

RODRIGO PEREIRA

APLICAÇÃO DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO CONTEXTO
ESCOLAR: uma experiência no Colégio Militar de Campo Grande – MS

AGOSTO
2010

RODRIGO PEREIRA

**APLICAÇÃO DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO CONTEXTO
ESCOLAR: uma experiência no Colégio Militar de Campo Grande – MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista / UNESP – Campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Informação, Tecnologia e Conhecimento

Orientadora: Dra. Helen de Castro Silva

Linha de pesquisa: Gestão, Mediação e Uso da Informação

**AGOSTO
2010**

P436c Pereira, Rodrigo.
Aplicação da Competência em Informação no contexto escolar:
uma experiência no Colégio Militar de Campo Grande – MS /
Rodrigo Pereira. – Marília, 2010.
228 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade
de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília,
2010.
Orientadora: Helen de Castro Silva.

1. Competência em informação. 2. Biblioteca escolar. 3.
Avaliação. 4. Cultura Escolar. 5. Ensino fundamental. I. Silva, Helen
de Castro. II. Título.

CDD: 025.5

RODRIGO PEREIRA

APLICAÇÃO DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO CONTEXTO

ESCOLAR: uma experiência no Colégio Militar de Campo Grande – MS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, UNESP/Marília-SP, para obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Dra. Helen de Castro Silva
Universidade Estadual Paulista – UNESP-Marília

Titular: Dra. Bernadete dos Santos Campello
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Titular: Dr. Paulo Sérgio Teixeira do Prado
Universidade Estadual Paulista – UNESP-Marília

Marília-SP, agosto de 2010.

A Deus o Autor e Consumador da nossa
fé! Ao Corpo de Cristo no Brasil, pelo
sustento e amor!

Ao meu pai; minha mãe; meus irmãos:
Simone Crístina Pereira (Ana Clara
Pereira Costa); Fábio César Pereira (João
Pedro e Rafael) e Saulo Pereira, os
grandes amores da minha vida.

À minha esposa Marli Bordim Taveira Pereira, pérola de grande valor, insubstituível,
parte de mim, meu sustento, companheira e ajudadora fiel, minha enviada por Deus.
Amo você para sempre!!!

Agradecimentos

Ao meu pai e minha mãe, eternos incentivadores de minha caminhada, exemplos de amor, dedicação e abnegação pelos seus filhos. Em especial a minha mãe, que não vivenciou esse momento naturalmente, mas está, com toda certeza, presente espiritualmente. A você mãe, mais uma vez, declaro o meu amor eterno!
Ao meu primo Luiz, sustento nas horas incertas, meu eterno obrigado.
Ao meu tio Vicentinho, pelos ensinamentos e amor a mim dispensados;
A minha tia Dindinha, exemplo de cristã, de correção, fé e amor. Amo a senhora tia!
Ao meu cunhado José Carlos, pelo incentivo e colaboração.

A Prof. Helen de Castro Silva, pelos momentos compartilhados, pelo conhecimento transmitido, pela sensibilidade em reconhecer meu potencial diante das inúmeras circunstâncias vivenciadas...

A Prof. Bernadete dos Santos Campello, por fazer parte de minha banca de qualificação e defesa; exemplo vivo de humildade intelectual;

Ao Prof. Paulo Sérgio Teixeira do Prado, pela contribuição significativa à pesquisa;
Aos membros do Grupo de Estudo em Comportamento e Competência Informacional, pelo convívio, mesmo que em pequenas doses, altamente positivo, espero ser mais presente e participante;

Ao Colégio Militar de Campo Grande - MS, por meio do Sr. Cel. Rojas, e Sr. Cel. Schettini, grandes educadores e sonhadores...

A Fundação Lowtons de Educação e Cultura - FUNLEC, por meio do Instituto de Ensino Superior da FUNLEC - IESF, representado pelo seu ex. Presidente, Sr. Jordão Abreu da Silva Júnior.

Aos meus queridíssimos colegas de coordenação, uns mais antigos, outros mais contemporâneos, mas todos ao seu modo... Marta Otto; Dra. Vanderléia Mussi e Jucimar;

Aos meus amigos, companheiros de sala de aula, os quais possuem a Biblioteconomia como Causa, professores: Eunice de Lourdes Franco; Wanderlice da Silva Assis; Ana Paula Soares; Orlando de Almeida Júnior; Maria Stela; Gilvan Milhomem; Lusival Pereira; Ângela Brito; Silvana Sanches; e tantos outros que compartilham comigo suas ansiedades pedagógicas;

A minha família de maneira geral, em especial, as minhas primas Sônia Miranda de Oliveira e Tânia Miranda de Oliveira, por um dia ter me apontado o caminho...

As minhas grandes parceiras, amigas e ajudadoras no Colégio Militar de Campo Grande - MS, Sras. Marly Lemos de Carvalho; June-Ane Barros Salim; Zilma Francisca Torrez; Vanderléia e Eliana Maffuci, sem me esquecer dos soldados Weis e Pereira, grandes auxiliares.

Impossível esquecer a razão deste feito, meus alunos. Vocês são os fundamentos deste trabalho, muito mais por vocês do que para mim mesmo. Vocês justificaram esse enorme esforço. Agradeço-lhes pela convivência, companheirismo e desafios propostos. Mais uma vez, a DEUS, te louvo e te adoro por tudo isso. Tu me sustentas, guias meus passos e me fortalece. A Ti seja dada toda a honra, glória e louvor!

Ninguém se engane a si mesmo; se alguém dentre vós se tem por sábio neste mundo, faça-se louco para se tornar sábio. Porque a sabedoria deste mundo é loucura diante de Deus; pois está escrito: Ele apanha os sábios na sua própria astúcia; e outra vez: O Senhor conhece as cogitações dos sábios, que são vãs. I Cor.: 3: 18-20.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta a Competência em Informação e o seu desenvolvimento como parte dos processos educacionais voltados à formação reflexiva, crítica e autônoma. Articula-se com a Cultura Escolar, por meio da qual se evidenciam efeitos e causas que dificultam o planejamento de programas que desenvolvam a Competência em Informação. Como objetivo geral, buscou-se avaliar um programa de Competência em Informação, baseado na obra de Carol Kuhlthau, (2004), desenvolvido pela biblioteca do Colégio Militar de Campo Grande - MS. Os objetivos específicos são: a) apresentar o desenvolvimento da Competência em Informação no contexto do Colégio; b) exteriorizar os resultados do programa tendo como base a obra de Carol Kuhlthau; c) certificar-se da validade do portfólio como procedimento metodológico para a avaliação da Competência em Informação; d) averiguar o possível desenvolvimento dos indivíduos da pesquisa no que diz respeito ao acesso, uso e produção de conhecimento. Métodos de avaliação são analisados com o intuito de identificar as melhores práticas e procedimentos que fundamentem o processo avaliativo da Competência em Informação. Utilizou-se a pesquisa-ação, tendo como ambiente de pesquisa o colégio citado, e como participantes da pesquisa 20 educandos dos 6º e 7º anos, dos quais oito ingressaram no colégio por meio de concurso público e doze são amparados por serem filhos de militares da ativa. Como instrumento de pesquisa, optou-se pelo questionário, objetivando-se a identificação do nível de Competência em Informação do grupo em análise, que, posteriormente, participou de um programa para o desenvolvimento de Competência em Informação. Como resultado do programa, portfólios foram estruturados no desencadear das atividades propostas ao grupo, por meio dos quais se avaliaram habilidades e atitudes inerentes à Competência em Informação. Os portfólios constituíram-se do questionário aplicado, de um trabalho escolar que antecedeu o desenvolvimento da pesquisa e de um segundo trabalho escolar estruturado ao final da pesquisa. Percebeu-se grande envolvimento dos pesquisados com as ações propostas pelo programa, desprendimento em relação ao acesso e uso de fontes de informação em seus diversos suportes, aumento significativo no uso da biblioteca escolar e de seus serviços e produtos, bem como do aprimoramento e aperfeiçoamento da pesquisa escolar, materializada por meio dos trabalhos escolares produzidos no decorrer do programa. Ressalta-se também a relevante inserção no 6º e 7º anos, de forma extracurricular, de uma disciplina que sensibilizou os educadores para a importância de se desenvolver, de forma permanente e interdisciplinar, a Competência em Informação no contexto do Colégio Militar de Campo Grande – MS. Resultados significativos foram alcançados, sobretudo no que diz respeito à autonomia no aprender a aprender, evidenciada por meio da construção do trabalho final do programa.

Palavras-Chave: Competência em Informação – Biblioteca Escolar – Avaliação da Competência em Informação – Portfólio – Cultura Escolar – Colégio Militar de Campo Grande – MS.

ABSTRACT

The research presents the Information Literacy and its development as a part of the educational processes related to the reflexive, critical and autonomous formation. It is linked to the School Culture, through which becomes evident the causes and effects that make difficult the planning of programs which develop the Information Literacy. As main goal, we tried to evaluate an Information Literacy program based on Carol Kuhlthau's work, (2004), developed by the Military School of Campo Grande – MS. The specific objectives are: a) present the development of Information Literacy in the context of the College; b) externalizing the results of the program based on the work of Carol Kuhlthau; c) make sure the validity of the portfolio as a methodological procedure for the evaluation Information Literacy; d) assess the possible development of research subjects with respect access, use and production of knowledge. Evaluation methods are analyzed aiming at the identification of the best practices and procedures which support the evaluative process of the Information Literacy. The action-research was used, having as research environment the school above mentioned and as subject-matter of the research, 20 students from the sixth and seventh years from which, 8 entered the school through a public selection process and 12 are supported for being children of military personnel on active duty. As a research tool, we decided to use a questionnaire aiming at the identification of the Information Literacy level of the group which was being analysed, the group took part of a program to the Information Literacy development. As a result of the program, portfolios were structured during the development of the activities proposed to the group through which it was possible to evaluate the abilities and attitudes inherent to the Information Literacy. The portfolios were constituted by an applied questionnaire, a school work which preceded the development of the research and of a second school work structured at the end of the research. It was noticed a great involvement of the people surveyed in the actions proposed by the program, detachment in relation to the access and use of information sources in their different supports, a significant increase of the school library use and also of its services and products, as well as the upgrading and improvement of the school research, materialized through the school work produced during the program. We can also emphasize the relevant insertion in the sixth and seventh years, in an extracurricular way, of a discipline which sensitized educators to the importance of developing, in a permanent and interdisciplinary way the Information Literacy in the context of the Military School of Campo Grande – MS. Significant results were obtained, especially in relation to the autonomy in learning to learn, a fact which became evident through the construction of the program's final work.

Key-words: Information Literacy – School Library – Information Literacy Evaluation – Portfolio – School Culture – Military School of Campo Grande-MS.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Nove normas para a Competência em Informação.....	66
Quadro 2	Grupos de atividades para a avaliação da Competência em Informação.....	82
Quadro 3	Tipos de avaliação: conceitos.....	88
Quadro 4	Avaliação Pré-formativa sob a concepção de Lancaster.....	89
Quadro 5	Métodos de Avaliação sob a concepção de Arenas.....	91
Quadro 6	Métodos de Avaliação sob a concepção de Walsh.....	92
Quadro 7	Outros métodos de avaliação.....	93
Quadro 8	Características que justificam a utilização de Portfólios no processo de aprendizagem.....	99
Quadro 9	Indicadores de Competência em Informação.....	100
Quadro 10	Características da Pesquisa-Ação e suas relações com a proposta da pesquisa.....	105
Quadro 11	Fases do Programa de Carol Kuhlthau.....	108
Quadro 12	Dimensões das habilidades de localização e interpretação X Conteúdo do questionário.....	109
Quadro 13	Composição do Portfólio.....	112
Quadro 14	Descritores de avaliação de portfólio.....	113
Quadro 15	Protocolo de análise de trabalho escolar.....	118
Quadro 16	Análise dos trabalhos escolares do período anterior ao ingresso no Programa de Desenvolvimento da Competência em Informação.....	136
Quadro 17	Análise dos trabalhos escolares produzidos ao final do Programa de Desenvolvimento da Competência em Informação.....	139

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	A escola como instituição e universo simbólico.....	61
Figura 2	Los três âmbitos da avaliação de la ALFIN.....	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Frequência dos participantes às bibliotecas.....	130
Tabela 2	Percepção dos participantes em relação à biblioteca.....	131
Tabela 3	Relação entre tipos de materiais e suas informações.....	121
Tabela 4	Dificuldades na recuperação da informação.....	125
Tabela 5	Fontes de informação utilizadas na elaboração de trabalho escolar.....	122
Tabela 6	Procedimentos de pesquisa escolar.....	132
Tabela 7	Uso da internet.....	124
Tabela 8	Seleção de sites para pesquisa.....	124
Tabela 9	Motivos para usar a internet.....	125
Tabela 10	Motivos para não usar a internet.....	126
Tabela 11	Entendimento dos participantes sobre número de chamada...	126
Tabela 12	Percepção dos participantes em relação às Habilidades de Localização e Interpretação.....	127
Tabela 13	Técnica de seleção – Apontar a fonte de informação que é comprada em bancas ou por assinatura, e é dividida em várias seções, podendo ser semanal ou mensal.....	132
Tabela 14	Conduta de busca por informação – Como encontrar um livro na biblioteca.....	128
Tabela 15	Conduta de busca e seleção de materiais em biblioteca.....	129
Tabela 16	Fontes de informação para atualização.....	133
Tabela 17	Relacionamento entre fontes de informação e suas definições	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACRL	Association of College and Research Libraries
AE	Avaliação de Estudo
ALA	American Library Association
ALFIN	Alfabetización Informacional
ANZIIL	Australian and New Zealand Institute for Information Literacy
CAUL	Council of Australian University Libraries
CILIP	Chartered Institute of Library and Information Professionals
CI	Competência em Informação
CM	Colégio Militar
CMCG	Colégio Militar de Campo Grande – MS
CMS	Colégios Militares
DEPA	Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial
ECEME	Escola de Comando e Estado-Maior do Exército
EE	Estabelecimento de Ensino
ERIC	Education Resources Information Center
EsPCEX	Escola Preparatória de Cadetes do Exército
GEBE	Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar
GIBUSP	Grupo de Integração do Sistema de Bibliotecas da Universidade de São Paulo
IASL	International Association of School Librarianship
IFLA	International Federation of Library Associations
IL	Information Literacy
ILILE	Institute for Library and Information Literacy Education
IME	Instituto Militar de Engenharia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LISA	Library and Information Science Abstracts
MEC	Ministério da Educação

NCE	Núcleo de Comunicação e Educação
NCLIS	National Council for Library and Information Services
NFIL	National Forum on Information Literacy
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PERGAMUM	Sistema de Gerenciamento de Bibliotecas
PLADIS	Plano de Disciplina do Ensino Médio
PLAEST	Plano de Estudo do Ensino Fundamental
PROESI	Programa de Serviços de Informação em Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo
RBE	Rede de Bibliotecas Escolares
SCMB	Sistema Colégio Militar do Brasil
SCONUL	Society of College, National and University Libraries
TI	Trabalho Interdisciplinar
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Tecnologia
UNISA	Universidade da África do Sul
VI	Verificação Imediata

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	17
1	INTRODUÇÃO.....	18
2	PERCEPÇÕES INICIAIS.....	22
2.1	Situando o ambiente de pesquisa: o Sistema Colégio Militar do Brasil.....	24
2.2	Colégio Militar de Campo Grande – MS.....	25
CAPÍTULO II	COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	32
1	A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO.....	33
2	A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: SITUANDO A EXPRESSÃO.....	37
2.1	Competência em Informação e suas relações conceituais.....	44
3	A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO.....	48
4	CULTURA ESCOLAR.....	55
5	A BIBLIOTECA ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO.....	61
6	COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: DESENVOLVIMENTO E PRÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	69
CAPÍTULO III	AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO.....	78

1	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM POR MEIO DO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO.....	79
1.1	Conceito de Avaliação na Competência em Informação.....	83
1.2	Instrumentos de Avaliação da Competência em Informação.....	88
1.3	Avaliação da Competência em Informação por meio de Portfólios....	92
CAPÍTULO IV	MATERIAIS E MÉTODOS.....	101
1	UNIVERSO DA PESQUISA.....	102
1.1	Abordagem da Pesquisa.....	102
1.2	Materiais e Procedimentos da Pesquisa.....	105
1.3	Procedimentos de Análise dos Resultados.....	114
1.4	Apresentação e Análise dos Resultados.....	116
1.4.1	Resultados Anteriores à Intervenção.....	116
1.4.2	Resultados Posteriores à Intervenção.....	134
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
	REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICE A	Plano de Estudo e Trabalho – PET.....	152
APÊNDICE B	Projeto Clube da Biblioteca.....	157
APÊNDICE C	Questionário da Pesquisa.....	165
APÊNDICE D	Termo de Consentimento Pós-Informado.....	169
APÊNDICE E	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	170
ANEXO A	Trabalho Anterior à Execução do Projeto 1	172
ANEXO B	Trabalho Anterior à Execução do Projeto 2.....	197
ANEXO C	Trabalho Final à Execução do Projeto 1	203
ANEXO D	Trabalho Final à Execução do Projeto 2	216

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

*Não sabemos se sabemos (...) não sabemos nem mesmo o que é saber.
Metrodoro de Chío*

1 INTRODUÇÃO

As alterações mundiais caracterizadas pela explosão de informação e as significativas mudanças nas formas de se comunicar, entrelaçadas à dimensão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), estabeleceram nova perspectiva em torno de uma sociedade onde a informação se tornou o principal insumo.

A informação, subsídio para a construção de conhecimento, se estabelece como instrumento indispensável ao desenvolvimento pessoal, social, cultural e econômico.

A expansão da propalada Sociedade da Informação baseada no conhecimento instituiu significativas alterações em relação à produção, distribuição e troca de informação, imputando aos cidadãos novas Competências, as quais se tornaram indispensáveis à realização pessoal e profissional, exteriorizando a prática plena da cidadania e da aprendizagem ao longo da vida.

A Competência em Informação, enquanto Competência prática na Sociedade da Informação, tornou-se fundamental para a compreensão desta nova dimensão social. Por meio de seu desenvolvimento espera-se capacitar os cidadãos para o acesso, seleção, uso e avaliação da informação necessária ao contexto pessoal, social, cultural e econômico.

Nos últimos anos, inúmeras instituições nacionais e internacionais, em conjunto com múltiplas ações desenvolvidas por Bibliotecas Escolares espalhadas por todo o mundo, têm direcionado esforços em função da propagação, desenvolvimento e aprimoramento da Competência em Informação, a qual tem assumido um papel preponderante na atual conjuntura, sendo lembrada como uma Competência de sobrevivência na Sociedade da Informação.

Isso se deve a sua importância enquanto processo de ensino e aprendizagem, como percebido nesta pesquisa.

A Biblioteca Escolar, como centro de recursos de informação, deveria ser parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem e da Cultura Escolar, é responsável pela promoção, fomento, desenvolvimento e aprimoramento da informação, que tem sido uma das principais Competências na contemporaneidade.

Assim sendo, a presente pesquisa surge do questionamento relacionado à validade do programa de desenvolvimento da Competência em Informação e de suas múltiplas ações, que vêm sendo desencadeadas, desde o ano de 2004, no Colégio Militar de Campo Grande - MS.

Dessa forma, objetivou-se investigar a prática da Competência em Informação no contexto do referido colégio, por meio da biblioteca escolar, com o intuito de não somente exteriorizar o fazer da Competência em Informação, mas também aprofundar a discussão sobre a temática em tese, articulando-a à Cultura Escolar e à própria biblioteca escolar, evidenciando os desafios enfrentados no desenvolvimento da Competência em Informação como ação que promove nos educandos habilidades e atitudes consideradas fundamentais para a conjuntura atual. Os objetivos específicos: a) apresentar o desenvolvimento da Competência em Informação no contexto do Colégio; b) exteriorizar os resultados do programa tendo como base a obra de Carol Kuhlthau; c) certificar-se da validade do portfólio como procedimento metodológico para a avaliação da Competência em Informação; d) averiguar o possível desenvolvimento dos indivíduos da pesquisa no que diz respeito ao acesso, uso e produção de conhecimento.

Para tanto, a pesquisa fundamentou-se na perspectiva da pesquisa-ação, utilizando de portfólios como procedimento metodológico para avaliação das ações desencadeadas. Os indivíduos da pesquisa perfizeram um total de 20 alunos, regularmente matriculados e selecionados por meio da avaliação diagnóstica instituída no colégio, ambiente desta pesquisa, para determinar a condição de ingresso do educando.

O grupo em análise demonstrou significativo crescimento no que diz respeito às habilidades e atitudes relacionadas à Competência em Informação,

o que se pode notar por meio dos trabalhos escolares, que demonstraram substancial aprimoramento.

A proposição de ações para desenvolver a Competência em Informação no educandário, ambiente desta pesquisa, foi indispensável ao aperfeiçoamento da construção de conhecimento e contagiou todos os 6º e 7º anos, nos quais a disciplina experimental foi desenvolvida. Agregou ações pedagógicas, desenvolvidas em parceria com coordenadores de série, supervisores escolares e, sobretudo, com o corpo docente. Propiciou à biblioteca e ao bibliotecário significativo espaço no contexto escolar, participação em reuniões pedagógicas, inserção de elementos que favoreceram o uso e acesso às fontes de informação, por meio da biblioteca escolar, no projeto político-pedagógico da escola.

Dessa forma, em um primeiro momento, apresentar-se-ão algumas percepções iniciais, como forma de contextualização da pesquisa, com as quais se iniciaram os procedimentos para a presente pesquisa, evidenciando o ambiente da pesquisa sob a perspectiva organizacional.

No capítulo segundo, a Competência em Informação no contexto escolar será explicitada como ambiente globalizante das ações que determinam a discussão e a prática da Competência da Informação, com algumas relações em torno da expressão. Evidenciam-se também discussões relacionadas à aprendizagem ao longo da vida, estabelecendo vínculos diretamente relacionados à Competência em Informação. De forma subliminar, mas não menos importante, será discutida a Cultura Escolar, demonstrando as condicionantes e entraves que ela estabelece, e a ação eficaz da biblioteca escolar e do profissional bibliotecário no contexto educacional. Espera-se, nesse capítulo, chamar a atenção para um contexto fortemente marcado pelas lutas de poder, ambiente no qual as bibliotecas escolares e bibliotecários não têm tido espaço.

Nesse mesmo capítulo, serão abordadas as relações entre biblioteca escolar e Competência em Informação, como também os procedimentos práticos desenvolvidos no contexto do ensino fundamental.

No terceiro capítulo, apresentar-se-á espinha dorsal da proposta em questão: a Avaliação da Competência em Informação, que será trazida para a discussão, entrelaçando conceitos, instrumentos e, por fim, portfólios, num contexto da prática avaliativa.

No capítulo IV, os materiais e métodos serão apresentados, tornando explícitos os procedimentos de pesquisa, quais sejam: instrumentos de coleta de dados, procedimentos de coleta, universo da pesquisa e procedimentos de análise dos resultados. Posteriormente, apresentar-se-ão os resultados e discussão e, por fim, as considerações finais.

2 PERCEPÇÕES INICIAIS

A fim de se compreender o desenvolvimento desta pesquisa, trazendo à tona aspectos que retratam o Colégio Militar de Campo Grande – MS, torna-se necessário descrever, ainda que de forma resumida, o contexto no qual se inserem os participantes da pesquisa, bem como apresentar as características gerais do colégio.

As ações desenvolvidas por meio da Competência em Informação resultam de discussões entre os agentes que vivenciam o processo ensino-aprendizagem e buscam, de forma ininterrupta e sistemática, mecanismos pedagógicos capazes de propiciar outros momentos de aprendizagem, bem como novos modelos de desenvolvimento de Competências – a Competência em Informação -, que serão apresentados e discutidos em outro momento.

Antes de apresentar o Colégio Militar de Campo Grande – MS reportar-se-á à discussão em torno de aspectos relevantes da educação. Evidentemente, não é objetivo desta pesquisa aprofundar a discussão em torno da prática educacional, mas apenas posicionar a pesquisa em seu lócus de desenvolvimento.

Por meio de estudos sobre a história da educação, percebe-se que o desenvolvimento e o aprimoramento das práticas educacionais sempre retrataram as necessidades de formar mão-de-obra com habilidades e Competências, capaz de responder às exigências do mercado de trabalho face à produção de produtos e serviços.

Pulliam (1991, p. 83) contextualiza o cenário educacional norte-americano dos meados do século XIX, chamando a atenção para o grande desafio atribuído à escola, afirmando que “a sociedade exige das escolas muito mais do que alguma vez exigira” (tradução nossa), referindo-se a uma relação intrínseca, naquele momento, entre o desenvolvimento econômico, o estabelecimento de novos processos industriais, a expansão do crescimento industrial americano e a condição formadora da escola.

Corroborando essa expectativa, Carvalho (2007) entende

[...] que a educação deva se dirigir às necessidades desta sociedade, fazendo com que as pessoas construam, desde a infância até ao final de suas vidas, um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, conduzindo o seu destino num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização.

O discurso de Pulliam (1991), fomentado por Carvalho (2007), aponta, de forma clara e objetiva, a relação indissociável entre desenvolvimento econômico e o fazer educacional, evidenciando rupturas drásticas nos moldes de aprendizado e de construção de conhecimento. Sob essa perspectiva, na década de 70, surge, nos Estados Unidos da América, em um relatório intitulado “The information service environment relationships and priorities”, de autoria do bibliotecário Paul Zurkowski, a expressão Information Literacy, usualmente traduzida e utilizada, no Brasil, como Competência em Informação.

Paul Zurkowski (1970), similarmente ao que aponta Pulliam (1991), mediante as drásticas mudanças no contexto social americano, percebeu a necessidade de iniciar um grande movimento, tendo a Competência em Informação como eixo norteador da discussão. Propôs, então, o desenvolvimento de habilidades de busca e uso de recursos de informação para o desenvolvimento do trabalho, utilizando procedimentos e habilidades específicas ao uso de instrumentos de acesso à informação, apontando uma nova conjuntura sobre a percepção da informação em um contexto de produção.

