

A CHEGADA DA *INFORMATION LITERACY* NO BRASIL: apropriação conceitual e implicações para as traduções

THE ARRIVAL OF INFORMATION LITERACY IN BRAZIL: conceptual appropriation and implications for translations

Mariana de Souza Alves | Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo | Marcos Galindo

<https://doi.org/10.21747/21836671/pag20a18>

Resumo: Apresenta como as discussões sobre a *Information Literacy*, amplamente discutida no contexto estadunidense, ecoaram em solo brasileiro, a fim de fornecer um apanhado histórico-conceitual para subsidiar os estudos da área. Caracteriza o tema a partir de sua constituição histórica, conceitual-empírica e crítica e das implicações terminológicas e de tradução no Brasil. Utiliza para o apanhado: obras seminais das primeiras pesquisadoras brasileiras que discorreram sobre o tema da *Information Literacy* (e suas traduções) desde o começo dos anos 2000; documentos institucionais estadunidenses; e produções científicas nacionais sobre o assunto. Verifica que a função educacional da *Information Literacy* foi um dos atrativos para a chegada do conceito no Brasil e para a sua apropriação pelos estudos sobre Biblioteca e Educação, por isso os elementos conceituais acerca da *aprendizagem* e da *biblioteca escolar* estão presentes nas distintas traduções. Conclui que a *Information Literacy* surge em condições específicas para atender a necessidades de seu país de origem. Dentre os desafios enfrentados nesse movimento de apropriação, além das dificuldades sociais e econômicas do Brasil, que são pouco semelhantes às dos Estados Unidos, há desafios no plano linguístico e epistemológico, especialmente na sua tradução e conceitualização.

Palavras-chave: *Information Literacy*, Brasil; Terminologia; Tradução.

Abstract: It presents how discussions about Information Literacy, widely discussed in the American context, echoed on Brazilian soil, in order to provide a historical-conceptual overview to support studies in the area. It characterizes the theme based on its historical, conceptual-empirical and critical constitution, and the terminological and translation implications in Brazil. It uses seminal works by the first Brazilian researchers who have discussed the topic of Information Literacy (and its translations) since the beginning of the 2000s; US institutional documents and national scientific productions on the subject. It verifies that the educational function of Information Literacy was one of the attractions for the arrival of the concept in Brazil and for its appropriation by studies on Library and Education, therefore, the conceptual elements about learning and the school library are present in the different translations. It concludes that Information Literacy arises under specific conditions to meet the needs of its country of origin. Among the challenges faced in this appropriation movement, in addition to the social and economic difficulties in Brazil, which are little similar to those of the United States, there are challenges at the linguistic and epistemological level, especially in its translation and conceptualization.

Keywords: Information Literacy, Brazil; Terminology; Translation.

1. Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar como as discussões sobre *Information Literacy*¹, amplamente discutida pela Biblioteconomia estadunidense, ecoaram no Brasil. Caracterizamos o tema a partir de sua constituição histórica, epistemológica, empírica e crítica, por meio, primeiramente, do que foi trazido pelas pesquisadoras brasileiras desde o começo dos anos 2000 sobre *Information Literacy* (e suas traduções) e, posteriormente, por meio de documentos institucionais e trabalhos seminais sobre o assunto.

O referencial da *Information Literacy* é, de certa forma, amplamente conhecido pelo campo da BCI brasileira, a singularidade e a contribuição do apanhado que aqui propomos está no arranjo sistemático do modo de dispor os elementos do tema (compilação das questões históricas, teóricas e empíricas); na apresentação de forma mais detalhada dos preceitos do Relatório da Association Library American (ALA) e de outros documentos institucionais estadunidenses; e na exposição das perspectivas críticas à *Information Literacy*, pouco presentes nos trabalhos sobre o tema e sobre as traduções dele derivadas.

2. Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa possui natureza exploratório-descritiva. Quanto aos meios, caracteriza-se por ser bibliográfica e documental. Como procedimentos de coleta utilizamos o levantamento sistemático de trabalhos sobre o tema em bases de dados disciplinares e multidisciplinares. Utilizamos o método da Análise de Conteúdo (AC) para a análise e interpretação dos dados.

O recorte deste artigo faz parte de um estudo mais amplo (ALVES, 2023) que buscou investigar, dentre outros objetivos, a relação da *Information Literacy* com a tradução brasileira letramento informacional. Para realizar uma averiguação profunda sobre esta relação foi necessária uma imersão acerca do surgimento da *Information Literacy* nos Estados Unidos e a chegada e apropriação desse movimento pelo campo da BCI brasileira. Por isso, nosso movimento metodológico ocorreu da forma como descreveremos abaixo.

Para a seleção das fontes, utilizamos a biblioteca virtual do Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e as bases de dados: *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD); *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes* (CTDC); a coleção BENANCIB e a *Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação* (BRAPCI). Tais bases foram escolhidas por serem essenciais para a divulgação científica no Brasil. Os gêneros textuais acadêmico-científicos que compuseram o *corpus* foram os seguintes: artigos científicos, comunicações em eventos (de qualquer tipo, anais, *poster*) e dissertações e teses. Para isso, escolhemos bases de dados das áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas (tanto multidisciplinares como disciplinares, principalmente as subáreas de Educação e BCI), sobretudo, as que indexam periódicos brasileiros. O termo utilizado foi “letramento informacional”, em português, tendo em vista as implicações linguísticas do termo em

¹ Em relação à padronização dos termos, utilizamos o termo *Information Literacy* escrito com iniciais maiúsculas para se referir ao tema e ao movimento. Ao tratar das questões terminológico-conceituais, portanto, quando o termo surge em um contexto metalinguístico, o termo *information literacy* é grafado em itálico e com iniciais minúsculas.

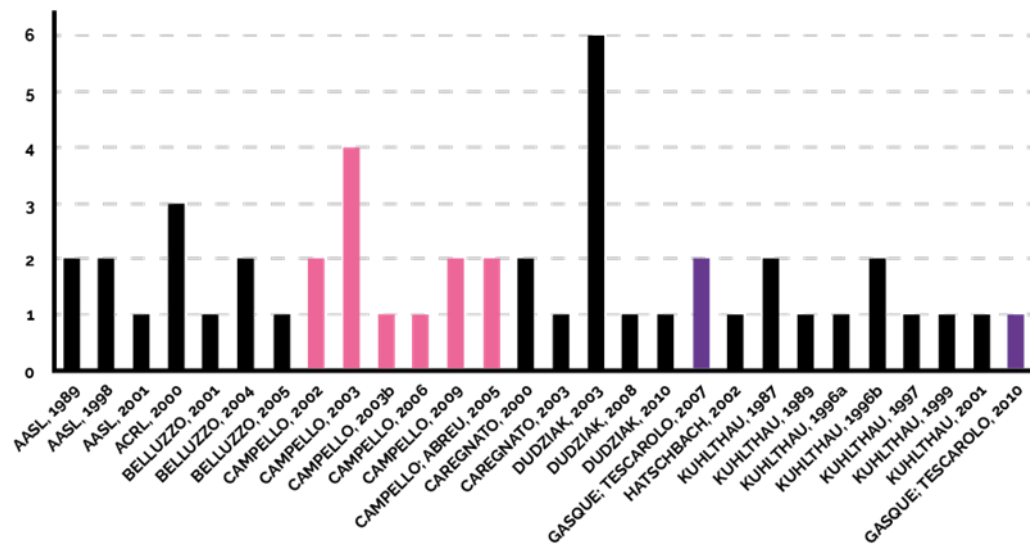
inglês “*information literacy*” que possui várias traduções para o português brasileiro. As buscas foram realizadas nos meses de agosto e setembro de 2021. Este *corpus* inicial foi composto por 156 trabalhos.

A necessidade de entendermos o panorama da *information literacy* antes da tradução e adoção para letramento informacional, demandou uma inclusão, que já prevíamos, de trabalhos que não estavam no *corpus* principal. Por isso, nos procedimentos de coleta, escolhemos restringir a estratégia de busca para apenas letramento informacional (e não procurar textos sobre *information literacy* fora do *corpus* para complementar essa contextualização), justamente pela necessidade de se construir esse contexto a partir do que o próprio *corpus* sobre letramento informacional citava a respeito de trabalhos brasileiros que discutiram a *Information Literacy*.

Após esse levantamento inicial, para construir um panorama acerca da *Information Literacy*, fizemos um levantamento das referências em comum utilizadas para definir os termos *information literacy* e letramento informacional citadas pelos nove primeiros trabalhos da primeira década do *corpus* inicial que compreenderam os anos de 2003 a 2010. O levantamento resultou em 28 referências.

Dentre as autoras mais citadas, destacaram-se cinco brasileiras, Elizabeth Dudziak, Bernadete Campello, Regina Belluzzo, Sônia Caregnato e Maria Helena Hatschbach, as quais desenvolveram os primeiros trabalhos sobre o tema ao longo dos anos 2000 a 2005. No contexto internacional nota-se a influência de documentos institucionais da ALA e de uma pesquisadora, Carol Kuhlthau, de origens estadunidenses, conforme Fig. 1:

Fig. 1 – Gráfico com as referências sobre *information literacy* mais citadas nos trabalhos brasileiros da primeira década do *corpus* inicial



Fonte: Alves e Soares (2023)

Fonte: Elaborada pelas autoras. Design de Loudovico Soares.

Em seguida, a partir do que nos foi possível ter acesso, filtrámos as obras que atendiam ao objetivo de explicar o que foi o movimento da *Information Literacy*, a partir da lente das pesquisadoras brasileiras. Sendo assim, utilizamos como base principal para essa discussão os trabalhos de Caregnato (2000), Dudziak (2001; 2003), Hatschbach (2002), Belluzzo (2004; 2005), Campello (2003; 2006) e recorreremos às fontes primárias citadas quando necessário (ALA, 1989; 1998; AASL, 1988; 1998; ACRL, 2000; KUHLTHAU, 2004; 2007) para explicar em que consiste a *Information literacy* no contexto internacional e articular como se chegou à tradução de letramento informacional, por meio dos trabalhos de Campello (2003; 2009). Para cada um desses trabalhos foi elaborada uma ficha de análise para extrair os aspectos sobre o tema (ex.: contexto histórico, chegada ao Brasil, tradução, conceito, ações empíricas, conceito de informação, entre outros) para então sistematizá-los. Posteriormente a essa sistematização foram adicionadas à discussão, outras referências nacionais e internacionais para esclarecer os fundamentos teóricos e apontamentos críticos relativos a este tema. O material recuperado no levantamento e analisado consta no Apêndice A.

Esclarecemos que, na discussão a seguir, a variação de uso de termos como *information literacy*, *alfabetização informacional*, *competência informacional* e *letramento informacional*, se deu conforme as escolhas terminológicas de cada autoria citada na frase ou no parágrafo determinado.

3. Panorama histórico, conceitual-empírico, crítico e terminológico (traduções) da *Information Literacy* no Brasil

A seguir, discorreremos sobre o panorama histórico, conceitual-empírico e crítico acerca da *Information Literacy*, bem como sobre as implicações acerca da terminologia e das traduções deste contexto no âmbito brasileiro.

