



Educação em Revista - UFMG

ISSN: 0102-4698

revista@fae.ufmg.br

Universidade Federal de Minas Gerais  
Brasil

Gonçalves Dias Gasque, Kelley Cristine; Tescarolo, Ricardo  
DESAFIOS PARA IMPLEMENTAR O LETRAMENTO INFORMACIONAL NA EDUCAÇÃO  
BÁSICA

Educação em Revista - UFMG, vol. 26, núm. 1, abril, 2010, pp. 41-56

Universidade Federal de Minas Gerais  
Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360922006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## DESAFIOS PARA IMPLEMENTAR O LETRAMENTO INFORMACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque\*  
Ricardo Tescarolo\*\*

**RESUMO:** O letramento informacional apresenta-se como a estruturação sistêmica de um conjunto de competências que permite integrar as ações de localizar, selecionar, acessar, organizar, usar informação e gerar conhecimento, objeto da aprendizagem, visando à tomada de decisão e resolução de problemas. A implementação desse processo ao longo da vida acadêmica representa importante aspecto na sociedade contemporânea por favorecer o progresso pedagógico e o processo de “aprender a aprender”. Assim, constitui decisiva contribuição para a formação de cidadãos competentes e autônomos na busca e no uso da informação. Entretanto, para se colocar plenamente em prática o letramento informacional na educação básica, é necessário superar alguns desafios, quais sejam: a dificuldade em mudar a cultura pedagógica, a formação inadequada dos professores, as concepções de ensino-aprendizagem, a organização do currículo e a ausência de infraestrutura adequada de informação.

**Palavras-chave:** Letramento Informacional; Aprendizagem; Educação Básica.

### CHALLENGES TO CARRY OUT INFORMATION LITERACY IN BASIC EDUCATION

**ABSTRACT:** Information literacy is presented here as a systemic structure with a set of capacities, which assists to integrate actions of locating, selecting, accessing, organizing and using information and generating knowledge, object of learning, in order to help in decision making and problem solution. The implementation of this process throughout the academic life represents an extremely necessary aspect in contemporary society, concerning the pedagogical and 'learning to learn' processes, contributing to educate critic, active, responsible, and self-dependent citizens in the seek and use of information. Notwithstanding, in order to carry out information literacy in basic education, it is necessary to surpass a few challenges, such as: the difficulty to change pedagogical culture, inappropriate teacher's development, teaching and learning concepts, curriculum organization, and the absence of adequate information groundwork.

**Keywords:** Information Literacy; Learning; Basic Education.

---

\* Doutora e Mestre em Ciência da Informação pela Universidade de Brasília (UnB); Professora Adjunta da Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás (UFGO). *E-mail:* kelleycristinegasque@hotmail.com

\*\* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Pró-Reitor Comunitário e de Extensão e Professor do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). *E-mail:* rtescarolo@pucpr.br

## Introdução

Vivemos um momento único da história da humanidade no qual se configura uma crise de abrangência planetária. É a crise do todo. Os territórios sociais, econômicos e culturais assistem à violação de suas fronteiras, os limites se transformam em horizontes e a virtualização da realidade arquiteta novos espaços e tempos a velocidades inusitadas.

Esse panorama repercute uma sociedade pós-industrial, digitalizada e hipertextual que pode ser identificada por duas condições inéditas na trajetória da existência humana. De um lado, o desenvolvimento social e econômico das nações do mundo tem sido avaliado cada vez mais regularmente por indicadores relacionados ao conhecimento e à propriedade intelectual. De outro, é da produção e da gestão desse conhecimento que as inovações científicas e tecnológicas derivam, e com elas novas oportunidades, necessidades e, também, graves problemas, como, por exemplo, a globalização a serviço de interesses meramente financeiros, um dos fatores responsáveis pelo agravamento da pobreza de grandes populações, da devastação ecológica, da transformação da cultura em formas nem sempre humanizantes, da ameaça da destruição planetária e da guerra.

O desenvolvimento sustentável integral é uma das respostas potencialmente mais eficazes para a situação presente do mundo e se realiza na superação das contradições sociais, mediante a expansão das liberdades substantivas e reais de cada ser humano. Isso implica a criação de novas formas de solidariedade internacional, amparada por um pensar e um agir abrangentes e duradouros, sempre no sentido da sustentabilidade global, que adota como princípios organizadores o respeito à vida, à dignidade humana e a preservação do meio ambiente por intermédio do uso intensivo do conhecimento.

