Portugal	-19,2	25,7	31,3	19,7	4,1	-19,2
Austria	-20,2	26,3	30,0	18,4	5,1	-20,2
Poland	-22,4	26,3	29,4	17,4	4,5	-22,4
Slovak Republic	-22,6	25,9	31,1	16,9	3,5	-22,6
Russian Federation	-24,6	31,2	28,5	13,0	2,6	-24,6
Slovenia	-25,1	26,1	26,9	17,6	4,3	-25,1
Spain	-26,2	27,1	27,9	15,2	3,7	-26,2
Chile	-29,3	32,9	27,1	9,6	1,1	-29,3
Israel	-31,0	22,3	23,5	16,9	6,2	-31,0
Hungary	-32,5	24,6	24,8	14,1	4,0	-32,5
Brazil	-37,2	30,4	22,8	8,3	1,4	-37,2
United Arab Emirates	-50,5	24,2	15,7	7,3	2,3	-50,5
Colombia	-54,9	27,5	13,4	3,7	0,5	-54,9

Fonte: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/students-computers-and-learning\\_9789264239555-en#page92](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/students-computers-and-learning_9789264239555-en#page92)

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O fim de uma etapa ou os próximos passos? Giosanelli S.A.Reis*

Buscando satisfazer ao objetivo geral, o presente trabalho procurou analisar a questão da leitura e apurar se existe um tratamento dispensado pelo letramento informacional que vislumbre responder questões inerentes à falta de leitura no ensino superior do Brasil.

Logo na introdução do artigo de Oliveira (2011) sobre a questão compreensão em leitura dos alunos do ensino superior, a autora também cita pesquisas, já mencionadas acima, que foram realizadas sobre o tema: Cunha & Santos (2006), Santos (1997), Santos, Primi, Taxa & Vendramini (2002), Oliveira (2007), Oliveira, Santos, & Primi (2003), Oliveira, Suehiro, & Santos (2004), Oliveira & Santos (2005; 2006; 2008), Sampaio & Santos (2002), Silva & Witter (2009), Suehiro, Santos & Oliveira (2004), entre outras. Interessante observar que a pesquisa realizada pela autora em 2011 reforça o resultado das citadas pesquisas confirmando ser incontestável o fato que os estudantes ao ingressarem no ensino superior demonstram uma deficiente capacidade de compreensão em leitura, nas palavras da autora,

[...] se a compreensão em leitura de nossos futuros profissionais está muito aquém do esperado e se é por meio dela que há o acesso aos conteúdos técnicos científicos, então se questiona a qualidade da formação de nossos estudantes do ensino superior. (OLIVEIRA, 2011, p.699).

Essa realidade provoca uma sensível instabilidade social conforme observado da análise dos diversos textos aqui trabalhados. O aluno universitário não viu satisfeita a necessidade relacionada à questão da leitura durante sua formação de base, mas, ainda assim, contrariando as expectativas de trajetória e graduação desejada, ele perseverou galgando degraus e causando uma ruptura significativa em sua base.

Dada a urgência do tema e sua relevância percebe-se que é imperativa a reflexão sobre capacidade de leitura, enquanto justificativa para o sucesso ou insucesso dos estudantes no ensino superior.

Para a melhor compreensão do tema esquematizamos uma linha de pesquisa e traçamos um norte em que procuramos elencar, através da construção conceitual que se baseou em análise de textos, dissertações, teses, artigos e publicações

científicas, sentidos sobre a leitura, sua significação e importância. Nesse contexto, abordamos os aspectos relativos às imperiosas necessidades da sociedade contemporânea em potencializar, credenciando, indivíduos competentes na tratativa, elaboração, agregação e a transformação do uso da informação em conhecimento.

Por meio do referencial teórico aqui analisado resta evidenciado que a situação da leitura no Brasil é caótica, ficando, praticamente, à margem do mínimo satisfatório proposto por várias entidades nacionais e pesquisas internacionais. Observamos ainda que o comprometimento na formação escolar que antecede à Universidade promove um distanciamento cada vez maior entre o que é desejado e a realidade que é vivenciada no universo acadêmico.

Assim, diante toda a análise aqui elaborada, restou a convicção de que o letramento informacional não trata a questão da falta de leitura na academia, muito antes pelo contrário, a questão falta de leitura agrava a prática do letramento informacional, impossibilitando, a rigor, sua plena eficácia e, conseqüentemente, minando sua eficiência.

Notadamente, o que verificamos ao findar da presente pesquisa é um desses dilemas que teimam em existir em universos complexos e caóticos, caracterizados por necessidades de constante adequação. Universos que não se ajustam a modelos e conceitos rígidos, assim como também não se adéquam a padrões de verificação e excelência.

