

ABORDAGENS DE LETRAMENTO INFORMACIONAL: UM ESTUDO NA LITERATURA EM LÍNGUA INGLESA

Approaches of information literacy: a study in english literature

Alberto José Ferreira de Lima

Doutorando, Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, PB, E-mail: albertojfll@gmail.com

RESUMO

O intuito deste texto é o de investigar as abordagens de letramento informacional na literatura em língua inglesa. A metodologia utilizada foi a busca livre na Internet, em produções acadêmicas de livre acesso, por meio da categoria *information literacy*. O estudo apontou uma multiplicidade de entendimentos, definições e descrições de letramento informacional que se constituem como importantes ancoragens para depreender seus usos em diferentes cenários. As múltiplas compreensões acerca do termo foram sintetizadas, o que nos permitiu identificar sua abrangência e complexidade. O estudo resultou no entendimento de que a maioria das definições de letramento informacional está enraizada em tradições teóricas e conceituais que abrangem, entre outras, abordagens behavioristas, construtivistas, relacionais e críticas.

Palavras-chave: letramento informacional, abordagens, letramentos.

ABSTRACT

This is an exploratory research, developed within the research group Digital Culture and Education, aimed to investigate information literacy approaches in the literature written in English. The methodology used was the free Internet search in academic productions of free access, by means of the information literacy category. The study found a variety of understandings, definitions and descriptions of information literacy that are important anchors to infer its uses in different scenarios. Multiple understandings of the term were summarized in the analysis, which allowed us to identify its scope and complexity. The analysis also allowed us to show that most of the information literacy settings is rooted in theoretical and conceptual traditions that include, among others, behaviorist, constructivist, relational and critical approaches.

Keywords: information literacy, approaches, literacies.

INTRODUÇÃO

O termo letramento informacional se originou, em grande parte, para descrever os conjuntos de habilidades e competências específicas necessárias para a busca e o tratamento de informações em suporte digital. Embora suas origens remontem a ambientes acadêmicos, as várias perspectivas e entendimentos surgiram a partir de diferentes contextos empíricos e conceituais, resultando em um fenômeno complexo. No trabalho de Lupton (2004) encontramos

a confirmação da existência de uma multiplicidade de entendimentos, definições, descrições e modelos de letramento informacional, que, de acordo com Kaptizke (2003a), nunca foram estáveis. Marcum (2002), em sua investigação, afirma que o conceito de letramento informacional é bastante abrangente e engloba muitos aspectos. Johnston e Webber (2006), por seu turno, corroboram essa compreensão, assegurando a amplitude do letramento informacional, uma vez que é proposto como disciplina e campo de estudo.

O interesse desse estudo, de caráter exploratório, foi investigar abordagens de letramento informacional na literatura em língua inglesa, visto que os principais autores estudados possuem trabalhos de impacto relevante nos Estados Unidos, Austrália e Europa. A metodologia utilizada foi a busca livre na Internet, em produção acadêmica de livre acesso, da categoria *information literacy*. Considerando sua abrangência, o estudo é justificado como relevante no contexto das discussões contemporâneas sobre a informação como insumo fundamental para a produção do conhecimento. Apesar de considerarmos que os autores estudados já fazem parte da literatura no campo da Ciência da Informação, no campo educacional ainda são pouco conhecidos. Os resultados permitiram apreender uma multiplicidade de entendimentos, definições e descrições de letramento informacional que se constituem importantes ancoragens para o entendimento de seus usos em cenários diversos. A seguir, apresentaremos, detalhadamente, as abordagens de letramento informacional identificadas na literatura internacional em língua inglesa.

ABORDAGENS DE LETRAMENTO INFORMACIONAL

A literatura anglófona nos leva a crer que maioria das definições de letramento informacional está enraizada em tradições teóricas e conceituais que abrangem basicamente uma abordagem behaviorista, uma construtivista, uma relacional e uma no campo das teorias críticas, que são utilizadas como plataformas para explicar o letramento informacional. Essas concepções são, por vezes, concorrentes, o que aumenta a complexidade do letramento informacional. Pawley (2003) sugere que a contradição de entendimentos é inevitável, uma vez que a junção dos termos informação e letramento nos leva a perspectivas opostas, pois eles emergem de diferentes paradigmas. Ele entende que o conceito de letramento enfatiza as teorias pedagógicas e situa o letramento informacional na interseção entre o ensino e a aprendizagem. Escritores, a exemplo de Marcum (2002) e Limberg (1999), acreditam que o letramento informacional deve ser abordado com foco na aprendizagem em lugar da informação e postulam que esse é um paradigma que se compatibiliza tanto com o conceito como com a prática.