A emergente sociedade da aprendizagem, contudo, exclui a maioria da população do “acesso às múltiplas formas culturais de representações simbólicas” (POZO, 2005, p. 11), condição crucial hoje para a formação de uma cidadania emancipatória capaz de “encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficarem submergidas nas ondas de informações” (DELORS et al., 1998, p. 89).

A conjuntura contemporânea, nesse contexto, impõe à educação escolar o compromisso de assumir parte intransferível de sua respon-

sabilidade, pois, mesmo que a reconheçamos incapaz de resolver todos os problemas sociais, nada do que se refere à necessidade de aprender e ensinar será levado a bom termo sem a sua decisiva participação. Cabe sem dúvida à instituição escolar fornecer o acesso aos “mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS et al., 1998, p. 89).

A aprendizagem permanente seria essa bússola, instrumento básico para a inserção contínua das pessoas na nova sociedade. Os atores do sistema educacional devem, pois, estar constantemente envolvidos em pesquisas e ações que promovam a solução de problemas de natureza educativa (HARGREAVES, 2004). Nesse caso, pesquisar passa a ter o sentido dialógico de produção de conhecimento do outro para si e de si para o outro, possibilitando o desenvolvimento integral da cidadania “como processo histórico de conquista e exercício da qualidade de ator consciente e produtivo” (DEMO, 2002, p. 78).

Para desempenhar as atividades investigativas, todavia, requer-se a aprendizagem de competências específicas que se organizam em um processo denominado *letramento informacional*, alicerce fundamental para a gestão da informação e para a aprendizagem permanente que deverá ocorrer ao longo de toda a vida das pessoas, abrangendo todas as disciplinas, ambientes de aprendizagem e níveis de ensino (ACRL, 2000).

O presente artigo discute o processo de *letramento informacional* no contexto da educação básica, centrando-se nos desafios a serem superados em seu desenvolvimento. Parte-se também do pressuposto de que é preciso adotar uma abordagem multidisciplinar que transcenda uma concepção especializante e fragmentadora. Isso supõe o compartilhamento das responsabilidades educativas entre todos os atores do sistema educacional envolvidos na realização da finalidade da escola.

## O processo de *letramento informacional*

O sentido do ‘saber’ tem-se modificado com o ritmo cada vez mais acelerado em que ocorre a produção de novos conhecimentos. Herbert Simon afirmou que, atualmente, mais do que lembrar e repetir informação, as pessoas devem ser capazes de encontrá-las e usá-las (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007).

Buscar e usar informação parecem ser atividades naturais ao ser humano. Desde os primórdios, as pessoas, diante de conflitos ou desequilíbrios de qualquer natureza, utilizam a informação para resolver problemas e, conseqüentemente, integrar-se e adaptar-se ao ambiente, ou transformá-lo. Muitos estudiosos (DERVIN, 2006; KUHLLTHAL, 1989; WILSON, 1999) investigaram e propuseram diversos modelos e abordagens para explicar como ocorrem a busca e o uso da informação em vários ambientes.

De modo geral, tais atividades decorrem de necessidades humanas de natureza psicológica, afetiva ou cognitiva, considerando também o papel desempenhado na relação social. A partir da percepção da necessidade, a pessoa provavelmente buscará informações para tentar supri-la. Todavia, durante o processo, poderão surgir dificuldades capazes de impedi-la de encontrar as informações desejadas. Essas barreiras relacionam-se com as características psicológicas e cognitivas da pessoa, com o nível educacional e com variáveis demográficas como idade, sexo e atividade profissional, entre outras (WILSON, 1999).

As pessoas, na maioria das vezes, não têm oportunidade de sistematizar o conhecimento necessário para buscar e usar informação, agindo quase sempre de forma intuitiva. No entanto, para a resolução de problemas mais complexos, a literatura especializada menciona que a eficácia do processo de aprendizagem depende, em grande parte, da qualidade da informação, considerando-se os critérios de confiabilidade, atualidade e autoridade, bem como da análise das diversas concepções na área de estudo, o que pressupõe o desenvolvimento do *letramento informacional*.

O conceito de *letramento informacional*, do original *information literacy*<sup>3</sup>, corresponde à estruturação sistêmica de um conjunto de competências que integra as ações de localizar, selecionar, acessar, organizar e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas. Alguém que tenha a competência de *letramento informacional* razoavelmente desenvolvida terá condições básicas para determinar, com alguma eficácia, a extensão das informações necessárias, acessá-las e avaliá-las, relacionar a informação selecionada com os conhecimentos prévios, empregá-la para acompanhar um objetivo específico, compreender os aspectos econômicos, legais e sociais do contexto do uso da informação para, assim, ser capaz de usá-la ética e legalmente (ACRL, 2000).