O letramento informacional é fundamental para que os indivíduos reconheçam as informações necessárias, aperfeiçoem suas habilidades enquanto leitores críticos e justifiquem o uso das informações por meio de novos conhecimentos adquiridos e gerados. Conforme dito anteriormente, é fundamental que se considere existir níveis de leitura, assim como níveis de letramento.

Então temos o seguinte dilema: Como pode o letramento informacional dar tratamento à questão “falta de leitura no ensino superior” se a leitura é fundamento, condição *sine qua non*, a base do letramento informacional?

Exemplificando: O indivíduo não se capacita porque não possui emprego e, não possui emprego porque não se capacitou. Ou ainda, o indivíduo não se emprega porque não possui experiência e, não adquire experiência porque não se emprega.



Assim, ao final desse trabalho, restou a certeza de que a falta de opção diante de alternativas antagônicas e contraditórias não pode ser a única opção.

A conclusão desta pesquisa por certo impulsionará o surgimento de novas questões, pois questões instigantes vão surgindo, tais como: qual tipo de leitor desejamos ter em nossas universidades? Quais as necessidades devem ser plenamente satisfeitas, para atender aos padrões e expectativas estabelecidos pelas entidades internacionais, tais como a ACRL? Ou ainda, que tipo de formação seria adequada e capaz de conduzir a educação brasileira a melhores posições nos rankings e padrões internacionais?

Novas ferramentas sociais, desconstrução de conceitos, investimentos massivos em educação, políticas públicas factíveis talvez, pensadas e trabalhadas em longo prazo, sejam capazes de solucionar o agora, incontestado dilema.

*“A mudança tem início quando alguém vê a próxima etapa”.*

*William Drayton*

## REFERÊNCIAS

AH TON, Ah Tin & VALÉRIO, D.H. A formação dos usuários no meio universitário: uma revisão bibliográfica (1974-1978) In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, 10, 1979, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ABPr, 1979. p. 177-200.

ALVES, A. L. M. S. Leitura e Universidade: comportamento de leitura na formação do pedagogo da UFPA. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO / V CONGRESSO LUSOBRASILEIRO / I COLÓQUIO IBERO-AMERICANO, 23, Porto Alegre. Por uma Escola de Qualidade para Todos. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS/FEFED/PPGEDU, v. 1. 2007. p. 1-15.

AMARAL, Nair Ferreira Gurgel do. *Clichês em Redações do Vestibular: Estratégias Discursivas*. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1996.

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS / ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY. *Information power: building partnerships for learning*. Chicago, 1998. Disponível em: [http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aasleducation/schoollibrary/ala-aasl\\_slms2003.pdf](http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aasleducation/schoollibrary/ala-aasl_slms2003.pdf) Acesso em dez 2014

AQUINO, Mirian de Albuquerque. *Leitura e produção: desvelando e (re)construindo textos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2000.

AROUCA, E.A. *Validação de um Material Programado de Linguagem Escrita Aplicado a Universitários*. (Dissertação de Mestrado), PUC-Campinas, 1997.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (2000). *Information literacy competency for higher education*. Chicago: ALA, 2000. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

ASPRAY, W. *Interview with Andrew Molnar*. OH 234. Center for the History of Information Processing, Charles Babbage Institute, University of Minnesota. 25 Set. 1991.

BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito da leitura*. Ática, São Paulo, 1987.

BARBOSA, Ricardo Rodrigues. Perspectivas profissionais e educacionais em biblioteconomia e ciência da informação. *Ci. Inf.*, Brasília, v.27, n.1, p.53-60, jan./abr. 1998.

BARRETO, A. de A. A questão da informação. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, v. 8, n.4, 1994.

BARROS, Maria Helena T. C. O bibliotecário e o ato de ler. In: SILVA, Ezequiel Theodoro (Org.). O bibliotecário e a análise dos problemas de leitura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. (*Cadernos da ALB*, 1).

BATISTA, Antônio Augusto Gomes et al. Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento. In: *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. (Fascículo 1)

BATISTA, Antônio A. G. Alfabetização, leitura e escrita. In: CARVALHO, Maria A. F. & MENDONÇA, Rosa H. (org.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 13-17.

BEHRENS, S. J. A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College & Research Libraries*, v. 55, n. 4, p. 309- 322, 1994.