3.1. Contexto histórico da *Information Literacy*

De modo geral, os argumentos apontados pelos trabalhos anteriormente citados como fatores que contribuíram para o surgimento da *Information Literacy* foram o *status* mercadológico adquirido pela informação e a emergência da Internet, os quais ecoaram na Sociedade da Informação. A ideia de que a informação é um recurso estratégico que precisa ser gerenciado ou como um produto a ser consumido, bem como as mudanças paradigmáticas no campo da Educação (novas tecnologias, explosão informacional, interdisciplinaridade, educação continuada, aprendizagem contínua, desinformação) são alguns dos motivos frequentemente apontados pelas pesquisadoras para o aparecimento da *Information Literacy* (DUDZIAK, 2001; HATSCHBACH, 2002; BELLUZZO, 2004; BELLUZZO, KOBAYASHI e FERES, 2004; MASSENSINI, 2010).

Nesses estudos, a Sociedade da Informação é definida como o mundo da disponibilidade excessiva de informações, cujo contexto vai justificar a exigência inevitável da *competência informacional* (CAMPELLO, 2003). A Sociedade da Informação como um ambiente oportuno e promissor e a *competência informacional* como uma esfera que permite que a pessoa tire vantagens das oportunidades típicas daquela Sociedade, que o país possa competir internacionalmente e, ainda que lide com questões de injustiça social e

econômica, apregoa que essas possibilidades são possíveis se as pessoas estiverem preparadas para lidar com o volume de informações disponíveis (CAMPELLO, 2003).

Essa Sociedade requer das crianças e pessoas educandas capacidade de aprendizado permanente, para que sobrevivam e se desenvolvam produtivamente neste século (CAMPELLO, 2003; BELLUZZO, 2005). Além disso, a transição de uma economia mundial baseada na produção de bens, para uma economia baseada na informação aproxima a *Information Literacy* do ambiente profissional no que tange às habilidades necessárias para o mundo trabalho (HATSCHBACH, 2002).

Com base em tais inclinações, constatadas por meio desses estudos, nota-se que todos esses motivos elencados como impulsionadores do surgimento da *Information Literacy* (*status* mercadológico da informação, informação como um recurso estratégico, informação para consumo e economia da informação), evidenciam os princípios neoliberais e a noção de informação como *commodity* que guiou e estruturou este momento tanto teórica como metodologicamente (FROHMANN, 2008; FUCHS, 2009; BEZERRA, 2019; BEZERRA, SCHNEIDER e SALDANHA, 2019).

Ademais, conforme afirma Nascimento (2018:28) a respeito da Sociedade da Informação: “[...] nem sempre a ideia de informação está se referindo à ‘informação’ enquanto fenômeno semântico, mas às ‘tecnologias de informação’, confusão que leva a pensar em uma sociedade centrada na informação e conhecimento, quando, na realidade, a referência é o desenvolvimento tecnológico”. O autor explica que: “[...] implicitamente, o termo ‘sociedade da informação’ possui um viés econômico, economicista e prescritivo que procuraria disseminar um padrão norte-americano de sociedade, em escala global” (NASCIMENTO, 2018:28-29). Ao fim e ao cabo, finaliza o pesquisador:

[...] a sociedade não é vista como “da informação” e/ou “do conhecimento”, mas como sociedade “de consumo da informação”, condicionada pelas tecnologias informacionais que, rápida e ciclicamente, são desenvolvidas para a disponibilização crescente de signos, processo mais gerador de angústia e “ansiedade informacional” (WURMAN, 1991) que de “atos de significação” (BRUNER, 1997) (NASCIMENTO, 2018:33).

A aparição primeira da expressão *information literacy* é creditada, conforme os textos dos quais nos utilizámos, ao bibliotecário estadunidense Paul George Zurkowski (1932-2022²), em 1974 no seu relatório *The Information service environment: relationships and priorities*. Zurkowski era Presidente da Information Industry Association (IIA) e fazia parte da equipe da *National Commission on Libraries and Information Science*, agência nacional do governo estadunidense responsável por assessorar organizações públicas e privadas sobre questões de políticas de bibliotecas e informação (DUDZIAK, 2001; BELLUZZO e KERBAUY, 2004; CAMPELLO, 2006). Essa comissão pretendia estabelecer as diretrizes para um programa nacional de acesso universal à *Information Literacy* até 1984 (CAMPELLO, 2006).

O objetivo do documento era descrever “As relações tradicionais das bibliotecas com a indústria da informação”, tensionando tais relações para mostrar que “os papéis

² Funeral for Paul George Zurkowski, founder of the Information Literacy Movement (Grigsby, 2022).

tradicionais das bibliotecas e as atividades de informação do setor privado estão em transição” (ZURKOWSKI, 1974). No Relatório, o empresário listou “uma série de produtos e serviços de informação providos por instituições privadas (como organizações não-governamentais, empresas prestadoras de serviços informacionais, editoras e outras) e suas relações com as bibliotecas” (DUDZIAK, 2001:21), constatando que esses setores não poderiam mais manter seus papéis tradicionais, sendo necessária uma integração e expansão de suas relações, em função do novo cenário informacional que despontava em prol do movimento nacional da *Information Literacy* (CAMPELLO, 2006).

O Relatório chamava atenção para a necessidade de preparar pessoas para fazer uso das bases de dados eletrônicas que estavam sendo comercializadas no país e indicava que os recursos informacionais deveriam ser aplicados em situação de trabalho (CAMPELLO, 2006), tendo em vista o potencial da informação para otimizar os serviços, por isso sua importância para a resolução de problemas no âmbito profissional (DUDZIAK, 2001; CAMPELLO, 2006). Assim, a *Information Literacy* nasce no setor industrial apontando para a expansão dos serviços informacionais para além das bibliotecas, sobretudo destacando o caráter mercadológico e estratégico da informação para a economia (DUDZIAK, 2001; HATSCHBACH, 2002; CAMPELLO, 2006).

A partir desse marco, o movimento *Information Literacy* e *Information Literacy Education* foi ganhando adesão expressiva no âmbito governamental, em eventos e publicações acadêmicas e em ações nas bibliotecas e unidades de informação, sobretudo nos Estados Unidos. Embora este país sobressaísse no final do século passado, em termos de produção científica e programas de *Information Literacy*, o trabalho de Hatschbach (2002) identificou trabalhos oriundos de outros países, como África do Sul, México, Singapura e Nova Zelândia.

Nessa expansão, o conceito passou a designar uma série de habilidades técnicas (ampliando a noção de acesso à informação para a noção de uso da informação), aproximou-se cada vez mais das tecnologias da informação e comunicação e incorporou certa dimensão política (DUDZIAK, 2001). Assim, uma das dimensões da *Information Literacy* a considera como instrumento de libertação, democracia e emancipação política e cidadã (DUDZIAK, 2001; CAMPELLO, 2003).

Um marco que aconteceu nos EUA e despertou definitivamente a classe bibliotecária para a *Information Literacy*, segundo Campello (2003), foi a publicação do relatório *A Nation at risk: the imperative for educational reform* pela National Commission on Excellence in Education daquele país, em 1983. O objetivo do Relatório era fornecer “recomendações práticas para a melhoria educacional” dos Estados Unidos, tendo em vista a “percepção pública generalizada” dos problemas e das ausências existentes nas escolas (NATIONAL..., 1983). Também preconizava que as habilidades de gerenciar informações eram essenciais para o aprendizado em ambientes digitais. Contudo, o Relatório não citava o papel educacional das bibliotecas e dos recursos informacionais (CAMPELLO, 2003). Esse documento, conforme mostrado por Campello (2003), implodiu numa reação ativa da classe bibliotecária, por desconsiderar o papel das bibliotecas no processo educacional (ALA, 1989), gerando pronunciamentos por parte de instituições e associações bibliotecárias, bem como uma série de publicações sobre o tema e programas educacionais voltados à *Information Literacy*, instigando a classe a aprofundar as relações entre Biblioteconomia e Educação (CAMPELLO, 2003; DUDZIAK, 2001).

Um dos primeiros documentos reativos ao *A Nation at Risk*, segundo Campello (2003), foi o *Information Power: Guidelines for School Libraries Media Programs*. Publicado pela divisão de bibliotecas escolares da American Library Association (ALA), a American Association of School Librarians (AASL), EUA, em parceria com Association for Educational Communications and Technology (AECT) (1988), o documento apresentou diretrizes para a implementação de programas educacionais, cuja sustentação partia primordialmente da integração entre professores, diretoras e bibliotecárias (AASL, 1988). Ressaltamos que, no entanto, apesar disso, nesse documento não encontramos a menção à expressão *information literacy*. Supomos que isso pode ter ocorrido porque ele possui os princípios desse movimento, mesmo que este não tenha sido mencionado.

Tal documento foi considerado importante por Dudziak (2001:30), visto que “pela primeira vez os bibliotecários foram chamados a assumir uma participação mais ativa nos processos de aprendizagem, em cooperação com os docentes”. O documento esclarecia as funções da bibliotecária educadora, orientando não apenas como recuperar as fontes de informação, mas também como desenvolver habilidades de pensamento crítico e aprendizado contínuo, integrando o processo de ensino e aprendizagem juntamente com a equipe escolar (CAMPELLO, 2003).

Em 1989, a ALA publica o *Presidential Committe on Information Literacy: final report* (ALA, 1989), documento que viria a ser um dos mais citados na produção científica e o formulador dos princípios da *Information Literacy* que pavimentam até hoje este conceito, suas derivações e traduções. O Comitê Presidencial de *Information Literacy* da ALA foi criado em 1987 pela Presidente da ALA, Margaret Chisholm, e composto por líderes em Educação e Biblioteconomia, com três propósitos definidos:

- (1) definir a *information literacy* dentro das *higher literacies* e sua importância para o desempenho da **estudante, aprendizagem ao longo da vida e cidadania** ativa; (2) projetar um ou mais modelos para o desenvolvimento da *information literacy* apropriados para ambientes de **aprendizagem formais e informais** ao longo da vida das pessoas; e (3) determinar as implicações para a **educação** continuada e desenvolvimento de professores (ALA, 1989, *grifo nosso*).

Em virtude de uma das recomendações desse Relatório Final (ALA, 1989), foi criado o National Forum on Information Literacy (NFIL), que operou desde 1989, com sede em Chicago, reunindo “mais de 75 organizações educacionais, empresariais e governamentais” (ACRL, 2000), tendo como objetivo “promover a conscientização internacional e nacional da necessidade de *information literacy* e incentivar atividades que levem à sua aquisição” (ACRL, 2000:15).

Uma nova versão do *Information power*, dessa vez com subtítulo *Building partnerships for learning*, foi divulgada dez anos depois da primeira, em 1998. Nesta ocasião, segundo Campello (2003), deu-se ênfase a um modelo em que a usuária, leitora, está no centro do processo, ao invés do modelo centrado na pessoa docente e no ensino, conforme o documento anterior. A versão estabeleceu habilidades informacionais específicas e detalhadas desde a Educação Infantil ao Ensino Médio e “inovou ao apresentar o bibliotecário como líder na implementação do conceito de competência informacional no ambiente escolar” (CAMPELLO, 2003:31). Assim, as profissionais que trabalham em

escolas e universidades estadunidenses possuem um documento norteador para implementar programas de “competência informacional” (CAMPELLO, 2006).

Nesse mesmo ano, a AASL e AECT publicaram o *Information Standards for Student Learning*, outro documento que propõe, desta vez, padrões para que se identifique e descreva o “information-literate student”. Ao fornecer uma estrutura conceitual e amplas diretrizes para serem aplicadas pelas instituições e bibliotecas escolares e universitárias, pretendem, por meio de padrões, categorias e indicadores, descrever “os processos relacionados à informação que os alunos devem dominar para serem considerados *information literate*” (AASL, 1998:1). O documento também detalha as competências e indicadores a serem desenvolvidos pelos estudantes da Educação Básica, cujas orientações são norteadoras para escolas, universidades e instituições estadunidenses (GASQUE e TESCAROLO, 2010).