Para Demo (2004, p. 45), [...] a hipótese fundamental é que a educação não deva perder tempo em temer a modernidade; neste sentido, modernidade na prática coincide com a necessidade de mudança social.

Percebe-se assim uma enorme responsabilidade da escola, como ambiente de formação, de propiciar aos educandos princípios ético-culturais, habilidades e Competências que lhes permitirão a inserção na comunidade, com plenas condições de contribuir para o estabelecimento de um novo modelo social, sob a égide do conhecimento e da aprendizagem.

Nessa fase da economia capitalista, chamam a atenção dois aspectos centrais: o informacional e global, conforme aponta Demo (2002).

É informacional porque a produtividade e a competitividade de suas unidades ou agentes nesta economia dependem fundamentalmente de sua capacidade de gerar, processar e aplicar a informação baseada em conhecimento de modo eficiente. É global porque os componentes centrais da produção (capital, trabalho, matérias-primas, gestão, informação, tecnologia, mercados) são organizados em escala global. (DEMO, 2002).

Assim sendo, contextualizar a temática proposta nesta pesquisa ao seu ambiente, o Colégio Militar de Campo Grande – MS, constitui uma forma de compreender a discussão da Competência em informação e sua relação com o processo ensino-aprendizagem, transformando essa relação em mais uma possibilidade de contribuição à formação autônoma de indivíduos reflexivos e críticos.

2.1 Situando o ambiente de pesquisa: o Sistema Colégio Militar do Brasil

Os Colégios Militares (CMS) são estabelecimentos de ensino (EE) integrantes do Sistema de Ensino do Exército - Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) - e estão subordinados à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA), localizada no Rio de Janeiro, que se responsabiliza por supervisionar, controlar, dirigir, exercer a ação de comando da gestão escolar e coordenar as atividades de ensino do SCMB.

Atualmente, esse sistema de ensino está constituído por 12 unidades situadas em diferentes regiões do Brasil. Cada uma oferece o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio (1º ao 3º ano) no período matinal.

Além das aulas diárias, os colégios incentivam seus agentes, professores, coordenadores de ano, supervisores escolares e alunos no desenvolvimento de atividades extraclasse ligadas às mais diversas áreas: ciências, geografia e história, língua inglesa e espanhola, redação, xadrez e também o clube da biblioteca, no qual se desenvolve parte da pesquisa que aqui se apresenta. Além dessas atividades, os CMS fomentam o

desenvolvimento de atividades esportivas e temáticas relacionadas às armas militares, como: cavalaria, infantaria, aeronáutica, artilharia, engenharia, comunicação e outras.

Os CMS têm caráter preparatório, ou seja, preparam candidatos para ingressar na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), no Instituto Militar de Engenharia (IME), além de outras escolas de nível superior das Forças Armadas; e têm também caráter assistencial, isto é, recebem, dos mais diversos rincões do Brasil, famílias de militares em processo de transferência de uma cidade para outra, garantindo a matrícula aos filhos, já que usufruem de um amparo legal estabelecido pela Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial – DEPA - que permite esse ingresso sem que sejam submetidos ao concurso público, requisito exigido àqueles que não possuem vínculos militares.

Como parte desse contexto militar de ensino, os CMS emprestam do Exército Brasileiro a filosofia de respeito à hierarquia, que rege, juntamente com a disciplina, todas as relações institucionais, sejam elas desencadeadas por civis, que trabalham nos educandários em questão, ou pelos militares.

Esses princípios são cultuados nos CMS, mantidos pelo Sistema de Ensino do Exército Brasileiro sob a subordinação direta da DEPA, a qual zela pelo cumprimento dessas diretrizes, pois elas traduzem o espírito e os valores do próprio Exército Brasileiro, o mantenedor dos SCMB.

2.2 Colégio Militar de Campo Grande – MS

O Colégio Militar de Campo Grande - MS (CMCG) foi criado pela Portaria Ministerial nº 324, de 29 de junho de 1993, e iniciou suas atividades de ensino regular em 6 de fevereiro de 1995, tendo em seu modelo educacional a tradicional estrutura do Exército Brasileiro e do sistema federal de educação. Vale lembrar que somente no ano de 2000 o CMCG contratou seu primeiro profissional bibliotecário, uma oficial técnica temporária, com as seguintes incumbências: gerenciar e desenvolver a biblioteca escolar como parte dos processos educativos; estimular o gosto pela leitura; e manter uma relação de

proximidade com o corpo docente. Essas atribuições faziam parte das diretrizes emanadas pelo comando do colégio, ou seja, pela diretoria do colégio em tese.

Por se tratar de uma escola militar, o CMCG tem sua filosofia de trabalho e princípios ancorados nos preceitos do Exército Brasileiro; no entanto, fundamenta-se na legislação educacional brasileira.

Seus profissionais lidam, diariamente, com crianças e adolescentes da comunidade militar e civil, sob condições de trabalho que podem ser consideradas privilegiadas, comparadas ao contexto das escolas públicas brasileiras.

Os alunos provenientes da comunidade civil passam por um processo seletivo, sempre bastante concorrido, que prevê duas etapas, cada uma delas de caráter eliminatório. A primeira etapa constitui-se na realização de uma prova de matemática, em que o candidato que não conseguir a média mínima - estabelecida em 50% de acertos - estará eliminado do concurso. A segunda etapa consta de uma avaliação de Língua Portuguesa, nos mesmos critérios da primeira, incluindo uma redação.

Ressalta-se que os alunos oriundos de outros locais da federação, filhos de militares transferidos, também fazem essas provas, cujo caráter, todavia, é puramente diagnóstico, assim entendido pelos responsáveis pelo processo. Os resultados dessa avaliação diagnóstica são expressos por conceitos: apto, apto com restrição e inapto, que dizem respeito à possibilidade de o aluno ingressar no ano desejado. Caso seja considerado apto, poderá ser matriculado no ano desejado. Se o conceito atribuído for inapto, os pais são orientados a matricular o aluno no ano anterior, além de ser acompanhado por uma equipe multidisciplinar durante todo o seu percurso dentro do CMCG. Entretanto, se o diagnóstico classificar como apto com restrições, o aluno terá acompanhamento pedagógico e psicológico individualizado, podendo matricular-se no ano determinado para seu ingresso.

É oportuno salientar que a grande maioria dos participantes, desta pesquisa, que serão caracterizados posteriormente, são oriundos da avaliação diagnóstica, especificamente, aqueles que apresentaram o conceito inapto.

O CMCG dispõe de 30 salas de aula, que comportam, em média, 35 alunos, e oito salas adaptadas para aulas de inglês e espanhol. Além disso, há cinco laboratórios para aulas práticas: um de química, um de física, três de biologia e um de informática. O colégio possui ainda uma estação meteorológica e uma biblioteca bem equipada, com sete terminais de acesso à internet, software de automação de seus processos *PERGAMUM*¹, acervo em torno de 20.000 títulos e diversas assinaturas de periódicos: Folha de São Paulo, Correio do Estado, Veja, Istoé, Época, National Geographic Galileu, Filosofando, História Hoje, Nova Escola, Pátio, Carta Escola, Almanques e outros.

A biblioteca do CMCG dispõe de 14 cabines individuais de estudo, espaço para estudo em grupo, comporta 100 usuários sentados e bem acomodados. Dispõe de sofás de três e dois lugares para leituras com maior conforto, além de ser totalmente climatizada. A equipe da biblioteca é composta de um bibliotecário, dois soldados e três funcionárias civis com nível superior, todas remanejadas, que desempenham a função de auxiliares de biblioteca, juntamente com os soldados.

No CMCG há um auditório com 300 lugares, um anfiteatro com 100 lugares, uma quadra poliesportiva coberta, cinco quadras sem cobertura, três campos de futebol, pista de atletismo, pista de esgrima, duas piscinas e uma reserva ecológica com flora e fauna remanescentes do cerrado, mantida pelo colégio e utilizada como recurso pedagógico em aulas de diferentes disciplinas.

A supervisão de ensino fica a cargo dos coordenadores, que são professores civis gerenciados por um oficial não professor. No ano de 2009, os coordenadores foram selecionados pela Divisão de Ensino, departamento máximo da gerência do ensino em âmbito institucional, sendo nomeado um coordenador para cada ano, além de uma oficial supervisora escolar, com formação em pedagogia. Os coordenadores organizam reuniões quinzenais, com pauta previamente preparada e encaminhada aos docentes, nas quais se discutem questões ligadas ao ensino e aprendizagem e aspectos relacionados à disciplina dos educandos em sala de aula. Esses profissionais coordenam e

¹ É um sistema informatizado (Software) de gerenciamento de dados, direcionado aos diversos tipos de Centros de Informação.

organizam trabalhos interdisciplinares, além de gerenciarem os conselhos de classe.

Cada coordenador de ano é apoiado pelos orientadores de turma, que são professores civis e militares instituídos pelo chefe das respectivas seções de ensino². Além de responder pela turma, o coordenador deve ser o porta-voz dos alunos no encaminhamento das suas necessidades.

A coordenação orienta e supervisiona as atividades relacionadas com o planejamento das aulas, e os professores que devem seguir um plano de aula, cuja elaboração é obrigatória e flexível. O plano de aula é preparado conforme as orientações previstas no Plano de Disciplina do Ensino Médio (PLADIS) e no Plano de Estudo do Ensino Fundamental (PLAEST), que estabelecem as unidades didáticas, assuntos, objetivos e número de aulas para cada um dos assuntos previstos, enfim, representam o currículo oficial dos colégios. O PLADIS e o PLAEST são elaborados em reuniões não periódicas com professores representantes de cada disciplina, preferencialmente militares, de cada um dos 12 CMS. As reuniões são realizadas no Colégio Militar do Rio de Janeiro, cidade sede do Departamento de Ensino Preparatório e Assistencial – DEPA -, onde são elaborados o PLADIS e o PLAEST.

No desenvolvimento desta pesquisa, tem-se percebido a necessidade de se tornar a Competência em Informação parte da discussão curricular e de incluí-la, posteriormente, no desenvolvimento de todas as disciplinas, como parte da Cultura Escolar instituída.

Ainda em relação ao ambiente da pesquisa, faz-se pertinente registrar como está instituído o processo avaliativo no sistema do CMCG. A avaliação somativa possui uma condição única e de extremada importância. A média final do educando é o resultado de um complexo somatório que envolve, necessariamente, a Verificação Imediata (VI), que constitui as avaliações aplicadas pelo professor logo após a apresentação de um determinado assunto em sala de aula. Trata-se de prova direta que exige pouca elaboração pelo aluno e resume o conteúdo da aula. Para sua realização, o professor deve disponibilizar ao aluno um tempo máximo de 20 minutos, além de solicitar

² Cada seção de ensino representa um ano, como por exemplo: Seção A – 6º ano; Seção B – 7º ano, e assim sucessivamente.

trabalhos não presenciais ou presenciais como forma de substituição às VI (NIAE, 2006).

Bimestralmente, cada professor elabora uma proposta de prova, que, desde 2006, passou a ser denominada de Avaliação de Ensino (AE), com duração de 90 minutos. A elaboração dessa avaliação segue as determinações da DEPA, que disponibiliza um conjunto de regras técnicas para a construção da prova, explicitadas nas Normas Internas de Avaliação do Ensino (NIAE, 2007). Essas normas devem ser seguidas à risca pelos professores, que assinam um documento comprovante de que a proposta de prova segue as diretrizes emanadas pelo órgão superior.

Como já foi referido, o CMCG e todos os outros CMS representam, na sua dinâmica funcional, todos os princípios e filosofia do Exército Brasileiro, cujos pilares são a hierarquia e a disciplina.

Assim sendo, “visitar” o ambiente do *locus* desta pesquisa é condição indispensável ao seu desenvolvimento. Não se pode pensar que a abordagem da Competência em Informação poderia ser trabalhada isolada e inarticuladamente do currículo escolar, tampouco sem a contribuição indissociável dos docentes institucionais.

Para tanto, a percepção, mesmo que breve, das condições do Colégio em questão permite a discussão em torno da construção curricular e necessariamente, da Cultura Escolar, assuntos fundamentais para o estabelecimento de uma política de desenvolvimento de Competência em Informação nas escolas.

O programa de desenvolvimento da Competência em Informação vem sendo desenvolvido desde o ano de 2004, quando se iniciaram os trabalhos na biblioteca do Colégio Militar de Campo Grande – MS, em função da construção de nova identidade para a biblioteca do educandário.

Para tanto, uma das ações propostas foi a implantação de um programa, fundamentado na obra de Kuhlthau (2004), que pudesse capacitar um grupo de alunos para a Competência em Informação, a qual se estabeleceria como forma estratégica de demonstrar que a biblioteca escolar constitui um ambiente de múltiplas possibilidades, que vai muito além do

simples fomento à leitura, entendido até aquele momento como principal objetivo da biblioteca. Todavia, para efeito desta pesquisa, os dados coletados compreendem os anos de 2008 e 2009.

Com o desenvolvimento do programa, a ação do bibliotecário e da biblioteca ganhou espaço no contexto da escola e o programa transformou-se em uma disciplina experimental, extracurricular, o que determinou a continuidade das ações.

A sedimentação do programa levou à discussão de novas formas de avaliação, em função de sua validação. Assim, elaborou-se um projeto de pesquisa que pudesse apresentar possibilidades de avaliação da Competência em Informação no ensino fundamental, especificamente nos 6º e 7º anos, capaz de validar as ações desenvolvidas.

O aperfeiçoamento do programa teve início em 2005, com palestras para informar ao corpo permanente do colégio sobre a real função da biblioteca escolar, do papel do bibliotecário e suas relações com o ensino e aprendizado.

Em 2006 e início de 2007, outras palestras apresentaram alguns resultados do “Clube da Biblioteca”, por onde se desencadeou a proposta para ser levada à pós-graduação, como pesquisa, ainda que esses resultados tenham sido coletados por meio da observação das atividades e atitudes dos alunos participantes naquele momento.

Mesmo diante de alguns resultados, muitos não perceberam o verdadeiro objetivo do projeto, outros não acreditavam em nenhuma ação eficaz que constasse como proposta da biblioteca.

Diante do distanciamento e desinteresse por parte de maioria dos docentes, a direção do colégio propôs a criação de uma disciplina extracurricular a ser ministrada pelo bibliotecário da instituição, com objetivo experimental de desenvolver elementos da Competência em Informação.

Ainda no final do 1º semestre de 2007, alguns docentes começaram a se envolver com a disciplina, buscando maiores informações e iniciando um trabalho interdisciplinar, sobretudo em relação à construção dos trabalhos escolares.

Por meio de ações educativas voltadas a todo o corpo discente do colégio, tais como: palestras, seminários e mesas redondas, com temática Competência em Informação, a biblioteca tornou-se um ambiente agradável, de livre acesso, pois até então o acesso ao acervo era restrito, “fechado”, e amplamente entendido, sob a perspectiva de sua organização, pelos seus usuários, proporcionando-lhes certa autonomia no uso de seus serviços e produtos.

Assim sendo, propôs-se à direção do colégio, como forma de validação das ações desencadeadas por meio do programa, transformar o projeto de pesquisa em nível *Stricto Sensu* (Mestrado), para que se evidenciassem resultados que fossem além da simples observação, como ocorria anteriormente.

Segundo Campello (2009), “Em geral, a avaliação das ações que evidenciam o letramento informacional³ não se constitui em processo intencional e sistemático, ocorrendo em bases subjetivas, quando observados somente as reações dos usuários”, o que acontecia no colégio referenciado.

Colocar o projeto de desenvolvimento em Competência em Informação em nível *Stricto Sensu* (Mestrado) constitui um momento singular para se verificar a eficácia das ações relacionadas à Competência em Informação, por meio de avaliação intencional e sistemática, substancializando, assim, a discussão em torno da avaliação de programas que desenvolvem a Competência em Informação.

No próximo capítulo, a Competência em Informação no contexto escolar será apresentada, buscando estabelecer suas relações com a Sociedade da Informação.

³ Tradução dada ao termo “Information Literacy”, nesta pesquisa traduzido como Competência em Informação.

COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

*Se queremos conhecer a situação presente da humanidade em geral
e a crise da nossa cultura em particular,
devemos admitir que triunfamos e
falhamos exatamente pela mesma razão:
nosso tipo de racionalidade.
Jerzy A. Wojciechowski*

1 A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Ao longo das últimas décadas, a informação adquiriu enorme importância no cenário global, por isso, desde os anos de 1960, aborda-se, de forma mais significativa, o surgimento de uma Sociedade da Informação.

A Sociedade da Informação é percebida por Mattelart (2001, p. 7) como "uma referência do futuro tecno-informacional [...]", que modificaria as relações interpessoais e todo o contexto social no que diz respeito ao acesso e ao da informação.

De acordo com o "Livro Verde para a Sociedade da Informação no Brasil", a expressão "Sociedade da Informação" refere-se aos

[...] fundamentos de novas formas de organização e de produção em escala mundial, redefinindo a inserção dos países na sociedade internacional e no sistema econômico mundial, em que a aquisição, o armazenamento, o processamento, a valorização, a transmissão, a distribuição e a disseminação de informação condizentes à criação de conhecimento e à satisfação das necessidades dos cidadãos e das empresas, desempenham papel central na atividade econômica, na criação de riqueza, na definição da qualidade de vida dos cidadãos e das suas práticas culturais. (BRASIL, 2002).

Ressalte-se que a instauração da Sociedade da Informação se deve ao conjunto de mutações e inovações tecnológicas que permitiram, de forma dinâmica e aperfeiçoada, a representação e reprodução da informação por meio de novas formas imateriais - como se percebe pelos novos sistemas convergentes de telecomunicações - que propiciam, a toda a comunidade global, a participação e construção de conhecimentos de forma colaborativa e eficaz, alterando todo o cenário de produção e consumo da informação.

Institui-se, dessa forma, um novo paradigma tecno-informacional, indissociável das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), as quais apresentam peculiaridades fundamentais cuja matéria-prima dominante é a informação. A condição transversal das tecnologias de informação e comunicação caracteriza-se, sobretudo, pelo seu elevado grau de

penetrabilidade, nas diversas áreas do conhecimento, estabelecendo novos modelos de procedimentos em torno das práticas que envolvem a informação.

Demo (2004, p. 67), ao discorrer sobre os desafios modernos da educação, evidencia que “é fundamental a instrumentalização eletrônica para ocupar espaços crescentes do repasse do conhecimento, abrindo outros de pesquisa e orientação para a pesquisa”.

As consequências de se ter a informação em lugar de destaque no contexto global institui, de forma sistemática e irreversível, para toda a sociedade, novas formas de se perceber, apropriar, agir autonomamente, acessar e utilizar a informação como elemento chave de suas ações em ambientes de trocas sociais.

Dessa forma, em função do papel indispensável que a informação passa a assumir, mudanças inevitáveis se desencadeiam nas sociedades contemporâneas, atingindo todos os setores, e de forma tão significativa que se torna evidente o estabelecimento de um novo estágio de evolução social, uma nova sociedade instaurada sob um novo modelo estruturante, fundamentada pelas TIC e seus consequentes resultados à comunidade.

Nesse cenário imaterial, forma-se uma nova sociedade sob a égide da informação e do conhecimento, ambos constituindo a mola propulsora de desenvolvimento em todas as áreas, sobretudo a educacional, que terá não apenas que dar conta de sua gestão, como também instrumentalizar os indivíduos para que produzam novos conhecimentos, tendo como base as TIC.

Na ordem do dia de inúmeras organizações internacionais, governos, políticos, empresários, universidades, cientistas sociais e outros, a chamada Sociedade da Informação tem suscitado perspectivas, análises, discussões e inúmeros apontamentos que, segundo Serra (1998), estabelecem a dicotomia entre ideologia e utopia⁴.

4 Como ideologia, a Sociedade da Informação constituiria uma solução encontrada pelos países capitalistas mais desenvolvidos para resolver um conjunto de situações provocadas pela sociedade industrial, tendo a informação, apoiada pelas tecnologias da informação, uma missão social messiânica. Como utopia, com raízes no ideal iluminista, concretizaria o sonho de uma sociedade constituída por cidadãos que partilham o saber e o poder.

Constata-se que a informação passou a ocupar na sociedade papel fundamental em todas as áreas de conhecimento, atrelado a ela o implacável desenvolvimento das TIC, possibilitando mudanças drásticas nas mais diversas áreas da sociedade, desencadeando rupturas cruciais na produção, distribuição e troca de informação.

Dissemina-se a ideia de que a Sociedade da Informação é, em uma perspectiva messiânica, a remissão para os diversos males que acometem e fazem padecer as sociedades contemporâneas⁵.

Diante do exposto, evidencia-se a condição solucionadora de todos os problemas, atribuída à Sociedade da Informação: possibilidade de institucionalização, aperfeiçoamento e aplicação de práticas resultantes de conceitos como o de crescimento econômico, social e cultural; desenvolvimento educacional e da saúde; promoção da paz, segurança e estabilidade; novo modelo democrático, de novas relações sociais, de estado de direito.

Ressalta-se que, sob um novo viés, a Sociedade da Informação tem imputado aos seus agentes, em função do estabelecimento das TIC, atitudes e ações que, de forma excludente, marginalizam grande parte das pessoas - pelo menos no Brasil – e as impedem de usufruir os pseudo-benefícios propalados pelos ufanistas da sociedade em questão.

Corroborando esse discurso, “O Livro Verde para a Sociedade da Informação no Brasil”, - apologista da missão messiânica assumida pela informação e as TIC - destaca a existência de barreiras de acesso à Sociedade da Informação, evidenciadas nos aspectos econômico, educacional e cultural. Essas barreiras conduzem as camadas menos privilegiadas da população à marginalização total, tendo como consequência o fenômeno da info-exclusão. (BRASIL, 2000).

German (1999, p. 102) corrobora essa ideia no seguinte registro:

⁵ Como afirmava Al Gore, citado por Serra (1998), em 1994, sobre "as auto-estradas da informação", "estes modos de comunicação vão permitir divertir e informar, mas sobretudo educar, promover a democracia e salvar vidas". (SERRA, 1998, p.102).

Alguns destes riscos dificilmente serão transponíveis sem uma vontade política determinada na criação de igualdades de oportunidade de produção e acesso à informação que circula nas Redes. Urge, pois, derrubar as barreiras que excluem os países menos desenvolvidos, os cidadãos mais desfavorecidos, minimizar as desigualdades globais no acesso à informação e promover uma distribuição e utilização da informação mais igualitária. Caso contrário, corre-se "o perigo de uma cisão da sociedade local e global numa camada *on-line* e um proletariado *off-line*."

Nesse contexto global, tecno-informacional, emerge uma nova forma de sociedade na qual a informação é o insumo básico nos mais variados campos de ação e do conhecimento.

Assim sendo, percebe-se grande euforia em torno do pensar a educação - sobretudo a escola, sua cultura e sua reformulação - diante das novas exigências da contemporaneidade, evidenciando a necessidade de se formar cidadãos possuidores de um conjunto de Competências que os habilite a movimentar-se nos diversos cenários informacionais, integrando-os de forma plena a participar dinamicamente na construção da Sociedade da Informação.

A Competência em Informação, como parte desse processo de desenvolvimento apresenta-se como mais uma das "ferramentas" que, de forma inclusiva, poderão contribuir significativamente para a formação dos Indivíduos dessa nova sociedade, capacitando-os a perceber, acessar e usar de forma efetiva o insumo básico da sociedade da informação, ou seja, a informação, em benefício próprio e de toda a comunidade na qual se insere.

No próximo tópico a Competência em Informação será caracterizada sob uma perspectiva terminológica, buscando situar a expressão em uma dimensão universal.

2 A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: SITUANDO A EXPRESSÃO

A palavra Competência vem do latim *competentia*, significa proporção, simetria (SARAIVA, 1993, p. 260). Na maioria das vezes, o senso comum estabelece uma percepção de qualificação, capacidade e excelência. O seu antônimo soa de forma pejorativa e depreciativa. Não ser competente significa, no senso comum, estar desprovido de habilidades necessárias ao desempenho de alguma função, ser incapaz e inapropriado para assumir responsabilidades em relação ao meio social. A falta de Competência pode até marginalizar do cenário social.

Existem inúmeras formas de Competências, dentre elas, a Competência que envolve a capacidade de utilizar a linguagem na sua forma escrita. Pressupõe-se que um indivíduo competente no uso da língua saiba ler e escrever, além de externar pensamentos por meio da própria escrita. (BAWDEN, 2001).

Com as novas exigências da Sociedade da Informação, as Competências necessárias aos indivíduos inseridos nesse contexto de mudanças rápidas, se desenvolvem estabelecendo novas formas de pensar, indispensáveis à inserção na Sociedade da Informação.

Mudanças e novas proposições instituídas pelas TIC estabeleceram nova forma de acesso e uso da informação, desencadeando a materialização e imaterialização de outras fontes de informação que, necessariamente, desafiam os indivíduos dessa propalada Sociedade da Informação na utilização de novas metodologias para busca e uso de informações.

Essa ruptura paradigmática exige Competências específicas que vão muito além do simples uso da língua e da Competência funcional, desafiando a sociedade contemporânea, por meio das escolas, a formar indivíduos assim habilitados.

A complexidade do ambiente informacional vivenciado exterioriza a necessidade do estabelecimento de novas Competências, dando vazão à Competência em Informação.

Em função das inquietações do final da década de 70, mais precisamente em 1974, Paul Zurkowsky - grande gerente e bibliotecário de uma empresa envolvida com o processo de inovação, criação e distribuição de produtos, serviços e sistemas de informação, já nessa época em formatos eletrônicos - utiliza o termo *Information Literacy*, pela primeira vez, sugerindo aos dirigentes norte-americanos que discutissem o desenvolvimento da Competência em Informação - tradução mais utilizada no Brasil -, a fim de se abrirem caminhos para que a população daquele país utilizasse os mais diversos produtos informacionais disponíveis no mercado.