No entanto, esse paradigma é desafiado e contestado por outras grandes abordagens que se centram em questões relacionadas com o uso de informação dentro de contextos sociais. Kaptizke (2003b, p. 53, tradução nossa) afirma que os conceitos que são focados exclusivamente na aprendizagem "ficam aquém de explicar e prever adequadamente as atuais condições sociais, culturais e econômicas". Kaptizke (2003a) assevera que, sem o reconhecimento explícito das dimensões sociopolíticas e ideológicas da informação e do consumo e produção do conhecimento, as compreensões de letramento informacional são potencialmente insidiosas. Kaptizke, assim como outros autores (ANDERSEN, 2006; JOHNSTON; WEBBER, 2006; TODD, 2000; TUOMINEN; SAVOLAINEN, TALJA, 2005), são defensores de uma abordagem baseada na "informação" e apelam à compreensão de reposicionamento do letramento informacional dentro de ambientes sociais de informação.

Pawley (2003) sugere que as questões para entender o letramento informacional devem se focar nas circunstâncias sociais e institucionais em que o conceito está inserido. Lloyd (2005) reforça a ideia de Pawley, ao convidar as investigações e os discursos do letramento

informacional a serem posicionados em novos contextos sociais que poderiam expandir a compreensão dos alunos e guiá-los para uma aprendizagem ao longo da vida.

O letramento informacional é geralmente percebido pelos bibliotecários como o desenvolvimento e a aquisição de habilidades e atributos por parte do indivíduo, os quais são considerados responsáveis pela sustentação de uma aprendizagem eficaz em ambientes educacionais. Contudo, há uma série de outras definições e entendimentos de letramento informacional que contestam essa abordagem. Apresentam-se, a seguir, algumas das abordagens desse tema.

2.1 A abordagem behaviorista

A definição mais difundida de letramento informacional, centrada na tradição behaviorista, diz respeito à aquisição de um conjunto de habilidades e atributos. A preocupação dos bibliotecários com uma abordagem focada em habilidades para o letramento informacional tem suas raízes na evolução do conceito de letramento informacional que não pode ser entendido sem o exame de sua evolução a partir de instruções de habilidades bibliotecárias e de noções de ensino e aprendizagem em bibliotecas.

De acordo com Johnston e Webber (2003), essa aproximação de habilidades reflete uma abordagem superficial ao invés de uma abordagem mais profunda, na qual os alunos criam sentido a partir da informação e desenvolvem entendimentos pessoais. Limberg (1999) e Lupton (2002, 2004) apontam que as concepções menos complexas reveladas em seus estudos são apoiadas pela abordagem centrada em “lista de habilidades” para fornecer ensino do letramento informacional. O foco em habilidades tem contribuído para aquilo que é referido como abordagem comportamental para o letramento informacional. Os behavioristas postulam a tradição de que a aprendizagem é o resultado da mudança de comportamento observável com o aluno, o qual passa a mostrar habilidades e competências sequenciais.

As iniciativas políticas que surgiram para o letramento informacional nos Estados Unidos apontaram desenvolvimentos paralelos na Austrália, Nova Zelândia e Reino Unido. Nesse contexto, o letramento informacional é compreendido e explicado como o processo de prover as pessoas com competências e habilidades distintas, e é definido por objetivos e resultados. Esse entendimento tem dominado a literatura e é amplamente defendido.

As tentativas de ampliar a abordagem focada em habilidades generalizadas levaram o letramento informacional a ser definido como um termo guarda-chuva ou uma meta-competência (LLOYD, 2003, 2005). Para Wallis (2005), nessa concepção o letramento informacional é entendido como um termo geral usado para descrever as habilidades necessárias para utilizar as tecnologias da informação e comunicação de forma eficaz e apropriada, para acessar recursos de informação digital.

Incutidos nessa tradição, há também movimentos para redefinir o letramento informacional como “fluência na informação”, termo bastante controverso com diferentes entendimentos, num esforço de ampliar a definição, de revelar a natureza mista do conceito, e incluir competências de tecnologia da informação e de letramento da web. Alguns trabalhos sobre esse tema são apresentados por Gibson (2007), Mackey e Ho (2005), Mani (2004) Sharkey (2005) e Stripling (2007). Limitações inerentes a esta abordagem foram documentadas por Churchill (2003) e Harris e Millet (2006).