Além disso, em 1992 o termo *information literacy* é incluído como um descritor na base de dados da Education Resources Information Center (ERIC) (REIS, 2016). E, em 1997, o Institute for Information Literacy da ALA é criado pela ACRL como uma agência de formação de bibliotecárias, oferecendo treinamentos e capacitação para que estas profissionais pudessem desenvolver programas de *Information Literacy* no âmbito do Ensino Superior (DUDZIAK, 2001).

Outro documento norteador de forte influência foi o *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, publicado pela Association of College and Research Libraries (ACRL), divisão da ALA, em 2000, que fornece um quadro de padrões e indicadores para avaliar a pessoa *information literate*. Trata-se de um esforço da AASL em estender os *Information Literacy Standards*, ampliando para o Ensino Superior “a oportunidade de articular suas *information literacy competencies* com as do ensino fundamental e médio para que um *continuum* de expectativas se desenvolva para alunas em todos os níveis” (ACRL, 2000:5).

Posteriormente, em 2015, uma nova edição e uma nova proposta desse documento será titulada *Framework for Information Literacy for Higher Education*. O novo termo, *framework*, é escolhido intencionalmente, conforme o documento, “porque é baseado em um conjunto de conceitos centrais interconectados, com opções flexíveis de implementação, em vez de um conjunto de padrões ou resultados de aprendizagem, ou qualquer enumeração prescritiva de habilidades” (ACRL, 2015:7).

Por fim, é importante dizer que o conceito de *information literacy* surgiu, conforme bem pontuado por Campello (2006:66), “em circunstâncias específicas da realidade dos Estados Unidos e foi sustentado pela trajetória já percorrida pelos bibliotecários norte-americanos na construção de seu papel educativo”. No Brasil, já existiam serviços voltados para a educação de usuários e programas de treinamentos, porém o movimento da *Information Literacy* impulsionou a construção de novos estudos e aplicações para balizar a função infoeducativa da profissional bibliotecária e a busca cada vez maior de uma adequação à realidade brasileira.

Nas próximas seções apresentaremos as bases normativas, empíricas e conceituais acerca da *information literacy* na tentativa de compreender como se deu a apropriação desse tema pela Ciência da Informação brasileira a partir das traduções que foram propostas.

3.2. Bases normativas da *Information Literacy* lançadas pela *Association Library American*

Destacamos, a seguir, as razões contextuais, históricas e conceituais apresentadas pelo Relatório Final do *Presidential Committee on Information Literacy* da ALA em 1989, que fundamentaram o desenvolvimento da *Information Literacy*. As considerações abaixo são uma síntese dos argumentos-chave e dos elementos que caracterizam os princípios desse fenômeno, a partir do posicionamento da ALA, os quais irão estar maciçamente presentes nas abordagens das pesquisadoras brasileiras, independente do termo escolhido para traduzi-lo. A categorização dos tópicos não está no documento, foi criada por nós para reunir os elementos em comum do Relatório Final (ALA, 1989).

Importante dizer que, do Relatório de Zurkowski (1974) até o Relatório Final da ALA (1989), outros estudos foram empreendidos, conforme detalhado em Dudziak (2001), Reis (2016) e Nascimento (2018). Destacamos esse documento por conta da expressiva menção e citações à sua definição de *Information Literacy* e nas traduções brasileiras.

Precedentes e princípios

- A Era da informação, que se apresenta como um desafio nunca antes visto na sociedade estadunidense;
- A expansão das informações que ocorre em taxas sem precedentes, juntamente com sua obsolescência constante que requer das pessoas atualização e preparação constante: “Para promover a independência econômica e a qualidade de vida, é necessário estar sempre informado e atualizado” (ALA, 1989, *online*);
- O direito e o acesso à informação como algo necessário para melhorar a vida das pessoas: “[...] as pessoas precisam ser capazes de obter informações específicas para atender a uma ampla gama de necessidades pessoais e comerciais” (ALA, 1989, *online*);
- A democratização e a capacidade de competição internacional que têm relação direta com a forma com a qual cada país lida com a informação (ALA, 1989, *online*);
- A dependência que a sociedade atual tem da informação e da tecnologia para melhorar a qualidade de vida e a busca pela felicidade. “Quando não se tem acesso à informação fica mais difícil resolver os problemas e tomar decisões” (ALA, 1989, *online*);
- A informação como o elemento mais valioso dos tempos atuais: “Agora, o conhecimento – não minerais, produtos agrícolas ou bens manufaturados – é a mercadoria mais preciosa deste país, e as pessoas que são *information literate* – que sabem como adquirir conhecimento e usá-lo – são os recursos mais valiosos da América” (ALA, 1989, *online*). Tal reconceitualização do lugar ocupado pela informação possui como objetivos: “[...] desenvolver em cada cidadão um senso de responsabilidade para adquirir conhecimento e aprofundar a percepção por meio do melhor uso da informação e tecnologias relacionadas; inculcar o amor pelo aprendizado, uma emoção na busca e uma

alegria na descoberta; e ensinar jovens e adultos a saber quando precisam de informações e como coletar, sintetizar, analisar, interpretar e avaliar as informações ao seu redor” (ALA, 1989, *online*).

Definições

- Tanto as pessoas como o país devem ser *information literate* (ALA, 1989, *online*);
- Uma pessoa *information literate* “deve ser capaz de reconhecer quando as informações são necessárias e ter a capacidade de localizar, avaliar e usar efetivamente as informações necessárias”; pessoas *information literate* são “aquelas que aprenderam a aprender”; “Elas sabem como aprender porque sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar informações e como usá-las de forma que outros possam aprender com elas. São pessoas preparadas para a aprendizagem ao longo da vida [...]” (ALA, 1989, *online*);
- A *information literacy* é considerada como um ato de cidadania, fundamental para a prática da democracia: “A cidadania em uma democracia moderna envolve mais do que o conhecimento de como acessar informações vitais. Também envolve a capacidade de reconhecer propaganda, distorção e outros usos e abusos de informação”; “Cidadãos *information literate* são capazes de detectar e expor trapaças, desinformação e mentiras” (ALA, 1989, *online*).
- A *information literacy* “é um meio de capacitação pessoal. Permite que as pessoas verifiquem ou refutem a opinião de especialistas e se tornem pesquisadoras da verdade de forma independente”. A *information literacy* envolve o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico (ALA, 1989, *online*);
- “A *information literacy* é uma habilidade de sobrevivência na Era da Informação. Em vez de se afogar na abundância de informações que inunda suas vidas, as pessoas *information literate* sabem como encontrar, avaliar e usar as informações de maneira eficaz para resolver um problema específico ou tomar uma decisão – quer as informações que selecionam venham de um computador, um livro, uma agência governamental, um filme ou qualquer outro recurso possível” (ALA, 1989, *online*).

Atuação

- A *information literacy* exige reestruturação escolar. Esta última envolve uma aprendizagem ativa e integrada (não passiva e fragmentada) e a resolução de problemas reais: “O que é necessário não é um novo currículo de estudos da informação, mas, sim, uma reestruturação do processo de aprendizagem” (ALA, 1989, *online*).
- “Tal processo de aprendizagem envolveria ativamente as alunas no processo de:
 - saber quando precisam de informações;

- identificar as informações necessárias para resolver um determinado problema ou questão;
 - encontrar as informações necessárias e avaliar as informações;
 - organizar as informações;
 - usar as informações de forma eficaz para resolver o problema ou questão em questão” (ALA, 1989, *online*).
- Essa nova mudança na estruturação da escola também inclui: a aprendizagem baseada nos recursos de informação disponíveis, ou seja, nas diversas fontes, em vez de centralizar-se nos livros e em palestras; o ato de fazer perguntas; o desenvolvimento da curiosidade; o incentivo ao debate e à discussão; a proposição de experiências desafiadoras, interessantes e produtivas; a promoção da aprendizagem cooperativa, professora como uma facilitadora da aprendizagem da aluna: “[...] tudo isso deve contar com estudos de caso e recursos de informação de toda a escola e comunidade” (ALA, 1989, *online*);
 - Pessoas docentes e bibliotecárias precisam trabalhar consistentemente para desenvolver a *information literacy*; A efetivação da *information literacy* permite que as bibliotecárias sejam “valorizados por sua experiência em informações e pelo seu know-how tecnológico”; A formação de professores deve incorporar “uma apreciação da importância da aprendizagem baseada em recursos para encorajar sua implementação em suas áreas de estudo e para fornecer oportunidades para dominar as técnicas de implementação” (ALA, 1989, *online*).
 - Para condução de pessoas docentes e bibliotecárias, são dadas as seguintes recomendações:
 - Novos conhecimentos de pesquisas cognitivas sobre habilidades de pensamento devem ser incorporados ao desenvolvimento de habilidades pedagógicas” (ALA, 1989, *online*).
 - “Os especialistas em *library media* escolar precisam ver os objetivos educacionais de suas escolas como parte integrante de suas próprias preocupações e responsabilidades e devem contribuir ativamente para o desenvolvimento profissional contínuo de professoras e gestoras. Elas devem ser membros do currículo e das equipes de ensino e fornecer liderança na integração de informações apropriadas e tecnologias educacionais na programação escolar” (ALA, 1989, *online*).
 - É necessário que escolas (de ensino fundamental e médio), faculdades (instituições de ensino superior) e programas de preparação profissional integrem a *information literacy* em seus programas de aprendizagem e em seus requisitos curriculares e preparem as pessoas para usufruir das oportunidades inerentes à Sociedade da Informação. Faculdades, escolas e empresas devem dar “atenção especial ao papel potencial de suas bibliotecas ou centros de informação” (ALA, 1989, *online*).

- É necessário o desenvolvimento de mais projetos de pesquisas sobre gerenciamento eficaz da informação, para fins educacionais e sociais, dada a sua escassez e restrição ao campo da Biblioteconomia, os quais não são lidos por educadoras nem gestoras.
- Dentre as questões de pesquisa recomendadas estão:
 - “Quais são os efeitos sociais da leitura?”
 - “Com a mídia eletrônica eclipsando a leitura para muitas pessoas, qual será o novo lugar da palavra impressa?”
 - “Como as características dos recursos de informação (formato, comprimento, idade) afetam sua utilidade?”
 - “Como o uso da informação varia de acordo com a disciplina? Como o acesso à informação impacta na eficácia dos grupos de ação cidadã?”
 - “Como as habilidades de gerenciamento de informações afetam o desempenho e a retenção dos alunos?”
 - “Que papel as habilidades de gestão da informação podem desempenhar no avanço econômico e social das minorias?” (ALA, 1989, *online*).

Ressalvamos que o uso dos tópicos foi um recurso para sintetizar as informações e auxiliar na análise, visto que verificamos a seguir como esses preceitos ecoaram no conceito de *letramento informacional*. O Relatório Final da ALA (1989) é o precursor de toda a ideologia que permeia a *information literacy*, estando seus princípios e definições presentes e influenciando os conceitos dele derivados e as traduções do termo.

Outro documento, já citado na seção anterior, é o *Information power: building partnerships for learning*. A publicação se constituiu num parâmetro que sistematizou e detalhou habilidades informacionais desejáveis para estudantes, passando a ser utilizado por diversas instituições. No documento, as nove normas gerais para a *Information Literacy* são, por sua vez, destrinchadas em habilidades específicas relacionadas aos conteúdos curriculares e apresentadas por níveis de desenvolvimento: básico, proficiente e exemplar (CAMPELLO, 2003).