Buscando perceber a intenção de Paul Zurkowsky, Behrens (1997, p. 310), acrescentou:

Internalizadas as tais Competências, os cidadãos poderiam aplicá-las para solucionar seus problemas oriundos de suas práticas trabalhistas, além de garantir o mercado da indústria da informação.

Nota-se que a Competência em Informação, em um primeiro momento, foi pensada como “ferramenta” para capacitar os cidadãos na de problemas no trabalho e para gerar uma demanda no mercado americano para o consumo de produtos e serviços de informação.

Em uma primeira análise, portanto, a formação do cidadão por meio da Competência em informação tinha por objetivo instrumentalizá-lo para a resolução dos possíveis problemas de informação desencadeados pela prática profissional.

No momento em que o termo foi cunhado, pretendia-se que a “ferramenta” servisse como “uso de fontes de informação”, “técnicas e métodos de estudo”, “habilidades para pesquisa” e “instrução bibliográfica”, conforme já referido anteriormente neste texto.

O termo Competência em Informação, desde o seu “batizado”, por Paul Zurkowsky - *Information Literacy* –, tem se desenvolvido, tornando-se mais abrangente e ganhando novos enfoques.

Em 1976, em evento realizado pela Biblioteca da Universidade do Texas, cujo tema era “O futuro da organização do conhecimento”, o conceito de Information Literacy (IL) surgiu, apontando novas possibilidades e discussões, relacionado com múltiplas habilidades e saberes, demonstrando a necessidade

de preparar o indivíduo não apenas para a busca e uso da informação, mas também proporcionar-lhe meios para a localização e uso da informação como forma de solução dos problemas de cunho informacional. Nesse caminho, outro objetivo é identificado: que o aproveitamento efetivo dessa ferramenta contribua para as tomadas de decisão, tendo o cidadão, de modo geral, condições de se apropriar da informação como eixo central de suas habilidades. (BURCHINAL, 1976 apud BEHRENS, 1994).

Posteriormente, por influência de organismos internacionais como a IFLA, UNESCO e OEA, e com base em propostas surgidas em conferências, seminários, reuniões, congressos e outros tipos de eventos organizados por essas instituições, fomentou-se o desenvolvimento de programas que pudessem atribuir aos usuários das mais diversas unidades de informação - entre elas as bibliotecas escolares - habilidades e Competências que os levariam ao aperfeiçoamento de técnicas de pesquisa, recuperação e uso da informação. Presencia-se, dessa forma, a expansão da concepção do termo *Information Literacy* provocada pelas práticas que evidenciavam programas de formação de usuários.

Já na década de 80, países como a Colômbia, Costa Rica, Peru e Venezuela integram-se ao projeto multinacional gerenciado pela OEA, que estabelecia o desenvolvimento de programas nacionais de bibliotecas, nos quais incluía a formação dos usuários com o intuito de habilitá-los ao uso de ferramentas e fontes de informação para busca de conteúdos, e facilitar, de forma permanente, a educação continuada (VÉLEZ; GIRALDO, 2003, p. 20).

Em 1983, publica-se, nos Estados Unidos da América, um documento intitulado: *A Nation at Risk: the imperative for education reform*, o qual exteriorizava a real situação do ensino público no país. O documento discorria sobre a aprendizagem de habilidades intelectuais, sem fazer menção às bibliotecas. Essa situação desagradou à classe biblioteconômica americana, que desencadeou um grande movimento com publicação de diversos documentos, manifestando a importância da participação das bibliotecas no processo de reconstrução da educação americana. (CAMPELLO, 2003.)

Somente depois dessas ações os bibliotecários se posicionaram, de forma mais ativa, em torno do papel educacional das bibliotecas, bem como do desenvolvimento da Competência em informação, vislumbrando o aperfeiçoamento da aprendizagem ao longo da vida.

Em busca de se estabelecer uma relação ainda mais próxima entre o tema e o processo educacional, em 1987 é publicada a monografia de Carol C. Kuhlthau, intitulada: *Information Skills for an Information Society: a review of research*, que delineava os fundamentos do conceito de Competência em informação, articulando-o ao processo educacional como mais uma prática pedagógica capaz de contribuir, significativamente, para a formação de indivíduos competentes no que tange ao manuseio de informação (*Information Literacy Education*).

Sob essa concepção, evidenciava-se uma aproximação integral entre a concepção da Competência em informação e o currículo escolar. O intuito era estabelecer uma relação harmoniosa entre o *background* de informação dos educandos, dando ênfase à construção de conhecimento por meio da problematização de todas as coisas, instigando a pesquisa e investigação permanentes, fomentando o uso das mais diversas fontes de informação.

O trabalho de Carol Kuhlthau modificou a ênfase da aprendizagem por meio da Competência em informação; nesse momento, importava a valorização do ser humano e o seu processo de aprendizagem, e não, necessariamente, conteúdos e procedimentos.

Já em 1989, a *American Library Association* (ALA) publica um relatório, fruto do trabalho de um grupo formado por profissionais bibliotecários e diversos educadores, comprovando a iminência da Competência em informação e sua indispensável relevância para a formação de Indivíduos, sejam educandos, trabalhadores ou não, para atuação eficaz no cenário que se apresentava.

O relatório chamava a atenção para o estabelecimento de uma nova perspectiva envolta do modelo de aprendizagem da época. Enfatizava a necessidade do rompimento do enorme arcabouço existente entre as bibliotecas e as salas de aulas, dando ênfase ao trabalho colaborativo e

complementar desses dois ambientes. A definição do *Report of the Presidential Committee on information literacy: Final Report* (ALA, 1989) foi amplamente aceita e utilizada (DUDZIAK, 2003).

Ainda no mesmo ano, Breivik e Gee publicaram a obra *Revolution in the library*, estabelecendo a concepção de educação fundamentada por recursos (*resource-based learning*). A obra desses autores discorria sobre a necessidade de se produzir conhecimento por meio da busca e amplo uso da informação como parte intrínseca do currículo escolar, colocava a biblioteca em destaque nesse processo. Para os autores, os instrumentos tecnológicos passaram a ser percebidos como instrumentos de aprendizagem. (BREIVIK; GEE, 1989 apud DUDZIAK, 2003).

A década de 1980 tornou-se um marco no processo de desenvolvimento da Competência em informação. Rompe-se com o conceito mero instrumentalizador da classe industrial, e passa-se a dar importância à classe bibliotecária por meio da ênfase no processo educacional, ganhando notoriedade e despertando o interesse de muitos pesquisadores e agentes sociais.

Ainda nessa década, o Comitê Presidencial da *American Library Association* – ALA, atribuindo a devida importância à Competência em Informação, como parte de um processo para manutenção de uma sociedade democrática, lança mão de uma das mais aceitas definições de Competência em Informação no mundo.

Para ser competente em informação a pessoa deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária e deve ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação (...). Resumindo, as pessoas competentes em informação são aquelas que aprenderam a aprender. Elas sabem como aprender pois sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar a informação e como usá-la de modo que outras pessoas aprendam a partir dela. (ALA, 1989, p. 1)

Com essa definição, o Comitê deixa clara a importância da Competência em informação para os cidadãos, atribui-lhes autonomia na tomada das próprias decisões e evidencia um novo modelo de aprendizado que aproxima de forma sistêmica biblioteca e sala de aula.

A década de 1990 trouxe à sociedade moderna inúmeros desafios, especialmente aqueles norteados pelas Tecnologias de Comunicação e Informação – TIC, desencadeando uma nova vertente de formação de usuários, cuja ênfase teria seu foco na formação para o uso das citadas tecnologias, pelas quais o acesso à informação se estabeleceria, posteriormente, como a principal fonte de identificação e acesso à informação propriamente dita.

Ainda na década de 1990, diante da vivência no grupo denominado *National Forum on Information Literacy* (NFIL), que congregava inúmeras instituições americanas, Cristina Doyle estabeleceu diretrizes para a Competência em informação, vislumbrando o entendimento da temática e delineamento de seus objetivos (DOYLE, 1994 apud DUDZIAK, 2003).

Posteriormente, surge uma nova abordagem em relação à Competência em informação, com a proposição de uma teoria baseada em sete grandes vertentes, quais sejam: tecnologia da informação, fontes de informação, processo de informação, controle da informação, construção de conhecimento, extensão do conhecimento e da inteligência. Bruce (1997 apud BRUCE, 2003).

Para Bruce, o contexto no qual o indivíduo se insere é de fundamental importância. Assim sendo, a Competência em informação ia além da simples formação em torno de habilidades que se relacionam ao uso da informação. Enfatiza a vida, as experiências e os processos já construídos pelos Indivíduos em formação.

Como força de um grande desenvolvimento da Competência em informação, tendo no cenário educacional seu espaço segmentado, em 1997, cria-se o *Institute for Information Literacy da ALA – ACRL*, objetivando capacitar profissionais bibliotecários para o desenvolvimento da concepção de Competência em informação instituída até aquele momento e para dar sustentação ao desenvolvimento de atitudes que se materializavam, nessa época, em programas educacionais a serem desenvolvidos, sobretudo, no ensino superior.

Além da ALA, no emaranhando dessa nova concepção, outras organizações se especializaram em Competência da informação, dentre elas: o

Institute for Library & Information Literacy Education (ILILE), o *Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZILL)*, a *Society of College, National and University Libraries (SCONUL)*, o *International Federation of Library Associations and Institutions – IFLA*, *Alfabetización Informacional – ALFIN*, dentre outros.

Em meados de 1998, uma nova versão do documento intitulado *Information Power* estabelece duas grandes vertentes de busca e desenvolvimento da Competência em informação. Primeiramente, evidencia a necessidade de se aprender de forma autônoma, independente, relacionando a essa ação com o manuseio e uso da informação propriamente dita.

O educando que aprende com autonomia desenvolve os princípios da Competência em informação para acessar, avaliar e usar a informação sobre os mais variados assuntos e contextos de interesse pessoal [...]. (AASL/AECT, 1998, p. 3, tradução nossa).

A outra vertente fomenta a necessidade de os profissionais bibliotecários assumirem o papel principal no desenvolvimento e execução do conceito e prática da Competência em informação no cenário escolar.

Desde a década de 1990 até os dias atuais, numerosos estudiosos têm buscado fundamentação teórica para o tema da Competência em Informação por meio da reflexão sobre sua definição, da criação de diretrizes e modelos do processo de busca da informação e, ainda, por meio de publicação de artigos que têm o propósito de difundir os trabalhos e esforços realizados mundialmente sobre a Competência em Informação. (MATA, 2009).

Com o desenvolvimento do conceito e das ações em torno de suas práticas, a partir do ano 2000, iniciaram-se as publicações inúmeros instrumentos que padronizam a Competência em informação para o melhor direcionamento dos programas envolvendo a Competência em informação nos seus mais diversos contextos. Ressalta-se que grande parte desses programas focava o ensino superior, como o *Information literacy competency standards for higher education*, da ACRL (2000) e o *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice*, por instituições como ANZILL e CAUL, elaborado por Bundy (2004).

Ainda na década de 2000, elaboraram-se algumas diretrizes para a construção de programas de Competência em informação, como os da ACRL (2003a, 2003b), entre outros.

Assim sendo, estabeleceu-se um importante referencial para a elaboração e sistematização de parâmetros necessários ao desenvolvimento de tais programas, facilitando o entendimento sobre essa nova prática formativa e o acesso a ela.

2.1 Competência em Informação: suas relações conceituais

O emprego do termo Competência em Informação, percebido sob várias perspectivas e apropriado para muitos, suscitou dúvidas e discussões em torno de seu uso.

Bawden (2001), ao realizar uma intensa revisão do termo Competência em Informação, observou-o à luz de outras Competências e considerou que o termo tem sido utilizado, na literatura corrente, sob perspectivas pouco esclarecedoras.

Corroborando essa posição, Shapiro e Hughes (1996, p.1) consideram o “uso do termo Competência em informação e sua enorme frequência sob uma concepção perigosamente dúbia”.

Inúmeras outras terminologias têm sido utilizadas no cenário atual, todas elas, em algum momento, exteriorizando um significado semelhante: *computer literacy*; *library literacy*; *media literacy*; *network literacy*; *digital literacy* etc. Todavia, segundo Bawden (2001), essas terminologias evidenciam a frenética evolução e desenvolvimento da sociedade da informação com todos os seus novos recursos tecnológicos, direcionados a Competências elementares, como parte do próprio desenvolvimento da sociedade, não podendo ser entendidas com o conceito de Competência em informação.

Nessa mesma linha de entendimento, Einsenberg *et al.* (2004, p. 11) remete ao propósito de melhor entender o conceito, apontando que “outras Competências, como a visual, a midiática, a computacional e a digital são partes fundantes da Competência em informação”.

Para Humes, (1999), há grande confusão entre os termos *library literacy* e Competência em informação, entretanto o primeiro se relaciona essencialmente ao uso da biblioteca propriamente dita, seja esse uso sob a perspectiva de serviços ou ainda da coleção. O termo em questão é freqüentemente usado como sinônimo de *bibliographic instruction*. É importante lembrar que, embora nos Estados Unidos da América utilizassem o termo em referência, muitos bibliotecários que atuavam em escolas à época (meados da década de 1970) já vinham desenvolvendo ação pedagógica mais ampla do que o referido termo implica e tinham consciência de que esse trabalho exercia influência positiva na aprendizagem (CAMPELLO, 2009).

Corroborando o pensamento de Bawden (2001) quando se refere ao termo como precursor da Competência em informação, Campello (2009) afirma que, a partir de então, o termo Competência em Informação torna-se a base para as argumentações dos profissionais bibliotecários da época.

Mesmo diante de uma nova percepção em relação ao termo Competência em Informação, sempre ligado à aprendizagem formal, bibliotecários estadunidenses adotaram, com entusiasmo, o novo conceito de Competência em Informação, percebendo-o como uma nova dimensão da missão da área.

Ainda assim, muitos bibliotecários entenderam que a nova concepção e terminologia nada mais eram do que outra designação para um mesmo contexto prático. Todavia, diante da afirmação de Correia; Teixeira (2003, p. 314), percebe-se a dimensão intrínseca do novo conceito. Segundo os autores, “comparada com *library literacy*, a Competência em Informação é mais do que pesquisar através de um catálogo ou materiais de referência, porque, mais do que apenas uma técnica, constitui-se em uma meta para aqueles que querem estar preparados para aprender ao longo da vida”.

Segundo Campello (2009, p.42), a ação do profissional bibliotecário em relação ao aprender ao longo da vida objetiva

[...] romper com os aspectos operacionais, mesmo com os instrumentos mais sofisticados, pois, se assim não for, esse profissional estará contribuindo para formar usuários que não perceberão que o processo de aprendizagem, mesmo com a

utilização de ferramentas sofisticadas, envolve dificuldades intelectuais advindas da descoberta de informações novas, contraditórias, inconsistentes e originais.

Ainda sob a perspectiva terminológica, Behrens (1992) separa, de forma clara e objetiva, a Competência em informação e a *library skills*. Para ele, não há sinonímia nessa relação, já que a Competência em informação aglomera múltiplas Competências, inclusive em usar a biblioteca, seus serviços e a própria coleção. Todavia, considera que a segunda mantém relação com a primeira, uma vez que elas se cruzam no que diz respeito às ações práticas.

Dessa forma, evidencia-se que, à medida que se amplia o conceito, se desenvolvem e se aprimoram inúmeros programas relacionados ao desenvolvimento da Competência em informação, alguns dos quais serão analisados em outro momento.

Importante será ressaltar o posicionamento de Kuhlthau (1999, p. 11), em que se refere a essa questão conceitual observando que a concepção de Competência em informação se desenvolve a partir dos termos *library skills* e *information skills*. Segundo essa autora, a concepção de Competência em informação é agregadora, envolvendo os dois termos aqui em questão, com uma significativa diferença: a concepção de Competência em Informação “acrescenta-se à condição de criticidade, capacidade de entender o processo de aprendizagem em ambientes ricos em informação”.

Muitas são as discussões em torno do melhor termo a ser utilizado, e cada vez mais, por todo o mundo, autores têm utilizados novas terminologias na tentativa de melhor demonstrar os padrões que envolvem os vários viéses de análise da *Information Literacy*.

Termos como *information fluency* e *information competence* são agregadores, abrangentes, tidos como os mais corretos. (CAMPBELL, 2004). Para essa autora, a definição de Competência em Informação deve envolver maior abrangência, algo que englobe, de forma definitiva, a ideia que o próprio termo transmite.

Para Bundy (2002), os padrões e modelos de avaliação advindos da terminologia adotada e aceita por profissionais bibliotecários e suas respectivas

associações poderão oferecer maior possibilidade de a questão em tese se fazer presente em pautas mundiais, agregando forças para um desenvolvimento eficaz e sistemático.

3 A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

Como resultado do estabelecimento de uma nova sociedade, pautada na informação e nas novas tecnologias de informação e comunicação, presenciam-se mudanças significativas em todo o contexto social - de modo acentuado no contexto educacional, marcado por uma ênfase na aprendizagem como processo imprescindível à inserção dos Indivíduos nessa sociedade –, que impactaram, significativamente, a vida de todos os cidadãos, exigindo habilidades e Competências necessárias à atuação profissional e social.

Esses fatores exigem dos cidadãos contemporâneos condição sistemática para a busca de novas formas de aprender a aprender, reinventando-se, a cada instante, em função das novas exigências do mercado de trabalho. Delors (1996, p. 89) descreve: “doravante, temos de aprender ao longo da vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros”.

O conceito de aprendizagem ao longo da vida, surgido na década de 70, tem tomado nova dimensão no escopo educacional, deixando de lado a figura de retórica da teoria da educação e passando a ser um instrumento estruturante nas políticas dessa área no mundo inteiro (CANDY, 2002).

Delors (1996, p. 90) observa que,

[...] no desenrolar do século XXI, a educação é tão diversificada, quer nas missões que lhe são confiadas quer nas formas que assume, que abrange todas as atividades que permitem ao ser humano, desde a infância até à velhice, adquirir um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si próprio, sendo a educação ao longo da vida o meio para chegar ao equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem e ao exercício da cidadania ativa⁶.

⁶ Segundo Delors (1996), para poder dar resposta ao conjunto da sua missão, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*.

A aprendizagem ao longo da vida é parte da ação dos indivíduos, autônomos e dinâmicos, na busca do aprender a aprender, como parte das necessidades informacionais.

Há grande necessidade de romper com o processo educacional tradicional, sobretudo alterando o que há instituído como Cultura Escolar, em função de um novo redimensionamento do processo de aprendizagem. Aprender ao longo da vida torna-se indispensável para o futuro dos cidadãos e da própria sociedade. A educação ao longo da vida é parte do desenvolvimento da própria sociedade, que, rompendo com procedimentos de caráter industrial, alcança um novo nível de ação e produção, adotando um novo modelo, propalado por muitos como Sociedade da Informação.

Para que os Indivíduos tenham a oportunidade de aprender a aprender, internalizando a aprendizagem ao longo da vida como prática constante, faz-se necessário instrumentalizá-los, dando-lhes um vasto conjunto de Competências que lhes propiciem ingressar e participar, de forma ativa e constante, da Sociedade da Informação, transpondo as fronteiras impostas por ela.

Apresentam-se dois viéses em torno da aprendizagem ao longo da vida: “inicialmente atrela-se as possibilidades de acesso à informação; posteriormente envolve-se com habilidades e Competências que permitam aos Indivíduos avaliarem toda a massa informacional com a qual estão envolvidos”. (CANDY, 2002).

Segundo Candy (2002), a Competência em Informação relaciona-se, de forma mais contundente, com a possibilidade de a informação ser avaliada. A condição de se perceber quando a informação se faz necessária, a destreza em localizar, avaliar e usar eficaz e efetivamente a informação tornam-se habilidades e Competências indispensáveis à sociedade da aprendizagem⁷.

Confira-se, nesse contexto, esta afirmação de Serra (1998, p. 8):

Num mundo caracterizado pelo excesso de informação, mais importante do que procurar e colecionar informação é a tarefa de

7 Segundo Assmann, (1998) [...] a sociedade da aprendizagem pretende-se inculcar que a sociedade inteira deve entrar em estado de aprendente e transforma-se numa imensa rede de ecologias cognitivas.

reduzi-la, a tarefa de selecionar e interpretar a informação relevante e, assim, transformá-la em conhecimento.

Os indivíduos competentes em informação são aqueles que aprenderam a aprender, que sabem como aprender, porque sabem como se organiza o conhecimento, como encontrar a informação e como usá-la de tal maneira que os problemas informacionais sejam solucionados, minimizando a ansiedade negativa pela informação.

Nesse sentido, há uma contribuição muito esclarecedora de Correia:

Os cidadãos competentes em informação são conscientes de suas necessidades informacionais para o tratamento de problemas e questões inerentes à sua própria vida, assim como percebem a necessidade de analisar, questionar, refletir, criticar e integrar a informação disponível em seu background de conhecimentos e experiências. Estão prontos, a fazer uso da informação em seu benefício próprio, pessoalmente, bem como profissionalmente, demonstrando-se capazes de reconhecer e identificar a informação errônea, a fraude e a desinformação. (CORREIA, 2002; ALA, 1989).

De forma prática, entende-se que o aprender a aprender, a adaptação à mudança e a percepção em torno da importância dos fluxos de informação envolvem vastas Competências genéricas que todos deveriam adquirir.

A Competência em Informação estende o conceito de *literacy*, apresenta com maior amplitude as habilidades necessárias aos indivíduos, permitindo-os localizar, recuperar, avaliar, interpretar e agir sobre a informação, de forma autônoma, em todo o contexto de suas vidas.

Parte-se do princípio que o exercício da cidadania, de forma efetiva e responsável, se dá por meio do acesso à informação e da ação prática dessa informação nas tomadas de decisão. Esta condição torna-se, cada vez mais, indispensável ao enfrentamento, com sucesso, dos desafios da Sociedade da Informação. “O desenvolvimento de Competências informacionais poderá permitir aos cidadãos a integração cabal na sociedade, o exercício pleno da cidadania e a aprendizagem ao longo da vida, condição ‘*sine qua non*’ para a realização pessoal, profissional e social”. (DUDZIAK, 2006, p. 87).

Muitas têm sido as transformações da sociedade contemporânea, exigindo, de forma efetiva, o estabelecimento de políticas informacionais que privilegiem a Competência em informação em seu contexto maior.

De acordo com Correia; Teixeira (2002, p. 1), a Competência em Informação é

[...] reconhecida como contribuição indispensável a tomada de decisão, resolução de problemas, aprendizagem independente, e ao desenvolvimento profissional contínuo (aprendizagem) por meio da investigação.

No contexto da explosão informacional característica da atual era da informação⁸, impõe-se que os indivíduos possuam Competências indispensáveis à inserção e gestão de toda a avalanche informacional decorrente das novas tecnologias de informação e comunicação – as TIC.

O surgimento da Internet, na década de 80, revolucionou definitivamente a maneira de se perceber o mundo da informação, relativamente à publicação de documentos, ao armazenamento de informação e à maneira de se inserir nesse contexto. Considerada "a Competência funcional da era da informação e da sociedade da informação" (BUNDY, 2004, p. 2), a Competência em informação constitui a base da aprendizagem ao longo da vida, é imprescindível para os indivíduos que queiram se integrar plenamente à sociedade e continuar a aprendizagem de forma permanente. "Esta Competência proporciona a navegação na sociedade em rede, a qual, por meio das TIC, estabeleceu drástica ruptura com o desencadeamento da sociedade contemporânea". (CASTELLS, 1999).

De acordo com a ALA (1989, p. 2):

A Competência em Informação, portanto, é um meio de fortalecimento pessoal. Ela permite, às pessoas, verificar ou refutar a opinião de peritos e tornou os indivíduos candidatos independentes. Dá-lhes a capacidade de construir seus próprios argumentos e de experimentar a excitação da busca do conhecimento. Ela não só prepara-os para a aprendizagem ao longo da vida, mas, ao experimentar a emoção de suas próprias missões de sucesso para o conhecimento, também cria

⁸ A informação de que dispomos é imensa, complexa e em permanente mutação, causando, frequentemente, o que vulgarmente se designa por "ansiedade informacional". (WURMAN, 1991)

a motivação dos jovens para a prossecução da aprendizagem ao longo da vida.

A Competência em Informação está indissociavelmente ligada ao conceito de aprendizagem ao longo da vida, sendo o caminho que leva a esta última (DUDZIAK, 2003). Da mesma forma, é uma condição imprescindível “ao exercício da cidadania, inclusão social, criação de novo conhecimento, enriquecimento e valorização pessoal, e ainda para a aprendizagem permanente” (BUNDY, 2004).

Em contexto geral, a Competência em Informação é essencial à participação efetiva na Sociedade da Informação se relacionada, diretamente, a um dos direitos humano básicos, “à aprendizagem ao longo da vida” (NCLIS/NFIL/UNESCO, 2003).

Aprendizagem ao longo da vida e Competência em Informação são conceitos que se materializam “por meio da motivação, direcionamento, responsabilidade e ação, os quais são fundamental para o sucesso de cada indivíduo, organização, instituição, estado-nação na atual sociedade devendo ser considerados uma relação simbiótica e sinérgica” (IFLA, 2006, p. 22).

O poder da Competência em informação é inquestionável já que, como se refere Bruce (2002, p. 1), “[...] é geralmente visto como essencial para a prossecução da aprendizagem ao longo da vida e central para alcançar a capacitação pessoal e o desenvolvimento econômico”.

Ressalte-se que a Competência em Informação promove a transformação do processo de aprendizagem, que rompe com a barreira da Cultura Escolar de aprendizagem, focada no espaço da escola, transcendendo o aprendizado aos mais diversos ambientes e contextos, instituindo o princípio da aprendizagem ao longo da vida, proporcionando aos indivíduos habilidades para acessar, selecionar, avaliar, utilizar e a produzir informação a serviço dos projetos de vida de cada um, contribuindo, significativamente, para o desenvolvimento socioeconômico.

De acordo com a Declaração de Alexandria sobre Competência em Informação e Aprendizagem ao Longo da Vida, é “um direito humano básico

em um mundo digital promover a inclusão social em todas as nações" (IFLA/UNESCO, 2005, p.1).