A abordagem behaviorista tradicional, baseada numa lista de habilidades para o letramento informacional, tem sido objeto de muitas críticas por uma série de razões que se aglutinam em torno do fato de ela ser reducionista por natureza. Nela, o letramento informacional é operacionalizado como o domínio de habilidades genéricas relativas às fontes de informação. Meola (2004) considera que essa abordagem incentiva um enfoque de

aprendizagem mecanicista que, segundo Swanson (2004), reduz o letramento informacional a um conjunto de habilidades distintas, performativas ou funcionais simples, bem como a uma lista de aquisição de habilidades transferíveis. Ela reflete também, como aponta Webber e Johnston (2000), uma abordagem de aprendizagem superficial que, de forma deficiente, engaja os alunos em tudo, no entanto, num nível superficial, em lugar de uma aprendizagem mais profunda. Bruce (1997b), por seu lado, apregoa que a abordagem baseada em habilidades descreve características dos indivíduos, em lugar de relações entre as pessoas e seus ambientes de informação.

Essa visão dominante orientada em habilidades comportamentais reduz os significados e entendimentos do letramento informacional, o que a leva a ser cada vez mais contestada por um grupo crescente de pesquisadores e profissionais, representados por escritores como Andersen (2006), Kuhlthau (2004), Lloyd (2005), Norgaard (2003) e Todd (2000b).

2.2 A abordagem construtivista

Na tradição construtivista, o letramento informacional pode ser entendido a partir de pontos de vista diferentes: como construção do conhecimento, como um processo de busca de significado e sentido, assim como possibilidade de aprendizagem através de estratégias instrucionais.

Orientada por um arcabouço teórico construtivista e muito bem conduzida por uma literatura conceitual formada por autores, como Allen (2008), Marcum (2002), Swanson (2006) e Thompson e Cronje (2001), a concepção de construção do conhecimento do letramento informacional contesta a abordagem behaviorista. A abordagem construtivista de ensino e aprendizagem sustenta que o aluno, através da interação e da experiência com um objeto ou processo, cria conhecimento (ALLEN, 2008). Nessa abordagem, em lugar de prover as pessoas com habilidades, o letramento informacional é explicado e definido como um processo de indivíduos que se envolvem efetivamente com informação com o intuito de construir conhecimento para fins específicos em vários contextos. Os indivíduos são vistos como dando sentido ao seu mundo de informação e construindo um novo conhecimento a partir das informações encontradas. Essa abordagem tem sido testada e confirmada por um número crescente de investigações em letramento informacional e por ambientes de aprendizagem que têm aplicado referenciais teóricos construtivistas.

Fazendo uso de um quadro construtivista, Kuhlthau (2004) propõe uma abordagem de processo para explicar e compreender o letramento informacional. Para ela, o ensino do letramento informacional deve ser estruturado em torno de uma abordagem baseada em processo, ao invés de uma centrada no modelo de transmissão. Para Kuhlthau (2004, 2001), o letramento informacional deve envolver um processo de construção do conhecimento. Norgaard (2003) corrobora esse entendimento, afirmando que uma abordagem baseada em processo é necessária para dissipar o equívoco de que o letramento informacional se manifesta na forma de citações usadas num documento final.

O letramento informacional deve ser concebido como um processo recursivo para negociar significado. Carol Collier Kuhlthau, educadora norte-americana internacionalmente conhecida, desenvolveu um Processo de Busca de Informação (*Information Search Process – ISP*) a partir de uma pesquisa qualitativa e quantitativa empírica durante um longo período como um quadro teórico para explicar o processo de uso da informação. Além disso, a pesquisa seminal de Kuhlthau no processo de pesquisa em bibliotecas e na busca de informações comportamentais dos alunos foi fundamental para o avanço do conceito de letramento informacional, e apontou, diretamente, para a relação entre o sucesso dos alunos e a instrução do letramento informacional. O ISP representa a busca da informação como um processo

construtivo formado por tarefas cognitivas, afetivas e físicas descritas em seis etapas: iniciação; seleção; exploração; formulação; coleta e apresentação. O modelo enfatiza construção do conhecimento, ou seja, conduta colaborativa e pensamento crítico, que são fundamentais para o letramento informacional.

A abordagem de Kuhlthau (2004) para o letramento informacional está também enraizada nas teorias de aprendizagem sociocultural de Vygotsky, que se aglutinam em torno de temas importantes de interação social e colaboração. Para Vygotsky (1978), a aprendizagem real se situa apenas em ambientes culturais específicos, onde há interação com os artefatos culturais e com outros seres humanos. O sentido é construído por meio dessa interação social, e o significado é fundamental para a construção de novos conhecimentos. Vygotsky usou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal¹ (ZDP) para diferenciar entre dois níveis de aprendizagem e desenvolvimento, e isso tem implicações na forma como os professores orientam as necessidades de aprendizagem dos alunos. O conceito de ZDP geralmente exemplifica a preocupação de Vygotsky com a assistência durante a instrução. Kuhlthau (2004, p. 129, tradução nossa) estende o conceito de ZDP como o que ela chama de "zonas de intervenção", como sendo "áreas em que um aluno pode produzir com assistência e orientação, que ele ou ela não poderia produzir sozinho". Ela postula em seu trabalho que a incerteza no processo de busca de informação indica uma zona de intervenção para os bibliotecários e profissionais da informação. Acredita também que através da instrução do letramento informacional, os bibliotecários podem orientar os estudantes nas zonas de intervenção.