BELLASSAI, Marcia C. Libraries and literacy: a summary report. *White House Conference on Library and Information Services*. Washington, D.C. 1979. 11p.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. A information literacy como competência necessária à fluência científica e tecnológica na Sociedade da Informação: uma questão de educação. In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DA UNESP, 7., 2001, Bauru. *Anais...* Bauru: UNESP, 2001. Disponível em: <<http://www.simpep.feb.unesp.br/ana8.html>>. Acesso em: 04 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. *Educação de usuários de bibliotecas universitárias: da conceituação e sistematização ao estabelecimento de diretrizes*. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado)–Escola de Comunicações e Artes/USP.

\_\_\_\_\_. Formação continuada 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.

\_\_\_\_\_. Information literacy: um indicador de competência para a formação permanente de professores na sociedade do conhecimento. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.6, n.1, p.81-99, dez. 2004.

BENETTI, Paulo. *Modernidade e educação*. O Globo, Rio de Janeiro, 08 out. 1995.

BIRD/BANCO MUNDIAL. *La Ensanñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. (El Desarrollo en la práctica) Washington, D.C: BIRD/BANCO MUNDIAL, 1995.

BRANDÃO, Helena. *Aprender a ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.

BRANDÃO, Lídia Maria Batista. *Hábito de leitura dos estudantes de Biblioteconomia*. Campinas, 1984. Dissertação (Mestrado)–Faculdade de Biblioteconomia – PUCCAMP.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* – 9394/96, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. *Anuário brasileiro da educação básica*. São Paulo: Moderna, 2013, 144 p. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/496112>>. Acesso em jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras / Secretaria de Educação Básica*. Através da Portaria 584 de 1997. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 91.542, de 19 de Agosto de 1985. *Institui o Programa Nacional do Livro Didático*, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Câmara dos Deputados. Disponível em:<[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em: 10 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 519/92, de 13/05/ 1992. PROLER – *Programa Nacional de Incentivo à Leitura* – Disponível em: <<http://catalogos.bn.br/proler/proler.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

BREIVIK, Patricia Senn. *A Rose by Any Other Name* – Or, Library Instruction and the Library Educating the Library User. New York: R.R. Bowker, 1974. p.410-414.

\_\_\_\_\_. Putting libraries back in the information society. *American Libraries*, Chicago, v. 16, n. 1, 1985.

\_\_\_\_\_. *Making the most Change*, v. 19, Jul/Aug. 1987.

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

BRUCE, C. S. *The seven faces of information literacy*. Adelaide: Aslib, 1997.

\_\_\_\_\_. *Information Literacy as a catalyst for educational change: a background paper*. White Paper prepared for UNESCO, the U.S. National Commission of Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic, 2002. Disponível em: <<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/bruce-fullpaper.pdf>>. Acesso em 14 jul. 2015.

BURCHINAL, L. G. The communications revolution: America's third century challenge. In: *The future of organizing knowledge*. In: TEXAS A & M UNIVERSITY LIBRARY'S CENTENNIAL ACADEMIC ASSEMBLY, 1976. *Proceedings*. Arizona: Texas University, 1976.

CAMPELLO, Bernadete dos Santos. A competência informacional na educação para o século XXI. In: *BIBLIOTECA escolar: temas para uma prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 9-11.

CAMPELLO, Bernadete dos Santos. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. *Ciência da Informação*, Brasília, v.2, n.3, p.28-37. set./dez. 2003.

CAMPELLO, Bernadete dos Santos; ABREU, Vera Lucia Furst Gonçalves. Competência informacional e formação do bibliotecário. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v.10, n2, p.178-193, jul./dez., 2005.

CAMPELLO, Bernadete dos Santos. Traduções. In: CENDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (Orgs.). *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais*. 2. reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. p. 129-135.

CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAREGNATO, Sonia Elisa. O desenvolvimento de habilidade informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. *Ver. De Biblioteconomia & Comum*, Porto Alegre, v.8, p. 47-55, 2000.

CARELLI, Ana Esmeralda. *et al. Leitura na universidade: resultados preliminares de um estudo*. Londrina: UEL, 2000. p. 1-14. Disponível em: <<http://www/snub.bvs.br/snbu2000/docs/pt/doc/t063.doc>>. Acesso em 30 mai. 2015.

CARELLI, M. J. G. & SANTOS, A.A.A. Condições Pessoais e Temporais de Estudo em Universitários, Campinas, *Psicologia Escolar e Educacional*, 2, 265-278, 1998.

CARONE, Flávia de Barros(1976). O Desempenho Linguístico dos Candidatos ao Vestibular: Concordância Verbal. *Cadernos De Pesquisa*, 19, 39-52.

CARVALHO, Maria Angélica F. de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

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

CASTELL, S; LUKE, A. & MACLENNAN. "On defining literacy". In: CASTELL, S. LUKE, A. & EGAN, K. (eds.). *Literacy, Society and Schooling: A reader*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

CAVALCANTE, Lídia Eugenia. Políticas de formação para a competência informacional: o papel das universidades. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação: Nova Série*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 47-62, dez. 2006.