Segundo Dudziak (2003), a expressão *information literacy* surgiu em 1974, no relatório intitulado *The information service environment relationships and priorities*. Nesse relatório, o bibliotecário americano Paul Zurkowski recomendava um movimento nacional em direção ao letramento informacional como ferramenta de acesso à informação. Contudo, de acordo com o documento *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (ACRL, 2000), foi o ano de 1989 que marcou as iniciativas nos Estados Unidos da América nessa área. Esse documento refere-se à publicação que apresenta a definição dos elementos característicos do letramento informacional, do papel educacional das bibliotecas e da importância dos programas educacionais para a capacitação dos estudantes.

Posteriormente, em 1990, foi fundado o Fórum Nacional de Letramento Informacional (NFIL), com a coalizão de mais de 75 membros entre instituições de educação, negócios e organizações governamentais, com o objetivo de conscientizar sobre a importância da questão e das atividades de orientação para a aquisição dessas competências. Em 1998, a *American Association of School Librarians* (AASL) e *Association for Educational Communications and Technology* (AECT) publicaram o *Information Standards for Student Learning*, detalhando as competências e indicadores a serem desenvolvidos pelos estudantes da educação básica. Assim, desde 1989, muitos estados americanos, escolas, universidades e instituições têm incentivado a aquisição de competências para lidar com a informação.

Pesquisas recentes (GASQUE, 2008; FAQUETI; RADOS, 2002; CAMPELLO et al., 2000; LANCE; RODNEY; HAMILTON-PENNELL, 2000; LIMBERG, 1999) demonstram que a estruturação do letramento informacional ao longo da vida escolar e acadêmica pode representar importante contribuição para o progresso pedagógico. Isso porque favorece o processo de ‘aprender a aprender’ e o desenvolvimento de cidadãos competentes e autônomos na busca e no uso da informação.

Nessa perspectiva, ultimamente, muitas escolas têm trabalhado com projetos de trabalho, instrumentos de ensino-aprendizagem, voltados para o processo investigativo. Possuem raízes na ‘pedagogia de projetos’, proposta por Dewey e os representantes da ‘pedagogia ativa’ no início do século XX. Os projetos de trabalho podem ser utilizados como processos para desenvolver o letramento informacional. Mas, apesar dos esforços de educadores e pesquisadores empenhados numa pedagogia

mais adequada à aprendizagem significativa, os projetos não têm encontrado seguidores com muita persistência.

Apesar da discussão sobre a importância do sujeito ativo na aprendizagem, do espírito investigativo, do desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e ético propiciadas pelas pesquisas, ainda assim, estudos (MADRAY, 2007; ROCHA; BRITO, 2007; NEVES, 2000) evidenciam problemas com as práticas de investigação na educação básica e no ensino superior.

### Desafios do letramento informacional na educação básica

A educação escolar, constituída por instituições com alto grau de complexidade, é influenciada e condicionada por vários fatores e submetida a uma diversidade de circunstâncias. Em relação especificamente à educação básica, apresentamos cinco hipóteses que consideramos as mais evidentes para explicar os desafios para a implementação do letramento informacional nesse nível de ensino, nomeadamente (1) a dificuldade em mudar a cultura pedagógica, (2) a formação inadequada dos professores, (3) a concepção de ensino-aprendizagem, (4) a organização do currículo e (5) a ausência de infraestrutura adequada de informação.

O primeiro fator, a problemática da cultura institucional ou de um grupo, torna-se extremamente importante quando discutimos mudanças institucionais. Comte-Sponville (2003) define dois sentidos para a palavra *cultura*. No sentido estrito, designa a história, as crenças e as obras transmitidas e valorizadas pela sociedade. No sentido lato, predominante nas ciências humanas, por influência do alemão, *Kultur*, é sinônimo de civilização, em oposição ao conceito de natureza. O adjetivo ‘culto’, em sua polissemia, é aplicado, no senso comum, ao indivíduo ilustrado, instruído, ideia que valoriza o acúmulo e a diversidade de conhecimentos, referindo-se ao padrão pretensamente mais refinado dos ‘clássicos’. O sentido do adjetivo cultural também se aplica mais aos produtos e práticas, permanecendo geralmente privado de qualquer alcance normativo. Pode ainda ser entendido como a herança social complexa e não-biológica da humanidade.