O *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, por sua vez, retoma as justificativas para o conceito de *information literacy* do Relatório Final da ALA (1989), com a diferença de enfatizar, sobretudo, os desafios apresentados pela multimodalidade e pela dualidade entre quantidade crescente e qualidade incerta da informação. O documento também incorpora seis competências que caracterizam a pessoa *information literate*, que, por sua vez, estão relacionados aos padrões definidos no documento. Essas competências mantêm o mesmo padrão da definição dos dois documentos citados anteriormente (ALA, 1989; AASL, 1998).

A Association of College and Research Library traz, nesse documento, considerações sobre a importância de se devolver o conceito de *information literacy* em instituições de ensino superior, destacando seus benefícios para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico em estudantes universitárias. Orienta que as estudantes de ensino a

distância devem ter as mesmas oportunidades dos estudantes dos *campi* tradicionais. Indica as responsabilidades que competem a pessoas docentes, bibliotecárias e administradoras de unidades educacionais para que desenvolvam um trabalho colaborativo em torno da *information literacy*. Por fim, o documento retoma os princípios pedagógicos declarados no Relatório Final (ALA, 1989), incluindo: “aprendizagem centrada no aluno”, “incentivo ao pensamento crítico para uma aprendizagem ainda mais autodirigida”, “aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em evidências e aprendizagem por investigação” (ACRL, 2000:5).

Ao final, o documento apresenta ainda mais três elementos: os cinco padrões, os indicadores de desempenho e os resultados que permitem a identificação de estudantes *information literate*. Abaixo listamos os cinco padrões:

Standards, Performance Indicators, and Outcomes

- *The information literate student determines the nature and extent of the information needed.*
- *The information literate student accesses needed information effectively and efficiently.*
- *The information literate student evaluates information and its sources critically and incorporates selected information into his or her knowledge base and value system.*
- *The information literate student, individually or as a member of a group, uses information effectively to accomplish a specific purpose.*
- *The information literate student understands many of the economic, legal, and social issues surrounding the use of information and accesses and uses information ethically and legally.* (ACRL, 2000:8-14).

Owusu-Ansah (2005:369) esclarece que a ACRL em 2000 “aprendeu com ALA, Doyle, Eisenberg e Berkowitz, Bruce, Kuhlthau, entre muitos outros” e apresentou uma “síntese bem-sucedida do pensamento dos proeminentes colaboradores da literatura” sobre *information literacy*. Este compilado constituiu para o autor “a tentativa mais elaborada e abrangente até hoje nos esforços para determinar o que constitui, de forma mensurável”, a *information literacy* (Owusu-Ansah, 2005:369).

Todas essas recomendações e normas que partem do movimento associativo da classe bibliotecária estadunidense constituíram uma forma de consolidar o trabalho que já era desenvolvido tradicionalmente nas bibliotecas públicas e escolares (serviço de referência e educação de usuários), desde meados do século passado. Elas surgem para reforçar a função educativa das bibliotecas que não foi reconhecida pelo governo daquele país e como forma de agregar esforços para a urgência de se fomentar ações para educar a população para o uso da informação e da tecnologia. A seguir iremos compreender alguns dos fundamentos que sustentaram essas recomendações.

3.3. Bases epistemológicas e empíricas de aplicação da *Information Literacy*

Para identificar os fundamentos teóricos da *Information Literacy*, recorreremos aos trabalhos recuperados no *corpus* inicial que tiveram como intenção desvendar as origens conceituais e ideológicas desses trabalhos e dos documentos fundantes da *Information Literacy*, quais sejam, Matos (2015), Reis (2016) e Nascimento (2018).

Já na década de 1970, após a publicação do Relatório de Zurkowski, uma série de outros trabalhos foram publicados e lançaram acepções essenciais para o que iria se tornar a *Information Literacy*, os quais, porém, são pouco explorados na produção científica brasileira. Iremos destacar aqui, a partir de Dudziak (2001) e Reis (2016), alguns pensamentos e autorias precursoras, para alertar que, embora o Relatório Final da ALA (1989) seja um documento emblemático em relação às citações da sua definição de *information literacy*, seus fundamentos foram formulados em décadas anteriores por diversos estudos.

O conceito de Lee Burchinal, por exemplo, acerca da *information literacy* antecipa alguns desses elementos-chave:

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, 1976:11, *apud* REIS, 2016:64, *grifo nosso*).

Autores como Hamelink e Owens em 1976 vão destacar a dimensão emancipatória, libertadora e democrática da *information literacy* (*apud* DUDZIAK, 2001; REIS, 2016). Taylor, bibliotecário estadunidense, em 1979 estabelece a conexão inevitável entre pessoas bibliotecárias e a *information literacy*, mas alerta que o bibliotecário não pode se restringir ao espaço da biblioteca e que deve priorizar sua formação em *information literacy* enquanto profissional, em prol da democratização do conhecimento, seja na biblioteca ou em outros espaços (*apud* REIS, 2016).

Já a bibliotecária universitária estadunidense Patricia Breivik, em 1985, ao considerar que a *information literacy* “é um conjunto integrado de habilidades, conhecimentos e atitudes”, avança no conceito, ao destacar a atitude científica e a dimensão crítica e criativa, sendo uma das primeiras a evidenciar o trabalho necessário de integração entre bibliotecários e professores, conforme trouxe Dudziak (2001:28). Breivik, juntamente com Gordon Gee, reitor da Universidade do Colorado, EUA, em 1989, desenvolve um estudo defendendo a importância das bibliotecas acadêmicas para o aprendizado ao longo da vida (REIS, 2016) e introduz o conceito de *resource-based learning* (educação baseada em recursos) (DUDZIAK, 2001).

Carol Kuhlthau, por sua vez, em 1987, baliza as relações entre Educação e *Information Literacy*, lançando a *Information Literacy Education* por meio da integração ao currículo escolar e da apropriação das tecnologias da informação pelos estudantes, colocando em relevo o processo de aprendizagem (*apud* DUDZIAK, 2001:28). A pesquisadora associou a *information literacy* à *functional literacy*, no seguinte sentido:

Information literacy está intimamente ligada à definição de *functional literacy*. Envolve a capacidade de ler e usar informações essenciais para a vida cotidiana. Também envolve reconhecer uma necessidade de informação e buscar informações para tomar decisões informadas. *Information literacy* requer habilidades para gerenciar massas complexas de informações geradas por computadores e mídia de massa e aprender ao longo da vida, pois as mudanças técnicas e sociais exigem novas habilidades e conhecimentos³ (KUHLLTHAU, 1987:2, *apud* REIS, 2016:80).

Sobre o Relatório Final do *Presidential Committee on Information Literacy* (1989), Nascimento (2018) assinala que este documento:

[...] foi fortemente influenciado por Breivik (que era ligada aos **ambientes acadêmicos** e à aprendizagem por recursos) e por Kuhlthau, (que por sua vez era ligada ao **ambiente escolar**). Tal relatório procurou evidenciar o direito ao acesso à informação e, em seu discurso, buscou-se evidenciar que, devido às mudanças constantes da sociedade, somente o desenvolvimento da *Information Literacy* responderia a tais desafios, sugerindo, portanto, o uso da expressão cunhada por Zurkowski para quem possuísse as habilidades para lidar com a informação em seus mais variados aspectos (NASCIMENTO, 2018:70, *grifo nosso*).

Ao fazer um estudo sobre os fundamentos epistemológicos que subjazem o Relatório Final da ALA (1989), Matos (2015:2) identifica que o pensador John Dewey exerceu forte influência na fundamentação conceitual⁴ do Relatório, especialmente no que concerne aos conceitos de aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*), atitude científica e a “participação do indivíduo numa sociedade democrática”. Além de esse educador estadunidense ter sido amplamente reconhecido e utilizado nas propostas educacionais de seu país, sobretudo no século 20,

É neste autor que se observa a formulação original de conceitos como “aprender a aprender” [learn to learn] e especialmente “aprendizado ao longo da vida”, a que o *Relatório* faz diversas referências. Portanto, considera-se *Democracia e Educação* como um ancestral – ainda que não expressamente admitido – do espírito teórico que anima o *Relatório* e fornece a ele seus fundamentos (MATOS, 2015:3).

Além desse pensador, Matos (2015:3) também verifica a influência de William Kilpatrick⁵, pedagogo estadunidense e discípulo de Dewey, no que o “*Relatório* diagnostica como sendo a ‘Sociedade da Informação’, e no que diz respeito à necessidade constante de se adaptar a tal sociedade”. Sendo assim, as ideias de adaptação a ambientes de mudança e autonomia como uma ação reflexiva e consciente, possuem raízes claras no adaptacionismo deweyano (MATOS, 2015). Já a ideia do aprender a aprender relaciona-se diretamente à teoria do

³ Não utilizamos a tradução de Reis (2016). Como o autor incluiu em nota de rodapé o trecho original, fizemos a tradução a partir deste.

⁴ Principalmente a obra *Democracia e Educação* (inicialmente publicada em 1916) [...] (MATOS, 2015:2).

⁵ Matos (2015:1) menciona a obra *Educação para uma sociedade em transformação* (1926).

crescimento em Dewey (MATOS e FERREIRA, 2016). Além disso, o comportamento reflexivo conceituado por Dewey liga-se explicitamente à definição balizada pela ALA de que a pessoa deve ser capaz de reconhecer a necessidade da informação e identificar e usar a informação de forma eficiente (MATOS, 2015). O autor conclui que:

Destacam-se aqui a teoria da aprendizagem como crescimento, da noção de democracia, e a noção de cientificidade. Estas concepções, embora não tenham sido expressamente desenvolvidas no *Relatório*, pois naturalmente não era este seu objetivo, auxiliam na sua interpretação e na atribuição mais profunda de significado ao seu discurso (MATOS, 2015:15).

Ademais,

[...] detecta-se no *Relatório* um princípio moral e político, relacionado com a construção da democracia, e com a defesa da autonomia dos cidadãos em relação às alegações de conhecimento que podem ter algum efeito sobre suas vidas (MATOS, 2015:16).

A compreensão desses fundamentos se faz importante para identificarmos a quais bases teóricas o conceito de *information literacy* recorreu, bem como a forma pela qual esses elementos foram apropriados nas traduções brasileiras, sobretudo pelo conceito de *letramento informacional*.

Já no que tange às bases empíricas da *Information Literacy*, muitos modelos específicos sobre processos de busca e uso da informação, elaborados por pessoas educadoras e bibliotecárias, surgiram no final do século passado, destacando a dimensão cognitiva de tal processo, com fins de resolução de problemas e com vistas a alcançar o pensamento crítico e criativo (DUDZIAK, 2001). Para fins desta explanação, destacarei as características em comum apresentadas em propostas de modelos sobre *Information Literacy*, as quais podem ser sintetizadas a partir do modelo de Christina Doyle (1994):

Atributos: uma pessoa competente em informação é alguém que:

- reconhece a necessidade da informação;
- reconhece que a informação certa e completa é a base de qualquer processo de tomada de decisão;
- formula questões baseadas em suas necessidades de informação;
- identifica possíveis fontes de informação, não restritas ao ambiente da biblioteca;
- desenvolve estratégias de busca bem sucedidas;
- acessa fontes de informação, incluindo as eletrônicas e demais tecnologias;
- avalia a informação;
- organiza a informação para sua aplicação prática;
- integra novas informações ao conhecimento existente;
- usa a informação para a resolução de problemas, para o pensamento crítico e para a valorização pessoal

(DOYLE, 1994, *apud* DUDZIAK, 2001:36-37).