Como se refere Dudziak (2003),

"a aprendizagem ao longo da vida, da qual a Competência em Informação é a base, permite aos indivíduos, sobretudo aos alunos, assumir a aprendizagem como um *continuum* nas suas vidas, interiorizar valores que promovam o uso da informação com criação de significado, incorporando os processos de investigação na sua vida diária e vencendo os desafios que a sociedade e a vida oferecem de forma tão imprevista e permanente".

Em um contexto global no qual se torna crescente a procura de profissionais flexíveis, multi-capacitados, capazes de aprender de forma permanente, urge desenvolver a Competência em Informação que permita o sucesso na vida pessoal, profissional e social.

Pelas razões já apresentadas, diversos organismos internacionais⁹ têm promovido iniciativas que visam o desenvolvimento de Competência em informação.

A Competência em Informação, base da aprendizagem ao longo da vida, é percebida e reconhecida como indispensável, "sendo parte do direito básico de cada cidadão à liberdade de expressão e ao direito de informação, em cada país do mundo, sendo necessária à construção e manutenção da democracia" (ABID, 2004).

A Declaração de Alexandria refere-se à Competência em Informação e à Aprendizagem ao Longo da Vida (IFLA/UNESCO, 2005) como os faróis da Sociedade da Informação, iluminando os caminhos para o desenvolvimento, a prosperidade e a liberdade contínua.

Neste ponto da pesquisa, depara-se com uma questão relevante no estudo, ou seja, compreender como a biblioteca escolar pode ser um espaço imprescindível ao desenvolvimento da Competência em Informação dos educandos – cidadãos da Sociedade da Informação.

9 As Nações Unidas instituíram a "Década da Competência em Informação: 2002-2012". A UNESCO tem implementado diversos programas na área da Competência em informação em todo o mundo, visando a conscientização da importância da C.I. em todos os níveis do processo educacional e estabelecendo orientações para a sua integração no currículo escolar.

Todavia, a biblioteca escolar, historicamente, foi deixada de lado no contexto educacional. Para esclarecer esta omissão, é preciso discutir a Cultura Escolar.

Assim sendo, o próximo tópico abordará a Cultura Escolar e suas relações com a Competência em Informação, suas possíveis contribuições e dificuldades impostas ao estabelecimento de programas que visem desenvolver a Competência em Informação em ambiente educacional.

4 CULTURA ESCOLAR

Como parte das inquietações apresentadas no decorrer da presente pesquisa apresenta-se a Cultura Escolar como fator condicionante a prática da Competência em Informação.

A Competência em Informação, como parte dos processos de aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem, apresenta-se em um ambiente permeado por hábitos, conceitos, definições e sistematizações inerentes ao fazer educacional, tornando-se parte de todo o processo educacional, necessitando inserir-se, por meio de ações práticas e filosóficas, no contexto da escola.

Nesse sentido, entende-se que a Competência em Informação dissociada da Cultura Escolar torna-se uma ação inoperante e sem abrangência, já que a mesma depende, em sua totalidade, da ação dos agentes escolares para sua aplicação e aprimoramento.

Apesar de perceber que a Competência em Informação tem se tornado uma atividade profícua e disseminada por todo o mundo, no Brasil, raras são as atitudes, práticas e sistematizações que tendem a desenvolvê-la em seu sentido prático e cultural, em âmbito escolar.

Grande parte dessas dificuldades está arraigada na própria cultura da escola, o que torna o seu estudo indispensável à construção da prática do conceito de Competência em informação.

Neste tópico abordar-se-á a Cultura Escolar e algumas das nuances que se relacionam à Competência em informação e ao fazer pedagógico do profissional bibliotecário. Espera-se estabelecer uma nova concepção face a essas intersecções, em busca do melhor entendimento da Cultura e da própria Escola.

A temática Cultura Escolar relaciona-se ao desenvolvimento eficiente, eficaz e efetivo da Competência em Informação. Por isso é fundamental conhecer o cenário onde se desenvolverão os programas de formação em Competência em Informação. É o caso desta pesquisa, desenvolvida em um colégio de ensino fundamental e médio, que, a exemplo de qualquer outro

ambiente sócio-organizacional, internaliza e exterioriza grande parte das relações constituídas na sociedade em que se insere.

Assim sendo, parte-se do pressuposto de que a escola “[...] forneça à sociedade uma cultura constituída de duas partes: os programas oficiais, que explicitam sua finalidade educativa, e os resultados efetivos da ação da escola, os quais, no entanto, não estão inscritos nessa finalidade”. (SILVA, 2006, apud CHERVEL, 1998).

Quando a escola se articula socialmente, partindo desses dois pressupostos, percebem-se alguns dos motivos pelos quais as bibliotecas escolares e os programas de desenvolvimento de Competência em Informação podem não ser inseridos como parte dessa cultura.

Isso se deve, basicamente, à escassez de programas oficiais que absorvam uma concepção de biblioteca escolar adequada aos objetivos enunciados pelas organizações que discutem o movimento da biblioteca escolar, algo extremamente difícil de ser alcançado no ambiente escolar, pois a estruturação de uma proposta curricular evidencia forças constitutivas que possuem interesses muito bem estabelecidos, como se pode verificar em discussões sobre teoria e história do currículo.

Para Moreira (2008, p. 75), “[...] o currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relacionadas a procedimentos, técnicas, métodos.” Segundo o autor, “[...] já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas”.

Ressalta-se, porém, que a discussão dessas temáticas - Cultura Escolar e currículo - não se estabelece no sentido de suas respectivas “construções”, ou seja, não se busca, aqui, definir nem uma nem outra, mas apenas situar o objeto da pesquisa a condicionantes indispensáveis à prática da Competência em informação no cenário educacional.

Moreira (2008), quando relaciona o currículo às questões sociológicas, políticas e epistemológicas, demonstra que o currículo se apresenta como um instrumento social e cultural, estando à mercê daqueles que o constroem e é,

necessariamente, carregado de ideologias que fazem parte da constituição dos indivíduos.

Silva (2006, p. 202), reportando-se a Chervel,

“[...] entende que a Cultura Escolar, como cultura adquirida na escola, encontra-se nela não somente seu modo de difusão, mas também sua origem. Para a autora, a escola tem uma função social básica que vai além de prestar serviços educativos. O modo como a escola vem se organizando tem reforçado mecanismos geradores de adaptação e dominação”.

Assim sendo, conhecer o contexto escolar, por meio da Cultura Escolar, pode-se abrir novos caminhos, mais assertivos, em relação as práticas propostas e desenvolvidas pela biblioteca escolar, articulando seus fazeres aos mecanismos geradores de adaptação e dominação.

Para Silva (2006, p. 203),

[...] são esses mecanismos que certamente informam os processos pedagógicos, os organizativos, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola, os quais vão além da legislação ou das recomendações feitas pela(s) entidade(s) mantenedora(s) e/ou pelo poder público.

O que se pode perceber é que o cotidiano escolar estabelece princípios, parâmetros organizacionais e atitudes que não representam os instrumentos normativos que estabelecem a dimensão escolar.

Candido (1971), ao se referir à estrutura da escola, ainda em um contexto diferente do atual, busca apontar que “a vida da interna da escola reelabora, segundo a sua dinâmica interna, as normas, valores, práticas comunitárias, dando-lhes uma coloração nova, mas nem por isso alheia ao encadeamento geral da sociedade”. Isto posto, entende-se que, no cenário escolar, pode-se reconstruir não somente as práticas pedagógicas, mas a própria condição cultural dos educandos.

O cenário escolar é o próprio construtor da cultura inerente a cada uma das escolas. A cultura se exterioriza em todas as ações e práticas desencadeadas em âmbito escolar, seja na dimensão de seus ritos, de sua linguagem, em suas formas de organização, no seu modelo de gestão e no estabelecimento de seus currículos.

Para Viñao Frago (2000, p. 100), “[...] o conceito de Cultura Escolar observa os modos de pensar e atuar que proporcionam, a seus componentes, estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas – e integrar-se na vida cotidiana das mesmas.”

Assim, percebe-se a escola como uma organização única, constituída de concepções próprias, padrões estabelecidos por ela mesma, o que evidencia a própria Cultura Escolar.

Forquin (1993, p. 167), procurando diferenciar cultura da escola de Cultura Escolar, define a primeira da seguinte forma:

Conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

É nesse cenário, ao mesmo tempo conturbado e bem definido, que os programas de desenvolvimento da Competência em informação devem se inserir. Não basta executá-los de forma isolada, sem expressão e sob fortes restrições ideológicas, materiais e de pessoal.

A falta de profissionais bibliotecários no contexto escolar brasileiro fez com que o espaço desse profissional, como influenciador na Cultura Escolar, se perdesse, contribuindo para o desmantelamento das bibliotecas escolares e da perda de seu espaço como instrumento pedagógico.

O resgate daquilo que se perdeu envolve a inclusão do profissional bibliotecário sob uma perspectiva diferenciada, diversa daquela percebida pela escola - o bibliotecário liga-se à escola tão somente nos aspectos técnicos de organização de acervos. Esse profissional deve ser visto também como um incentivador à leitura, perspectiva que não conseguiu institucionalizar o papel do bibliotecário e, conseqüentemente, da biblioteca escolar no cenário educacional.

De acordo com Sales (2005, p. 56), busca-se romper paradigmaticamente com a concepção da técnica e da inoperabilidade para a formação

[...] de uma identidade pedagógica atribuída ao bibliotecário que atua em ambientes escolares. Uma vez ciente de seu papel de agente escolar, ciente de suas responsabilidades pedagógicas que são diretamente relacionadas ao aluno e ao trabalho do professor, o bibliotecário escolar pode mostrar à escola sua importância dentro do contexto educacional.

Portanto, estabelecer essa nova concepção em torno da prática biblioteconômica passa pela necessidade de se reconstruir a Cultura Escolar.

A Cultura Escolar forma-se como parte das relações estabelecidas entre os seus agentes e a comunidade à sua volta, tal como ilustra Nadal (2007) e como se pode verificar na figura seguinte:



Figura 1: A Escola como Instituição e Universo Simbólico
Fonte: Nadal (2007)

É num contexto como esse que as relações entre bibliotecários e agentes escolares devem se estabelecer para, então, torná-las parte desse

universo simbólico da escola, rompendo com percepções errôneas em torno do bibliotecário e da biblioteca escolar.

Dessa forma, lançar nos ambientes escolares bibliotecários habilitados a romper com a cultura da indiferença atribuída às bibliotecas escolares torna-se uma ação fundamental que abrirá caminho para o efetivo estabelecimento de programas voltados ao desenvolvimento da Competência em informação, os quais são raros no país, sobretudo em nível fundamental e médio de educação.

Muitos autores, como Campello (2000, 2003, 2005); Kuhlthau (2002); Gasque e Tescarolo (2007); Belluzzo (2004); Caregnato (2000); Mata (2009) e outros, têm evidenciado a necessidade de articular as ações da biblioteca escolar e, conseqüentemente, possíveis programas de desenvolvimento da Competência em Informação ao currículo das escolas. Todavia, esse constitui o grande desafio dos profissionais bibliotecários. Quase sempre, sem representatividade na escola, subjugado a uma Cultura Escolar que não contempla a sua ação - muito menos a da biblioteca escolar -, esse profissional se vê, na maioria das vezes, perdido no cenário educacional, sem voz, sem ação e, algumas vezes, realizando tarefas desvinculadas da sua formação.

Deve-se perceber que a ação biblioteconômica, no ambiente escolar, não deve ser desenvolvida sem o entendimento de que a classe lida com uma questão de poder. Conforme Moreira (2008, p. 28-29),

[...] é suficiente afirmar que o poder se manifesta em relações de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros.

Entender a Cultura Escolar torna-se uma condição indispensável à efetivação de programas que desenvolvam a Competência em Informação, pois esses programas devem fazer parte da Cultura Escolar, intrínsecos à proposta pedagógica da escola, exteriorizando seu currículo em todos os sentidos.

Na seção que se segue, a biblioteca escolar é retratada sob a perspectiva da Competência em Informação, exteriorizando sua real missão e importância no desenvolvimento da Competência em Informação.

5 A BIBLIOTECA ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

No contexto desta pesquisa, as bibliotecas escolares desempenham papel fundamental, partindo-se do princípio de que a biblioteca escolar é parte da Cultura Escolar, condicionante imprescindível ao aprimoramento dessa cultura, face aos seus objetivos e missão.

Esse espaço é entendido, neste momento, de forma generalizada, como recurso pedagógico capaz de desenvolver não somente práticas de leitura mas também a aprendizagem significativa por meio da Competência em Informação. Trata-se de um instrumento pedagógico indispensável à prática da Competência em Informação.

Segundo o Manifesto da UNESCO para as bibliotecas escolares, a missão das bibliotecas é “[...] promover serviços de apoio à aprendizagem e livros aos membros da comunidade escolar, oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e efetivos usuários da informação, em todos os formatos e meios” (IFLA/UNESCO, 2002, p. 2).

Nessa visão, as bibliotecas escolares apropriam-se de uma missão crucial na construção dos fundamentos sustentáveis da sociedade da informação, propiciando, aos indivíduos, recursos informacionais necessários a uma ação autônoma e dinâmica em torno das exigências da sociedade em questão.

Sob a perspectiva da Competência em Informação, as bibliotecas escolares não contribuem somente para o processo de equidade ao acesso à informação, promovendo a inclusão social e combatendo o fosso digital¹⁰, mas desempenha importante papel na promoção e desenvolvimento de habilidades e Competências que permitirão a integração efetiva, profícua e eficiente dos indivíduos na Sociedade da Informação.

¹⁰ O Manifesto da IFLA sobre a Internet (IFLA, 2002, p.1)), defende que "o livre acesso à informação é essencial para a liberdade, a igualdade, o entendimento mundial e a paz" e que o "o livre acesso à Internet, oferecido pelas Bibliotecas e serviços de informação, contribui para que as comunidades e os indivíduos atinjam a liberdade, a prosperidade e o desenvolvimento".

Ao analisar a proposta do Ministério da Educação no Brasil - MEC, no que tange à formação de alunos pelo ensino básico e fundamental, verifica-se a preconização de algumas Competências, necessárias aos Indivíduos “produtos” dessa educação, que dizem respeito, necessariamente, ao estabelecimento de programas educacionais que privilegiem o desenvolvimento de Competências informacionais.

De acordo com os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais - são objetivos do Ensino Fundamental, nesse contexto, enfatizando do 6º ao 9º anos:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998, p. 55)

Os objetivos explicitados pelos PCN relativos ao Ensino Fundamental relacionam-se com o que se propõe no desenvolvimento da Competência em Informação, conforme apresenta Campello (2006, p. 73):

[...] explorou os PCN, na tentativa de identificar se habilidades informacionais foram sugeridas pelo documento para a formação do aluno. Tomando como base as habilidades informacionais do Information Power, analisaram-se os PCN de ensinos fundamental e médio, concluindo-se que todas as habilidades propostas no documento base estão presentes no texto brasileiro. Há ênfase na habilidade de interpretação, mas, em maior ou menor grau, as habilidades de acessar, avaliar e usar informação são propostas para a formação do aluno. Há também sugestões para o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem independente, bem como preocupação em propor o desenvolvimento de capacidades para compartilhar informação.

A *American Association of School Librarians/Association for Education Communications and Technology* publicou, em 1998, nove normas para a Competência em informação, divididas em três grandes eixos, os quais se relacionam de forma intrínseca com os objetivos dos PNC.

Nove Normas Para a Competência em Informação	
Competência em Informação	
1. O educando que possui Competência em informação acessa a informação de forma eficiente e efetiva.	
2. O educando que possui Competência em informação avalia a informação de forma crítica e competente.	
3. O educando que possui Competência em informação usa a informação com precisão e com dinamismo.	
Aprendizagem independente	
4. O educando que possui habilidade de aprender com autonomia possui Competência em informação e busca informação relacionada com os seus interesses pessoais com afinco.	
5. O educando que possui habilidade de aprender com autonomia possui Competência em informação e se articula com literatura e outras formas dinâmicas de expressão da informação	
6. O educando que possui habilidade de aprender com autonomia possui Competência em informação e se esforça para obter sucesso na busca de informação e de produção de conhecimento.	
Responsabilidade Social	
7. O educando que colabora de forma positiva para com a comunidade de aprendizagem e para a sociedade possui Competência em informação e reconhece a importância da informação para a sociedade democrática.	
8. O educando que colabora de forma positiva para com a comunidade de aprendizagem e para a sociedade possui Competência em informação e desenvolve o comportamento ético em relação à informação e à tecnologia da informação.	
9. O educando que colabora de forma positiva para com a comunidade de aprendizagem e para a sociedade possui Competência em informação e se insere efetivamente em grupos, com a finalidade de buscar e produzir informação.	

Quadro 1: Nove normas para a Competência em informação

Fonte: ALA, (1998, p. 8-9, tradução nossa).

Várias normas para a Competência em Informação relacionam-se com os objetivos dos PCN, tornando necessário orientar as bibliotecas escolares em torno dessa perspectiva.

Como provedoras de programas que podem desenvolver a Competência em Informação, necessitam de maior articulação no cenário educacional, rompendo com sua condição estática e inoperante, materializando alguns dos objetivos explicitados pelos PCN, além das nove normas de desenvolvimento da Competência em informação.

É papel das bibliotecas escolares, sem levar em consideração o seu tamanho e seus recursos, desenvolver as mudanças necessárias para a promoção de programas de formação de usuários, institucionalizando-os, dentro das escolas corroborando, de forma

efetiva para o desenvolvimento da Competência em informação. (LAU, CORTÉS, 2006, p. 67).

A partir dessa análise, nota-se a importância e relevância de se terem bibliotecas escolares voltadas e bem orientadas ao projeto pedagógico da escola.

Conforme explicitado anteriormente nesta pesquisa, é indispensável possuir habilidades e Competências que possibilitem a inserção dos indivíduos nas diversas proposições ditadas pela Sociedade da Informação, e as bibliotecas escolares constituem ambientes privilegiados para isso.

A busca pela autonomia da aprendizagem perpassa o caminho da Competência em Informação; todavia, o que se percebe em relação às bibliotecas escolares é um descaso total, uma inoperabilidade e grande distorção de seu papel como instrumento pedagógico capaz de auxiliar a escola a formar indivíduos com as especificidades preconizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A biblioteca escolar é parte da Cultura Escolar instituída pelos agentes e pelo tempo de execução dos processos no âmbito da escola, porém essa relação será analisada em outro tópico.

Apesar de distante de estabelecer um sério programa de desenvolvimento de bibliotecas escolares e ações direcionadas à Competência Informação, o Brasil tem, timidamente, dado seus primeiros passos sobre a questão proposta. Urge reinventar as bibliotecas escolares e percebê-las como as grandes propulsoras do desenvolvimento da Competência em Informação.

De acordo com Tomé (2008, p. 71), existe em Portugal, desde 1996, a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), a qual tem assumido um importante papel, não só no aparelhamento das bibliotecas relativamente a equipamentos e recursos informacionais, mas também na integração da Biblioteca Escolar ao processo de ensino e aprendizagem. No Relatório de lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares em Portugal, realça-se o papel essencial que a Biblioteca Escolar deve assumir na promoção e desenvolvimento da *literacia da informação*. (VEIGA, 1996).

Na escola, a Biblioteca propõe-se tornar efetivamente o espaço e o recurso por excelência para a concentração de esforços na promoção e no desenvolvimento da Competência em informação, cumprindo objetivos que estão postos nos documentos referenciais, nomeadamente o Manifesto da Biblioteca Escolar (IFLA/UNESCO, 1999) e a Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares (IASL, 1993), dentre outros.

Com efeito, reunidos no espaço da biblioteca escolar, os recursos informacionais constituem excelente manancial para proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos, Competências e atitudes necessários para se viver na Sociedade da Informação, quer sejam utilizados por iniciativa dos alunos ou por iniciativa dos professores na preparação e implementação de atividades programáticas diversificadas, ao serviço de uma aprendizagem baseada em recursos.

Como centro de recursos educativos, a biblioteca escolar deve constituir-se como uma alavanca capaz de provocar mudanças nas estratégias de ensino, implementar dinâmicas que, de forma objetiva e eficiente, contribuam para o desenvolvimento da Competência em informação nos alunos.

A implementação de estratégias colaborativas entre o professor e o bibliotecário possibilita a integração dos recursos da biblioteca nas práticas pedagógicas, desenvolvendo-se uma aprendizagem baseada em recursos, promotora de uma aprendizagem autônoma e ativa, essencial para o desenvolvimento da Competência em informação e para a continuação da aprendizagem ao longo da vida.

Para Montiel-Overall (2005, p. 17), “[...] os níveis de colaboração entre bibliotecários e equipe pedagógica são essencialmente: ‘coordenação, cooperação, instrução integrada e currículo integrado’”. Segundo a pesquisadora, o processo de colaboração é sempre crescente e indispensável às ações do bibliotecário e à biblioteca escolar propriamente dita. Inicia-se com o nível de coordenação, sem a ação direta do bibliotecário para propiciar momentos de aprendizagem; trata-se de uma colaboração no nível gestacional da biblioteca escolar, situando o educando dentro da perspectiva da biblioteca.

Posteriormente, pode-se buscar o nível de colaboração, entendido pela pesquisadora como cooperação, onde existe uma relação de comprometimento entre bibliotecário e professores. O professor identificaria o bibliotecário como colaborador, que seleciona os materiais bibliográficos para as pesquisas solicitadas e colabora na orientação dos trabalhos escolares.

O nível de instrução integrada diz respeito à relação entre bibliotecário e professor, estabelecendo um compromisso entre as partes. Nesse nível, o planejamento, a execução e avaliação das atividades são compartilhadas e desencadeadas colaborativamente. Segundo Montiel-Overral (2005), nesse momento, o bibliotecário pode até exercer o papel de professor, contribuindo de forma significativa, com suas habilidades e Competências, para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Finalizando, a autora chama a atenção para a construção de um currículo integrado, em que o bibliotecário e a biblioteca se tornam colaboradores efetivos e integrados à proposta escolar, estabelecendo uma parceira capaz de romper com antigos paradigmas que envolvem essa relação.

É justamente nesse nível de colaboração que se pode pensar em rupturas com a Cultura Escolar instituída no ambiente educacional, a qual, na maioria das vezes, desprestigia o papel do profissional bibliotecário e não reconhece a biblioteca escolar como instrumento pedagógico capaz de contribuir para com os processos de aprendizagem.

Para Moreira e Silva (2008), o currículo como campo cultural, de construção e produção de significações e sentido torna-se um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder.

A consideração desse autor retrata muito bem aquilo que bibliotecários têm, sistematicamente, buscado no seio das escolas; dá significado e sentido às práticas em relação ao ensino-aprendizagem, as únicas maneiras de romper com a Cultura Escolar instituída em torno da prática do profissional bibliotecário e da biblioteca escolar propriamente dita.

Assim sendo, considerando a importância vital que o bibliotecário assume na construção do futuro dos alunos, a questão da Competência em

informação pode ser considerada uma questão atual para a escola e para as bibliotecas.

A biblioteca escolar, como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, contribui para o sucesso do desenvolvimento da Competência em Informação e para a promoção da cultura, mediante a disponibilização de serviços e de recursos de informação a todos os elementos da comunidade educacional; é, efetivamente, a pedra angular na formação dos alunos para a integração da Sociedade da Informação, para o desenvolvimento pessoal e profissional e para o exercício responsável e efetivo da cidadania.

A Competência em Informação constitui um desafio para todos os educadores e cidadãos no século XXI, uma vez que, como já referido, pode cooperar para a formação de cidadãos capazes de agir ativamente na propalada sociedade da informação. Segundo Bundy (2004, p. 12),

[...] verdadeiramente o ensino não só em nosso tempo, mas de tempos vindouros, deverá nos sustentar e sustentar sociedades abertas e humanistas, que, após o 11 de Setembro de 2001, viverão certamente sob pressão crescente neste século 21" .

O desafio da educação contemporânea é sem limites, evidencia rupturas paradigmáticas. Necessária se faz a reinvenção de processos, metodologias, programas e atitudes que re(construam) o processo de ensino-aprendizagem.

As ações por meio das bibliotecas escolares, sob a perspectiva da Competência em Informação, são possibilidades latentes em função do aprimoramento da educação brasileira.

Como parte desse discurso, o próximo tópico apresenta a Competência em Informação e seu desenvolvimento prático no ensino fundamental.

6 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: DESENVOLVIMENTO E PRÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Sob uma perspectiva histórica, pretende-se, neste tópico, descrever o desenvolvimento dos programas de educação de usuários, por meio de uma análise contemporânea, identificando e analisando alguns desses programas, os objetivos e ideais traçados para seu uso efetivo.

Começa-se por ressaltar o que afirma Bautista (2006, p. 2):

A formação de usuários começa a ser desenvolvida nos anos cinquenta e sessenta. Comumente, a formação de usuários era desenvolvida pelas bibliotecas de grandes universidades com intuito de oferecer e atribuir aos usuários, condições mínimas para a utilização de alguns dos serviços das referidas bibliotecas. Posteriormente, se estende às bibliotecas escolares, públicas e também, a centros de informação e documentação. Para tanto, o ensino de técnicas biblioteconômicas eram de fundamental importância.

A formação de usuários deve ser entendida “[...] como um conjunto de atividades ou atuações de caráter pedagógico, que pretende conseguir a máxima utilização das possibilidades informacionais de uma biblioteca”. (BAUTISTA, 2006, p. 20). Segundo o autor, essas atividades não deveriam ser pensadas, e/ou desenvolvidas, de forma esporádica, mas sistematizadas, proporcionando a todos a oportunidade de se instrumentalizarem para o uso dos respectivos serviços oferecidos pelas bibliotecas.

Para Giraldo (2000, p.16,) a formação de usuários da informação é um programa definido da seguinte forma:

[...] processo contínuo e evolutivo, baseado nos interesses das pessoas; há um intercâmbio de experiências significativas sobre o uso da informação com o objetivo de que a pessoa, a partir de seu próprio processo cognitivo, possa mudar de atitude e melhorar sua atitude de maneira positiva. O usuário, mediante a formação, adquirirá conhecimentos e habilidades que lhe permitam localizar, avaliar, comunicar e usar a informação.