COSTA, M.C.M de A. Considerações sobre a necessidade de implantação de treinamento de discentes da Universidade Federal de Pernambuco. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte, 16 (1): 97-113, mar. 1987.

COWAN, S.M. Information literacy: The battle we won that we lost? *Portal: Libraries and the Academy*, 2014, v.14 (1), p. 23-32.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (orgs.) *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2013*. São Paulo: Ed. Moderna, 2013.

CUNHA, M.B. Biblioteca universitária e educação do usuário. *Revista de Biblioteconomia de Brasília, Brasília*, v.14, n.2, p. 175-88, jul./dez. 1986.

CUNHA, M. B., & SANTOS, A. A. A.. Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(2), 2006. p. 237-245.

Declaración De Santa Cruz De La Sierra (2003, noviembre). La inclusión social, motor del desarrollo de la Comunidad Iberoamericana. *Cumbre iberoamericana de jefes de estado y de gobierno*. Santa Cruz de La Sierra, 13.

DELORS, J. *et al* (2001). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/Unesco. ISBN: 85-249-0673-1.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1981.

DEMO, William. *The Idea of Information Literacy in the Age of High-Tech*. New York: Tompkins Cortland Community College, 1986. p.6.

Dictionary.com, "computer-literacy", in *Dictionary.com Unabridged*. Source location: Random House, Inc. <http://dictionary.reference.com/browse/computer-literacy>. Disponível em: <<http://dictionary.reference.com>>. Acesso: jun. 2015.

DIONÍSIO, M. L. *A Construção Escolar de Comunidade de Leitores*. Leituras do Manual de Português, Coimbra: Livraria Almedina, 2000.

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

DOYLE, C. S. (1992) *Outcome measures for information literacy within the National Education Goals of 1990*. Final report to National Forum on Information Literacy. Summary of findings. 18 pp. (ED 351 033). Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351033.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2015.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. *Competência informacional: análise das tendências*. Informação e Informação, Londrina, v. 15, n. 2, p. 1 - 22, jul./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. *Information literacy e o papel educacional das bibliotecas*. 2001. 173p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação)–Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. Information literacy: princípios, filosofia e práticas. *Ciência da Informação*, Brasília, 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: 10 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Information Literacy uma revolução silenciosa: diferentes concepções para a competência em informação. In: Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, 2002, Fortaleza. CBBB 2002: *Anais...* Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2002.

EISENBERG, M., & R. BERKOWITZ. *Information problem solving: The Big Six skills approach to library & information skills instruction*. Norwood, N.J.: Ablex, 1990.

ELLIS, D. A. Behavioral approach to information retrieval system design. *Journal of Documentation*, London, v. 45, n. 3, p. 171-212, Sept.1989a.

ELLIS, D. A. A behavioral model for information retrieval system design. *Journal of Information Science*, Cambridge, n. 15, p. 237-247,1989b.

ESTADOS UNIDOS. Congresso Americano. H.R. 751 (102nd): *National Literacy Act*, 30 jan. 1991. <<https://www.govtrack.us/congress/bills/102/hr751>>. Acesso em 08 mai. 2015.

FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. 344p.

Faróis da Sociedade de Informação. Versão em português do documento *Beacons of the Information Society*, Alexandria, 2005. Disponível em: <<http://www.ifla.org/files/assets/wsis/Documents/beaconinfsoc-pt.pdf>>. Acesso em 27 mai. 2015

FIALHO, Janaina Ferreira; MOURA, Maria Aparecida. A Formação do pesquisador juvenil. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v.10, n2, p.194-207, jul./dez., 2005.

FERREIRA, M. de Lourdes Santos. *Letramentos acadêmicos em contexto de expansão do ensino superior no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação), Belo Horizonte: UFMG, 2013.

FERREIRA, A.M.C. *A COMPREENSÃO DE TEXTOS ESCRITOS ENTRE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO*. Dissertação Mestrado, Maceió: Universidade Federal de Alagoas – Centro de Educação, 2009.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 157p.

FRANCO Jr., A. & VASCONCELOS, S. *O Grande Desafio é a Leitura*. Universidade e Sociedade, 1992, 12, 5-8.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1991, 144 p.

\_\_\_\_\_. Alfabetização de adultos e bibliotecas populares – Uma introdução. in: *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autores associados, Cortez, 1983, p.25-41.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler*. Marisa Lajolo (org.) São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia – Cotidiano do Professor*. 2ª ed. Paz e Terra: São Paulo, 1987.