Para Freire (1985), a cultura representa as experiências vividas, artefatos materiais e práticas moldadas por meio das relações e dialéticas

que os diferentes grupos estabelecem por meio do convívio em determinado momento histórico. Assim, não existe uma cultura no sentido homogêneo. Daí o argumento de Freire em favor da legitimação das experiências trazidas pelos professores como convite para tornar visíveis linguagens, sonhos, valores e encontros que constituem a vida deles.

Embora cada pessoa traga sua própria história, as trajetórias humanas se entrelaçam nas experiências e crenças coletivas, em que o compartilhar de um senso comum sobre a realidade produz signos e símbolos. Nesse caso, cultura é entendida como o sistema de conhecimentos e valores além do ensino formal que todos os membros de uma comunidade conhecem, equivalendo ao contexto simbólico ou ao espírito de um povo.

Logo, a compreensão e a análise da cultura também se vinculam à ideia de hábito. As ações frequentemente repetidas tornam-se padrões, não sendo necessariamente objetos de reflexão para melhoria da prática. Nesse caso, as pessoas agem de forma automatizada, isto é, inconsciente, involuntária e com pouca atenção (POSNER; SNYDER, 1975 apud STERNBERG, 2000).

Fleury e Fisher (1991) destacam que a cultura institucional pode ser desvendada pelo histórico da organização; incidentes críticos pelos quais passou, como crises, expansões, etc.; os rituais de socialização da organização com os indivíduos e entre eles; as políticas de recursos humanos; os processos de comunicação, isto é, a identificação dos meios formais e informais de interação e a organização do fluxo de informação; a organização do trabalho e a proposta teórico-metodológica.

Quando se leva em conta a cultura educacional, deve-se ressaltar que, apesar dos questionamentos envolvidos na aula tradicional focada no professor como ‘transmissor’ do conhecimento – restringindo a participação do aluno à de um mero receptor –, ainda assim a força da tradição educacional dificulta o centramento do ato de ensinar na ação e na interação do próprio educando com o objeto de conhecimento. Retomando o argumento de Paulo Freire (1985), sugere-se iniciar as mudanças mediante o reconhecimento e a valorização das experiências vivenciadas pelos professores como objeto de reflexão para a mudança da prática.

Vale aqui insistir na importância de desenvolver a capacidade de reflexão, elemento fundamental para o crescimento pessoal e coletivo,



consistindo em um dos conceitos mais utilizados no contexto da formação básica e continuada dos professores, especialmente com a divulgação dos estudos de Schön (1992) sobre o profissional reflexivo. A reflexão pode ser descrita como uma ação que se opõe àquela guiada pelo impulso, assistemática, rotineira, sendo, pois, um processo questionador, analítico, sistemático e alicerçado em conhecimentos sólidos.

Em relação à formação dos professores, a atualização constante certamente constitui necessidade fundamental em razão das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que têm ocorrido de forma acelerada nas últimas décadas. Os professores precisam estar engajados em um processo de formação continuada para estarem aptos a auxiliar os educandos a lidarem com a quantidade de informações novas.

Esse processo formativo deve ser coerente com a mediação, como forma de regulação, que o professor é realmente capaz de empreender em sua prática, propiciando a articulação entre as atividades de desenvolvimento pessoal e profissional. É também necessário que exista uma preocupação em relacionar o trabalho de apropriação dos saberes com o de construção das competências docentes básicas e que têm relação direta com essa prática (GASQUE, 2003).

Hernández (1998, p. 9) compartilha essas ideias ao registrar sua preocupação com a maneira como os próprios professores aprendem, sugerindo que deveriam ser desenvolvidos programas mais coerentes de formação. De fato, muito frequentemente, exige-se que o docente seja didaticamente criativo, enquanto sua formação básica e continuada em serviço é pouco inovadora, às vezes mesmo anacrônica.

Nessa perspectiva, endossa-se a importância do professor-pesquisador capacitado a superar os impedimentos à sua compreensão da realidade, o que implica a capacidade de se estabelecer um diálogo crítico e criativo com ela. A esse profissional compete também a elaboração própria e o desenvolvimento de competências para intervir na realidade investigada, o que exige formação continuada e renovação constante. Só assim a docência superará uma rotina da tradição pedagógica que reduz o ensino à reprodução copiada e ao treinamento mecanizado.