Assim, percebe-se que o desenvolvimento de ações práticas em torno dos serviços das bibliotecas é a ênfase dos programas. O importante é

instrumentalizar os usuários para o uso dos serviços de informação, tendo por objetivo a autonomia.

De acordo com Giraldo (2000), antes de iniciar um programa de formação de usuários, devem-se considerar três aspectos básicos.

O primeiro refere-se ao reconhecimento de que a necessidade de informação, inerente a todo ser humano, cresce e se torna o principal produto de todas as atividades sociais, econômicas e políticas, que, por sua vez, determinam a investigação, a ciência e a tecnologia. (VÉLEZ; GIRALDO, 2000, p. 16).

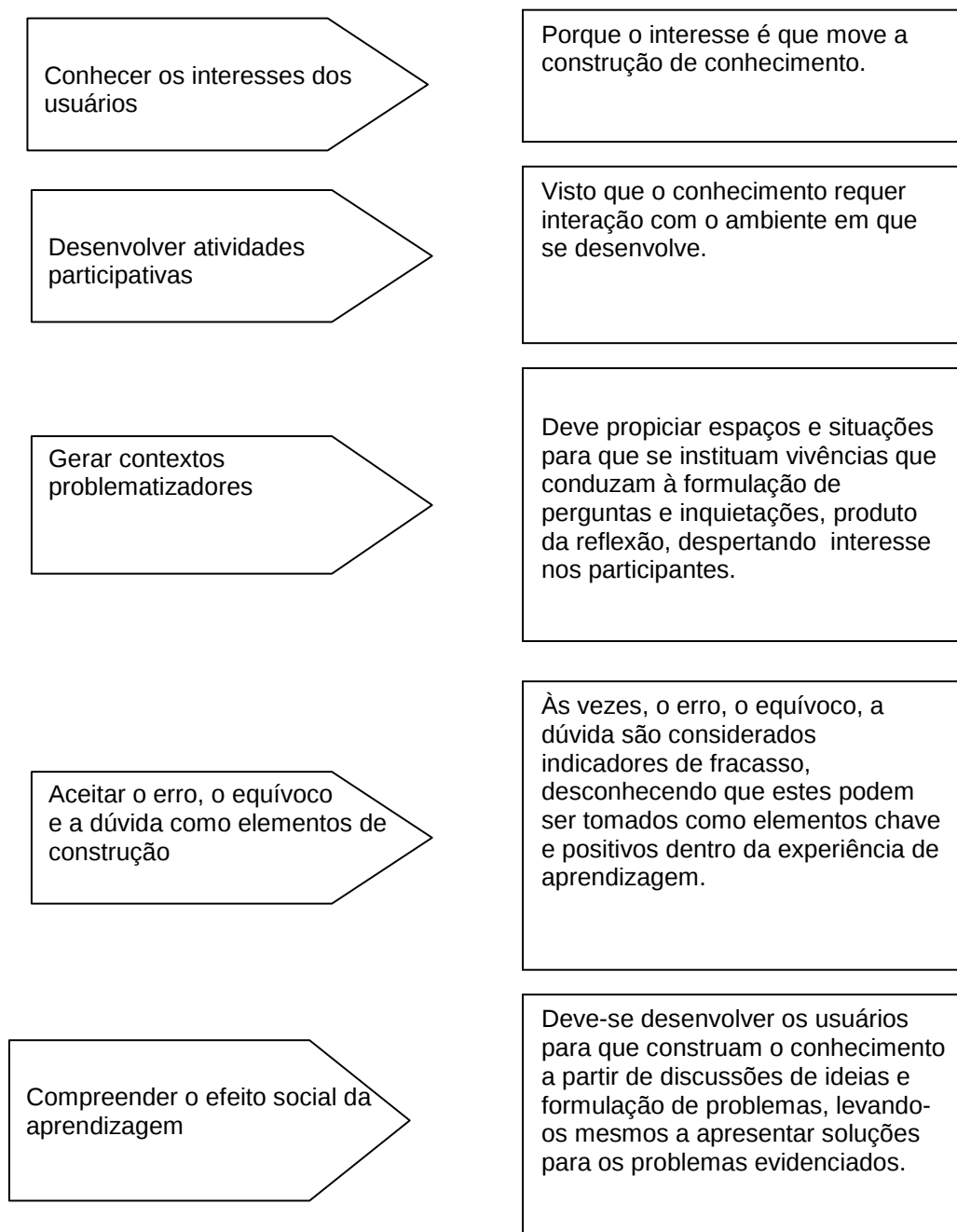
Em segundo lugar, algumas unidades de informação devem considerar que, antes de programar os cursos de formação de usuários, é preciso conhecer previamente a população que se beneficiará da capacitação, condição que se alcança por meio do levantamento dos perfis de interesse dos respectivos usuários. O que se quer é que os conteúdos e exigências estejam de acordo com os interesses da clientela alvo, evidenciando suas necessidades e motivações em torno da informação e sua formação propriamente dita.

Em terceiro lugar, deve-se entender que os programas de formação de usuários buscam o desenvolvimento de habilidades e Competências em informação, requerendo um grande trabalho de auto-aprendizagem e “curiosidade intelectual”, visto que as habilidades e Competências se relacionam diretamente com sua capacidade de utilizar, de maneira adequada, as fontes de informação a seu alcance. (VÉLEZ; GIRALDO, 2003, p. 17).

Por isso, os programas de formação de usuários nas unidades de informação devem ser muito claros quanto a conceitos, metodologias, métodos e técnicas, os quais diferem em sua natureza, características e recursos empenhados. Esses programas constituem recursos para transmissão de saberes e conhecimentos próprios de uma cultura que poderá, ou não, gerar mudanças de atitudes fundamentadas no reconhecimento da importância da informação para o processo de construção de conhecimento, que reconhece o potencial do valor da criatividade, da autonomia e da comunicação a partir do ser, do saber e do saber fazer.

Partindo do pressuposto que os programas de formação de usuários constituem um processo contínuo e evolutivo baseado em interesses e no desenvolvimento integral da pessoa, identificam-se alguns fatores que incidem na evolução e na formação integral dos Indivíduos, os quais devem fazer parte da percepção e da prática profissional dos bibliotecários, agentes formadores dos usuários da informação.

Tais fatores e ou estratégias foram apresentadas por Acero, (1996, p. 23) da seguinte forma:



Fonte: Vélez; Giraldo, (2003, p. 25).

Percebe-se que a formação de usuários tende a levá-los a uma concepção de valoração social da informação e a instigá-los a tomar atitudes positivas a respeito de suas necessidades informacionais, implementando suas condições de busca, utilização e representação das informações apropriadas.

Neste momento, o mais importante não é apenas propiciar aos usuários habilidades específicas para o cumprimento de tarefas, mas prepará-los para gerar novos conhecimentos, desenvolvendo novas habilidades em relação ao uso da informação, distinção de sua qualidade e confiabilidade, motivando-os a fazer uso das mais diversas fontes de informação e dos mais variados sistemas de informação que fazem parte de seu cotidiano.

Busca-se, então, proporcionar meios pelos quais o acesso à informação possa se firmar dentro de um fluxo informacional que se estabelece pela percepção da necessidade da informação para a solução de algum problema.

A formação de usuários nas bibliotecas escolares instituiu-se a partir do século XX, podendo ser identificada em duas etapas: a primeira, nas décadas de 50 e 60, quando ofereciam programas, tendo como princípio a instrumentalização para o uso dos serviços oferecidos, sem relacioná-los ao currículo escolar, muito menos à prática docente, fazendo deles programas estáticos e sem contexto prático. (VÉLEZ; GIRALDO, 2003, p. 19).

Os programas desenvolvidos em meados das décadas de 50 e 60 visavam a localização, recuperação e uso da informação com muitas limitações, dificultando o acesso aos usuários, o que descaracterizava a prática dos programas. Segundo Vélez e Giraldo (2003), eram utilizadas expressões como “instrução ao uso da biblioteca” e “aulas para ensinar o uso das bibliotecas e dos livros”.

Nos Estados Unidos, um dos principais países atuantes na prática de formação de usuários, as décadas de 50 e 60 foram marcadas por esparsos movimentos em torno dessa formação, em bibliotecas. Na década de 50 surgiu um serviço chamado *bibliographic instruction*, que buscava instruir o consulente no uso da coleção, instrumentalizando-o no manuseio das fontes de informação relacionadas ao ensino-aprendizagem, evidenciando, mesmo que de forma abrangente, uma relação inicial entre as bibliotecas e constituição curricular.

Segundo Kuhlthau (1987, p. 22), esse momento no desenvolvimento de práticas em torno da formação de usuários caracterizou-se como “abordagem da fonte”.

Já na década de 60, uma nova abordagem de formação de usuários se estabeleceu: a chamada “abordagem guia”, cujo foco ainda permanecia basicamente na coleção, contudo, recomendando-se a utilização dos materiais da biblioteca entrelaçados às disciplinas curriculares. (KUHLTHAU, 1987, p. 24).

Nesse sentido, percebe-se a grande influência que a educação, como um todo, exerceu na concepção de serviços nas bibliotecas e, o mais importante, na estruturação de programas que dessem aos usuários certa autonomia no uso das fontes de informação.

Por meio de novas teorias educacionais, em que o aluno se tornava o centro do processo ensino-aprendizagem, as bibliotecas e os bibliotecários se sentiram-se impelidos a propiciar aos usuários novos serviços que pudessem contribuir, de forma mais significativa, para o estabelecimento do processo ensino-aprendizagem.

Nessa época, segundo Stripling (1996, p. 635),

[...] já existiam no país alguns programas de educação de usuários que enfatizavam habilidades de questionamentos e solução de problemas.¹¹ Esses novos modelos exigiam um bibliotecário que participasse ativamente do planejamento curricular e que estivesse disposto a abandonar a postura de isolamento, concentrada apenas nas atividades da biblioteca e, ao mesmo tempo, privilegiasse estratégias de aprendizagem condizentes com as teorias educacionais recentes.

Evidenciava-se, dessa forma, a necessidade de rupturas, tanto no que diz respeito ao perfil do profissional bibliotecário, quanto às práticas biblioteconômicas, aproximando-as do projeto pedagógico das escolas e, mais precisamente, do entrelaçamento entre biblioteca escolar e currículo.

Um segundo momento é desenvolvido a partir da década de 70, consequência das mudanças sofridas pela educação e trazendo para a discussão os recursos informacionais como instrumentos para desenvolver o pensamento.

11 Um dos mais conhecidos foi o programa desenvolvido por Patrícia Knapp, bibliotecária do Monteith College, que usava uma abordagem de solução de problemas bastante arrojada para a época. KNAPP, P. **The Monteith College Library Experiment**. New York: Scarecrow, 1996.

A partir desse novo momento, no qual a educação absorvia os recursos informacionais como instrumentos capazes de desenvolver nos educandos a filosofia do “aprender a aprender”, surgem termos como: “técnicas relativas à informação”, “treinamento de usuários”, “habilidades em informação” e outros. (PALACIOS SALINAS, 1996, p. 14).

Em 1975 busca-se a ampliação da ação bibliotecária no processo pedagógico; novos padrões, entre eles, os sugeridos pela ALA¹², foram oferecidos como recomendações quanto ao envolvimento dos profissionais bibliotecários junto ao planejamento curricular.

Como resultado de muitas inquietações oriundas do desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e informação, buscaram-se respostas para o verdadeiro papel dos profissionais bibliotecários e das bibliotecas escolares nesse novo contexto de mudanças rápidas e fundamentado pela informação e seu papel formador.

A formação de usuários no Brasil não constitui um processo recente. Desde meados da década de 50, bibliotecários envolvidos com os processos inerentes à prática biblioteconômica vieram desenvolvendo inúmeros programas de formação de usuários, que objetivaram aproximar as bibliotecas de seus consulentes.

Segundo Dudziak (2001, p. 51), “a primeira referência à educação de usuários foi o curso organizado em 1955 por Terezine Arantes Ferraz”. Belluzzo (1989, p.15) acrescenta que “a maior parte dos trabalhos, desde então, corresponde à descrição de experiências individuais e/ou relatos de casos, sendo o número de pesquisas e artigos de revisão bastante escassos.”

A partir daí, tem-se percebido certa preocupação, entre a classe bibliotecária, em relação à implementação de programas para a formação de usuários, que contemplem suas necessidades informacionais e que gerem novas demandas em torno da informação e da construção de conhecimento.

Ainda no Brasil, na área de formação de usuários, destaca-se a educadora e pesquisadora, Profa. Neusa Dias de Macedo, que, em meados de

12 AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS/ASSOCIATION FOR EDUCATION COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY. Media programs: district and school. Chicago: ALA, 1975.

1972, ministrou o primeiro curso de orientação bibliográfica a professores de nível secundário e muito contribui para a pesquisa na área, publicando diversos artigos e outros trabalhos, no Brasil e no exterior, sobre a temática em questão.

Em 1974, o GIBUSP – Grupo de Integração do Sistema de Bibliotecas da USP -, visando o estabelecimento de um programa padrão de Orientação Bibliográfica para a USP, criou uma Comissão de Orientação Bibliográfica, que mais tarde foi desfeita. (DUDZIAK, 2001, p. 51).

Seguindo a tradição de preocupação social-educativa, ação cultural bibliotecária, interação biblioteca-escola e interação biblioteca-usuário, Dudziak (2001) relata

[...] que muitos foram os trabalhos desenvolvidos por bibliotecários brasileiros, que podemos considerar como 'sementes' da *Information Literacy*, que será abordada em outro tópico deste trabalho, no Brasil, dentre os quais podemos apontar: Breglia, 1986; Cerdeira, 1975; Ferreira, 1989; Flusser, 1982; Imperatriz, 1986; Milanesi, 1986; Rabello, 1980 e Targino, 1983.

Já na década de 90, desenvolveram-se, em maior proporção e sistematização, projetos e trabalhos relativos à formação de usuários, dos quais vale destacar os seguintes pesquisadores: Alves, 1992; Cysne, 1993; Faria, 1999; Fernandes e Verni, 2000; Ferreira, 1995; Litto, 1997/1998; Martinez e Calvi, 1998; Milanesi, 1997; Neves, 2000; Obata, 1999; Perroti, 1990, entre tantos outros. (DUDZIAK, 2001, p. 52).

Nesse sentido, completa Dudziak (2001),

[...] ressalta-se o ineditismo dos projetos PROESI – Programa de Serviços de Informação em Educação (ECA-USP) direcionado a biblioteca interativa e ainda, ao NCE – Núcleo de Comunicações e Educação também desenvolvido na ECA-USP, voltado às interrelações entre Comunicação e Educação.

Destaca-se, ainda, o trabalho da bibliotecária e pesquisadora Barroso (1998), do Rio de Janeiro, que se refere ao papel educacional da biblioteca pública como disseminadora da cultura e da educação, socialização da informação e do conhecimento, de ampliação social, educação continuada e permanente.

Outro trabalho relevante foi produzido pelos bibliotecários da Universidade Federal Fluminense – UFF, Luck et al (2000), que analisa o papel da biblioteca universitária como agente mediador no processo de mudança do modelo pedagógico e curricular. Menciona-se ainda o trabalho dos professores Moran; Behrens e Masetto (2000) – “Novas tecnologias e mediação pedagógica”.

Como se percebe, a concepção e a prática de programas de formação de usuários no Brasil vêm de longa data. Necessário se faz, então, aproximar as mais diversas experiências resultantes da sua implantação como forma de aperfeiçoamento e implementação desses programas, tendo sempre o indivíduo como “ator” principal.

Pouco se sabe a respeito de programas e/ou projetos direcionados à formação do público infanto-juvenil.

No cenário nacional, atitudes pouco mais contemporâneas têm sido desenvolvidas por meio do GEBE – Grupo de Pesquisa em Bibliotecas Escolares - sob a coordenação da pesquisadora Bernadete Campello, docente do departamento de Ciência em Informação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como uma forte vertente das teorias da também bibliotecária e pesquisadora norte-americana Kuhlthau (1987). Esses conteúdos serão discutidos mais adiante, neste trabalho.

Em uma sociedade que vive sob a égide das novas tecnologias de informação e comunicação, o desenvolvimento de programas de formação de usuários, sobretudo usuários infanto-juvenis, tem se tornado cada vez mais indispensável.

A autonomia para a construção de conhecimento passa, necessariamente, por uma formação referente ao uso das fontes de informação, sejam elas tradicionais ou eletrônicas, as quais fomentarão a produção de conhecimento e servirão de subsídios na construção da aprendizagem para a vida.

No próximo capítulo, a Avaliação da Competência em Informação será abordada como requisito indispensável ao processo desenvolvimento da Competência em questão.

AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

Nunca houve tamanha possibilidade de
conhecimento e tamanha probabilidade
de obscurantismo.

Borís Ryback

1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM POR MEIO DO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

Posteriormente à consolidação de alguns programas de formação relacionados à Competência em informação e à sua expansão conceitual pelo mundo, fez-se necessária uma pesquisa sobre formas de como avaliar essa Competência, para melhor entendimento de sua ação prática na relação com os Indivíduos partícipes desses programas.

Primeiramente, é preciso entender o que é uma avaliação.

Luckesi (2000) trabalha com uma concepção de avaliação que suplanta o pragmático, a prática excludente, discriminatória e autoritária, que contribui para o distanciamento entre as classes e entre “bons alunos e maus alunos”.

Para esse pedagogo, “a avaliação da aprendizagem deve ser como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo”. Considera ainda que “o entendimento dessa prática de avaliação envolve a capacidade dos agentes educacionais de distinguir a avaliação de julgamento”. (LUCKESI, 2000, p. 56)

Daí conclui-se que se faz necessário fomentar uma cultura de avaliação da Competência em informação em função de seu aprimoramento e estabelecimento como prática pedagógica que contribui significativamente para a construção do bom processo educacional. A avaliação, sob a perspectiva da Competência em informação, necessariamente, deve se pautar sob a mesma perspectiva que é explicitada por Luckesi (2000).

Importa avaliar os programas de Competência em informação e suas ações em torno da formação dos envolvidos, visando atribuir-lhes Competências capazes de incluí-los, integrá-los e torná-los parte do processo educacional, diminuindo o fosso entre os mais privilegiados e os marginalizados por esse mesmo processo.

Numa tentativa de estruturar um instrumento de avaliação da Competência em Informação, Arenas (2007) descreve alguns aspectos que devem ser considerados para que se estabeleçam boas práticas relacionadas

a esse tipo de avaliação. Para a autora, essas práticas são aquelas formuladas pelo *Institute for information literacy*, e se dividem da seguinte forma:

GRUPOS DE ATIVIDADES PARA A AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO		
Programas	Grau	Programas-Grau
▪ Define-se o processo de planejamento / melhoria do programa. ▪ Avaliam-se diretamente os progressos para alcançar as metas e objetivos do programa. ▪ Integram-se iniciativas relacionadas com a avaliação institucional ou profissional. ▪ Adotam-se métodos e propósitos da avaliação.	▪ Reconhece as diferenças de estilos de aprendizagem e de ensino utilizando por diversas formas como a avaliação do portfólio, a defesa oral, ensaios, testes, observações, relatos e experiências. ▪ Enfatiza o desempenho do aluno, a aquisição de conhecimentos e atitudes. ▪ Avalia-se o processo e o produto final. ▪ Avaliação por pares / Incluindo a auto-avaliação.	▪ Revisa periodicamente os métodos de avaliação.

Quadro 2: Grupos de atividades para a avaliação da Competência em Informação.

Fonte: Arenas (2007, p. 216, tradução nossa).

Já a *Associations of College and Research Libraries*, a *ALA Instruction Section* y el *Research and Scholarship Committee* sugerem o relacionamento da avaliação com a valoração, pois ambas são partes essenciais para demonstrar os efeitos dos programas de instrução bibliográfica e de Competência em informação. Propõem, então, as seguintes orientações:

- 1 - Avaliação de programas e professores;
- 2 - Avaliações dos resultados de aprendizagem;
- 3 - Transferibilidade. (ARENAS, 2007, tradução nossa).

Ainda assim, em busca de maior transparência no processo, Arenas aponta que a avaliação da aprendizagem, nesse contexto em particular,

compreende três fases indispensáveis: “a diagnóstica, formativa e sumária, ou seja, realizada ao final das atividades”.

Corroborando Arenas, Lindauer (2006) apresenta as três dimensões da avaliação da Competência em Informação:

[...] uma forma importante para coletar dados e documentos para a avaliação da Competência em informação é executar o programa de Competência em informação sob a perspectiva dessas três dimensões, as quais são: o contexto da aprendizagem; o dimensionamento dos componentes dos programas de Competência em informação e os resultados da aprendizagem do aluno.

Observe-se, na figura a seguir, a representação das referidas dimensões ou âmbitos desse tipo de avaliação.

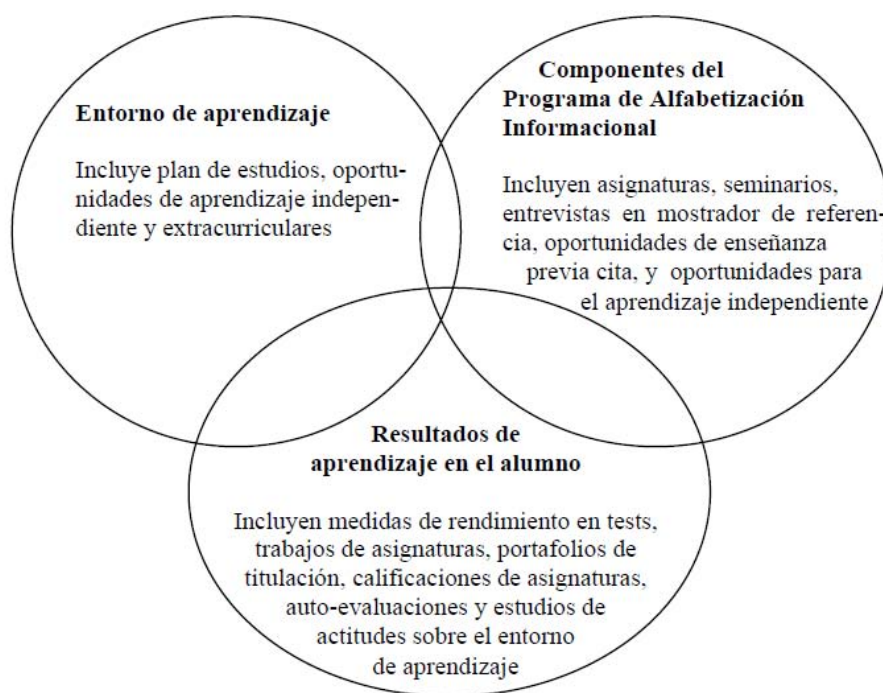


Figura 2: Los Três âmbitos de evaluación de la ALFIN
Fonte: Lindauer (2006.)

No Brasil, o processo de avaliação de programas de Competência em informação é incipiente, até porque a pesquisa em torno da temática é recente,

evidenciando enorme necessidade de fundamentos, sobretudo no que diz respeito a essa prática e à avaliação em relação a ela.

Inicialmente, a obra de Lancaster (2004) tem sido apontada como a precursora da avaliação da Competência em Informação no Brasil (CAMPELLO, 2009).

Lancaster, em seu livro *"If you want to evaluate your library"*, traduzido no Brasil como "Avaliação de serviços de bibliotecas", enfatiza as questões que envolvem a avaliação dos serviços que retratam a biblioteca como organização. Nesse livro "encontra-se um capítulo específico dedicado à avaliação da instrução bibliográfica, em que o autor alertou para o aspecto peculiar desse tipo de atividade, envolvendo basicamente a avaliação da aprendizagem". (CAMPELLO, 2009, p. 89).

O foco de Lancaster é evidenciar a necessidade de se perceber o grau de aprendizagem dos educandos envolvidos nos programas de habilidades de informação, e de se observar se eles aprendem forma significativa por meio de fontes de informação e da biblioteca propriamente dita.

O conceito de avaliação do autor é estabelecido sob o ponto de vista da eficiência das atividades desenvolvidas no âmbito da biblioteca, já que considera a avaliação sob a concepção educacional, viés mais amplo do que o contexto "da avaliação de um programa de instrução bibliográfica" (LANCASTER, 2004, p. 226).

Apesar da relevância da obra de Lancaster (2004) para a construção de um movimento em prol de ações de avaliação, ainda são poucas as iniciativas específicas, no Brasil.

Neste capítulo retratam-se alguns dos principais trabalhos que envolvem a avaliação da Competência em informação, sobretudo aqueles que tratam da avaliação no ensino superior, já que, fora desse contexto, as fontes de referências são quase escassas.

1.1 Conceito de Avaliação na Competência em Informação

Vários tipos de recursos têm sido elaborados em função da avaliação da Competência em informação, tendo aumentado largamente na última década. Segundo Lindauer, (2006, p. 69, tradução nossa), isso se deve

a três contribuições principais: primeiro, às agências regionais que têm credenciado à educação superior a avaliação dos resultados de aprendizagem dos educandos; segundo, às normas sobre Competência em informação para a educação superior, as quais têm sido adotadas e aplicadas de forma sistemática envolvendo muitas iniciativas e colaborações locais; e terceiro, a ALA, como a ACRL e a AASL, juntamente com a Association of Research libraries (ARL), que têm tornado a Competência em informação e a avaliação de seus resultados uma prioridade.

Para o autor, pensar a avaliação da Competência em Informação é

[...] discutir, sobretudo, os resultados na aprendizagem dos educandos envolvidos com os programas de Competência em informação, sendo de fundamental importância medir, reunir, e documentar as experiências pessoais que contribuem diretamente para o desenvolvimento de indivíduos competentes em informação, tais como indicadores específicos que denotam a qualidade em torno da aprendizagem e a auto-avaliação por cada um dos envolvidos no processo. (LINDAUER, 2006, p. 73).