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

GARFIELD, E. Information Science and the information-conscious society. *J. Amer. Soc. Information Sci.* 22 (2) 1971, p. 71-73. Reprinted in: Garfield, E., *Essays of an information scientist*. Vol. I (ISI Press, Philadelphia. 1976) p. 236-239.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Arcabouço conceitual do letramento informacional. *Ciência da Informação*, Brasília, v.39, n.03, 2010.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. Atlas. São Paulo. 1994.

GOLDBERG, M.; RENTON, A.M. A nation at risk: ugly duckling no longer. In: GINSBERG, R.; PLANK, D. *Commissions, reports, reforms and educational policy*. Westport, Conn: Praeger, 1995.

GRANJA, Elza Correa. *Produção científica: dissertações e teses do IPUSP (1980/1989)*, 1995, 152f. Tese (Doutorado em Ciência – Psicologia). USP. São Paulo.

GRATCH, Bonnie G. *Five years after A Nation at Risk: an annotated bibliography*. RSR: reference services review, v. 17, winter 1989: 29-48.

HAMELINK, CEES. An Alternative to News. *Journal of Communication* 26. 1976, p.122.

HATSCHBACH, M. H. L. *Information literacy: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - IBICT, UFRJ, Rio de Janeiro, 2002.

HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque de. Contexto. In: *Novo dicionário Aurélio*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, p. 536.



HORTON, F.W e WILLARD, Robert (Eds.) (1982) *Understanding U.S. Information policy, the infrastructure handbook*. Washington, D.C.: Information Industry Assoc. [In 4 volumes].

\_\_\_\_\_. *Information Literacy vs. Computer Literacy*, Bulletin of the American Society for Information Science 9 (1983): 14.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Indicadores sociais municipais: uma análise dos resultados do universo do censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: Acesso em: 27 mai. 2016.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA *Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa): Resultados Nacionais – Pisa 2009*. Brasília: O Instituto, 2012. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2009/brasil\\_relatorio\\_nacional\\_PISA\\_2009.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2009/brasil_relatorio_nacional_PISA_2009.pdf)>. Acesso em: 27 mai. 2016.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Relatório INAF*. Disponível em <[http://www.institutocyrela.com.br/site/arquivos/geral/informe\\_resultados\\_inaf2011\\_versao-final\\_12072012b.pdf](http://www.institutocyrela.com.br/site/arquivos/geral/informe_resultados_inaf2011_versao-final_12072012b.pdf)>. Acesso em 28 jan. 2016.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO (Coord.) (2012). *Retratos do Brasil: II Seminário nacional*. <[http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834\\_10.pdf](http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf)>. Acesso em: 25 mai. 2015.

JUSTINO, D. (2012). Insucesso escolar: Remediar ou prevenir? In J. M. Alves & L. Moreira (orgs.), *Projecto Fénix: As Artes do Voo e as Ciências da Navegação*, pp. 59-65. Porto: Universidade Católica.

KATO, Mary. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. *O aprendizado da leitura*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KELLY, J. 2013. Paul G. Zurkowski and *information literacy*: On his trip to the first European Conference on *Information Literacy* (ECIL). *Journal of Information Literacy*, 7(2), pp. 163-167. <<http://dx.doi.org/10.11645/7.2.1867>>

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3.ed. Campinas – SP: Pontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9.ed. Campinas-SP: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1987.

KUHLTHAU, Carol. *School Librarian's Grade Activities Program: A Complete Sequential Skills Plan for Grades K-8*. Nyack, NY: The Center for Applied Research in Education, 1981. *Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental*. Tradução e adapt. Bernadete Campello *et al.* Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KUHLTHAU, Carol C. An emerging theory of library instruction. *School Library Media Quarterly*, v.16, n.1, p.13-18, 1987.

\_\_\_\_\_. Learning in digital libraries: an information search process approach. *Library Trends*, v. 45, n. 4, p. 708-724, 1997.

\_\_\_\_\_. Literacy and learning of the information age. In: STRIPLING, B.K. *Learning and libraries in an information age*. Englewood: libraries Unlimited, 1999. p. 3-21.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LE COADIC, Yves-François (2004). *A ciência da informação*. Brasília: Briquet de Lemos.

LIESENER, J.W. *Learning at risk: school library media programs in an information world*. *School Library Media Quarterly*, v.14, n.1, p.11-20, 1985.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUEHRMANN, Arthur. *Should the computer teach the student, or vice versa?* Spring Joint Computer Conference Proceedings. Vol. 40, AFIPS, Montvale, NJ. Spring 1972. Disponível em: <<http://www.citejournal.org/vol2/iss3/seminal/seminalarticle1.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

MARINI, A. (1986). *Compreensão da Leitura no Ensino Superior: Teste de um Programa para Treino de Habilidades*. (Tese de Doutorado), IP/USP.