A concepção de ensino-aprendizagem, considerando a condição do professor-pesquisador, baseia-se em princípios filosóficos e educacionais que direcionam as ações educativas mediante proposta pedagógica sintonizada com os problemas atuais. Assim, leva-se em conta a visão de

mundo, o modo como se compreende a evolução dos indivíduos e o processo de aquisição do conhecimento. A partir da análise de pesquisas na área, o comitê de Desenvolvimento da Ciência da Aprendizagem, vinculado ao Conselho Nacional de pesquisa dos Estados Unidos (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007), mapeou três descobertas que apresentam importantes implicações ao ensino e contam com uma sólida base de pesquisas para sustentá-las: os conhecimentos prévios e as experiências, os conhecimentos factuais e o processo metacognitivo.

A primeira dessas descobertas considera que o conhecimento só é de fato entendido como tal quando processado a partir de um conhecimento prévio. Dessa forma, a informação representa um elemento exógeno a ser transformado em conhecimento mediante a interpretação e a compreensão de cada pessoa. O conhecimento, mesmo reconhecido como experiência subjetiva, pessoal e intransferível, pode ser exteriorizado como informação para outro ser humano por meio de símbolos, indícios, sinais, imagens, fala ou escrita. A informação, incorporada pela aprendizagem, transforma-se em conhecimento que, portanto, não se reduz ao resultado da experiência direta e imediata do sujeito sobre a realidade (GASQUE; TESCAROLO, 2004), nem “a uma fórmula matemática ou à instrução para computador: é arte, conselho, tecnologia, teoria e a motivação que está por trás de toda a comunicação” (WURMAN, 1991, p. 361).

A segunda descoberta refere-se a uma base sólida de conhecimento factual, em que as relações entre fatos e ideias devem estar bem-estruturadas e organizadas, de modo a facilitar a recuperação e aplicação. O planejamento de tarefas, a percepção de padrões e a capacidade de gerar argumentos e explicações razoáveis estão mais relacionados ao conhecimento factual do que se acreditava. As pessoas devem assumir o controle da própria aprendizagem, identificando quando entendem e precisam de mais informações, uma vez que a “compreensão profunda do assunto transforma a informação factual em conhecimento utilizável” (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 35).

A terceira descoberta reporta-se ao processo de metacognição, capacidade catalisadora de um conjunto de atividades fundamentais para a aprendizagem, principalmente a escolar. A metacognição corresponde à competência humana de antevisão do próprio desempenho nas tarefas cognitivas, possibilitando o monitoramento do método que se utiliza para

se solucionar uma situação-problema ou do nível imediato de compreensão e de domínio das mais diversas atividades cognitivas. Destaca-se que essa competência de “identificar os limites do conhecimento que se tem no momento, e então tomar providências para remediar a situação, é muito importante para aprendizes de todas as idades” (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 74).

Essas descobertas endossam a necessidade do protagonismo do aluno que, diante do aumento exponencial da informação, precisa aprender estratégias que o ajudem a selecionar as informações relevantes para torná-las significativas, isto é, relacionar as novas informações com o que já se conhece para estabelecer uma vinculação entre elas. Quanto mais relações entre as informações o aluno consegue estabelecer, menos mecânica se torna sua aprendizagem. As propostas inovadoras na área educacional parecem ter como finalidade conferir autonomia aos educandos para que saibam administrar o próprio conhecimento e consigam aprender continuamente, utilizando suas próprias capacidades cognitivas ao longo da vida.

Estreitamente vinculada à concepção de ensino-aprendizagem, a construção do currículo é condição básica para a eficácia da aprendizagem. Nos dias de hoje, devido ao afunilamento para vagas nas boas universidades, as restrições do mercado de trabalho, instabilidade social, os sistemas educacionais tornam-se cada vez mais “obcecados com a imposição e a microgestão da uniformidade curricular” (DOLL JÚNIOR, 2002, p. 18). O professor, pressionado pelo desafio de ensinar todo o conteúdo do currículo, desenvolve uma sequência didática pautada exclusivamente na aula expositiva, excluindo, muitas vezes, a problematização, a interação, os trabalhos por projetos e a construção do pensamento reflexivo.