O trabalho "*Guided Inquiry: Learning in the 21st century school*", publicado pelos escritores Kuhlthau, Caspari e Maniotes (2007) na *Guided Inquiry*, baseia-se no modelo de ISP e fornece um arcabouço de ensino dentro de um ambiente de conhecimento que é aplicável às intervenções de letramento informacional.

O paradigma construtivista e as teorias socioculturais de aprendizagem de Vygotsky impactaram outras perspectivas educacionais do letramento informacional. Há um foco na literatura em estratégias educativas que ajudam os alunos a construir conhecimento. Bruce e Candy (2000) postulam que, se o letramento informacional pode ser considerado uma forma de aprender sobre as formas de uso da informação, então ele passa a ser uma forma de trabalhar com informações que pode ser incitada, ou não, por atividades específicas de aprendizagem. O letramento informacional é, portanto, compreendido e explicado na medida em que possibilita a aprendizagem do aluno através de estratégias teóricas e intervencionistas que permitem, aos alunos, construir novos conhecimentos. Algumas estratégias apresentadas por autores acerca de como evidenciar esse tipo de abordagem incluem o uso de mapas conceituais como ferramentas de apoio (GORDON, 2000), a pedagogia crítica (ELMBORG, 2006; SIMMONS, 2005), o ensino baseado em evidências (TODD, 2001) e a pesquisa orientada (KUHALTHAU, CASPARI e MANIOTES, 2007; TODD; KUHALTHAU, 2004a, 2004b). Em suas reflexões, Todd (2004) relata que o ensino do letramento informacional deve acontecer com base na aprendizagem auxiliada. Dentro desses ambientes de aprendizagem, o letramento informacional é definido como os suportes intelectuais destinados à utilização eficaz da informação em todas as suas formas (eletrônica, impressa, cultura popular) e para a construção de sentido, entendimento e conhecimento novo.

¹ Um aspecto particularmente importante da teoria de Vygotsky é a ideia da existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como "a distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração do pares mais capazes" (VYGOTSKY, 1978, p. 86, tradução nossa).

2.3 A abordagem crítica

Na perspectiva crítica, o letramento informacional é entendido como uma maneira de tornar possível o pensamento crítico. Abordando temas como a impossibilidade da neutralidade pedagógica e a incompatibilidade de instrução baseada em habilidades no processo de aprendizagem, muitos pressupostos, amplamente difundidos, sobre o letramento informacional são questionados por esta abordagem.

O arcabouço de referência conceitual usado na prática de letramento informacional em instituições acadêmicas, os ACRL – *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, declaram "discernimento e pensamento crítico" como componentes essenciais do letramento informacional (ALA, 2000, p. 3, tradução nossa). No entanto, de acordo com Elmborg (2012), ao optar por se concentrar na definição de "aluno letrado informacionalmente", os Padrões definidos nesse arcabouço de referência conceitual adotaram o modelo autônomo de letramento e colocaram todo o foco no aluno. Assim, o aluno se tornou o "objeto" do letramento informacional e, por extensão, o lugar onde o letramento informacional acontece. Desse modo, um dos desafios na concepção do letramento informacional crítico é em repensar esse posicionamento do aluno. Nesse sentido, a obra de Paulo Freire, um dos mais aclamados educadores críticos, é justamente um modelo alternativo poderoso para pensar sobre como essa relação pode ser concebida.

O letramento informacional crítico considera de que maneira professores e bibliotecários podem motivar os alunos a se engajarem em, e a agir sobre as estruturas de poder que sustentam a produção e disseminação de informação. De acordo com Simmons (2005 apud TEWELL, 2015), o modelo de ensino utilizado pelo letramento informacional crítico não tem ênfase na aquisição de habilidades, como definições de letramento informacional e padrões consistentes o fazem, pelo contrário, incentiva uma abordagem crítica e discursiva à informação. Assim, alunos e professores são incentivados a desenvolverem sua consciência crítica, ou seja, reconhecer conexões entre seus problemas individuais, experiências e contextos sociais em que estão imersos.