MARTIN, William. *La industria de la información*. Santiago de Chile: CEPAL/CLADES, 1995. 9p.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MASLOW, Abraham. *Introdução à Psicologia do Ser*. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado, 1970.

MASLOW, A. Uma teoria da motivação humana. In: BALCÃO, Yolanda F.; CORDEIRO, Laerte L. *O comportamento humano na empresa – uma antologia*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971. p. 340-355.

MCKENZIE, J. Before net and after net. *Multimedia Schools*. 1995, 2: pp.6-8.

MENEGASSI, Renilson José; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José (Org.). *Leitura e ensino*. Maringá: Eduem, 2005. cap. 1, p.15-43. (Formação de professores EAD, n.19).

MERCURI, E. N. *Condições Espaciais, Materiais, Temporais e Pessoais para o Estudo, Segundo Depoimentos de Alunos e Professores de Cursos de Graduação da Unicamp*. (Tese de Doutorado), Fe/UNICAMP, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, (2010).

MIRANDA, Silvânia Vieira. Identificando competências informacionais. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 33, n.2, p. 112-122, maio/ago. 2004.

MOLNAR, Andrew R. Computer Innovations in Education. *In Recommendations Regarding Computers in High School Education*. New York University, abril 1972.

MORESI, E. A. D. *Delineando o Valor do Sistema de Informação de uma Organização*. *Ciência da Informação*. Brasília, v. 29, n. 1, p.14-24. jan/abr. 2000.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NASSRI, R.C.B.M. *Perfil dos Inscritos no Processo Seletivo de uma Universidade Particular* (Dissertação de Mestrado). PUC-Campinas, 2000.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1983.

NEGRÃO, Sonia Maria Vieira. Eu leio, tu lês, ele lê. Somos todos leitores? *Revista teoria e prática*, Maringá, v.7, n.1, p.83-90, jan./abr. 2004.

OCDE, 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio\\_nacional\\_PISA\\_2012\\_resultados\\_brasileiros.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_PISA_2012_resultados_brasileiros.pdf)>. Acesso em 15 Jun. 2014.

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Relatório Nacional PISA 2012: Resultados Brasileiros*. Fundação Santillana: São Paulo, 2013. ISBN 978-85-63489-17-3. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio\\_nacional\\_pisa\\_2012\\_resultados\\_brasileiros.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf)>. Acesso em: 25 mai. 2016.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. *Práticas de leitura de estudantes do curso de Pedagogia/UFMT*. 2009. Disponível em: <[http://www.alb.com.br/anais16/sem12pdf/sm12ss01\\_05.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sem12pdf/sm12ss01_05.pdf)>. Acesso em: Dez. 2015.

OLIVEIRA, K. L. Compreensão da leitura, atitudes de leitura e desesperança em universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 28(4), 2007, p. 820-831.

OLIVEIRA, K. L. Considerações acerca da compreensão em leitura no ensino superior. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(4), 2011a, p. 690-701.

OLIVEIRA, K. L., SANTOS, A. A. A., & PRIMI, R. Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho em disciplinas na universidade. *Revista Interação em Psicologia*, 7(1), 2003, p. 19-25.

OLIVEIRA, K. L., & SANTOS, A. A. A. Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 2005, p. 118-124.

OLIVEIRA, K. L., & SANTOS, A. A. A. Compreensão de textos e desempenho acadêmico. *Psic – Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 7(1), 2006, p. 19-27.

OLIVEIRA, K. L., & SANTOS, A. A. A. Estudo de intervenção para a compreensão da leitura e produção de textos na universidade. *Interação*, 12(2), 2008, p. 169-177.

OLIVEIRA, K. L., SUEHIRO, A. C. B., & SANTOS, A. A. A. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: estudo da relação com a compreensão em leitura. In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (pp.217-223). Braga: Psiquilíbrios Edições, 2004.

OLIVEIRA, Z.C.P. De; CUNHA, P.L.D. Da; MARMET, L. O treinamento de usuários universitários com base na relação biblioteca/corpo docente. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, Brasília, v.14, n.1, p.139-46, jan./jun., 1986.

OLIVEIRA S.M.M. de, JULIANO, A.M.R. *Concepção de leitura de bibliotecários*. Seminário: Ciências Soc./Hum., Londrina, v. 14, n. 3, p. 185-189, set. 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *The Jakarta Declaration on Health Promotion in the 21st Century*, WHO/PPE/PAC/97.6 (1997). WHO, Geneva. Disponível em: <<http://www.who.int/healthpromotion/conferences/7gchp/track2/en/>>. Acesso em: 12 mai. 2015.