Construído no âmbito do National Forum on Information Literacy (NFIL), para o qual utilizou a técnica de Delph (CAMPELLO, 2009), esse estudo exerceu significativa influência em estudos posteriores, inclusive no *Information Power* de 1998. Para Doyle, *information literacy* é a “habilidade de acessar, avaliar e usar a informação a partir de uma variedade de fontes” (CAMPELLO, 2009). Owusu-Ansah (2005:368) afirma que a definição real do conceito de Doyle nada mais é do que “uma réplica virtual do conceito da ALA” (Relatório Final de 1989).

Por estar tradicionalmente envolvida com o processo de pesquisa escolar, a biblioteca sempre se preocupou em elaborar instrumentos que auxiliassem as estudantes a passar de forma sistemática pelas etapas da pesquisa (CAMPELLO, 2006). Assim, muitos modelos foram construídos e tiveram forte influência nos estudos brasileiros sobre *Information Literacy*. Todavia, este conceito não se reduz a esses modelos, já que almeja, para além da busca e uso da informação, a apropriação, com fins de aprendizado contínuo e pensamento crítico (DUDZIAK, 2001).

Um dos fundamentos que influenciou fortemente o conceito e os modelos de *information literacy* foram as teorias construtivistas da Educação. Com isso, o conceito passou a incluir noções como “*resource-based learning*, aprendizagem independente, aprender a aprender, aprendizagem ao longo da vida, aprendizagem por questionamento [*inquiry learning*], aprendizagem por solução de problemas, pensamento crítico” (CAMPELLO, 2009:73), já elencadas desde 1989 pela no Relatório Final da ALA.

Campello (2009a) destaca o modelo de Kuhlthau, que será descrito mais adiante, e *The Big6 Skills for Information Problem-Solving* (1998), desenvolvido pelos bibliotecários Eisenberg e Berkowitz, cuja estrutura funciona como andaime metacognitivo para resolução de problemas.

The Big6 Skills for Information Problem-Solving

1. Definição da tarefa/objetivo
 - Definir o problema
 - Definir a informação necessária
2. Estratégias de Busca de Informação
 - Determinar as fontes possíveis
 - Selecionar as melhores fontes
3. Localização e Acesso
 - Localizar as fontes
 - Localizar a informação dentro das fontes
4. Utilização da Informação
 - Consultar (ler, escutar, olhar, tocar)
 - Extrair as informações pertinentes

5. Síntese

- Reunir as informações vindas de diversas fontes
- Apresentar o resultado

6. Avaliação

- Avaliar o resultado (eficácia)
- Avaliar o processo (eficiência)

(HATSCHBACH, 2002:52)

Este modelo foi e ainda é utilizado em estudos brasileiros sobre Letramento Informacional para subsidiar os processos de aprendizagem da informação no âmbito escolar e não escolar (por exemplo: RIBEIRO, 2016; PACHECO, 2020; PINHEIRO, GASQUE e VITORIANO, 2019), podendo ser denominado ainda por “Modelos de Programas do Letramento Informacional” (SILVA, 2017) ou “programas de Letramento Informacional” (TINOCO, 2021).

Para construir seu modelo, o *Information Search Process* (ISP), Carol Kuhlthau baseou-se nos resultados de uma gama de estudos sobre processo de aprendizagem pela busca e uso da informação, sobretudo em bibliotecas, realizados por ela e relatados em seu livro *Seeking Meaning: a process approach to library and information services*, de 1996. Os estudos de Kuhlthau são baseados nas teorias construtivistas da aprendizagem⁶ (John Dewey e Jerome Bruner) e na dimensão afetiva da aprendizagem (George Kelly) (CAMPELLO, 2006). A pesquisadora estadunidense também afirmava a necessidade de formação dos estudantes para a pesquisa de informações, já que não é um processo intuitivo, portanto, precisava ser ensinado (HATSCHBACH, 2002).

O modelo de Kuhlthau define uma sequência de seis passos para a busca de informação e consequente construção do conhecimento, incluindo três domínios comuns a cada estágio: afetivo (sentimentos), cognitivo (pensamentos) e físico (ação). A preocupação da pesquisadora estadunidense, segundo Dudziak (2001), é com o uso da informação para o processo de aprendizagem, e não com a informação enquanto produto ou restrita à biblioteca. A noção de processo é essencial para a pesquisadora, visto que a construção de sentidos a partir da informação é dinâmica e constante, seja para a resolução de problemas ou para elaboração de pesquisas escolares e acadêmicas (DUDZIAK, 2001). A descrição breve de cada etapa do processo do modelo de Kuhlthau está descrita abaixo:

Iniciação, quando uma pessoa toma consciência de uma falta de conhecimento ou compreensão e sentimentos de incerteza e apreensão são comuns.

Seleção, quando uma área, tópico ou problema geral é identificado e a incerteza inicial geralmente dá lugar a uma breve sensação de otimismo e prontidão para iniciar a busca.

⁶ Kuhlthau (2004:13), logo na *Introdução* dessa obra, explica que os fundamentos de sua proposta advêm “especialmente dos estudos do psicólogo suíço Jean Piaget, que definiu estágios do desenvolvimento cognitivo de crianças e jovens”.

Exploração, quando informações inconsistentes e incompatíveis são encontradas e incerteza, confusão e dúvida aumentam frequentemente e as pessoas se encontram “no mergulho” de confiança.

Formulação, quando uma perspectiva focada é formada e a incerteza diminui à medida que a confiança começa a aumentar.

Coleta, quando as informações pertinentes à perspectiva focalizada são reunidas e a incerteza diminui à medida que o interesse e o envolvimento se aprofundam.

Apresentação, quando a busca é completada com um novo entendimento que permite que a pessoa explique seu aprendizado para outros ou de alguma forma coloque o aprendizado em uso (Kuhlthau, 2007, p. 34-35, grifo nosso).

Na tradução brasileira de *Teaching the Library Research Process*, publicada pela primeira vez em 1985, Kuhlthau (2010) declara que um dos maiores méritos da sua abordagem é que ela é baseada em estudo empírico do processo de realização de pesquisas solicitadas em situações concretas. A pesquisadora realizou estudos intensivos com estudantes da *High School* e seu modelo se mostrou válido entre diferentes populações e ao longo do tempo, sendo aplicado também em ambientes de trabalho, além de ter sido utilizado em diversas bibliotecas escolares e universitárias nos Estados Unidos e Canadá (KUHLLTHAU, 2010).

Muitos estudos brasileiros destacam a contribuição dessa pesquisadora e utilizam seu modelo para discorrer sobre o conceito de *information literacy* sob os distintos termos brasileiros (tais como MATA e SILVA, 2008; GONÇALVES e GODINHO, 2014; PELISSARO e MOURA, 2015; SILVA *et al.*, 2020⁷), assim como para tratar do Letramento Informacional (FELIX, 2014; MACEDO, 2015; SILVA, 2015; PEREIRA, 2018; SILVA, 2019; SANTOS, 2021).

Outro modelo de destaque comumente citado é o de Cristine Bruce em 1996, que mapeou as principais perspectivas australianas acerca da *Information Literacy* desenvolvendo um modelo relacional. Para ela, uma pessoa *information literate*, “está engajada num aprendizado independente; enfatiza os processos informacionais; usa uma variedade de sistemas e tecnologias informacionais; tem valores internalizados que promovem o uso da informação; tem um profundo conhecimento do mundo da informação” (DUDZIAK, 2001:47-48). Bruce estabelece sete concepções ou experiências que compreendem o fenômeno da *information literacy*:

1. Tecnologia da informação, em que o centro da experiência (*Information Literacy*) está na importância dada à tecnologia da informação e às formas de acesso à informação;
2. Fontes de informação, onde a *Information Literacy* é experimentada como o conhecimento das fontes de informação e sua estrutura;
3. Processo de informação, onde a *Information Literacy* é vista como a execução de um processo de busca e uso da informação;

⁷Mapeamento feito em busca na base de dados BRAPCI.

4. Controle da informação, onde a *Information Literacy* é experimentada como a capacidade de controlar a informação, sua organização para recuperação posterior;
5. Construção do conhecimento, onde a *Information Literacy* é experimentada como um processo de construção pessoal de conhecimento;
6. Extensão do conhecimento, onde a *Information Literacy* é experimentada como um conhecimento ampliado, incorporando a criatividade e/ou intuição, com a criação de sentido;
7. Inteligência, onde a *Information Literacy* é experimentada como o uso inteligente da informação produzida a partir do que se aprendeu, em benefício de outros; ou seja, incorporando a noção de ética, de valores pessoais e sociais no uso da informação (BRUCE, 1997, *apud* DUDZIAK, 2001).

Christine Bruce, nesse trabalho, traça um novo modelo para compreender a *information literacy* por meio da fenomenografia, concebendo-o como um fenômeno situacional, experienciado pelas pessoas e não apenas um conjunto limitado de competências, de acordo com as denominações recorrentes no campo (DUDZIAK, 2001; HATSCHBACH, 2002; CAMPELLO, 2009). Em seu modelo relacional, a autora se diferencia das outras abordagens por verificar que a aprendizagem da informação ocorre em estruturas de ensino específicas, numa determinada situação, a partir de necessidades pessoais e com objetivos variados. Os atributos individuais (conhecimentos, habilidades e atitudes) assumem posição secundária em detrimento das diferentes relações construídas entre usuário e informação (os modos como as pessoas interagem com a informação) (DUDZIAK, 2001; HATSCHBACH, 2002; CAMPELLO, 2009). Isso resulta em níveis diferentes de *information literacy*, estando o foco na situação e não nas habilidades ou valores por si mesmos. A construção do conhecimento nesse modelo depende de características individuais e do contexto sociocultural em que a pessoa se insere (DUDZIAK, 2001; HATSCHBACH, 2002; CAMPELLO, 2009).

Por fim, diante dos muitos modelos criados acerca da *information literacy*, não seria possível nem pertinente trazê-los, principalmente porque, como dito, eles compartilham elementos em comum⁸. É importante ressaltar que há o reconhecimento de que muitos desses modelos e abordagens sobre o tema se baseiam numa “enumeração de habilidades, isolamento de comportamentos e expectativas de processos” (OWUSU-ANSAH, 2005:372). Porém, também é sabido, conforme aponta Owusu-Ansah (2005:373), que os estudos recentes mostraram que a *information literacy* “não é um destino final fixo” e que existem “níveis variados” de *information literacy*.

Por último, é importante mencionar que, no Brasil, esses modelos também são utilizados como insumos para desenvolver ações e programas de Letramento Informacional (tais como SILVA, 2017; TINOCO, 2021, dentre outros).

⁸ Conforme reconhecido por Gasque (2013b:6) ao se referir aos modelos sobre *information literacy*: “Muitos modelos de LI são similares ou abrangem etapas do método científico”.

3.4. Apontamentos críticos acerca da *Information Literacy*

Um estudo que investigou os fundamentos da *Information Literacy*, desta vez a partir de um estudo analítico do discurso, foi o trabalho de Nascimento (2018:7), que analisou e descreveu de forma crítica e questionadora as bases epistemológicas, históricas e ideológicas que permearam o Relatório de Zurkowski (1974). Um dos apontamentos do autor, afirma que essa obra se valeu dos “postulados da chamada Sociedade da Informação”, cuja inclinação se voltou para uma “forte tendência economicista e instrumental”.