O currículo não pode mais ser definido somente em termos de lista de assuntos ou matérias a serem apreendidos. Partindo da premissa segundo a qual transformação é a regra, Doll Júnior (2002) propõe um novo conceito de currículo, em que a linearidade, a mensuração e o determinismo sejam substituídos por interação, desequilíbrio e consequente equilibração. Essa concepção sugere um currículo modelado em uma matriz em permanente construção que emerge na ação e interação dos participantes, com vários pontos de interseção e uma rede relacionada de significados.

Subjacente a essa ideia de currículo, situa-se o conceito de auto-organização, que postula que as perturbações podem atuar como mola propulsora para reajustamento e redesenvolvimento. Salienta ainda Doll Júnior (2002) que esses desequilíbrios podem operar de forma positiva, em especial, quando

a atmosfera ou estrutura em que elas são percebidas é suficientemente confortável para que o sujeito não se sinta pressionado a ter sucesso rapidamente, quando nesta atmosfera os detalhes da anomalia podem ser estudados (pode-se inclusive brincar com eles), e quando o tempo (como um fator desenvolvimental) é suficientemente longo para permitir a emergência de uma nova estrutura (DOLL JÚNIOR, 2002, p. 182).

Um dos desafios da escola é organizar um currículo mais flexível que possibilite o aluno desenvolver sua autonomia em um processo permanente de aprendizagem. Nessa linha, o Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, adverte que, considerando-se o volume de informações que circulam atualmente em rede, a capacidade “de se orientar no meio dos saberes tornou-se um pré-requisito do próprio saber, e necessita daquilo que alguns já chamam ‘nova alfabetização’” e que “a capacidade individual de ter acesso e de tratar a informação vai ser um fator determinante para a integração da pessoa, não só no mundo do trabalho, mas também no seu ambiente social e cultural” (DELORS et al., 1998, p. 190-192).

Outra questão a ser considerada refere-se à infraestrutura básica de informação. Pressupõe-se que o acesso à informação em seus diversos suportes e canais (TV, internet, DVDs, livros, revistas e jornais) e o ambiente apropriado à aprendizagem são condições *sine qua non* para inserção na sociedade da aprendizagem. Entretanto, um dos recursos ainda mais utilizados na escola é o livro didático.

Parece haver motivos relevantes que impulsionam o uso do livro didático. Ezequiel Silva, na apresentação do livro de Molina (1987), enumera quatro fatores para tal. O primeiro diz respeito às condições estruturais precárias da escola, tais como carência ou ausência de livros, espaços físicos inadequados para estudo e pesquisa, entre outros. O segundo se vincula às próprias condições de trabalho dos professores. O terceiro se relaciona com critérios e princípios definidos nas diretrizes curriculares nacionais. E o quarto fator, com as estratégias de marketing

utilizadas pelas editoras com o objetivo de intensificar o consumo desses materiais pelos professores.

Gasque (2003), ao realizar pesquisa com os professores da educação básica, analisou alguns fatores que explicam o uso desse material. Em primeiro lugar, os professores parecem estar submetidos a uma rotina e a uma tradição pedagógicas muito fortes, nas quais o livro didático é ainda tido como a espinha dorsal de quase todos os componentes curriculares. Em segundo lugar, o livro didático vem com o suplemento do professor que contém orientações para a elaboração das aulas, mediações e avaliação que facilitam o trabalho do professor, porquanto uma reclamação constante dos professores relaciona-se com a falta de tempo. Em terceiro, o livro didático é específico para determinada faixa etária, ou seja, o professor não precisa elaborar material adicional para transpor o conhecimento didaticamente para as crianças, como, por exemplo, no caso de se trabalhar com outras fontes, como jornais. E, por fim, todo professor tem o próprio acervo de livros didáticos fornecidos gratuitamente pelas editoras, condição que o deixa acessível quando necessário.

Além das questões relacionadas aos livros didáticos, professores e alunos deparam-se com estruturas e ambientes escolares precários, acervo obsoleto, recursos insuficientes ou inadequados e um sistema de serviços impropriamente chamado de biblioteca escolar. A retórica da sociedade reconhece a importância fundamental das bibliotecas escolares do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, esse reconhecimento não se traduz, no Brasil, em políticas efetivas de implantação, desenvolvimento e avaliação de bibliotecas nas escolas públicas e privadas, em conformidade com parâmetros delineados por profissionais da informação e educadores que definam com clareza a natureza e as funções da biblioteca escolar. Por isso, elas têm sido, via de regra, ignoradas ou negligenciadas e, quando existentes, consideradas meros apêndices do sistema educacional.