Tewell (2015) assevera que a pedagogia crítica é a base do letramento informacional crítico e que foi fortemente influenciada pelos trabalhos de Paulo Freire. Ao introduzir a noção de "consciência crítica", Freire (2002, p. 79) argumenta que devemos nos concentrar em "atos de cognição, não em transferência de informação". Wink (2005, p. 26, apud TEWELL, 2015, p. 26, tradução nossa), ao identificar as principais preocupações da pedagogia crítica, entende que "a pedagogia crítica é uma maneira de pensar, negociar e transformar a relação entre o ensino em sala de aula, a produção de conhecimento, as estruturas institucionais da escola e as relações sociais e materiais da comunidade em geral". Uma questão de grande interesse para a pedagogia crítica é a construção do conhecimento, incluindo como e por que a cultura dominante reforça certos discursos e marginaliza outros. A pedagogia crítica é, portanto, em essência, um projeto que posiciona a educação como um catalisador para a justiça social, e nenhum escritor transmite melhor esse objetivo do que Paulo Freire.

Conforme ressalta Elmborg (2006, p. 193, apud Tewell, 2015, p. 25, tradução nossa), é intenção do letramento informacional crítico que os alunos "assumam o controle de suas vidas e de sua própria aprendizagem para se tornarem agentes ativos, fazendo e respondendo perguntas que são importantes para eles e para o mundo em torno deles". Desse modo, letramento informacional crítico tem muito para oferecer a professores e a bibliotecários interessados em desenvolver um envolvimento mais profundo com seu trabalho e suas implicações.

2.4 O modelo relacional

Muitas pesquisas que exploram as formas variadas com que as pessoas usam a informação têm aplicado o modelo relacional, derivado da pesquisa seminal de Bruce (1997b) e artigos subsequentes (1997a, 1999) na qual fez uso do método fenomenográfico para identificar diferentes formas em que as pessoas utilizam o letramento informacional. Bruce (1997b, p. 39, tradução nossa) afirma que "estudar o letramento informacional do ponto de vista das pessoas [...] é o primeiro passo para uma visão relacional de letramento informacional". A pesquisa inicial de Bruce propôs diferentes práticas de letramento informacional através de sete visões da tecnologia da informação: fontes de informação; processo de informação; controle de informações; construção de conhecimento; extensão do conhecimento e sabedoria. As descrições dessas concepções ou experiências revelam variações na forma com que as pessoas interagem com a informação, de modo que o sentido do letramento informacional é derivado destas interações variadas. A abordagem relacional, portanto, oferece uma compreensão alternativa do letramento informacional como um conjunto complexo de experiências. Bruce também rejeita a noção de que o letramento informacional denota uma abordagem única, como na abordagem comportamental baseada em habilidades.

O método de pesquisa fenomenográfico, empregado por Bruce (1997b), tem sido utilizado num certo número de estudos de investigação, que confirmaram que existem formas variadas de visualização do letramento informacional. Usando aspectos do modelo de Bruce, Catts (2005) identificou diferentes concepções de letramento informacional entre estudantes universitários e confirmou que o letramento informacional é um conceito coerente. A extensiva pesquisa de Limberg (1999) investigou as variações vivenciadas pelos alunos na busca e uso de informações. Sua pesquisa indica que o modo com que as pessoas usam a informação está diretamente relacionado ao conteúdo dela. A pesquisa de Maybee (2006, 2007) investigou as concepções de letramento informacional defendidas pelos estudantes de graduação e encontrou várias concepções de uso da informação, incluindo a construção de uma base de conhecimento para diversos fins.

Andretta (2007) acredita que a perspectiva relacional é uma estrutura conceitual apropriada para o letramento informacional, uma vez que move o entendimento de educação do letramento informacional de "o quê" para "como", com o foco no processo e não no conteúdo. Webber e Johnston (2000) postulam que os resultados de suas pesquisas, levadas a cabo através de uma abordagem relacional, devem resultar em educadores que adotem métodos de ensino que permitam, aos alunos, experimentar o letramento informacional de formas mais complexas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi conduzida para investigar as abordagens de letramento informacional na literatura em língua inglesa. A revisão da literatura começou com um exame das múltiplas, e por vezes concorrentes, definições e abordagens teóricas para o letramento informacional, a qual revelou uma vasta literatura que discute formas alternativas de definir e entender o letramento informacional que desafiam as abordagens de qualificações tradicionais e ressaltam a complexidade do conceito e a necessidade de abordagens variadas para a prática.