Considerando a posição e os interesses advindos do cargo ocupado por Zurkowski na Associação da Indústria da Informação, sua proposta “limitava-se ao desenvolvimento de aprendizagens operacionais de utilização dos recursos tecnológicos” (NASCIMENTO, 2018:7), não ultrapassando “o patamar instrumental e procedimental das relações entre Informação e Educação” [...] (NASCIMENTO, 2018:42).

Nascimento (2018:7) explica que a associação do termo *information* ao termo *literacy* representou uma “estratégia retórico-discursiva que, ao aproximar os dois termos, realizou a mimetização” da *information literacy* “com um valor social consolidado (*literacy*), buscando com tal identificação promover a adesão da sociedade norte-americana a suas propostas”. Mais do que isso, o uso da palavra *literacy* “[...] se tratava de formulação de estratégia de mimetização de práticas educativas, ligadas ao domínio da escrita, para que ganhasse destaque em um ambiente em que a aprendizagem da leitura e escrita era tratada como prioridade” (NASCIMENTO, 2018:82).

Em face dos argumentos de Nascimento (2018), inferimos que a concepção de *literacy* utilizada no Relatório de Zurkowski provavelmente foi a mais tradicional, baseada no modelo autônomo de *literacy*, em que as habilidades são tomadas como independentes do contexto de uso e em que há uma primazia pelo caráter funcionalista e salvacionista da informação.

No que se refere ao alastramento e à adesão mundial ao fenômeno da *Information Literacy*, Nascimento (2018) aponta a ausência de questionamentos críticos e pronta assimilação ao documento de Zurkowski, mesmo desconhecendo-se “[...] as razões que se justificariam ou explicariam sua circulação universal”. Nas palavras do autor:

[...] assistimos a um movimento educacional e cultural, que implica pesquisadores, profissionais, instituições científicas e sociais diversas, mobilizados, todos, em torno de um “discurso de autoridade”⁶, assimilado como “imperativo categórico”, se utilizarmos os termos kantianos, isto é, sem análise, conhecimento ou compreensão abrangente das bases e do sentido das propostas lançadas por Zurkowski (NASCIMENTO, 2018:18).

[Em nota de rodapé]

⁶Em sentido contrário, Bezerra, Schneider e Brisola (2017:9) dizem: “[...] primeiro dos princípios do método científico, de Descartes, a dúvida sistemática, que consiste, em primeiro lugar, em não tomarmos a autoridade de um autor como critério suficiente para a atribuição de credibilidade a um argumento qualquer” (NASCIMENTO, 2018:18).

Analisando o Relatório da ALA (1989), em conjunto com outras obras de Zurkowski, Nascimento (2018) identifica que há uma visão tecnológica e uma visão salvacionista associada ao conceito de *information literacy*:

[...] podemos compreender que existem duas vertentes da IL que o próprio Zurkowski apresenta: uma visão tecnológica, economicista, e redutora das questões informacionais, de acordo com o relatório de 1974 e os documentos que se seguiram (ZURKOWSKI 1977, 1979, 1981, 1987), e uma visão político-social salvacionista, afinada com o ideal da “sociedade da informação”, modalidade que teria o dom de redenção da espécie e seus conflitos políticos, sócio e culturais a partir de uma “boa” utilização da matéria que a constituiria, a informação (ZURKOWSKI, 2013 e 2014) (NASCIMENTO, 2018:110-111).

As considerações de Nascimento (2018) mostram que o surgimento do termo *information literacy* partiu de um lugar que visava, a partir do resultado da junção de *information* com *literacy*, redesenhar a estrutura informacional e tecnológica dos Estados Unidos, com fins econômicos e lucrativos.

Diferentemente dessa apropriação, feita pela Associação da Indústria da Informação, a apropriação feita pela Associação Americana de Bibliotecas e suas divisões vai priorizar os elementos educativos dessa junção semântica com foco em instituições educacionais e suas bibliotecas (mesmo que ainda mantenha uma visão salvacionista da informação e continue utilizando a *Information Literacy* como instrumento no avanço estratégico do país). Isso mostra que essas duas instituições partem de interesses diferentes, uma com finalidade empresarial mais saliente e outra com finalidade educativa mais marcante, além de este ser um movimento de classe de uma categoria profissional.

3.5. Discussão terminológica e traduções brasileiras para *information literacy*

Em sua análise sobre o debate conceitual em torno do conceito de *information literacy*, Campello (2009) com base em Rafael Capurro esclarece que as dificuldades em torno dessa definição são naturais, uma vez que a ampliação de uma área de conhecimento implica no aumento de sua interdisciplinaridade, e, assim, torna-se mais difícil alcançar consenso sobre determinadas questões.

Tendo surgido quase três décadas antes dos anos 2000 no contexto estadunidense, *information literacy* era um tema recém-chegado ao contexto brasileiro, cuja tradução não era algo tão simples, dada a complexidade de ambos os termos que formam a expressão.

Caregnato (2000) traduziu o termo *information literacy* como *alfabetização informacional*, mas optou no seu artigo pelo uso da expressão “habilidades informacionais”, para indicar as ações de acessar, localizar, avaliar e sintetizar as informações, advertindo que essa mudança respondia a uma necessidade demandada pelos avanços das mídias digitais na sociedade, mas que tal transição terminológica não poderia ser feita apenas de modo retórico nas bibliotecas, mas deveria se efetivar como uma ação real a ser exercida por elas.

Dudziak (2001) considerou o termo um neologismo que estava aparecendo com recorrência na Biblioteconomia e na Educação. Como a expressão *information literacy* ainda não possuía tradução para o português, na ocasião de sua dissertação (*A information literacy e*

o papel educacional das bibliotecas), a pesquisadora optou por não traduzi-la, por entender que essa ação deveria ser feita por linguistas. Também em 2001, Belluzzo publica um trabalho (*A information literacy como competência necessária à fluência científica e tecnológica na sociedade da informação: uma questão de educação*) em que destaca a “necessidade do desenvolvimento dessa competência na Sociedade da Informação” (BELLUZZO, 2001:5), mantendo o uso da expressão no idioma inglês.

Ainda que não tenha traduzido a expressão *information literacy* em seu trabalho, Dudziak (2001) se posiciona como discordante da tradução por *alfabetização*, ao julgar que a tradução de *literacy* para *alfabetização* não é adequada, já que representaria a redução do conceito. *Literacy*, para a autora é um termo mais abrangente, além disso, nem todos os grupos sociais utilizam o alfabeto (DUDZIAK, 2001).

De modo consonante, dentre as possibilidades encontradas para a tradução de *information literacy*, Hatschbach (2002), embora tenha mantido o uso do termo original, indica na dissertação (*Information Literacy: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior*) que não concorda com o termo *alfabetização informacional*, uma vez que ele reforça e se opõe ao analfabetismo: “aqueles que ainda estão à margem da sociedade, por não saberem ler e escrever, de agora em diante estarão duplamente excluídos do sistema se não souberem utilizar computadores. Serão, também, ‘analfabetos informacionais’” (HATSCHBACH, 2002:48)⁹. Aqui a pesquisadora reduziu a *information literacy* a uma dimensão instrumental de uso de computadores.

Dudziak (2001:55) traz uma definição que diz o seguinte a respeito do significado de *literacy*: “De acordo com o dicionário *Houaiss* (1982), a tradução corresponde à ‘capacidade de ler e escrever; alfabetização, instrução’”. A pesquisadora descreve também o processo de ampliação a que o significado desse termo foi submetido ao longo do tempo, tornando-se um “direito universal” e “uma meta educacional” (DUDZIAK, 2001:55). Isso fez com que *literacy* se transformasse em um conceito dinâmico, multifacetado e complexo. Nas palavras da pesquisadora:

Ainda segundo Lyman (1979), *literacy* é um conceito dinâmico, uma **parte do aprendizado continuado**. Inseparável da leitura, também engloba a fala, o escutar e a escrita. Difere de cultura para cultura e é influenciada pelas expectativas e valores dos grupos dominantes na sociedade. Os requisitos da sociedade e do ambiente nos quais os indivíduos estão inseridos determinam a necessidade dos indivíduos de possuírem **diferentes níveis de literacy** (DUDZIAK, 2001:56, *grifo nosso*).

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

⁹ No entanto, a mesma ideia é válida para o termo *competência*. Por isso, os estudos críticos sobre *information literacy* ou *competência em informação* questionam quem seriam as pessoas incompetentes em informação e os motivos mais profundos aos quais essa concepção se filia (BEZERRA, SCHNEIDER e SALDANHA, 2019).

do termo como um *processo* integrado à vida dos cidadãos (DUDZIAK, 2001:56, *grifo nosso*).

Modernamente o conceito de *literacy* é expandido, incluindo não só a leitura e compreensão de textos impressos ou eletrônicos, como também a habilidade de se comunicar oralmente e pela escrita, e a habilidade de utilizar vários *hardware e software*. Dadas tais dimensões, estabelecem-se níveis de *literacy*, variando de pessoa a pessoa, de grupo a grupo. O contexto também é importante, pois é ele que vai determinar **a natureza e a complexidade do aprendizado** (DUDZIAK, 2001, p. 56-57, *grifo nosso*).

Nesse sentido, a utilização do **termo competência talvez fosse mais adequado**. Segundo Fleury (2000, p. 21), a palavra competência pode ser definida como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor...” (Dudziak, 2001:57, *grifo nosso*).

O motivo de trazermos esse longo trecho de argumentação da autora é porque a menção à aprendizagem, frequentemente citada nos parágrafos acima para explicar o conceito de *literacy*, também será um dos argumentos reivindicados por todas as traduções brasileiras, tanto as que utilizam *competência*, como as que optaram por *letramento*.

Para Dudziak (2001:61), acima de tudo, a *information literacy* está inexoravelmente relacionada “ao aprendizado e à capacidade de criar significado a partir da informação”. Ainda assim, a dificuldade em escolher um termo adequado para traduzir a expressão para o português permanecia, posto que “A *information literacy* apresenta um significado que vai além da soma de suas partes (*information e literacy*)” (DUDZIAK, 2003:23). A pesquisadora explica que:

Se, por um lado, *literacy* liga-se predominantemente ao universo das palavras, a informação é mais abrangente, englobando todos os tipos de signos e símbolos. Desta forma, fica difícil determinar qual é o conceito mais abrangente. Portanto, se de um lado é evidente o significado essencial e histórico de *information* e de *literacy*, o mesmo não se aplica à *Information Literacy* (DUDZIAK, 2001:57, *grifo nosso*).

Os desafios impostos para o entendimento dessa expressão devido à junção desses dois termos também se manifestaram na própria língua inglesa:

Como uma metáfora, caprichosamente embalada — e imaginada — é uma frase descritiva que não é literalmente aplicável ou facilmente interpretável, implicando em algo mais qualitativo e difuso do que é evidente no significado histórico de ambos *literacy* e *information*. Simbolicamente, *Information Literacy* aparece para representar a habilidade de usar a informação ou, possivelmente é a posse do conhecimento acerca da informação (BEHRENS, 1994:309¹⁰, *apud* DUDZIAK, 2001:58, *grifo nosso*).

¹⁰ BEHRENS, S. J. (1994) A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College & Research Libraries*. 55:4 (1994) 309-323.