Analisando a produção literária face à Competência em informação, encontra-se a avaliação sob duas perspectivas relacionadas ao processo de busca da informação, na qual o sujeito, de forma autônoma, avalia a relevância e pertinência da informação encontrada. Em momento posterior, evidencia-se a avaliação sob a perspectiva do processo que analisa os resultados dos programas que desenvolvem a Competência em informação.

Na literatura inglesa, o termo 'avaliação' tem duas traduções: *assessment* e *evaluation*.

Nesse contexto, *assessment* refere-se à medição e descrição do aprendizado dos estudantes, enquanto *evaluation* é a resposta (feedback) para o educador em relação à eficácia do currículo e do ensino. Estes termos são usados indiferentemente, principalmente na literatura dos Estados Unidos (AUSTRALIAN AND NEW ZEALAND

INFORMATION LITERACY FRAMEWORK, 2004, p. 25, nota de rodapé).

Outras concepções diferenciam as duas perspectivas da avaliação. Jesus Lau (2006) estabelece a seguinte diferenciação:

'Evaluation' difere de *'Assessment'* no sentido de que, geralmente, esta valoriza quando o estudante conclui uma tarefa. *'Assessment'* é um processo mais abrangente, pois reúne informações sobre o desempenho dos alunos durante todo processo de aprendizagem de Competência informacional, bem como quando terminar sua tarefa. (LAU, 2006, p. 42)

Como se pode perceber, as concepções que envolvem o termo possuem dimensões diferenciadas. Nesta pesquisa, adota-se a concepção de “assessment”, termo mais abrangente, que norteia melhor a ação do bibliotecário, sob a perspectiva da avaliação da Competência em Informação no contexto de trabalho.

Segundo a *American Association of School Librarians* (1998, p. 173), a “Avaliação é o processo de coleta, análise e relatos de dados”, o que evidencia a necessidade de se buscar elementos que materializem o desempenho das atividades propostas pelos programas de desenvolvimento de Competência em informação, utilizando-se instrumentos múltiplos, todavia específicos, para aplicação e verificação dos resultados em um determinado contexto.

Apesar da complexidade que envolve a ação de avaliar, esse processo é desenvolvido corriqueiramente no cenário educacional, o que não quer dizer que o mesmo se tenha estabilizado como modelo definitivo. Para Luckesi, (2000, p. 21),

[...] os sistemas de exames, com suas conseqüências em termos de notas e suas manipulações, polarizam a todos. Os acontecimentos do processo de ensino e aprendizagem, seja para analisá-los criticamente, seja para encaminhá-los de uma forma mais significativa e vitalizante, permanecem adormecidos em um canto. De fato, a nossa prática educativa se pauta por uma “pedagogia do exame”. Se os alunos estão indo bem nas provas e obtêm notas, o mais vai...

O processo de avaliação da Competência em Informação tem se constituído sob uma perspectiva diferenciada daquela apontada por Luckesi, o

que o torna um processo positivo. Sob essa perspectiva, nota-se a importância da verificação do desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, as técnicas e procedimentos adotados na aplicação dos programas, tornando-os

[...] parte integrante dos padrões de Competência em informação para a aprendizagem do aluno que incentiva o exame contínuo do ensino e aprendizagem para melhorar seu desempenho. (INFORMATION POWER, 1998, p. 174)

Na visão de Arenas (2007), a avaliação da Competência em Informação deve ser desencadeada sob três perspectivas:

[...] a diagnóstica - fundamental para conhecer as potencialidades e deficiências do educandos em questão; a formativa - como forma de estabelecer quais procedimentos a serem tomados para o aperfeiçoamento e ou suspensão do programa de Competência em informação e, por último, a sumária e/ou somativa - a qual define, mensura, o quanto se pode aprender com a aplicação do programa de Competência em informação propriamente dito.

O quadro seguinte retrata os três tipos de avaliação citados, a cima sob as três concepções referenciadas:

Tipos de avaliação	CONCEITOS		
	IFLA, 2004	Arenas, 2007, p. 216	Lancaster, 2004, p. 230
Prescritiva/ Diagnóstica/Pré-formativa	Avaliar o conhecimento e habilidades dos participantes antes de projetar a instrução.	Para conhecer o grau de conhecimentos prévios dos participantes em atividades de estudo	Avaliação das necessidades, planejamento e quaisquer outras atividades avaliativas que ocorram antes ou logo no início do desenvolvimento de um programa.
Formativa	Fornecer feedback sobre o aprendizado dos estudantes enquanto a instrução ocorre, permite que o instrutor ajuste seus métodos de pesquisa durante o curso.	Conhecer os pontos fortes e os pontos fracos do programa de Competência em informação;	Pode ser aplicada enquanto o programa está em curso, com a finalidade de melhorar essa experiência educacional específica antes do seu término.
Somativa	Processo final com os critérios de avaliação que se realiza ao final da instrução	Identificar as medidas que devem ser tomadas com relação à continuidade ou à suspensão de programas de Competência em informação.	Não se destina a melhorar uma atividade, mas demonstrar o que ela pode fazer.

Quadro 3: Tipos de avaliação: conceitos
Fonte: IFLA 2004; ARENAS 2007; LANCASTER 2004

Lancaster refere-se à avaliação prescritiva ou diagnóstica como avaliação pré-formativa, a qual incluindo as seguintes dimensões:

AVALIAÇÃO PRÉ-FORMATIVA SOB A CONCEPÇÃO DE LANCASTER	
DIMENSÕES	1 - avaliação da necessidade de vários tipos de atividades que permita o estabelecimento de prioridades expressivas.
	2 - avaliação das metas e objetivos das atividades propostas para determinar se são, de fato, realistas.
	3 - avaliação de planos para que sejam alcançados as metas e objetivos que foram definidos.

Quadro 4: Avaliação Pré-formativa sob a concepção de Lancaster

Fonte: Studebaker et al. (apud LANCASTER, 2004, p. 230).

A avaliação em referência é de fundamental importância para um programa de desenvolvimento da Competência em Informação, porém é preciso antes averiguar o nível dessa Competência naqueles que serão submetidos aos respectivos programas. Evidenciar a real situação do grupo pode melhor direcionar o programa a ser desenvolvido, com maiores chances de sucesso.

Diante da complexidade de se formular um programa que desenvolve a Competência em Informação, deve-se ater, inicialmente, ao processo de avaliação.

A escolha do tipo de avaliação, a concepção por trás dela, é parte fundamental para o estabelecimento de um programa de Competência em informação. Marti Lahera (2007, p.92) chama a atenção para esse momento:

[...] a avaliação é um processo complexo que exige planejamento e definição de parâmetros, dessa forma, para o desencadeamento da avaliação deve-se responder questionamentos como: “O que avaliar?; Que modelo de avaliação implementar?; Quando avaliar?; Quem são os responsáveis? e Que técnicas e instrumentos utilizar?

As respostas a esses questionamentos estruturam a base para o desenvolvimento do processo, fornecem subsídios para etapas mais complexas. É importante ressaltar que essas respostas se ligam, indubitavelmente, ao contexto no qual será implementado um programa de Competência em informação. Considerar as peculiaridades do meio em que se desencadeará o programa é de fundamental importância para o seu sucesso.

1.2 Instrumentos de avaliação da Competência em Informação

A avaliação da Competência em Informação requer a especificação de instrumentos a serem aplicados, que validem a sua prática no contexto. Isso se deve às múltiplas variáveis de avaliação, que podem ser desencadeadas nos mais diversos contextos. Para cada momento e/ou estágio de um programa de avaliação haverá a necessidade de tornar específico o instrumento com o qual se verificará o nível de aprendizagem. Dessa forma,

[...] o desenvolvimento de um instrumento de avaliação de Competência informacional em primeiro lugar requer um plano, com o apoio dos administradores e outros membros da organização, a avaliação de outros instrumentos que estão disponíveis e criar metas e objetos que ajudarão a impulsionar o processo (NEELY; FERGUSON, 2006, p. 153).

Num programa de Competência em Informação, o estabelecimento do plano de ação deve ser parte integrante da proposta curricular da escola.

Esta pesquisa tem por base o Ensino Fundamental, incluindo a participação de todos os agentes educacionais, podendo, assim, instituir-se a prática em torno da Competência em Informação como parte da Cultura Escolar, que será discutida em outro momento.

Os agentes proponentes de um programa de Competência em Informação devem certificar-se dos instrumentos utilizados na avaliação do programa. Apresentar-se-ão, aqui, alguns dos instrumentos mais utilizados no contexto da discussão, explicitados pela literatura da área.

Arenas (2007) apresenta uma série de instrumentos que, comumente, tem sido utilizada por pesquisadores em todo o mundo, conforme o quadro a seguir.

MÉTODOS DE AVALIAÇÃO SOB A CONCEPÇÃO DE ARENAS	
Método	Concepção do Método
Entrevista	A entrevista evidencia os diferentes momentos em o sujeito é solicitado para: • relacionar em detalhes como ele se conduz a uma situação problemática de informação; • indicar as dúvidas que surgiram a cada passo; • mostrar como a ajuda que ele poderia receber serviria para retirar suas dúvidas.
Incidente Crítico	É uma variante da técnica de linha do tempo, centra-se em um fato recente e concreto, tem a vantagem de que o indivíduo se concentra em um problema particular e não para responder a questões mais gerais. É, muitas vezes, utilizado em combinação com questionários ou entrevistas ou baseia-se em diários.
Pensando em Voz Alta	Utilizam-se gravadores ou câmeras de vídeo, são usadas observações e entrevistas. O método consiste em pedir aos participantes para verbalizar seus pensamentos antes e depois de trabalharem com um problema de informação. Os dados verbais são armazenados e analisados.
Painéis de Usuários	São grupos de indivíduos consultados várias vezes sobre possíveis problemas de informação.
Diários	Trata-se de diários que os indivíduos do estudo carregam em tempo real, por todo o tempo. Registram as diárias, incluindo as possíveis soluções para os problemas de informação.
Triangulação	Pode-se recorrer a diferentes métodos para reunir dados sobre fenômenos complexos; em caso de apenas um método, não haveria possibilidade de resolução. Além disso, os uso de vários métodos confirmaria alguns resultados, agregando confiabilidade ao estudo.

Quadro 5: Métodos de Avaliação sob a Concepção de Arenas
Fonte: Arenas (2007).

Outros métodos são verificados por Andrew Walsh (2009), que realizou um levantamento bibliográfico nas bases de dados (LISA, LISTA, ERIC e INAHL), sobre a temática em questão, identificando os seguintes métodos,

aplicados ao contexto da avaliação da Competência em Informação (Quadro 6).

MÉTODOS DE AVALIAÇÃO SOB A CONCEPÇÃO DE WALSH	
Métodos	Concepção do Método
Análise de bibliografia	É empregada como método preliminar de avaliação, como um representante das habilidades que cobrem as partes fundamentais de toda a Competência em informação.
Ensaaios	Voltado para módulos ou cursos que exigem um nível de instrução elevado, já que é mais demorado e qualitativo.
Notas Finais	Utiliza-se como método de avaliação um questionário de múltipla escolha, uma análise de bibliografia e notas finais, porém não fica claro se os resultados obtidos pelo uso desses métodos são consistentes, e ressalta que seria interessante ver alguma evidência da relação das notas finais com a Competência informacional.
Questionários de múltipla-escolha	Forma tradicional de avaliação, podendo conter questões abertas e fechadas; podem ser utilizados quando o tempo é limitado ou quando a avaliação é especificamente focada em um determinado aspecto da aprendizagem.
Observação	Trata-se de um método específico para pequenas amostras, já que as observações são feitas com maior profundidade quando evidenciam o comportamento de busca; no entanto, as pessoas observadas tentam realizar a busca das informações sob a percepção 'correta', e não como ocorreria normalmente, assim deve ser tomado cuidado ao interpretar os resultados desse método.
Portfólio	A avaliação por meio de portfólios é realizada durante todo o processo de ensino, já que "é um processo cumulativo em que amostras de trabalhos dos alunos são recolhidas ao longo de um período de tempo para demonstrar a aprendizagem adquirida" (AASL, 1998, p. 180). Esse método de avaliação reúne as atividades desenvolvidas em produto final, que permite "medir a eficiência em alcançar os objetivos de aprendizagem, avaliar a eficácia das estratégias de aprendizagem e a clareza na apresentação do conhecimento" (LAU, 1998, p. 46).
Quiz/Teste	Esse método de avaliação é parecido com o método do questionário de múltipla escolha tradicional pelo fato de também ter múltiplas opções, porém se difere nos tipos de respostas das questões, que são mais curtas.
Auto-avaliação	A auto-avaliação é um método secundário de avaliação, ou seja, é um método utilizado em outros métodos mais objetivos, como por exemplo, em questionários.
Simulação	O propósito desse método é avaliar os estudantes a partir da interação em um ambiente de informação (digital ou tradicional) criado especificamente para esse fim, ou seja, uma tentativa de expor os alunos a um problema real de busca de informação para fins de avaliação. Entretanto, Walsh (1998, p. 25) aponta que "não está claro, no entanto, se este é um método prático para ser usado amplamente".

Quadro 6: Métodos de Avaliação sob a Concepção de Walsh

Fonte: Walsh (2009, p. 21, tradução nossa).

Além dos instrumentos evidenciados por Arenas (2007) e Walsh (2009), outros instrumentos são apresentados a seguir, aumentando ainda mais as possibilidades de aplicação de métodos de avaliação no contexto da prática da Competência em Informação. No quadro seguinte constarão outros métodos

possíveis de aplicação ao processo de avaliação da Competência em Informação.

Outros Métodos de Avaliação	
Métodos	Concepção do Método
Relatórios	As listas de verificação são usadas com os educandos como auxílio na realização de tarefas, ou seja, é uma lista onde são descritos itens em que o educando deve realizar. "São dadas aos educandos no início da atividade, de forma que os critérios estejam claros desde o início. Uma lista de verificação é simplesmente um guia que ajuda os educandos a observar todos os aspectos do processo. Pode-se incluir elementos tanto para o processo, como para o produto" (AASL, 1998, p. 176), assim como pode incluir "diferentes fases, níveis ou itens necessários para completar a tarefa" (LAU, 2006, p.45).
Diários	Esse método de avaliação consiste na elaboração de anotações, pelos educandos, sobre as atividades conforme são desenvolvidas, ou seja, são anotadas as reflexões das várias fases do processo. "A intenção da estratégia de avaliação em diários é fazer com que os alunos focalizem [...] tanto no processo de pesquisa assim como no conteúdo de sua busca. As breves entradas em um diário permitem ao professor ou ao bibliotecário escolar uma compreensão de como os estudantes as estão fazendo: esta informação pode sugerir mini-lições que precisam ser ensinadas" (AASL, 1998, p. 179).
Discussões	Esse método de avaliação baseia-se "em uma discussão com o educando, entre educandos, ou entre toda a classe oralmente para refletir sobre os processos da Competência em informação. Pode ser realizada nas diferentes fases das atividades, bem como no final do processo. Ele usa perguntas feitas pelo mediador interrogando sobre o processo de aprendizagem (LAU, 2006, p. 45-46). Como a discussão também "pode ocorrer em vários níveis, de muito informal para o formal [...], esse método de avaliação pode usar questões mais específicas com os educandos, ou seja, pode-se fazer perguntas relacionadas à atividade em desenvolvimento. A AASL (1998, p. 179) cita um exemplo de uma forma de avaliação utilizando o método de discussão. Se for uma atividade de busca, pode-se perguntar quais são as estratégias utilizadas, em quais fontes de informação a busca é realizada, como as informações encontradas são organizadas, entre outras, já que, como esse tipo de avaliação pode ocorrer informalmente, os participantes não se sentem pressionados por estarem sendo avaliados, ou seja, sentem-se livres para falar.
Rubricas	A rubrica é uma lista com atributos que os estudantes devem demonstrar durante o desenvolvimento de uma atividade, possui "uma escala estabelecida por critérios que definem claramente para o aluno e o professor quais desempenhos são aceitáveis e inaceitáveis. Sua finalidade é fornecer uma descrição do sucesso do desempenho dos participantes" (AASL, 1998, p. 177) durante a atividade desenvolvida, ela também "pode ser dividida de acordo com as etapas do processo, com indicação clara de cada elemento a ser considerado para alcançar a meta desejada" (LAU, 2006, p. 45).
Lista de Verificação	As listas de verificação são usadas com os educandos como um auxílio na realização de tarefas, ou seja, é uma lista onde são descritos itens que o estudante deve realizar. "São dadas aos educandos no início da atividade, de forma que os critérios estejam claros desde o início. Uma lista de verificação é simplesmente um guia que ajuda os estudantes a observar todos os aspectos do processo. Pode incluir elementos tanto para o processo, como para o produto" (AASL, 1998, p. 176), assim como pode incluir "diferentes fases, níveis ou itens necessários para completar a tarefa" (LAU, 2006, p.45).

Quadro 7: Outros Métodos de Avaliação
Fonte: LAU (2006); AASL (1998).

É importante ressaltar que, apesar de haver múltiplos instrumentos para aplicação no contexto de um programa de Competência em Informação,

nenhum deles tende a solucionar, de forma definitiva, os problemas que podem advir na execução.

Cada instrumento desenvolve-se sob a perspectiva do grupo no qual será aplicado. A cultura existente em cada organização colabora para a definição do instrumento a ser aplicado e, ainda, de que forma ele deverá ser pensado, elaborado e instituído como instrumento e/ou instrumentos que completem o planejamento de um programa de desenvolvimento da Competência em informação.

1.3 Avaliação da Competência em Informação por meio de portfólios

Nesta pesquisa, utilizou-se o portfólio, como recurso capaz de contextualizar o nível de aprendizado dos Indivíduos que fizeram parte dela. Dessa forma, abordar-se-á o portfólio, seus conceitos e nuances, como instrumento pedagógico possível na avaliação da Competência em Informação.

O que é um portfólio? É a partir deste questionamento que ele se estabelece como instrumento que retrata a aprendizagem sob uma perspectiva formativa.

“O portfólio é um dos procedimentos de avaliação condizentes com a avaliação formativa” (VILLAS BOAS, 2009). A avaliação formativa utiliza todas as informações disponíveis sobre o educando para assegurar sua aprendizagem, rompendo com a avaliação unilateral, firmada basicamente na elaboração de provas.

Para Arter e Spander (1992, p. 36, tradução nossa) o portfólio constitui-se em

[...] uma coleção proposital do trabalho do educando que discorre sobre a história de seus esforços, progressos ou desenvolvimento em uma determinada área. A coleção deve incluir a participação do educando na seleção do conteúdo do portfólio; as linhas básicas para a seleção; os critérios para julgamento do mérito; e evidência de auto-reflexão pelo educando.

Sob essa perspectiva, Villas Boas (2009) estabelece três vertentes essenciais para o entendimento do instrumento em questão:

[...] a avaliação é um processo em desenvolvimento; os educandos são participantes ativos desse processo porque aprendem a identificar e revelar o que sabem e o que ainda não sabem; e ainda, a reflexão pelo educando sobre sua aprendizagem é parte importante do processo.

O portfólio é muito mais do que uma simples coleção de trabalhos dos educandos, pois envolve a estruturação e seleção das produções que farão parte do referido instrumento, sendo construído sob uma perspectiva auto-avaliativa e crítica, evidenciando as estratégias de aprendizagem que têm sido utilizadas no decorrer do processo.

Sob a concepção da Competência em Informação, alguns países, sobretudo os mais desenvolvidos, têm utilizado os portfólios. É fato que a construção, bem como a avaliação da Competência da Informação por meio de portfólios não é algo fácil.

A interação entre os educandos e o educador é parte fundamental do processo, nessas duas dimensões, quais sejam, a de construção e a de avaliação, porém levar aos educandos a produzir conhecimento não é tarefa fácil. No colégio, ambiente desta pesquisa, as maiores dificuldades se evidenciaram quando da proposição de atividades práticas, que culminariam na construção de trabalhos escolares, os quais seriam produzidos sob a perspectiva de algumas características específicas, como poderá ser visto no Quadro 14, no próximo tópico.

A busca por métodos que possam avaliar a aprendizagem por meio do uso da informação tem, cada vez mais, instigado bibliotecários em todo o mundo, muitos têm procurado validar suas ações em torno do desenvolvimento da Competência em Informação.

Fourie e Niekerk (1999), em artigo que discute a avaliação da Competência em Informação por meio de portfólio, chamam a atenção para a falta de publicações referentes à avaliação da Competência em Informação, que apresentem resultados de aplicações com o respectivo instrumento. Segundo as autoras,

[...] muito poucas fontes podem ser rastreadas na Biblioteca de Literatura e Ciência da Informação. Duas fontes foram encontradas: Grover, que discute muito brevemente o uso de portfólios para a avaliação da Competência em informação; e Bruce, que discute o uso de portfólios juntamente aos instrutores que desenvolvem programas em Competência em informação. (FOURIE; NIEKERK, 1999, tradução nossa).

Para elas, mesmo não havendo um protocolo de avaliação por meio dos portfólios, na pesquisa referente àquele artigo, algumas características se evidenciaram:

A capacidade de o aluno compreender e aplicar as técnicas básicas de pesquisa; utilizar linguagem de comandos e protocolo de pesquisa; evitar erros (por exemplo, o uso incorreto de operadores booleanos ou truncamento) e, ainda, utilizar os princípios de pesquisa por navegação. (FOURIE; NIEKERK, 1999, tradução nossa).

Fourier e Niekerk, (1999, apud PAULSON; PAULSON; MEYERS, 1991, tradução nossa.) definem portfólio como

[...] uma coleção proposital de trabalho do educando que apresenta os esforços, progresso e realizações em uma ou mais áreas. A coleção deve incluir a participação dos educandos na seleção de conteúdos, estabelecendo critérios para a seleção, e critérios para julgar o mérito do trabalho final, além das provas de sua auto-reflexão. Um portfólio fornece uma visão complexa e abrangente do desempenho do educando no contexto de aprendizagem. Ele fornece um fórum que incentiva aos educandos a desenvolver as habilidades necessárias para se tornarem independentes, auto-aprendizagem dirigida.

De acordo com as autoras citadas, a experiência em desenvolver uma ação em função da avaliação da Competência em informação, utilizando portfólios, apresentou-se de forma muito valiosa para um módulo de pesquisa em Competência em informação, oferecido na Universidade da África do Sul (UNISA).

Essas mesmas autoras registram as seguintes considerações sobre o portfólio:

[...] salienta, nomeadamente, a necessidade de crescimento pessoal e de reflexão crítica, que também são essenciais para o desenvolvimento da Competência de informação. Embora a avaliação do portfólio seja bem documentada na literatura da educação, muito

pouco tem sido relatado no contexto da Competência da informação. (FOURIE; NIEKERK, 1999, p. 25. Tradução nossa).

Ainda sobre os portfólios, Sonley et al., em trabalho apresentado em 2006, em parceria com quatro bibliotecários da Biblioteca e Departamento de Serviços de Informação na Universidade de Teesside, no Reino Unido, demonstraram alguns resultados de um estudo de caso no qual se avaliou um módulo de um programa em Competência em Informação, estabelecido na respectiva universidade, cujo objetivo era se certificar da validade do método aplicado até então, verificando as possibilidades de aprimoramento do mesmo.

Percebeu-se que o método analisado, como instrumento de avaliação final do desencadeamento do módulo, deixava muito a desejar sobre alguns pontos de controle que foram estabelecidos.

Como instrumento para avaliação do respectivo módulo, os educandos deveriam apresentar, ao final, uma pesquisa bibliográfica sobre um assunto escolhido individualmente, juntamente com um relatório de auto-avaliação, os quais, sob a perspectiva do autor, não refletiam a concretude das ações desencadeadas pelo módulo, cabendo uma retro-avaliação do módulo, bem como a busca por outros métodos de avaliação do mesmo. (SONLEY et al., 2006, tradução nossa).

Após a análise de inúmeros métodos de avaliação da aprendizagem por meio do acesso e uso da informação, a equipe de pesquisadores optou pelo portfólio, considerando-o como método capaz de externalizar as evidências que essa equipe buscava, oferecendo o módulo para formação dos educandos de nível superior, em Competência em Informação.

Para Sonley et al. (2006, p. 47, tradução nossa), o método

[...] parecia ser uma forma razoavelmente autêntica de avaliação, aproximando-se estreitamente dos comportamentos da vida real, uma vez que toda tarefa precisaria ser executada, como prova da maestria de cada um dos componentes.

Dessa forma, poder-se-iam verificar as atitudes tomadas pelos educandos, o porquê de tais atitudes, as Competências desenvolvidas e os progressos alcançados na aprendizagem em informação, no decorrer do

desenvolvimento das atividades que constituíam o módulo. (SONLEY et al., 2006.).

Um portfólio pode enfatizar uma abordagem holística no processo de aprendizagem, permitindo que os educandos verifiquem cada parte do processo, em seu contexto mais amplo, incentivando a auto-avaliação e o desenvolvimento da criticidade pelo indivíduo em questão. “Também se constitui em uma ferramenta poderosa para ajudar os estudantes a desenvolverem um modelo para presentes e futuras coletas de informações relacionadas às suas pesquisas.” (SNAVELEY; WRIGHT, 2003, p. 35, tradução nossa).

Discorrendo sobre os resultados da aplicação do módulo e utilizando o portfólio como método, Sonley et al. (2006) concluíram que

[...] mesmo sendo aplicado a uma proporção relativa de educandos universitários, sendo os resultados considerados como provisórios, o método parece estar bem adaptado à Competência em informação, já que evidencia "o crescimento pessoal e de reflexão crítica, que também são essenciais para obtenção da Competência em informação" (SONLEY et al., 2006 apud FOURIE; VAN NIEKERK, 1999, tradução nossa).