Apesar da expansão do conceito ao longo do tempo e de sua prática profissional, o letramento informacional permanece complexo e contraditório. A complexidade se evidencia principalmente a partir de entendimentos e pontos de vista diversos e muitas vezes concorrentes, o que pode prever diferentes abordagens para a prática. Lupton (2004) documenta a existência de uma diversidade de entendimentos, definições, descrições e modelos de letramento

informacional. Concorrentes entendimentos conceituais também aumentam a complexidade do letramento informacional. A contradição, porém, é que, embora haja uma base conceitual rica e variada, há pouca evidência de que essa fundação esteja ligada ao desenvolvimento de programas de instrução em letramento informacional.

A literatura também sugere que esta gama de definições e entendimentos diferentes constitui um conjunto de crenças e valores que podem influenciar a prática profissional, assim como resultar em diferentes abordagens de ensino e aprendizagem.

O letramento informacional está sendo muito discutido na literatura, mas não, talvez, tanto quanto a sua importância merece, em particular, não tem incidido, sobretudo, sobre como suas práticas podem ser trabalhadas nas salas de aula. A aplicação prática e o apoio para os conjuntos de habilidades, entendimentos e atitudes a ele pertencentes, tem sido irregular na melhor das hipóteses. Isso pode ser em parte devido à confusão causada pelas variadas abordagens discutidas neste artigo.

Tanto os bibliotecários como o corpo docente estão cientes do fato de que o acesso físico a informação por si só não faz os alunos letrados informacionalmente. De acordo com Gasque (2012, p. 110) a implementação do letramento informacional na escola “reflete a necessidade de se repensar a própria escola, visto que aspectos como a concepção de aprendizagem, a formação de professores, o currículo e a estrutura estão vinculados entre si”; requer necessidade de formação de parcerias entre biblioteca e corpo docente e integração curricular. Portanto, a responsabilidade pela aquisição bem sucedida do letramento informacional deve ser compartilhada pelo estudante, corpo docente e pelos bibliotecários.

O foco na aprendizagem como um processo contribui para a aquisição de competências transferíveis e, portanto, para a aprendizagem ao longo da vida. Várias publicações internacionais em língua inglesa mostram que há muitas iniciativas em curso, nesse sentido. A abordagem colaborativa parece ser apreciada, especialmente nos países nórdicos, e relatórios de iniciativas de sucesso em programas de letramento informacional integrado, assim como a integração do potencial das tecnologias digitais para fornecer educação em letramento informacional é também uma característica que está se tornando comum na União Europeia.

Entendemos, por fim, que as abordagens de letramento informacional apresentadas são complementares e possuem características convergentes e que o letramento informacional é um processo de aprendizagem, compreendido como ação contínua e prolongada, que ocorre ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

ALA. American Library Association. **Presidential Committee on Information Literacy: Final Report.** 1989. Disponível em:
<<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

American Library Association. **Information literacy competency standards for higher education.** 2000. Disponível em:
<<http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/standards.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

ALBITZ, R. **The what and who of information literacy and critical thinking in higher education.** Portal: Libraries and the Academy, 7, p. 97-109, 2007.

ALLEN, M. **Promoting critical thinking skills in online information literacy instruction using a constructivist approach.** *College & Undergraduate Libraries*, 51, p. 21-38, 2008.

ANDERSEN, J. **Public sphere and discursive activities:** Information literacy as sociopolitical skills. *Journal of Documentation*, 62, p. 213-228, 2006.

ANDRETTA, S. **Phenomenography:** A conceptual framework for information literacy education. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 59, p. 152-158, 2007.

BAWDEN, D. **Information and digital literacies:** A review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), p. 218-259, 2001.

BRUCE, C. **The relational approach:** A new model for information literacy. *The New Review of Information and Library Research*, 3, p. 1-22, 1997a.

_____. **The seven faces of information literacy.** Adelaide: Auslib Press, 1997b.

_____. **Workplace experiences of information literacy.** *International Journal of Information Management*, 19, p. 33-47, 1999.

_____.; CANDY, P. Information literacy programs: People, politics and potential. In: BRUCE, C.; CANDY, P. (Eds.). **Information literacy around the world:** Advances in programs and research (p. 3-10). New South Wales, Australia: Centre for Information Studies, Charles Stuart University, 2000.

CATTS, R. **Confirming the relational model of informational literacy.** *International Information and Library Review*, 37, p. 19-24, 2005.

CHURCHILL, J. **What Socrates said to Phaedrus:** Reflections on technology and education. *Midwest Quarterly*, 44, p. 211-221, 2003.

DERVIN, B. From the mind's eye of the user: The sense-making qualitative – quantitative methodology. In: GLAZIER, J.; POWELL, R. (Eds.). **Qualitative research in information management** (p. 61-84). Englewood, CO: Libraries Unlimited, 1992.