A Organização dos Estados Americanos patrocinou uma experiência na área de bibliotecas escolares envolvendo especificamente Colômbia, Costa Rica, Venezuela e Peru. A partir do trabalho dos quatro grupos que representaram esses países, sintetizou-se o conceito de Biblioteca Escolar como sendo

uma instituição do sistema social que organiza materiais bibliográficos, audiovisuais e outros meios e os coloca à disposição de uma comunidade educacional. Constitui parte integral do sistema educativo e participa de seus objetivos, metas e fins. A biblioteca escolar é um instrumento de desenvolvimento do currículo e permite o fomento da leitura e a formação de uma atividade científica; Constitui um elemento que forma o indivíduo para a aprendizagem permanente, estimula a criatividade, a comunicação, facilita a recreação, apóia os docentes em sua capacitação e lhes oferece a informação necessária para a tomada de decisão em aula. Trabalha também com os pais de família e com outros agentes da comunidade (MODELO flexível para um sistema nacional de bibliotecas escolares, 1985, p. 22).

O manifesto da IFLA (Federação Internacional de Associações de Bibliotecas) e da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) para bibliotecas escolares comprova que o trabalho em conjunto de bibliotecários e professores contribui para melhorar o desempenho dos estudantes na leitura e na escrita, na aprendizagem, na resolução de problemas, no uso da informação e das tecnologias de comunicação e informação.

Assim, entende-se que aprender é mais do que armazenar, memorizar e processar dados. Na verdade, aprender implica buscar e usar informações, utilizando os incontáveis recursos à disposição, para desconstruir e depois ser capaz de reconstruir uma arquitetura conceitual e epistemológica realmente efetiva no entendimento do que está acontecendo hoje no mundo, com intenções de melhorar as condições de vida da humanidade.

## Conclusão

Colocada no cerne das profundas transformações que afetam a sociedade contemporânea, à educação básica compete contribuir para a formação de uma cidadania capaz de selecionar e catalisar, entre a extraordinária quantidade de informações disponíveis, aquelas que se submetam aos critérios de uma axiologia fundamentada em valores humanistas.

O letramento informacional, como dispositivo formativo importante no reconhecimento de redes, conexões, relações e padrões locais e globais de interdependência cultural, constitui condição essencial

na capacitação das pessoas, melhorando a compreensão da realidade em que estão inscritas e possibilitando a intervenção construtiva nela, para assim participar do mencionado projeto social.

A despeito das intensas discussões sobre *letramento informacional* e da manifestação unânime de que ele deve estar incluído em todos os esforços sociais de formação continuada de todos os cidadãos, há ainda o desafio de superar imensas dificuldades para sua implementação na educação básica, o que implica o esforço conjunto de toda a sociedade.

Isso significa repensar a educação básica no Brasil, principalmente sua finalidade, sua concepção de ensino-aprendizagem, sua organização curricular, seus programas de formação de professores e sua infraestrutura de informação, a fim de estabelecer uma nova cultura. Destarte, o letramento informacional possibilita catalisar outras capacidades essenciais orientadas por valores e atitudes éticos, imprescindíveis para se “pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem”, que constituem, afinal, as “exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo” (FREIRE, 2000, p. 102).

## Referências

- ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARY (EUA). *Information literacy competency for higher education*. Chicago: ALA, 2000.
- BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L.; COCKING, Rodney R. (Org). *Como as Pessoas Aprendem*. Comitê de Desenvolvimento da Ciência da Aprendizagem, Comitê de Pesquisa da Aprendizagem e da Prática Educacional, Comissão da Educação e Ciências Sociais e do Comportamento, Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos. São Paulo: Senac, 2007.
- CAMPELLO, Bernadete Santos et al. A Internet na pesquisa escolar: um panorama do uso da Web por alunos do ensino fundamental. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 19., 2000, Porto Alegre. *Proceedings...* Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2000. Disponível em: < <http://dici.ibict.br/view/year/2000.html>>. Acesso em 11 jun. 2006.
- COMTE-SPONVILLE, André. *Dicionário filosófico*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001298/129801por.pdf>>. Acesso em 3 jan. 2007.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- DERVIN, Brenda. Sense-Making Methodology Site. Disponível em: <<http://communication.sbs.ohio-state.edu/sense-making/>>. Acesso em 20 maio 2006.