Reis (2016) explica o uso estratégico desse termo considerando sua polissemia e abrangência:

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) (REIS, 2016:54).

Lori Arp (1990:2) já alertava: “Se quisermos ser associados à *literacy*, devemos reconhecer que o termo conota significados variantes para grupos fora do campo [da Biblioteconomia e da Ciência da Informação] e que há uma agenda política associada ao *literacy movement*”. Continua a autora:

Se abraçarmos o *information literacy movement*, devemos reconhecer essas questões e apoiar pesquisas extensas sobre conceitos e habilidades de busca de informações bem-sucedidas em diferentes disciplinas. Até lá, devemos ter o cuidado de usar cada termo dentro do quadro político em que vivemos e não fazer muitas afirmações sobre nossa capacidade de produzir aquilo que não podemos medir ou provar (ARP, 1990:3).

Nascimento (2018) também chama atenção para essas diferenças contextuais:

[...] se observa, com frequência, na maior parte da literatura brasileira sobre a *Information Literacy*, a repetição de argumentos vindos em sua maioria de contextos distintos dos nossos, sem a devida preocupação com a reflexão dos postulados epistêmicos que os informam, bem como com suas vinculações às realidades próprias dos diferentes cenários em que circulam (NASCIMENTO, 2018:19-20).

Porém, essas dificuldades na tradução e as diferenças entre os termos não estão só no fato de que no Brasil há distinções entre *alfabetização* e *letramento* em relação à *literacy*, vocábulo que também não possui significado unânime. Parte dos conflitos em relação à apropriação de *literacy* feita por Zurkowski para a elaboração do conceito de *information literacy*, por exemplo, reside, de acordo com Nascimento (2018), no seguinte ponto:

Zurkowski, com seu jogo semântico, criou um movimento que até hoje embaralha as relações entre informação e educação. Ao chamar de *information literacy* o processo de desenvolvimento de habilidades de manuseio dos recursos informacionais, esvaziou os sentidos próprios da informação e do letramento, apropriando-se de termos reconhecidos como fundamentais na constituição dos sujeitos e das sociedades (*literacy*, *information*), para induzir a criação de um mercado para os produtos da IIA da qual era o presidente. Esse processo de mimetização foi, portanto, além de uma estratégia retórica, estratégia ideológica que se serviu de um termo consagrado do universo letrado – *literacy* – e o aplicou aos objetos técnicos e tecnológicos, promovidos a bens imateriais de natureza simbólica – a informação (NASCIMENTO, 2018:125).

Talvez a apropriação desta consagração de *literacy* também tenha ocorrido com o termo letramento na elaboração do conceito de *letramento informacional*. Mais do que isso, a carga semântica que *literacy* representa na conjuntura escolar e a apropriação feita pela ALA, que apontou a contribuição que a profissional bibliotecária e a biblioteca podem oferecer para o desenvolvimento do letramento, foram fatores que cooperaram para essa elaboração.

Apesar dessa nebulosidade que dificultava uma compreensão precisa acerca do que a junção semântica de *literacy* e *information* pretendia solidificar, e das críticas sobre a impertinência dessa fusão, a expressão *information literacy* continuou a ser definida por meio de diversos enfoques.

No panorama apresentado até aqui, embora Dudziak (2001), Belluzzo (2001) e Hatschbach (2002), tenham utilizado o termo em inglês em seus trabalhos, estas autoras já sinalizaram a preferência pela expressão *competência em informação*.

Já Campello (2003; 2006) embora tenha utilizado o termo *competência informacional* para traduzir *information literacy* em ambos os artigos, a autora já indica o argumento de que a *competência informacional* deveria estar agregada nas ações de letramento. Dessa forma, dado que o letramento é um *continuum* isto ecoaria, para a autora, no *letramento informacional*. Nos anos seguintes a autora conceituará o termo *letramento informacional* (CAMPELLO, 2009, 2010) passando a adotá-lo, a partir de então. Kelley Gasque (2008; 2010), por sua vez, desde suas publicações iniciais, usa a expressão *letramento informacional* para traduzir *information literacy* tornando-se a autora referência nessa temática no Brasil.

4. Considerações finais

A trajetória apresentada neste artigo mostrou que o movimento da *Information Literacy* surge a partir da conjuntura político-social específica de um país que se encontrava em um momento de reestruturação social e econômica no pós-guerra, mas que já se constituía uma potência mundial que passou a ditar as regras globais e passaria a exercer influência em quase todos os âmbitos da geopolítica mundial, perpetuando assim seu poder de dominação.

Esse poderio estadunidense, expressivamente representado pela dominação científica e pelos avanços no desenvolvimento social e democrático do país, fez eclodir um movimento mercadológico e educacional que objetivava, do ponto de vista governamental, dar condições para que a população se mantivesse informada, visando, de um lado, fornecer o direito de acesso à informação para o bem-estar social e a prática cidadã e, de outro, manter, de forma estratégica, a capacidade competitiva do país.

O surgimento da *Information Literacy* representou a tentativa de concentrar em um nome os princípios educacionais de um projeto democrático que intencionava munir a população de ferramentas para enfrentar a explosão informacional e a chamada *Sociedade da Informação*. A capacidade de articulação e a consciência de sua função pedagógica levaram a classe bibliotecária dos Estados Unidos a se posicionar perante a contribuição já fornecida pelas bibliotecas, reivindicando o reconhecimento necessário e propondo medidas imediatas. Essas propostas ampliaram o escopo de atuação das profissionais bibliotecárias

para além do serviço de referência e da educação de usuários, gerando programas estruturados de *Information Literacy*. Tal mobilização adquiriu o engajamento necessário para que a ALA atuasse nas políticas do país e levou essa Associação a protagonizar e influenciar estudos e ações de outros países.

Porém, este movimento não é imune a críticas; pelo contrário, quando tomado a partir de uma visão questionadora, esse projeto nacional insere-se numa perspectiva ideológica composta de programas educacionais de cunho instrumental, pautada por uma visão mercadológica e neoliberal da educação, que busca instruir as pessoas de modo mais prescritivo do que relacional ou dialógico.

No Brasil, a *Information Literacy* chegou no início dos anos 2000 por meio do campo acadêmico. O poder de convencimento do conceito em questão atraiu bibliotecárias-pesquisadoras, que se debruçaram sobre essas pesquisas e propuseram iniciativas para o contexto brasileiro. Dentre os desafios enfrentados, além das dificuldades sociais e econômicas do Brasil, que são pouco semelhantes as do país que originou o conceito, há desafios no plano linguístico e epistemológico, especialmente na sua tradução e conceitualização.

O fato é que houve um forte engajamento da Biblioteconomia e da Ciência da Informação brasileira, sobretudo nos últimos dez anos, no âmbito científico e na proposição de ações empíricas sobre o tema em suas diferentes acepções. Entendemos que a diversidade de traduções tem suas virtudes e seus desafios, por isso acreditamos que oferecer um mapeamento sobre os conceitos e sobre os usos do conceito pelo campo pode ajudar no avanço das ações educacionais da área.

A partir do levantamento apresentado verificamos que o papel educacional da *Information Literacy* foi um dos atrativos para a chegada do conceito em solo brasileiro e para a sua apropriação pelos estudos sobre Biblioteca e Educação. Será possível notar nos anos seguintes que os elementos presentes no conceito de *information literacy*, sobretudo a questão da aprendizagem e da biblioteca escolar, serão mobilizados de forma peculiar a depender da terminologia defendida por cada autoria.

Por fim, concluímos que a *Information Literacy* surge em condições específicas para atender a necessidades de seu país de origem. Ao ser apropriada pelos estudos brasileiros as autorias deparam-se com um gargalo terminológico em sua tradução. Porém, mais do que um problema de tradução, os termos que representam o conceito de *information literacy* no país revelam disputas epistêmicas em torno da temática, conforme apresentamos em Alves, Macedo e Galindo (2023). Nossa intenção com essa discussão foi apresentar como surgiu e em que consiste o fenômeno da *Information Literacy*, bem como suas implicações terminológicas e conceituais no que se refere aos primeiros estudos das traduções brasileiras, a fim de fornecer um apanhado histórico-conceitual para subsidiar os estudos da área.

Referências bibliográficas

ALVES, Mariana de Souza

2023 *Apropriação do termo letramento pela Biblioteconomia e Ciência da Informação brasileira: tensões terminológico-conceituais em torno do letramento informacional*. [Em linha]. Recife, 2023. [Consult. 9 dez. 2023]. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/53340>.
Tese de Doutorado em Ciência da Informação - Universidade Federal de Pernambuco.

ALVES, Mariana de Souza; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; GALINDO, Marcos

2023 O Debate terminológico-conceitual em torno do uso dos termos competência em informação, competência informacional e letramento informacional na primeira década dos anos 2000 no Brasil. *Liinc em Revista*. [Em linha]. 19:2 (2023) e6576. [Consult. 9 dez. 2023]. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/6576>.

ARP, Lori

1990 Information literacy or bibliographic instruction: semantics or philosophy? *RQ*. 30:1 (1990) 46-49.

BEZERRA, Arthur Coelho

2019 Teoria crítica da informação: proposta teórico-metodológica de integração entre os conceitos de regime de informação e competência crítica em informação. In BEZERRA, Arthur Coelho *et al.* - *iKRITIKA: estudos críticos em informação*. [Em linha]. Rio de Janeiro: Garamond, 2019. [Consult. 24 jul. 2023]. Disponível em: <https://www.garamond.com.br/loja/ikritika-ebook>.

BEZERRA, Arthur Coelho; SCHNEIDER, M.; SALDANHA, Gustavo Silva

2019 Competência crítica em informação como crítica à competência em informação. *Informação & Sociedade: estudos*. [Em linha]. 29:3 (2019). [Consult. 5 set. 2023]. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/47337>.

FROHMANN, Bernd

2008 O Caráter social, material e público da informação. In *A dimensão epistemológica da Ciência da Informação e suas interfaces técnicas, políticas e institucionais nos processos de produção, acesso e disseminação da informação*. Org. Mariângela Spotti Lopes Fujita, Regina Maria Marteleto, Marilda Lopes Ginez de Lara. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora; Marília: Fundepe Editora, 2008, p. 19-34.

FUCHS, Christian

2009 Towards a critical theory of information. *TripleC*. [Em linha]. 7:2 (2009) 243-292. [Consult. 24 jul. 2023]. Disponível em: <https://www.triple-c.at/index.php/tripleC/article/view/91>.

OWUSU-ANSAH, Edward K.

2005 Debating definitions of information literacy: enough is enough! *Library Review*. [Em linha]. 54:6 (2005) 366-374. [Consult. 18 nov. 2020]. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/00242530510605494/full/html>.