_____. **On studying information seeking methodologically:** The implications of connecting metatheory to method. *Information Processing and Management*, 35, p. 727-750, 1999.

ELMBORG, J. **Critical information literacy:** Implications for instructional practice. *Journal of Academic Librarianship*, 32, p. 192-199, 2006.

_____. **Critical information literacy:** Definitions and challenges. *The Association of College & Research Libraries*, 1 (1), p. 75-95, 2012.

GASQUE, K. C. G. D. **Letramento informacional:** Pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação / Universidade de Brasília, 2012.

GIBSON, C. **Information literacy and IT Fluency:** Convergences and divergences. *Reference & User Services Quarterly*, 46, p. 23-26, 59, 2007.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GORDON, C. **The effects of concept mapping on the searching behavior of tenth grade students**. *School Library Media Research*, 3, p. 1-18, 2000.
- HARRIS, B.; MILLET, M. **Nothing to lose**: Fluency in information literacy theory and practice. *Reference Services Review* 34, p. 520-535, 2006.
- HORTON, F. W. **Understanding information literacy**: A primer. Paris: UNESCO, 2008.
- _____.; KEISER, B. E. **Encouraging global information literacy**. *Computers in Libraries*, 28 (10), p. 6-32, 2008.
- IFLA/UNESCO. School library manifesto: **The school library in teaching and learning for all**. 2006. Disponível em: <<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/manifest.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2015.
- JOHNSTON, B.; WEBBER, S. **Information Literacy in Higher Education**: A review and case study. *Studies in Higher Education*. 28 (3): p. 335-352, 2003.
- _____. **As we may think**: Information literacy as a discipline for the information age. *Research strategies*, 20, (3), p. 108-121, 2006.
- KAPITZKE, C. **Information literacy**: A positivist epistemology and a politics of outformation. *Educational Theory*, 53, p. 37-53, 2003a.
- _____. **Information literacy**: A review and poststructural critique. *Australian Journal of Language and Literacy*, 26, p. 53-66, 2003b.
- KERR, P. A. **Conceptions and practice of information literacy in academic libraries**: espoused theories and theories-in-use. 2010. 388 f. A dissertation submitted to the Graduate School – New Brunswick Rutgers, The State University of New Jersey in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. 2010.
- KUHLTHAU, C.; TAMA, S. **Information search process of lawyers**: A call for just for me services. *Journal of Documentation*, 57, p. 25-43, 2001.
- KUHLTHAU, C. **Seeking meaning**: A process approach to library and information services. Connecticut: Libraries Unlimited, 2004.
- _____.; CASPARI, A.; MANIOTES, L. **Guided Inquiry**: Learning in the 21st century school. Connecticut: Libraries Unlimited, 2007.
- LIMBERG, L. **Experiencing information seeking and learning**: A study of the interaction between two phenomena. *Information Research*, 5(1), 1999. Disponível em: <<http://informationr.net/ir/5-1/paper68.html>>. Acesso em: 15 mar. 2013.
- LLOYD, A. **Information literacy**: The meta-competency of the knowledge economy? An exploratory paper. *Journal of Librarianship and Information Science*, 35, p. 87-92, 2003.

_____. **Information literacy:** Different contexts, different concepts, different truths? *Journal of Librarianship and Information Science*, 37, p. 82-88, 2005.

LUPTON, M. **The getting of wisdom:** Reflections of a teaching librarian. *Australian Academic & Research Libraries*, 33 (2), p. 75-85, 2002. Disponível em: <<http://www.alia.org.au/publishing/aarl/33.2/full.text/lupton.html>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

_____. **The learning connection:** Information literacy and the student experience. Adelaide: Auslib Press, 2004.

MACKEY, T.; HO, J. **Implementing a convergent model of information literacy:** Combining research and web literacy. *Journal of Information Science*, 31, p. 54-555, 2005.

MANI, N. **On my mind:** From information literacy to information fluency. *American Libraries*, 35, 30. 2004.

MARCUM, J. **Rethinking information literacy.** *Library Quarterly*, 72, p. 1-26, 2002.

MAYBEE, C. **Undergraduate perception of information use:** The basis for creating user-centered student information literacy instruction. *Journal of Academic Librarianship*, 32, p. 79-85, 2006.

_____. **Understanding our student learners:** A phenomenographic study revealing ways that undergraduate women at Mills College understand using information. *Reference Services Review*, 35, p. 452-462, 2007.

MEOLA, M. **Chucking the checklist:** A contextual approach to teaching undergraduates web site evaluation. *Portal: Libraries and the Academy*, 4, p. 331-344, 2004.

NORGAARD, R. **Writing information literacy:** Contributions to a concept. *Reference & User Services Quarterly*, 43, p. 124-130, p. 2003.