- DOLL JUNIOR, William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DUDZIAK, Elisabeth Adriana. *Information literacy: princípios, filosofia e prática. Ciência da Informação*, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003.
- FAQUETI, Marouva Fallgatter; RADOS, Gregório Varvakis. Dinâmica evolutiva da pesquisa escolar: proposta de um modelo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 2002. *Anais...* Disponível em: <<http://www.sibi.ufrj.br/snbu/snbu2002/oralpdf/109.a.pdf>>. Acesso em 12 dez. 2008.
- FLEURY, Maria Tereza Leme; FISCHER, Rosa Maria. *Cultura e poder nas organizações*. Rio de Janeiro: Atlas, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *The politics of education: culture, power and liberation*. Introdução de Henry A. Giroux e Trad. Donald P. Macedo. Hadley: Bergin & Garvey, 1985.
- GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. *O pensamento reflexivo na busca e no uso da informação na comunicação científica*. 2008. 242 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Departamento de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. *Comportamento dos professores da educação básica na busca de informação para formação continuada*. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Departamento de Ciência da Informação, Faculdade de Estudos Sociais Aplicados, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias; TESCAROLO, Ricardo. Sociedade da aprendizagem: informação, reflexão e ética. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 33, n. 3, p.35-40, set./dez. 2004. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ci/v33n3/a05v33n3.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n3/a05v33n3.pdf)>. Acesso em 21 maio 2007.
- HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. *Pátio* – revista pedagógica, Porto Alegre, ano 1, n. 4, p. 9-13, fev/abr., 1998.
- KUHLTHAU, Carol C. Information Search Process: A Summary of Research and Implications for School Library Media Programs. *School Library Media Research*, v. 18, n.1, 1989. Disponível em:<<http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoiceb/infopower/selectkuhlthau2.htm>>. Acesso em 4 jan. 2007.
- LANCE, Keith Curry; RODNEY, Marcia J.; HAMILTON-PENNELL, Christine. *Measuring Up to Standards: The Impact of School Library Programs & Information Literacy in Pennsylvania Schools*. 2000. Disponível em: <[http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/16/9a/34.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/9a/34.pdf)>. Acesso em 11 jun. 2008.
- LIMBERG, Louise. Experiencing information seeking and learning: a study of the interaction between two phenomena. *Information Research*, v.5, n. 1, 1999. Disponível em: < <http://informationr.net/ir/5-1/paper68.html>>. Acesso em: 23 set. 2005
- MADRAY, Amrita. Developing students' awareness of plagiarism: crisis and opportunities. *Library Philosophy and Practice*, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.webpages.uidaho.edu/~mbolin/madray.htm>>. Acesso em 20 de fev. 2008



MANIFESTO IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar. Disponível em:

<[www.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf](http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf)>. Acesso em 5 nov. 2007.

MODELO flexível para um sistema nacional de bibliotecas escolares. Brasília: Colômbia, Peru, Costa Rica, Venezuela. Brasília, Instituto Nacional do Livro, 1985.

MOLINA, Olga. *Quem engana quem?* professor X livro didático. Campinas, SP: Papirus, 1987.

NEVES, Iara Conceição. *Pesquisa escolar nas séries iniciais do ensino fundamental em Porto Alegre*, RS: bases para um desempenho interativo entre a sala de aula e biblioteca escolar. 2000. 177 p. Tese (Doutorado em Ciência da Informação e Documentação) - Escola de Comunicação e Artes, Departamento de Biblioteconomia e Documentação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

POZO, Juan. *Aquisição de conhecimento: quando a carne se faz verbo*. Trad. Antonio Feltrin. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROCHA, Luciano Roberto; BRITO, Gláucia da Silva. Professor e Internet: a concepção de pesquisa em ambientes informatizados. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15-16, jan/dez, 2007.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

STERNBERG, Robert J. *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

WILSON, T. D. Models in information behaviour research. *Journal of Documentation*, v. 55, n. 3, June 1999, p. 249-270. Disponível em:

<<http://informationr.net/tdw/publ/papers/1999JDoc.html>>. Acesso em 11 de março de 2007.

WURMAN, Richard Saul. *Ansiedade de informação: como transformar informação em compreensão*. São Paulo: Cultura, 1991.

## Nota

<sup>1</sup> Traduzido como *letramento informacional*, designa o estado ou condição daquele que é *literate*. Abrange a decodificação, a interpretação e o uso competente e frequente das habilidades para tomada de decisão e resolução de problemas.

**Recebido:** 11/12/08

**Aprovado:** 13/07/09

**Contato:**

Cond. Mônaco  
DF140, k2, Q.17, C.20  
CEP 71680-601  
Brasília/DF