ORLANDI, E. P. *A leitura e os leitores*. Campinas-SP: Pontes, 1998.

OWENS, M.R. (1976). State government and Libraries. *Library Journal*, v. 101, p.27.

PARKER, R., BAKER, DW., WILLIAMS, MV. and NURSS, J.R. The test of functional health literacy in adults: a new instrument for measuring patients' literacy skills. *Journal of General Internal Medicine*, 1995, v.10, p. 537-541.

PARKER, R., RATZAN, S. C. Health Literacy: A Second Decade of Distinction for Americans. *Journal of Health Communication: International Perspectives*. 2010, 15(S2). p.20-33. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/10810730.2010.501094>>

PELLEGRINI, M. C. K. (1996). *Avaliação dos Níveis de Compreensão e Atitudes Frente à Leitura Em Universitários*. (Dissertação de Mestrado), USF.

PEREZ, C. L. V. O prazer de descobrir e conhecer. IN: GARCIA, Regina Leite (org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio*. São Paulo: Cortez, 1992.

PERRENOUD, Ph. *Construir as Competências desde a Escola*, Porto Alegre, Artmed Editora. 1999.

PISA (2003). *Conhecimento e atitudes para a vida: Resultados do PISA 2000* – Programa Internacional de Avaliação de estudantes/OCDE. Organização para a cooperação e desenvolvimento econômicos. São Paulo: Moderna, 2003.

Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa): resultados nacionais – Pisa 2009 / *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. – Brasília: O Instituto, 2012.

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, n. 60, p. 144-158, Dez 1997.

\_\_\_\_\_. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 283-300, jul/dez, 2001.

RIOS, Terezinha A. *Ética e competência*. 7. ed., São Paulo: Cortez, 1999.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos*. A Escola e a Inclusão Social. São Paulo: Parábola, 2009.

RUIZ, João Álvaro. *Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos*. 3. ed., 3. tir. São Paulo: Atlas, 1995.

SAMPAIO, I. S., & SANTOS, A. A. A. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 31-38, 2002.

SANTOS, A.A.A. *Atuação no Ensino Superior: Um Novo Campo para o Psicólogo Escolar*, *Psicologia Escolar e Educacional*, 5 (1), 2001.

\_\_\_\_\_. *Desempenho Em Leitura: Um Estudo Diagnóstico da Compreensão e Hábitos de Leitura em Universitários*. *Estudos de Psicologia- PUC-Campinas*, 8 (1), 6-19, 1991.

\_\_\_\_\_. *Leitura entre Universitários: diagnóstico e Remediação*. Tese de Doutorado, USP – Instituto de Psicologia, São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. Psicopedagogia no 3º grau: avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo. *ProPosições*, 8(1), 27-37.

SANTOS, A. A. A., PRIMI, R., TAXA, F., & VENDRAMINI, C. M. M. (2002). O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), p. 549-560.

SANTOS, Angela Sikorski; TOLFO, Suzana da Rosa. Competências demandadas dos bibliotecários frente às novas tecnologias de informação em bibliotecas universitárias. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica em Biblioteconomia e Ciência da*

*Informação*, Florianópolis, n. 21, p. 69-84, 2006. Disponível em: <[http://www.encontros-bibli.ufsc.br/Edicao\\_21/santos.pdf](http://www.encontros-bibli.ufsc.br/Edicao_21/santos.pdf)>. Acesso em: 23 mai. 2015.

SANTOS, S. C. dos. O processo ensino-aprendizagem e a relação do professor-aluno: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior.” *Caderno de Pesquisa em Administração*, vol. 8, n. 1, p. 69-82, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3. ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992, SERPA, M.N.F.

SHAPIRO, J. J.; HUGHES, S. K. Information literacy as a liberal Art: enlightenment proposals for a new curriculum. *Educom Review*, v. 31, n. 2, p. 31-35, 1996. Disponível em: <<http://www.educause.edu/pub/er/review/reviewarticles/31231.html>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

SILVA, A.S.; OLIVEIRA, Tânia A. e BERTOLIN, R. *Tecendo Textos: ensino de língua portuguesa através de projetos*. 5ª série. São Paulo: IBEP, 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1999. 128 p.

\_\_\_\_\_. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 95 p.

\_\_\_\_\_. *Leitura na escola e na biblioteca*. 10.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005. 115 p.

SILVA, E. M. T., & WITTER, G. P. (2009). Eficiência de um curso de português no desenvolvimento da leitura e escrita. In A. A. A. Santos, E. Boruchovitch, & Oliveira, K. L. (Orgs.), *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp. 311-342). São Paulo: Casa do Psicólogo.