PAWLEY, C. **Information literacy:** A contradictory coupling. *Library Quarterly*, 73, p. 422-452, 2003.

PITTS, J. **Mental models of information.** *School Library Media Quarterly*, 23, p. 177-184, 1995.

RICHARDSON, R. J. (Org.). **Pesquisa social:** Métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa.** 3. ed. - São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SILVEIRA, M. S. M.; ODDONE, N. E. **Livre acesso à literatura científica:** Realidade ou sono de cientistas e bibliotecários? 2005. Disponível em: <http://www.academia.edu/735845/Livre_acesso_a_literatura_cientifica_realidade_ou_sonho_de_cientistas_e_bibliotecarios>. Acesso em: 12 out. 2015.

SIMMONS, M. **Librarians as disciplinary discourse mediators:** Using genre theory to move toward critical information literacy. *Portal: Libraries and the Academy*, 5, p. 297-311, 2005.

SHARKEY, J. **Towards information fluency**: Applying a different model to an information literacy course. *Reference Services Review*, 34, p. 71-85, 2005.

STRIPLING, B. **Assessing information literacy fluency**: Gathering evidence of student learning. *School Library Media Activities Monthly*, 23, p. 25-29, 2007.

SWANSON, T. **A radical step**: Implementing a critical information literacy model. *Portal: Libraries and the Academy*, 4, p. 259-273, 2004.

_____. **Information literacy, personal epistemology, and knowledge construction**: Potential and possibilities. *College and Undergraduate Libraries*, 13, p. 93-112, 2006.

TEWELL, E. **A decade of critical information literacy**: A review of literature. *Communication in information literacy*, 9 (1), p. 24-43, 2015.

THOMPSON, J.; CRONJE, J. **A dynamic model of information literacy acquisition**. *Mousaion* 19, p. 3-14, 2001.

TODD, R. A theory of information literacy: In-formation and outward looking. In: BRUCE, C.; CANDY, P. (Eds.), **Information literacy around the world**: Advances in programs and research (p. 163-165). New South Wales, Australia: Centre for Information Studies, Charles Stuart University, 2000.

_____. **Transitions for preferred futures of school libraries**. Keynote paper to the International Association of School Libraries (IASL) conference, Auckland, Symposium 2001, 2001. Disponível em: <<http://www.iasl-online.org/events/conf/virtualpaper2001.html>>. Acesso em: 30 mai. 2015.

_____. **School libraries**: Making them a class act. Spotlight Address, Ontario Library Association Annual Conference, Toronto, Canadá, 2004.

_____.; KUHLETHAU, C. **Student learning through Ohio school libraries**. Part 1: How effective school libraries help students. *School libraries Worldwide*, 11, p. 63-88, 2004a.

_____.; KUHLETHAU, C. **Student learning through Ohio school libraries**. Part 2: Faculty perceptions of effective school libraries. *School libraries Worldwide*, 11, p. 89-110, 2004b.

_____. Information Intents. In: FISHER, K.; ERDELEZ, S.; MCKECHNIE, L. E. (Eds.), **Theories of information behavior** (p. 198-203). New Jersey: Information Today, 2005.

TUOMINEN, K.; SAVOLAINEN, R.; TALJA, S. **Information literacy as sociotechnical practice**. *Library Quarterly* 75, p. 329- 345, 2005.

UNESCO. **UNESCO and information literacy**. 2008. Disponível em: <<http://portal.unesco.org>>. Acesso em: 11 mar. 2015.

_____. **The Prague Declaration**: “Towards an information literate society”. 2003. Disponível em:

<<http://portal.unesco.org/ci/en/files/19636/11228863531PragueDeclaration.pdf/PragueDeclaration.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. **Padrões de competência em TIC para Professores: Diretrizes de implementação.** 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____; IFLA; NFIL. **Alexandria Proclamation of information literacy and lifelong learning.** 2005. Disponível em: <<http://portal.unesco.org>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

VYGOTSKY, L S. **Mind in society.** Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978.

WALLIS, J. **Cyberspace, information literacy and the information society.** Library Review, 54, p. 218-222, 2005.

WATSON, D. **Assessment of library learning theory by measuring library skills of students completing an online library instruction tutorial.** Doctoral dissertation, University of North Texas, 2007.

WEBBER, S.; JOHNSTON, B. **Conceptions of information literacy: New perspectives and implications.** Journal of Information Sciences, 26, p. 381-397, 2000.

_____. **Information literacy: Definitions and models. The information literacy place [on line].** 2006. Disponível em: <<http://dis.shef.ac.uk/literacy/definitions.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2015.