Villas Boas (2009), reportando-se a Hargreaves; Earl; Ryan, (2001), ao discorrer sobre o portfólio como método de verificação de aprendizagem o diferencia-o dos registros pessoais, identificando importantes elementos para sua análise, e dimensiona-o sob as seguintes características:

ELEMENTOS PARA ANÁLISE DE PORTFÓLIO	
Características que Justificam a Utilização de Portfólios no Processo de Aprendizagem.	1 – A utilização do portfólio permite a qualquer educando, seja o espalhafatoso, o tímido, o muito interessado, o desinteressado, o individualista, o colaborativo e propenso à escrita, etc., acompanhar o desenrolar de sua produção, levando-o a perceber suas potencialidades e áreas onde deve se aprimorar. Para o autor, a avaliação por meio de portfólios além de encorajar, leva o educando a aprender a aprender.
	2 – Ao desenvolver um portfólio, os educandos também se exteriorizam, explicitando suas dificuldades, mas, sobretudo, o desejo de se envolver e de aprender.
	3 – As atividades educacionais desenvolvidas por meio de portfólio, levam em consideração os momentos vivenciados pelo educando fora do educandário, fomentando o contexto de sua aprendizagem.
	4 – Um sentimento de pertencimento, em relação ao educando e as suas produções, faz com que ele assuma uma posição ética em torno de sua produção.
	5 – As produções de portfólios materializam as capacidades e potencialidades de seus produtores, redimensionando a concepção de avaliação, levando o educando a desenvolver a autonomia de sua aprendizagem.

Quadro: 8 – Características que Justificam a Utilização de Portfólios no Processo de Aprendizagem.

Fonte: Hargreaves; Earl; Ryan (2001); Villas Boas (2009).

Pode-se entender que o uso de portfólios como instrumento de avaliação da Competência em informação se justifica, sobretudo, quando se propõe a instigar os educandos à autonomia em seu aprendizado.

Corroborando essa discussão, o documento *Information Power* (1988) definiu nove normas de Competência em Informação, as quais, em comparação as características que justificam a utilização de portfólios no processo de aprendizagem, evidenciadas no Quadro 8, sugere-se a prática da avaliação com o uso de portfólios, como se verifica a seguir.

NORMAS DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO		
Categorias	Padrões	Indicadores
Padrão de Competência em Informação - o indivíduo que possui Competência em informação e	1 – acessa a informação de forma eficiente e efetiva	1. reconhece a necessidade de informação.
		2. percebe que informação apropriada e abrangente a base para a tomada inteligente de decisões.
		3. formula perguntas baseadas nas necessidades de informação.
		4. identifica uma variedade de fontes potenciais de informação.
		5. desenvolve e usa estratégias de localização de informação bem sucedidas.
	2 - avalia a informação de forma crítica e competente	1. determina exatidão, relevância e abrangência.
		2. distingue fato, ponto de vista e opinião.
		3. identifica informação imprecisa, inexacta e capciosa.
		4. seleciona informação apropriada para o problema ou pergunta propostos.
	3 - usa a informação com precisão e criatividade	1. organiza informação para aplicação prática.
		2. integra nova informação ao conhecimento próprio.
		3. aplica informação ao pensamento crítico e à resolução de problemas.
Padrões de Aprendizagem Independente - O aprendiz independente possui Competência em informação e	4 – procura informação relacionada a assuntos de interesse pessoal	1. busca informação relacionada às várias dimensões de bem-estar pessoal, tais como interesses profissionais, envolvimento comunitário, questões de saúde, atividades de recreação.
		2. projeta, desenvolve e avalia produtos e soluções de informação relacionados a interesses pessoais.
	5 – aprecia literatura e outras expressões criativas da informação	1. é um aprendiz competente e auto-motivado.
		2. deduz sentido de informação apresentada de modo criativo e em diferentes formatos.
		3. desenvolve produtos criativos em diferentes formatos.
	6 – empenha-se pela excelência na busca de informação e na geração de conhecimento	1. avalia a qualidade dos processos e produtos da busca pessoal pela informação.
		2. delinea estratégias para revisar, melhorar e atualizar o serviço ou o conhecimento gerado individualmente.
Padrões de Responsabilidade Social - O indivíduo que contribui positivamente para a aprendizagem da comunidade e para a sociedade possui Competência em informação e	7- reconhece a importância da informação para uma sociedade democrática	1. busca informação de diversas fontes, contextos, disciplinas, culturas.
		2. respeita os princípios de acesso equitativo à informação.
	8 – apresenta conduta ética com respeito à informação e às tecnologias de informação	1. respeita os princípios de liberdade intelectual.
		2. respeita os direitos de propriedade intelectual.
		3. utiliza as tecnologias de informação de forma responsável.
	9 – participa efetivamente em grupos de procura e geração de informação	1. compartilha conhecimento e informação com os outros.
		2. respeita as ideias e experiências alheias e reconhece suas contribuições.
		3. colabora com os outros na identificação de informação e na obtenção de suas soluções, seja pessoalmente ou através das tecnologias.
		4. colabora com os outros no projeto, desenvolvimento e avaliação de produtos e soluções de informação, seja pessoalmente ou através das tecnologias.

Quadro 9: Indicadores de Competência em Informação

Fonte: Sirihal Duarte (2007).

Conforme se pode averiguar, a partir dos elementos para análise de portfólio expostos no Quadro 8, a utilização do referido instrumento para o

desenvolvimento da Competência em Informação e para estabelecer o processo de avaliação se fundem a partir do momento em que os educandos se envolvem como produtores intelectuais de seus respectivos trabalhos, e se encontram propícios, abertos, e dispostos a se envolver, de forma participativa, dinâmica e irrestrita, no programa propriamente dito.

Pode-se perceber ainda que os elementos explicitados no Quadro 8 tornam-se atributos à iniciação de um programa de Competência em informação que busque desenvolver, nos indivíduos, os padrões explicitados no Quadro 9 desta pesquisa.

Apesar das poucas fontes de informação que discutem, apresentam e padronizam esforços em torno de programas que visam desenvolver a Competência em informação no Ensino Fundamental no Brasil percebem-se grandes possibilidades de utilização do portfólio como instrumento de desenvolvimento da aprendizagem e avaliação.

Mesmo não havendo muitas experiências de práticas avaliativas no contexto da Competência em informação, sobretudo no Brasil, onde se iniciam as discussões na área da educação com ênfase no ensino nas séries iniciais, Ensino Fundamental e Médio, o portfólio tem sido bastante utilizado, existindo até manuais para sua elaboração, sobretudo para séries iniciais, conforme pode ser verificado em Shores e Grace (2001), em seu livro intitulado “Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor”, traduzido, no Brasil, por Ronaldo Cataldo Costa.

Evidentemente, a Biblioteconomia e a Ciência da Informação, em articulação com a educação, devem buscar o estabelecimento de padrões para avaliação por meio de portfólios, com a finalidade de aprimorar o processo avaliativo.

Nesse caso, pesquisas que retratam essa dimensão são de fundamental importância para a construção de um referencial teórico que dê sustentação à prática avaliativa da Competência em Informação também por meio de portfólios.

Para tanto, o próximo capítulo descreve os materiais e métodos acolhidos pela pesquisa, apresentando procedimentos de pesquisa, dados coletados e análise dos dados em referência.

As intoxicações pela instrução são bem mais graves do que as intoxicações pelos subprodutos da indústria; as obstruções da informação, bem mais graves do que as das máquinas e instrumentos. As indigestões de signos, mais graves do que as alimentares.

R. Ruyer

1 UNIVERSO DA PESQUISA

O universo da pesquisa foi constituído por educandos que ingressaram no colégio por meio de amparo legal, os quais passaram por uma prova diagnóstica, sendo que 14 desses educandos/participantes receberam, nessa época, o conceito “apto com restrição”¹³ e 6, “inaptos”¹⁴.

Os participantes da pesquisa estão matriculados no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, sendo 17 do 7º ano e três do 6º ano, sendo que os matriculados no 7º ano já haviam participado do projeto Clube da Biblioteca, no ano de 2008.

Importante lembrar que a escolha dos participantes levou em consideração os seguintes procedimentos: os vinte alunos que apresentaram maiores dificuldades na prova diagnóstica de ingresso ao colégio.

Quanto ao gênero, participaram sete alunas e 13 alunos, com faixa etária em entre 10 e 12 anos.

A pesquisa no Colégio Militar de Campo Grande – MS teve por objetivo colocar em evidência possíveis resultados do programa instituído para o desenvolvimento da Competência em Informação e contribuir significativamente para a transformação dos participantes da pesquisa, no que diz respeito à aprendizagem ao longo da vida.

1.1 Abordagem da Pesquisa

A fundamentação metodológica ampara-se em Thiollent (1998, p. 14), que define a pesquisa-ação como

[..] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual, pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

13 O educando é aceito no ano requerido, porém assistido um grupo multidisciplinar de profissionais que o ajuda a acompanhar o ano no qual foi matriculado.

14 Os pais são orientados a não matricular o filho no ano pretendido, e o filho deve ser também acompanhado pela mesma equipe multidisciplinar de profissionais, de forma individual.

Sob a perspectiva de Thiollent, cabe ao pesquisador exercer um papel ativo no desencadear dos procedimentos da pesquisa. É ele o responsável por levantar o problema de investigação, acompanhar e avaliar os dados suscitados, com base na problematização levantada.

A ação do pesquisador passa a ter um caráter de participação/colaboração, no que diz respeito à relação com os participantes. Tal postura demonstra que a participação do pesquisador rompe com a simples observação dos fatos e se estabelece no campo da ação, contribuindo significativamente para o processo de construção no âmbito da pesquisa.

Na pesquisa-ação, os pesquisadores “[...] desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 1998). Para esse autor, não há dúvida de que o processo metodológico de pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e os participantes da situação investigada que seja de tipo participativo.

Com esse tipo de pesquisa, espera-se contribuir para um novo olhar sobre o desenvolvimento da Competência em Informação, seus procedimentos, participantes e, sobretudo, sua avaliação.

Como qualquer outro tipo de pesquisa, a pesquisa-ação constitui-se de alguns aspectos que a caracterizam. Thiollent (1998) os evidencia, conforme o quadro que segue.

Características da Pesquisa-Ação	Relação com a Proposta da Pesquisa
1 Há ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada.	▪ O pesquisador envolveu-se na pesquisa, com participação ativa e colaborativa, juntamente com os indivíduos, mantendo alto nível de interação entre as partes, em diferentes momentos e contextos.
2 Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta.	▪ Percebeu-se que os indivíduos da pesquisa não utilizam a biblioteca do colégio, ambiente desta pesquisa, e, quando a procuram não dispõem de conhecimento sobre sua organização, missão, função e objetivos, pois estão desprovidos de habilidades e Competências para usufruírem da biblioteca. A partir dessas verificações, propôs-se um Programa de Desenvolvimento da Competência em Informação.
3 O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas, e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação.	▪ A proposição de um Programa que desenvolve a Competência em Informação resulta da percepção sobre a situação encontrada no âmbito do Colégio, ambiente da pesquisa, e de seus educandos, por força das evidências observadas no contexto escolar que não valoriza a biblioteca e, conseqüentemente, de uma possível falta de cultura de acesso e uso dos serviços e produtos oferecidos por ela.

4 O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, esclarecer os problemas da situação observada.	▪ Busca-se, assim, instituir uma proposta de desenvolvimento de um programa que desenvolve a Competência em Informação como forma de solucionar os problemas evidenciados, os quais se apresentam por meio da ausência no acesso e uso da biblioteca, bem como da produção intelectual do alunado, retratada nos trabalhos escolares.
5 Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação.	▪ Em todo o processo houve a participação e colaboração entre pesquisador e pesquisados, de forma intencional e consciente, tanto na elaboração das ações desencadeadas, por meio do Programa proposto, como também na participação ativa para execução das atividades.
6 A pesquisa não se limita a uma forma de ação: pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos selecionados.	▪ A proposta da pesquisa é romper com a Cultura Escolar instituída, a qual desprestigia a participação do bibliotecário e, consequentemente, da biblioteca, apresentando ao contexto escolar novas perspectivas em torno do acesso e uso da biblioteca escolar, propiciando aos agentes escolares novos conhecimentos para elaboração, estruturação, execução e avaliação de suas propostas de pesquisas escolares..

Quadro 10: Características da Pesquisa-Ação e suas Relações com a Proposta da Pesquisa.

Fonte: Adaptação de Thiollent (1998.)

Assim, evidencia-se que o tipo de pesquisa não foi escolhido; ele tão somente se fez presente e foi acolhido como forma de sustentar as ações desencadeadas no processo de pesquisa.

Para tanto, as duas dimensões, objetivo prático e objetivo de conhecimento, essenciais à pesquisa-ação, estão presentes nesta pesquisa. Thiollent (1998, p. 18) os define da seguinte forma:

Objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, como levantamento de soluções e propostas de ações correspondentes às “soluções” para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. É claro que este tipo de objetivo deve ser visto com “realismo”, isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis. Nem todos os problemas têm soluções a curto prazo.

Objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização, etc.)

Esta pesquisa enquadra-se nessa perspectiva, isto é, busca contribuir significativamente para a solução dos problemas evidenciados e aumentar o *background* de conhecimento relacionado à proposta em questão.

Assim sendo, faz-se necessário entender a dinâmica do processo da pesquisa.

1.2 Materiais e Procedimentos da Pesquisa

A pesquisa em questão recebeu aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, protocolado sob o nº **3231/2008**.

Foi ministrada, como disciplina experimental, a disciplina Competência em Informação, desenvolvida quinzenalmente, para todos os 6º anos e, semanalmente, para todos os 7º anos, com carga horária de 45 minutos. O desenvolvimento da disciplina seguiu o Plano de Estudo e Trabalho, (ver APÊNDICE A), nome atribuído ao planejamento do conteúdo teórico e prático.

Simultaneamente ao desenvolvimento dessa disciplina, os participantes - 20 educandos do 6º e 7º anos, que serão caracterizados posteriormente - reuniam-se todas as sextas-feiras, no contraturno no horário das 14 às 16 horas na biblioteca do colégio, ambiente no qual se buscou desenvolver as habilidades relacionadas ao programa de Carol Kuhlthau, que serão apresentadas no próximo tópico.

As atividades constituíam-se de aulas teóricas, de acordo com o Plano de Estudo e Trabalho, exercícios práticos¹⁵ e atividades em grupo.

Ressalta-se que a disciplina experimental tem sido ainda ministrada pelo bibliotecário da instituição.

Utilizou-se também, um questionário (APÊNDICE C)¹⁶ formulado com base na obra *“Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental”*, de Carol Kuhlthau (2002), traduzido e adaptado, no Brasil por Bernadete Campello et al. (2004), que propõe um programa progressivo de atividades, objetivando capacitar crianças desde o período da Educação Infantil (por volta dos 4 anos) até as últimas séries do Ensino Fundamental (por volta dos 14 anos), na utilização de informação em seus vários recursos de apresentação.

¹⁵ Ver Mata (2006)

¹⁶ Adaptado de Ramalho (2008).

O questionário elaborado abarcou duas dimensões: localização¹⁷ e interpretação¹⁸.

A opção por essas dimensões deve-se à peculiaridade do educandário, ambiente da pesquisa. Conforme explicitado no primeiro capítulo, o Colégio Militar de Campo Grande - MS oferece à comunidade o Ensino Fundamental a partir do 6º ano, ou seja, na maioria das vezes, os ingressantes estão na faixa entre 10 e 11 anos, como é o caso nesta pesquisa.

Para melhor compreensão, pode-se observar, no quadro seguinte, a divisão das fases e etapas, conforme o programa de Kuhlthau (2004).

Fases do Programa de Carol Kuhlthau		
Fases	Dimensões	Etapas
1ª Fase	Preparando a criança para usar a biblioteca: compreende o período inicial de escolarização da criança até sua alfabetização. Subdivide-se em duas etapas:	1ª Conhecendo a biblioteca: precede a alfabetização, destina-se a crianças de 4 a 6 anos. Nesse momento, se busca desenvolver na criança uma atitude positiva com relação à biblioteca e aos recursos de informação, especialmente os livros. Familiarização com o espaço da biblioteca.
		2ª Envolvendo as crianças com livros e narração de histórias: destinada a crianças de 6 a 7 anos, ocorre durante o período de alfabetização. Nesse momento a criança vai se envolver mais profundamente com os livros, principalmente através da escuta de histórias.
2ª Fase	Aprendendo a usar os recursos de informação: abrange as séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª) ¹⁹ , ou seja, destina-se a alunos de 7 a 10 anos, e consiste, basicamente, de atividades que irão propiciar habilidades para usar os recursos de informação disponíveis na escola. Subdivide-se em quatro etapas.	1ª Praticando habilidades de leitura, para crianças de sete anos.
		2ª Expandido os interesses de leitura, para crianças de oito anos.
		3ª Preparando para usar os recursos de informação de maneira independente, para alunos de nove anos.
		4ª Buscando informação para trabalhos escolares, para alunos de dez anos.

¹⁷ Ajudam os alunos a entenderem como os materiais são organizados, possibilitando-lhes localizarem uma informação ou um material específico. (KUHLTHAU, 2004).

¹⁸ Ajudam os alunos a entender e usar os materiais. (KUHLTHAU, 2004).

¹⁹ Leia-se 1º ao 5º ano, conforme a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.

3ª Fase	Vivendo na sociedade da informação: compreende as séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª) ²⁰ , envolvendo alunos de 11 a 14 anos. Nela, o estudante se prepara para conviver numa sociedade com abundância de recursos de informação, desenvolvendo atividades que lhe permitirão compreender o ambiente de informação da sociedade contemporânea. Divide-se em duas etapas:	1ª Usando os recursos de informação de maneira independente, para alunos de 11 a 12 anos.
		2ª Entendendo o ambiente de informação, para alunos de 13 a 14 anos.

Quadro 11: Fases do Programa de Carol Kuhlthau**Fonte:** Kuhlthau (2004).

É importante ressaltar que os educandos, como seres únicos e possuidores de um arcabouço cultural que se desenvolve no âmbito de suas relações pessoais, desde o nascimento até o ingresso na escola, podem apresentar atitudes e habilidades variantes.

Esse fato evidencia que essas fases não podem ser consideradas estanques, impossibilitando o educando de direcionar a sua própria aprendizagem.

O questionário foi construído com um total de 18 questões, sendo 17 fechadas e uma aberta, com dados referentes à busca de informação, ao uso da biblioteca, de seus respectivos recursos de informação e à construção dos seus respectivos trabalhos escolares.

Observa-se, no quadro a seguir, a correspondência entre as habilidades descritas por Kuhlthau (2004) e as questões elaboradas no questionário que serviu de instrumento para esta pesquisa.

²⁰ Leia-se 1º ao 5º ano, conforme a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.

Habilidades de Localização		
Temas	Habilidades	Questões
Arranjo da Coleção	- Sabe localizar livros na coleção infantil da biblioteca; - Sabe que a etiqueta da lombada indica onde o livro está colocado na estante; - Sabe que livros sobre assuntos específicos podem ser colocados na coleção geral da biblioteca; - Sabe localizar livros sobre um assunto específico na coleção geral, com a ajuda do bibliotecário; - Entende que cada livro e a maioria dos outros materiais da biblioteca têm pelo menos uma ficha correspondente no catálogo; - Sabe que o catálogo tem fichas de assunto; - Sabe procurar um assunto no catálogo e identificar o número de chamada correspondente; - Sabe localizar na estante um livro sobre um assunto, usando o catálogo, com ajuda; - Sabe que o catálogo fornece informações sobre o livro; - Conhece os elementos que compõem o registro bibliográfico dos materiais da biblioteca.	4, 12, 15, 16
Revistas e Jornais	- Está familiarizado com as revistas da biblioteca; - Começa a entender a estrutura geral e a função informativa dos jornais.	4
Coleção de Referência	- Sabe localizar enciclopédias na biblioteca; - Sabe localizar, com ajuda, informação numa enciclopédia; - É capaz de encontrar, com ajuda, um assunto numa enciclopédia eletrônica; - É capaz de usar a ordem alfabética e palavras guias quando utiliza dicionários; - Sabe consultar, com ajuda, um dicionário eletrônico; - Conhece a diferença entre a coleção de referência e a coleção geral; - Sabe localizar a coleção de referência; - Sabe que as fontes de referência são feitas para serem consultadas e não para serem lidas do começo ao fim; - Tem condição de localizar, com alguma ajuda,	4, 5, 12, 13, 15, 16

	informação em enciclopédias e dicionários impressos e eletrônicos; ▪ Sabe localizar dicionários na biblioteca.	
Sistema de Classificação	▪ Está familiarizado com números de chamada e sua relação com a localização dos livros nas estantes; ▪ Entende o arranjo dos materiais nas estantes da biblioteca.	4, 12, 15, 16
Internet	▪ Sabe que a internet tem informações para estudo e lazer; ▪ Sabe identificar e utilizar ícones e links para se mover na rede.	4, 5, 6, 8, 9, 10, 11
Índices	▪ Sabe que o índice é uma parte importante do livro; ▪ Sabe que alguns livros de não-ficção têm índices; ▪ Sabe que os índices estão no final do livro.	13
Habilidade de Interpretação		
Técnica de Avaliação e Seleção	▪ Escolhe livros que é capaz de ler; ▪ Escolhe livros sobre assuntos de seu interesse; ▪ Compreende que há várias formas de literatura. ▪ Está familiarizado com as várias formas de literatura; ▪ Conhece alguns autores favoritos e suas obras; ▪ Pode, com alguma ajuda, selecionar material que possa ler; ▪ Mostra discernimento na seleção de livros.	3, 14, 17, 18
Apreciação Literária	▪ Sabe que existe uma variedade de livros na biblioteca; ▪ É capaz de relacionar as situações da história com suas experiências; ▪ Começa a entender que há vários tipos de literatura; ▪ Entende e aprecia as características de sonoridade e rima dos poemas; ▪ Está familiarizado com personagens, enredos e cenários de livros de ficção; ▪ Está familiarizado com os diferentes tipos de literatura; ▪ Consegue extrair significados de um texto, através da sonoridade e da rima.	17, 18
	▪ Sabe identificar a capa e a orelha;	

Elementos do Livro	▪ Sabe identificar a lombada; ▪ Sabe identificar a folha de rosto; ▪ Sabe identificar o título, autor e ilustrador; ▪ Sabe identificar o editor, local e data de publicação; ▪ Sabe identificar a bibliografia. ▪ Pode identificar o sumário; ▪ Pode identificar a dedicatória; ▪ Pode identificar o prefácio; ▪ Pode identificar o glossário; ▪ Pode identificar a bibliografia; ▪ Pode identificar o índice; ▪ Pode identificar a data do <i>copyright</i>.	15
Pesquisa e Produção de Texto	▪ Sabe localizar informações sobre um assunto em uma enciclopédia e escrever sobre o que encontrou; ▪ Pode localizar livros de não-ficção sobre um assunto específico; ▪ Está familiarizado com a bibliografia dos livros de não-ficção.	3, 17

Quadro 12: Dimensões das habilidades de Localização e Interpretação X Conteúdo do questionário.

Fonte: Adaptado de Kuhlthau (2004.)

O Quadro em questão apresenta as habilidades de localização e interpretação das fases 2 e 3, conforme explicitado no Quadro 11, já que os participantes da pesquisa se encontram entre essas duas fases de desenvolvimento.

Algumas questões abordam mais de uma habilidade, sendo que a primeira questão apenas registra o gênero dos participantes.

Para registrar o desempenho dos participantes ao longo do desenvolvimento da pesquisa foi adotado o portfólio, que, segundo Villas Boas, (2009) “[...] é um dos procedimentos de avaliação condizentes com a avaliação formativa”. O portfólio se fez necessário pela relação desse procedimento metodológico com o tipo de pesquisa - pesquisa-ação, a qual, segundo Thiollent (1998, p. 56) “[...] encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais”.

Outros aspectos que justificam a escolha do portfólio foram retratados no Quadro 8 desta dissertação.

O Quadro 13, a seguir, apresenta a composição dos portfólios, os quais, também, constituem instrumentos de coleta de dados.

Composição do Portfólio	
1 Questionário	▪ Aplicado no dia 13 de fevereiro de 2009.
2 Trabalho Escolar (1)	▪ Esse trabalho foi solicitado aos educandos antes que eles passassem pelo programa de formação. Foi construído sem a percepção estabelecida pelo programa desenvolvido. É produto de um ano anterior ao ano em que os educandos se encontravam.
3 Trabalho Escolar (2)	▪ Intitulado pelo colégio como trabalho interdisciplinar, os educandos recém uma temática e, orientados por todos os professores das disciplinas, desenvolvem a temática de forma interdisciplinar. Toda a construção do respectivo trabalho foi acompanhada pelo pesquisador, inclusive com orientações na própria disciplina experimental em Competência em Informação. O trabalho foi proposto em março de 2009, concluído e entregue em outubro do mesmo ano. Esse trabalho é o contraponto, elaborado no decorrer do desenvolvimento do programa.

Quadro 13: Composição do Portfólio

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Como os esforços se centralizaram no desenvolvimento do trabalho escolar, o portfólio se estruturou sob a perspectiva desses três instrumentos.

A avaliação do portfólio como um conjunto de produções e resultados dos participantes da pesquisa seguiu o modelo de Villas Boas (2009), que estabelece os critérios mínimos para essa avaliação.