SILVA, Ítala M.W. da et al. Prática da leitura: problemas e perspectivas. *Cadernos de Biblioteconomia*, Recife, n. 6, p. 28-34, jan. 1983.

\_\_\_\_\_. Conhecimento e cidadania: quando a leitura se impõe como mais necessária ainda! In: \_\_\_\_\_. *Conferências sobre leitura: trilogia pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. *Modelos Teóricos & Estratégicos de Leitura: suas implicações no ensino*. Maceió, AL: EDUFAL, 2005a.

\_\_\_\_\_. A importância da prática da leitura instrumental na escola. Maceió, *Revista Educação* nº 22, Jan., EDUFAL, 2005b.

SIMONDS, SK. *Health Education as Social Policy*, Health Education Monograph, 1974, 2(1 Suppl): 1-10

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento na educação infantil. *Pátio Educação Infantil*, Rio Grande do Sul, v. 7, n. 20, p. 6-9, jul./out. 2009.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. In: *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contextos, 2003. p. 13-25.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Autores Associados, n. 25, p. 5-17, jan/fev/mar/abr/2004b;

\_\_\_\_\_. Letramento/Alfabetização. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: *Dimensão*, vol.2, n.10. jul./ago. 1996a, p. 83-89.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a;

\_\_\_\_\_. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: *Dimensão*. vol. 2, n.12. nov./dez.1996b, p.52-63.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

SPITZER, K.S., EISENBERG, M.B., e LOWE, C.A. *Information literacy: Essential skills for the information age*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information & Technology. 1998, (ED 427 780).

STRIPLING, B. e PITTSs, J. *Brainstorms and Blueprints: Teaching library research as a thinking process*.1988.

SUEHIRO, A. C. B., SANTOS, A. A. A., & OLIVEIRA, K. L. (2004). Habilidades em compreensão da leitura: um estudo com alunos de psicologia. *Estudos de Psicologia*, 21(2), 29-41.

TARGINO, Maria das Graças. Biblioteconomia, Informação e Cidadania. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte, v.20, n.2, p. 149-160, jul./dez. 1991.

TAYLOR, R. S. Reminiscing about the future. *Library Journal*, v.104, p. 1895-1901, Sept. 1979.

TESSMER, M. Information Literacy: A Working Definition. Reprinted in Patricia Senn Breivik, *Putting Libraries Back in the Information Society*, in *American Libraries*, 1985, v,16, p.723.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas, Pontes, 1988.

TOURAINÉ, A. *Anais do seminário O Retorno do Ator: Movimentos Sociais em Perspectiva*. França/Brasil. Faculdade de Educação, USP. 1991.

TOURINHO, C. (2011). Refletindo sobre a dificuldade de leitura em alunos do ensino superior: “deficiência” ou simples falta de hábito? *Revista Lugares de Educação*, 1(2), 325-346, jun. Paraíba. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/issue/view/1032>>. Consultado em: 21 set. 2014.

TREVISAN, A. *A poesia: Uma iniciação à leitura poética*. Porto Alegre: Uniprom, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *Educação de Adultos: Declaração de Hamburgo; agenda para o futuro*. (V Conferência Internacional de Educação de Adultos CONFINTEA V Hamburgo, Alemanha 14-18 de Julho de 1997). UNESCO: Brasília, 1998.

VAL, Maria G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: Carvalho, Maria A. F. & Mendonça, Rosa H. (org.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 13-17.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. Atlas: São Paulo, 1998. 88p.

VITORINO, Elizete V.; PIANTOLA, Daniela. Competência informacional: o discurso dos profissionais da informação dirigentes de bibliotecas vinculadas a instituições de ensino superior (IES). In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO. Rio de Janeiro, 2010. *Anais*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010.

WEINBERG, M.; EDWARD, J. Na trilha coreana. *Revista Veja*, São Paulo: Editora Abril, ano 38, n.7, p.72, 16 fev. 2005.

WITTER, Geraldina (Org.). *Leitura: textos e pesquisas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.

\_\_\_\_\_. *Leitura e psicologia*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

\_\_\_\_\_. *Leitura e universidade*. Campinas, SP: Editora Alínea, 1997.

ZURKOWSKI, P.G. *Protestations*. *American Libraries* 4, 5 (1973), 258, disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/25619199>>. Acesso em 23 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. *Information services environment relationships and priorities*. Washington D.C.: National Commission on Libraries, 1974.

\_\_\_\_\_. Information and the Economy. *Library Journal*. Washington D.C, September, 1979, v.104, n.16, p. 1800-07. Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1996.