Mariana de Souza Alves | mdsa24@gmail.com

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo | socorronunes@ufsj.edu.br

Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), Brasil

Marcos Galindo | galyndo@gmail.com

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil

Apêndice A – Produções levantadas nos procedimentos de busca e analisadas no artigo

Estudos estadunidenses sobre Information Literacy

Referências
AASL American Association of School Librarians 1998 <i>Information literacy standards for student learning: standards and indicator</i> . [Em linha]. 1998. [Consult. 24 jul. 2023]. Disponível em: https://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf .
AASL American Association of School Librarians 1988 <i>Information power: guidelines for school libraries media programs</i> . [Em linha]. 1988. [Consult. 24 jul. 2023]. Disponível em: https://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/informationpower.htm .
ACRL Association of College and Research Library 2015 <i>Framework for information literacy for higher education</i> . [Em linha]. 2015. [Consult. 24 jul. 2023]. Disponível em: http://www.ala.org/acrl/files/issues/infolit/framework.pdf .
ACRL Association of College and Research Library 2000 <i>Information literacy competency for higher education</i> . [Em linha]. Chicago: ALA, 2000. [Consult. 24 jul. 2023]. Disponível em: https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf .
ALA American Library Association 1998 <i>A Progress report on Information Literacy: an update on the American Library Association, Presidential Committee on Information Literacy: final report</i> . [Em linha]. 1998. [Consult. 24 jul. 2023]. Disponível em: https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/progressreport .
ALA American Library Association 1989 <i>Report of the Presidential Committee on Information Literacy: final report</i> . [Em linha]. 1989. [Consult. 24 jul. 2023]. Disponível em: https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential .
KUHLTHAU, Carol Collier 2010 <i>Como orientar a pesquisa escolar: estratégias para o processo de aprendizagem</i> . Trad. E adapt. Bernadete Santos Campello, et al. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
KUHLTHAU, Carol Collier 2007 Reflections on the development of the model of the Information Search Process (ISP): excerpts from the Lazerow Lecture, University of Kentucky, April 2, 2007. <i>Bulletin of the American Society for Information Science and Technology</i> . 33 (Jun./Jul.) 32-37.
KUHLTHAU, Carol Collier 2004 <i>Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental</i> . Tradução e adaptação por Bernadete Campello et al. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION 1983 <i>A Nation at risk: the imperative for educational reform</i> . Washington, D.C, 1983.
ZURKOWSKI, P. G. 1974 <i>Information services environment relationships and priorities</i> . [Em linha]. Washington D.C.: National Commission on Libraries, 1974. [Consult. 24 jul. 2023]. Disponível em: http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED100391.pdf .

Estudos brasileiros sobre Information Literacy e suas traduções (até 2010)

Referências
<p>BELLUZZO, Regina Célia Baptista 2005 Competências na era digital: desafios tangíveis para bibliotecários e educadores. <i>ETD: Educação Temática Digital</i>. [Em linha]. 6:2 (jun. 2005) 30-50. [Consult. 18 ago. 2021]. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/772.</p>
<p>BELLUZZO, Regina Célia Baptista 2004 Formação contínua de professores do ensino fundamental sob a ótica do desenvolvimento da information literacy, competência indispensável ao acesso à informação e geração do conhecimento. <i>Transinformação</i>. [Em linha]. 16:1 (jan./abr. 2004) 17-32. [Consult. 24 jul. 2023]. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tinf/a/qdWHG4kbdW8W7pkZRSb45Qv/abstract/?lang=pt.</p>
<p>BELLUZZO, Regina Célia Baptista; KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro; FERES, Glória Georges 2004 Information literacy: um indicador de competência para a formação permanente de professores na sociedade do conhecimento. <i>ETD: Educação Temática Digital</i>. [Em linha]. 6:1 (dez. 2004) 81-99. [Consult. 18 ago. 2021]. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1004.</p>
<p>CAMPELLO, Bernadete Santos 2009 <i>Letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico</i>. Belo Horizonte, 2009. Tese de Doutorado em Ciência da Informação - Universidade Federal de Minas Gerais.</p>
<p>CAMPELLO, Bernadete dos Santos 2006 A Escolarização da competência informacional. <i>Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação</i>. Nova Série, 2:2 (dez. 2006) 63-77.</p>
<p>CAMPELLO, Bernadete dos Santos 2003 O Movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. <i>Ciência da Informação</i>. [Em linha]. 32:3 2003. [Consult. 21 ago. 2021]. Disponível em: https://brapci.inf.br/index.php/res/v/17773.</p>
<p>CAREGNATO, Sônia Elisa 2000 O Desenvolvimento de habilidade informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. <i>Revista de Biblioteconomia & Comunicação</i>. [Em linha]. 8 (2000). 47-55. [Consult. 24 jul. 2023]. Disponível em: https://cedap.ufrgs.br/xmlui/bitstream/handle/20.500.11959/137/v8a3.pdf?sequence=4.</p>
<p>DUDZIAK, Elisabeth Adriana 2003 Information Literacy: princípios, filosofia e prática. <i>Ciência da Informação</i>. [Em linha]. 32:1 (jan./abr. 2003) 23-35. [Consult. 24 jul. 2023]. Disponível em: https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1016.</p>
<p>DUDZIAK, Elisabeth Adriana 2001 <i>Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas</i>. [Em linha]. São Paulo, 2001. [Consult. 24 jul. 2023]. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-30112004-151029/ptbr.php. Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes.</p>
<p>GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias 2010 Arcabouço conceitual do letramento informacional. <i>Ciência da Informação</i>. 39:3 (2010).</p>
<p>GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias 2008 <i>O Pensamento reflexivo na busca e no uso da informação na comunicação científica</i>. Brasília, 2008. Tese de Doutorado em Ciência da Informação - Universidade de Brasília.</p>
<p>GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias; TESCAROLO, Ricardo 2010 Desafios para implementar o letramento informacional na educação básica. <i>Educação em Revista</i>. 26:1 (abr. 2010) 41-56.</p>

HATSCHBACH, Maria Helena de Lima 2002 <i>Information Literacy: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior</i> . [Em linha]. Rio de Janeiro, 2002. [Consult. 21 jan. 2022]. Disponível em: http://tededep.ibict.br/tde_busca/arquivo.php?cod Arquivo=37 . Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
MASSENSINI, Rogério Luís 2010 <i>Inclusão digital no Centro Vocacional Tecnológico Henfil: uma leitura sob a ótica do capitalismo informacional</i> . Belo Horizonte, 2010. Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação - Universidade Federal de Minas Gerais.

Estudos brasileiros sobre Information Literacy e suas traduções (após 2010)

Referência
MATOS, José Claudio Morelli 2015 Letramento informacional, crescimento e democracia: um estudo do relatório do Presidential Committee of Information Literacy(1989). In ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 16º, João Pessoa, 2015 - <i>Anais...</i> João Pessoa: UFPB, 2015.
MATOS, José Claudio Morelli; FERREIRA, Khaterin 2016 A Filosofia de Dewey e o letramento informacional: pensamento reflexivo e crescimento na conquista do “aprender a aprender”. <i>Ciência da Informação</i> . [Em linha]. 45:1 (2016). [Consult. 21 ago. 2021]. Disponível em: https://brapci.inf.br/index.php/res/v/19102 .
NASCIMENTO, Leandro dos Santos 2018 <i>Informação e Educação: as origens da Information Literacy: um estudo do relatório "The Information Service Environment Relationships and Priorities", de Paul Zurkowski</i> . São Paulo, 2018. Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação – Universidade de São Paulo.
REIS, Giordani de Ávila 2016 <i>Leitura e letramento informacional: uma revisão de literatura</i> . Belo Horizonte, 2016. Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação - Universidade Federal de Minas Gerais.

Estudos brasileiros citados que utilizam o modelo Big6 Skills

Referência
PACHECO, Maria Neuda de Carvalho Ramos 2020 <i>A Pesquisa escolar na biblioteca como instrumento potencializador no processo de ensino-aprendizagem: um olhar para o Ensino Fundamental I' 14/12/2020</i> . São Cristóvão, 2020. Dissertação de Mestrado Profissional em Ciência da Informação – Fundação Universidade Federal de Sergipe.
PINHEIRO, Maria Heldaiva Bezerra; GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias; VITORIANO, Maria Albeti Vieira 2019 Comportamento informacional e letramento informacional: estudo de caso centro de informática da universidade de Brasília. In ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 20º, Florianópolis, 2019 - <i>Anais...</i> [Em linha]. Florianópolis, 2019. [Consult. 21 ago. 2021]. Disponível em: https://brapci.inf.br/index.php/res/v/122319 .
RIBEIRO, Leila Alves Medeiros 2016 <i>Curiouser Lab: uma experiência de letramento informacional e midiático na educação</i> . Brasília, 2016. Tese de Doutorado em Ciência da Informação - Universidade de Brasília.
SILVA, Fernanda Claudia Luckmann da 2017 <i>Letramento informacional na educação básica: percepção da direção escolar</i> . Florianópolis, 2017. Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão da Informação - Universidade do Estado de Santa Catarina.

TINOCO, Monica de Oliveira

2021 *Práticas de letramento informacional nas bibliotecas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: uma proposta de arcabouço*. Rio de Janeiro, 2021. Dissertação de Mestrado Profissional em Biblioteconomia – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Estudos brasileiros citados que utilizam o modelo ISP

Referência
<p>FELIX, Andreza Ferreira 2014 <i>Práticas educativas em bibliotecas escolares: a perspectiva da cultura escolar: uma análise de múltiplos casos na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte</i>. Belo Horizonte, 2014. Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação - Universidade Federal de Minas Gerais.</p>
<p>GONÇALVES, Renata Braz; GODINHO, Natalia Bermudez 2014 Práticas de pesquisa de estudantes de biblioteconomia e arquivologia: uma abordagem sobre os aspectos afetivos envolvidos e a competência informacional. <i>Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação</i>. [Em linha]. 1:1 (2014) 75-93. [Consult. 27 jun. 2023]. Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/72102.</p>
<p>MACEDO, Murillo de Melo 2015 <i>A Influência do letramento informacional na aprendizagem de estudantes do 9º ano do ensino fundamental</i>. Brasília, 2015. Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação - Universidade de Brasília.</p>
<p>MATA, Marta Leandro da; SILVA, Helen de Castro 2008 Biblioteca escolar e a aplicação da proposta da competência em informação no ensino fundamental. <i>CRB8 Digital</i>. [Em linha]. 1:3. [Consult. 27 jun. 2023]. Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/9241.</p>
<p>PELLISSARO, Regina Dioga; MOURA, Ana Maria Mielniczuk de 2015 Desenvolvimento de habilidades informacionais: um estudo das atividades de educação de usuários aplicadas na biblioteca do colégio israelita. <i>Informação & Informação</i>. [Em linha]. 20:1 (2015) 279-302. [Consult. 27 jun. 2023]. Disponível em: https://brapci.inf.br/index.php/res/v/33993.</p>
<p>PEREIRA, Patrícia Resende 2018 <i>Tomada de decisão do gestor escolar das escolas públicas de ensino médio no Distrito Federal e a interface com o letramento informacional</i>. Brasília, 2018. Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação - Universidade de Brasília.</p>
<p>SANTOS, France Mabel Fernandes Costa 2021 <i>Trilhhou : uma aventura gamificada com Maria Livrão no universo da pesquisa escolar no ensino fundamental I</i>. São Cristóvão, 2021. Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão da Informação e do Conhecimento - Universidade Federal de Sergipe.</p>
<p>SILVA, Carlos Robson Souza da [et al.] 2020 Contribuições do modelo de Carol Kuhlthau para a pesquisa sobre comportamento informacional e competência em informação no Brasil. <i>Encontros Bibli: Revista eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação</i>. [Em linha]. 25 (2020) 1-14. [Consult. 27 jun. 2023]. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2019.e65234.</p>
<p>SILVA, Maria Raquel Gomes da 2015 <i>Letramento informacional e literário na educação básica</i>. Goiânia, 2015. Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas - Pontifícia Universidade Católica de Goiás.</p>
<p>SILVA, Vania Ferreira da 2019 <i>Comportamento informacional: ações, emoções e atos no processo de busca da informação de discentes do ensino de ciências da UFRPE</i>. Porto Alegre, 2019. Tese de Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.</p>