Descritores de Avaliação do Portfólio	
Descritores	Avaliação pelo pesquisador
1 Cumpre os propósitos gerais	▪ Conforme apresentado no tópico Avaliação de Portfólio, o respectivo instrumento apresenta-se como método possível em tornar explícita a aprendizagem dos Indivíduos da pesquisa.
2 Cumpre o propósito específico	▪ Apresenta-se como uma possibilidade de avaliação, concreta, dos Indivíduos da pesquisa em relação ao objetivo da mesma.
3 Apresenta análise do material incluído	▪ Todos os materiais coletados neste contexto de pesquisa serão analisados sob a perspectiva do portfólio e dos padrões de desenvolvimento da Competência em Informação e, ainda, sobre o programa de Carol Kuhlthau.
4 Contém propostas/Formulações/Recomendações para enfrentamento das dificuldades relacionadas ao	▪ Apresenta discussões, recomendações e novas perspectivas à inserção dessa modalidade de instrumento no contexto da Biblioteconomia, Ciência da Informação e, mais precisamente, para o desenvolvimento da Competência em Informação.

desenvolvimento da avaliação	
5 Apresenta textos escritos com correção	▪ O portfólio em questão apresenta trabalhos construídos em momentos diferentes, objetivando averiguar o resultado de implantação do programa de desenvolvimento da Competência em Informação no colégio ambiente desta pesquisa.
6 Inclui reflexões sobre o processo de aprendizagem e avaliação	▪ As considerações em torno do processo de aprendizagem e avaliação fazem parte do tópico Apresentação e Análise dos Resultados.
7 Apresenta organização que facilita a sua compreensão	▪ Encontram-se organizados conforme apresentado no quadro 14: Composição do Portfólio
8 Foi construído ao longo do semestre	▪ O método de pesquisa e de avaliação da aprendizagem é parte sistemática de um processo que se desenvolveu de fevereiro a novembro de 2009.
9 Apresenta síntese conclusiva	▪ As considerações estão alocadas no tópico Apresentação e Análise dos Resultados.
10 Apresenta avaliação final do trabalho	▪ A avaliação do trabalho é parte do tópico Apresentação e Análise dos Resultados.

Quadro 14: Descritores de Avaliação de Portfólio

Fonte: Adaptado de Villas Boas (2009).

A proposta de estabelecer o portfólio como instrumento de avaliação do desenvolvimento da pesquisa está adequada à perspectiva da mesma.

Os critérios estabelecidos por Villas Boas (2009) foram obedecidos e integram a análise dos resultados, validando o instrumento como agregador das atividades desenvolvidas.

Cada um dos critérios articulou-se com o desenvolvimento da pesquisa, consolidando a proposta de uso do portfólio como mais um dos métodos a serem aplicados no contexto do desenvolvimento da Competência em Informação.

Os dados foram coletados entre os meses de fevereiro a novembro de 2009, momento de ingresso no programa de pós-graduação, no qual se desenvolveu a presente pesquisa.

Os procedimentos de coleta de dados obedeceram a seguinte ordem: primeiramente, solicitou-se, ao diretor de ensino do respectivo colégio (ver Apêndice D), autorização para o desenvolvimento da pesquisa. Da mesma forma, foi encaminhado aos pais o termo de consentimento livre esclarecido (ver Apêndice E), tornando-os conscientes e coparticipantes da pesquisa.

Em seguida, aplicou-se o questionário (que faz parte do portfólio), com a intenção de diagnosticar o nível de Competência em Informação dos indivíduos

da pesquisa, o qual faz parte do portfólio, no dia 13 de fevereiro de 2009, na sala de leitura da biblioteca do Colégio Militar de Campo Grande – MS. Nesse momento, os indivíduos receberam todas as instruções relacionadas à participação e alertados quanto à responsabilidade em responder o respectivo questionário.

Ainda nesse dia, foi solicitado a todos um trabalho escolar, produzido no ano anterior, para fazer parte do portfólio e iniciar sua construção. Os trabalhos foram entregues na reunião subsequente do grupo, em 20 de fevereiro de 2009, e arquivados em pastas individuais.

A elaboração do segundo trabalho - uma proposta interdisciplinar, envolvendo todas as disciplinas dos 6º e 7º anos e seus respectivos professores, cujo tema proposto foi “Cores e Linguagens”, fazendo alusão à diversidade étnica e cultural brasileira – desenvolveu-se a partir de março de 2009, como parte do cumprimento da disciplina experimental em Competência em Informação e das reuniões do Clube da Biblioteca.

Para o desenvolvimento do T.I., assim intitulado pelos alunos, os professores, em momentos distintos, abordavam a temática proposta no T.I., sob a perspectiva de suas disciplinas, sendo que as aulas aconteciam no horário das aulas da disciplina experimental em Competência em Informação.

Em consequência das aulas ministradas pelos docentes, o bibliotecário responsável pela disciplina experimental contribuía na ação de mapeamento e recuperação de informação, utilizando a biblioteca os recursos de informação para fomentar as discussões.

A partir desse momento, a construção do trabalho escolar, intitulado T.I. – Trabalho Interdisciplinar, tomava forma, sob a orientação do bibliotecário, chamando a atenção para a construção de seu conteúdo, normalização e formatação.

Os procedimentos de coleta de dados encerraram-se em outubro do mesmo ano, quando os trabalhos foram recolhidos para composição do portfólio. Importante ressaltar que a construção dessa etapa materializou a participação ativa do pesquisador, no que diz respeito ao desenvolvimento, gerenciamento e condução da pesquisa; dos professores, no que diz respeito à

aceitação da proposta, motivação e participação na construção dos trabalhos escolares, orientando e acompanhando os participantes até a biblioteca do colégio; e ainda dos participantes da pesquisa, na condição de produtores de conhecimento, cumprindo suas atribuições, utilizando de forma sistemática a biblioteca e seus recursos de informação, caracterizando a proposta metodológica desta pesquisa.

Por força dessas ações, o uso de portfólio como método de avaliação do programa de desenvolvimento da Competência em Informação fundamenta-se na necessidade de se perceber o desenvolvimento dos participantes, enquanto produtores de seu próprio conhecimento, e dos usuários efetivos da biblioteca.

1.3 Procedimentos de Análise dos Resultados

A análise dos resultados consolidou-se da seguinte forma: em um primeiro momento, deu-se ênfase ao questionário aplicado, a fim de verificar o nível de Competência em Informação dos participantes da pesquisa.

Os resultados foram tabulados e analisados sob a perspectiva do programa de Carol Kuhlthau (2004), relacionando-as às habilidades de localização e interpretação, apresentadas no Quadro 13.

Em um segundo momento, enfatizou-se a produção, ou seja, os materiais desenvolvidos no decorrer dos procedimentos, os quais se materializaram em trabalhos escolares que compuseram os portfólios.

Como a ênfase foi dada à construção dos trabalhos escolares, os portfólios foram avaliados sob a perspectiva do protocolo de análise de trabalho escolar, conforme quadro 15, os quais foram construídos pelos participantes da pesquisa.

Protocolo de Análise de Trabalho Escolar	
1 Capa	▪ Apresenta os itens relacionados à: autoria, nome da instituição, título do trabalho, cidade e data.
2 Folha de Rosto	▪ Apresenta os itens acima e, ainda, o propósito do trabalho.
3 Sumário	▪ Apresenta os itens principais do trabalho em acordo com as NBR's ²¹ 6024 e 6027 de maio de 2003.
4 Desenvolvimento	▪ Inclui três partes distintas: a introdução, o próprio desenvolvimento e as considerações finais.
5 Introdução	▪ Apresenta o contexto inicial do trabalho, justificativa, objetivos geral e específicos, metodologia inicial e conteúdo dos tópicos presentes no trabalho.
6 Conteúdo do Trabalho	▪ Apresenta coesão, lógica na estruturação do texto, discussão da temática, articulação entre o texto e as referências utilizadas. Utilizam-se recursos, como: tabelas, gráficos, fotos, etc.
7 Considerações Finais	▪ Consegue finalizar o trabalho de forma que se exteriorize o aprendizado oriundo da pesquisa realizada.
8 Aspectos Éticos	▪ Utilizam-se citações no corpo do trabalho, evidenciando suas respectivas fontes e autoria. Cita fonte de gráficos, tabelas, fotos e imagens, etc.
9 Referências	▪ Utiliza-se, minimamente, a NBR 6023 ²² de ago de 2002, na elaboração das referências que fundamentam o trabalho.
10 Autonomia na Construção do Trabalho	▪ Evidencia-se o uso de citações, articulando-as com a escrita, buscam-se fontes autonomamente, utilizam-se várias fontes de pesquisa, nos seus mais diversos suportes.

Quadro 15: Protocolo de Análise de Trabalho Escolar

Fonte: Elaboração pelo próprio autor.

Finalizando a etapa de análise dos resultados, buscou-se verificar possíveis relações entre os dados levantados.

Através das atividades propostas, perceberam-se atitudes, como desprendimento, curiosidade, dinamismo e envolvimento com as atividades. Esse fato confirma o que Shores e Grace (2001, p. 15) afirmam sobre o uso de portfólios para o encorajamento ao aprendizado: “O processo pode estimular o questionamento, a discussão, a suposição, a proposição, a análise e reflexão”,

21 Normas Brasileiras Registradas – Informação e Documentação – NBR 6027 - Sumário – Apresentação; NBR 6024 – Numeração Progressiva das Seções de um Documento escrito – Apresentação.

22 Norma Brasileira Registrada – Informação e Documentação – NBR 6023 – Referências – Elaboração.

características essas que se buscavam por meio das atividades lançadas como desafios ao grupo.

Em seguida, apresentam-se os dados resultantes da pesquisa e análise de seus resultados.

1.4 Apresentação e Análise dos Resultados

A apresentação dos resultados está dividida em duas partes: a primeira diz respeito ao período anterior à realização do programa de Competência em Informação, incluindo o diagnóstico inicial das habilidades em informação, realizado através do questionário e da análise dos trabalhos dos alunos; a segunda parte refere-se ao período posterior à realização da intervenção e apresenta a análise do trabalho final elaborado, já que os demais trabalhos, realizados no decorrer da pesquisa, por motivo de tempo, não puderam ser incluídos na análise, o que poderá ser feito em outro momento.

Finalizando a análise, buscou-se perceber as possíveis relações entre as dimensões citadas.

1.4.1 Resultados Anteriores à Intervenção

Conforme já apresentado, o questionário foi elaborado tendo como base a obra de Carol Kuhlthau (2004), na qual se apresentam dimensões para a formação dos usuários sob a perspectiva do acesso e uso das fontes de informação, objetivando-se atribuir aos educandos autonomia no aprender a aprender.

Assim sendo, inicia-se a apresentação, análise e discussão das respostas coletadas, sendo que, neste primeiro momento, serão analisados os resultados obtidos que foram agrupados de acordo com as habilidades informacionais apontadas no Quadro 12, quais sejam: habilidades de localização e habilidades de interpretação.

Dimensão das Habilidades de Localização

Nesta dimensão estão envolvidos temas, como: Arranjo da Coleção; Revistas e Jornais; Coleção de Referência; Sistema de Classificação; Internet e Índices.

Tabela 1 Relação entre Tipos de Matérias e suas Informações.

		<i>Quant. Resp.</i>	<i>Quant. Resp. em %</i>
Enciclopédia	Amor é fogo que arde sem se ver É ferida que dói e não se sente É um contentamento descontente É dor que desatina sem doer. [...]	18	90
Poema	Perdão: ação de perdoar; remissão de uma culpa; desculpa. [...]	18	90
Dicionário	Criança é jogada do 6º andar	18	90
Notícia	TELESCÓPIO: Instrumento de óptico muito utilizado pelos astrônomos e que provavelmente foi inventado por Newton, em 1667; o telescópio mais moderno que existe encontra-se no Monte Palomar, na Califórnia, EUA. 13-190 a.	18	85
Não responderam		02	10%
Total		20	100

A pergunta em questão analisa se os participantes têm condição de perceber a relação entre os tipos de materiais e suas respectivas informações. Em primeira análise, registra-se que dois participantes não responderam a pergunta, e os demais demonstraram um bom conhecimento em relação às formas literárias e seus respectivos conteúdos.

A média de acertos foi de 90%, evidenciando que os participantes estão conscientes da multiplicidade literária e de seus conteúdos.

Ainda sobre a questão, em uma análise particularizada, percebeu-se que os dois participantes que não responderam a questão são do 6º ano, recém ingressos no colégio e no projeto, respectivamente, o que era de se

esperar, pois essa tem sido a primeira experiência dos mesmos no projeto e em uma biblioteca.

Tabela 2 Dificuldades na Recuperação de Informação

Opções	Quantidade de respostas	Quantidade de respostas em %
Sim	3	15
Não	17	85
.		
Total	20	100

A questão posta na Tabela 2 enfatiza o arranjo da coleção, a coleção de referência, a internet e o catálogo eletrônico. Apenas três alunos relataram dificuldades no processo de localização de informação, dos quais dois também deixaram de responder a questão anterior. Como os demais já haviam passado pelo projeto em 2008, isso pode ter refletido positivamente na resposta, pois 85% deles disseram não possuir dificuldades em localizar informações para elaborar as pesquisas escolares.

Pode-se sugerir que a maioria dos participantes possui significativas habilidades de localização, as quais são relatadas por Carol Kuhlthau, (2004) em seu programa de desenvolvimento da Competência em Informação (2004).

Tabela 3 Fontes de Informação Utilizadas na Elaboração de Trabalho Escolar

Opções	Quantidade de respostas	Quantidade de respostas em %
Pesquisa na Internet	14	70
Em alguma biblioteca	1	5
Pesquisa nos materiais que tem em casa	2	10
Outros	3	15
Total	20	100

Nesta questão, buscou-se evidenciar as principais fontes de informação utilizadas pelos participantes, em relação ao uso das respectivas fontes na construção de trabalhos escolares. Percebe-se que a Internet é a principal

fonte de informação dos participantes da pesquisa, pelo menos por aqueles que possuem acesso a essa ferramenta.

Do total das respostas, 70% deles disseram que a Internet é a principal fonte de informação.

Ressalta-se que a biblioteca do colégio, ambiente desta pesquisa, possui sete terminais de acesso à Internet, o que facilita o seu uso. Pontua-se também que a capacitação para o uso e acesso às fontes de informação eletrônicas faz parte do programa de desenvolvimento da Competência em Informação instituído no colégio.

Uma das respostas relacionou a execução do trabalho escolar à busca de fontes de informação na biblioteca, o que pode significar que o aluno tinha consciência de que encontraria, na biblioteca, acesso à internet.

Portanto, a internet constitui a principal fonte de informação, onde os participantes da pesquisa obtêm a informação necessária, como também utilizam ícones e links para se mover na rede.

Questão 6 Principal Fonte de Informação Utilizada para Pesquisa Escolar

A questão seis explica o porquê de a internet aparecer como a principal fonte de informação: “a Internet é mais rápida”; “possui imagens, figuras e outras coisas”; “posso ganhar tempo, pois é só colocar no Google que acho tudo”; “posso ler, ouvir e escrever, tudo ao mesmo tempo”; “posso conversar com os colegas e definir o que cada um irá fazer no trabalho...”

Através dos relatos, conclui-se que cada participante considera a internet como uma ferramenta importante para a construção de conhecimento.

Os participantes possuem uma concepção formada em torno das redes sociais, pois demonstram grande participação no “ouvir, escrever e conversar com os colegas, tudo ao mesmo tempo”, o que confirma que a faixa etária em questão é parte do desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, fazendo o uso delas para uma multiplicidade de ações.

Tabela 5 **Uso da Internet**

Opções	Quantidade de respostas	Quantidade de respostas em %
Sim	19	95
Não	1	5
Total	20	100

A tabela 5 demonstra e confirma as respostas obtidas por meio das questões 3 e 4, que fazem referência à Internet. Isso mostra mais uma vez a importância das novas tecnologias de informação e comunicação, sobretudo a Internet, sendo que somente um deles disse não utilizá-la.

Esse é um dado significativo quando da elaboração de um programa de desenvolvimento para a Competência em Informação. Pensá-lo sob a perspectiva das TIC é o mesmo que torná-lo mais atrativo, alcançando assim um alto índice de aceitação no contexto escolar.

Tabela 6 **Seleção de Sites para Pesquisa**

Opções	Quantidade de respostas	Quantidade de respostas em %
Vendo a data e o responsável pelo site	1	5
Indicação de outras pessoas (professores, colegas, etc.)	5	25
Pelas informações que o site contém	11	55
Sempre uso as primeiras informações que aparecem quando procuro	3	15
Total	20	100

A tabela 6 retrata algo de fundamental importância. Quando perguntado sobre a forma de escolha dos sites para pesquisa, 55% dos participantes disseram que a escolha pelas informações é realizada pelo conteúdo do site. Isso demonstra certa autonomia em torno da busca e uso da informação por meio da internet, evidenciando que as habilidades de localização da informação eletrônica têm, cada vez mais, sido aperfeiçoadas; e também que os alunos lêem mais do que se imagina. Se o uso dos sites parte de uma

análise das informações que ele contém, fica evidente que os alunos, antes de utilizá-los, se informam sobre o seu conteúdo.

Nota-se, ainda, que a escolha pela fonte de informação, quando está disponível, raramente é buscada por uma indicação, pois apenas 25% dos participantes disseram utilizar sites orientados pelo professor, deixando ainda mais evidente que, no contexto da Internet, os alunos possuem autonomia necessária para escolher as fontes e os conteúdos com os quais desejam trabalhar, o que é altamente positivo.

Tabela 7 **Motivos para Usar a Internet**

Opções	Quantidade de respostas	Quantidade de respostas em %
É mais rápido para encontrar o assunto	8	40
Encontro muito material	7	35
As informações são mais atualizadas	4	20
Não uso a internet	1	5
Total	20	100

Percebe-se nesta questão que o gosto dos participantes é bastante variado: 40% preferem o uso da internet, por ser mais rápido encontrar o assunto; 35%, porque encontram mais materiais; 20% disseram que as informações são mais atualizadas. Ou seja, 95% dos participantes julgaram a Internet um ambiente prático, amplo em referenciais e atualizado.

Tabela 8 Motivos para não Usar a Internet

Opções	Quantidade de respostas	Quantidade de respostas em %
Quando acesso sites que não tem nada a ver com o assunto pesquisado	11	55
Quando algumas páginas não abrem	5	25
É difícil encontrar as informações porque tem muito material	3	15
Não uso internet	1	5
Total	20	100

Em relação ao que há de ruim na internet, 55% demonstraram insatisfação por encontrarem informações que não possuem relação com as necessidades de informação, demonstrando assim a importância da mediação e educação para o acesso e uso dos diversos recursos eletrônicos disponíveis na Internet.

Mais uma vez, 95% dos participantes demonstram insatisfação com alguns requisitos da Internet, porque perdem tempo nas consultas, o que gera grande ansiedade em informação²³.

Tabela 9 Entendimento dos participantes sobre o Número de Chamada

Opções	Quantidade de respostas	Quantidade de respostas em %
Para dizer que o livro é da biblioteca	8	40
Para indicar onde o livro fica nas estantes	10	50
Para dizer que pode ler o livro	0	0
Não sei	2	10
Total	20	100

²³ Segundo Wurman (1991), o termo “Ansiedade da Informação” pode ser descrito como o resultado da distância cada vez maior entre o que compreendemos e o que achamos que deveríamos compreender.

Nesta questão, 90% dos participantes entendem que a etiqueta fixada na lombada dos livros tem alguma relação com a biblioteca; 40% entendem que isso denota posse, ou seja, os livros pertencem à biblioteca, porém desconhecem a finalidade do uso das etiquetas, demonstrando assim, desconhecimento em relação ao objetivo do número de chamada; 50% demonstram conhecer à função das etiquetas, pois entendem que elas indicam o lugar correto do livro nas estantes.

Tabela 10 **Percepção dos Participantes em Relação às Habilidades de Localização e Interpretação**

	<i>Resp. (V)</i>	<i>Resp. em %</i>	<i>Resp. (F)</i>	<i>Resp. em %</i>	<i>Total de alunos</i>	<i>Total %</i>
No final do meu trabalho sempre coloco a indicação dos materiais que usei para fazê-lo.	12	63	7	37	19	100
O índice serve para localizar informação sobre um determinado assunto e estão presentes nos livros, enciclopédias e revistas.	18	90	2	10	20	100
Um catálogo em uma biblioteca serve para nos ajudar a identificar e encontrar livros na biblioteca.	16	80	4	20	20	100
O dicionário serve para identificar endereços de pessoas.	0	0	20	100	20	100

A questão em análise sugere que os participantes possuem algumas habilidades relacionadas à Competência em Informação.

Em um primeiro momento, percebeu-se que, em relação à questão que trata das referências no final dos trabalhos escolares, 63% entendem que devem inserir no final do trabalho as referências das obras utilizadas,

confirmando uma das questões postas no protocolo de análise de trabalhos escolares.

Em relação aos elementos das fontes de informação, quando perguntado sobre os índices, 90% demonstraram entender a sua função e a necessidade de se utilizá-los para o bom manuseio das obras, o que demonstra certa autonomia no uso das fontes de informação.

Em um terceiro momento, perguntado sobre o catálogo da biblioteca, 80% apontaram o catálogo como um recurso que permite identificar a existência e localização da obra na biblioteca, indicando habilidades de localização relacionadas ao arranjo da coleção, coleção de referências e sistema de classificação.

Corroborando a análise anterior, perguntado sobre a função do dicionário, 100% dos participantes foram contrários à proposição da questão, que afirmava que os dicionários eram utilizados para encontrar endereços de pessoas. Isso fortalece o entendimento de que as habilidades de localização estão bem desenvolvidas no grupo.

Tabela 11 **Conduta de Busca por Informação – Como Encontrar um livro na Biblioteca**

<i>Opções</i>	<i>Quantidade de respostas</i>	<i>Quantidade de resposta em %</i>
Pelo nome do autor e do título do livro	14	70
Saber a cor da capa do livro	1	5
Pelo nome da editora e ano de publicações do livro	0	0
Saber o assunto do livro	5	25
Total	20	100

A pergunta da tabela 11 sugere que o aluno conheça recursos mínimos para pesquisar em um catálogo, seja tradicional ou automatizado.

As respostas demonstram que os participantes possuem correta compreensão de alguns elementos essenciais para a busca e recuperação de informação, mais precisamente de livros em uma biblioteca.

Como se pode perceber, 70% responderam que, para encontrar um livro na biblioteca, precisariam do nome do autor e do título do livro, elementos essenciais ao processo de recuperação de informação; 25% disseram que o assunto seria a melhor forma de se procurar um livro na biblioteca. Assim sendo, 95% dos participantes entendem que, para encontrar um livro na biblioteca, algumas informações são imprescindíveis e significativas.

Isso evidencia que os participantes possuem habilidades de localização, estão familiarizados com o catálogo da biblioteca, podem localizar livros de quaisquer assuntos, apresentam boa autonomia na operacionalização dos recursos da biblioteca, no sentido de seu catálogo eletrônico.

Tabela 12 **Conduta de Busca e Seleção de Materiais em Biblioteca**

Opções	Quantidade de respostas	Quantidade de resposta em %
Olha o catálogo	9	45
Procura sozinho nas estantes	11	55
Pede ajuda para o funcionário da biblioteca	0	0
Não vou à biblioteca	0	0
Total	20	100

Nesta questão, é interessante registrar a autonomia adquirida em relação ao uso da biblioteca e de seus respectivos recursos.

Confirmando o que se apresentou nas questões de nº 9, 10 e 11, os participantes estão inseridos aos métodos e técnicas de organização das fontes de informação, e também da biblioteca como um todo, pois 100% deles responderam que, de forma autônoma, vão à biblioteca e buscam o que lhes interessa, sem se reportar ao atendente no balcão de empréstimo.

Vale lembrar que, além dos recursos tecnológicos disponíveis na biblioteca do colégio, o acervo é aberto, e a classe de maior interesse e uso se encontra em uma situação privilegiada e, portanto, lhes oferece maior autonomia na escolha dos itens desejados.

Sugere-se, então, que a educação de usuários, sob a perspectiva da Competência em Informação, por meio do estabelecimento de um programa que se aproxima da realidade da escola e de seus alunos, pode surtir efeitos significativos, tanto na educação dos respectivos usuários, quanto do rompimento da cultura instituída, que deixa de prestigiar a biblioteca, lançando-a no esquecimento.

Dimensão das Habilidades de Interpretação

Nesta dimensão, estão envolvidas habilidades como: Técnica de Avaliação e Seleção; Apreciação Literária; Elementos do Livro; e Pesquisa e Produção de texto.

Tabela 13 **Frequência dos Participantes às Bibliotecas**

<i>Opções</i>	<i>Quantidade de respostas</i>	<i>Quantidade de resposta em %</i>
Sim	5	25
Não	15	75
Total	20	100

Quando perguntado sobre a frequência a outra biblioteca, sem ser a do colégio, percebeu-se que apenas 25% dos participantes frequentam outras unidades. Os dados fortalecem a discussão sobre a necessidade de se estabelecer bibliotecas nas escolas, pois, como demonstrado na tabela anterior, 75% freqüentam apenas a biblioteca de seu colégio. Assim sendo, muitos só terão a oportunidade de conhecer e usufruir dos serviços prestados por uma biblioteca por meio de seu contexto escolar.

A presença da biblioteca na escola sugere o desenvolvimento de inúmeras habilidades, uma delas é a de interpretação. Isso acontece quando as ações se estabelecem em um contexto prático, agregando a ação do profissional bibliotecário em parceria com os docentes da escola, os quais devem se orientados sobre novas práticas educativas.

Tabela 14 **Percepção dos Participantes em Relação à Biblioteca**

Opções	Quantidade de respostas	Quantidade de resposta em %
Local de estudo	11	55
Local de lazer e cultura	9	45
Lugar chato e sem atrativos	0	0
Lugar para guardar livros	0	0
Total	20	100

Através da Tabela 14 pode-se perceber que a biblioteca do colégio se apresenta de forma bastante diferente daquela instituída culturalmente, como ambiente mórbido, de silêncio absoluto e sem quase nenhum atrativo.

Observa-se que 100% das respostas exteriorizam uma percepção positiva e bem orientada da biblioteca escolar, o que sugere possível mudança cultural em relação à biblioteca da escola. Vale lembrar que, dos 20 educandos selecionados, 17 deles participaram, no de 2008, do projeto Clube da Biblioteca, evidenciando que a formação de usuários por meio da biblioteca escolar pode resultar em significativas mudanças, tanto para aqueles que participam de projetos que buscam a formação de seus usuários como da própria Cultura Escolar.

Importante ressaltar, ainda, que a biblioteca escolar deve proporcionar não somente um ambiente propício ao estudo, mas um ambiente prazeroso e encantador, conforme foi percebido por 45% dos Indivíduos na questão proposta.

Tabela 15 **Procedimentos de Pesquisa Escolar**

Opções	Quantidade de respostas	Quantidade de respostas em %
Reescreve com suas palavras o que as várias fontes de informação trazem	15	75
Consulta várias fontes de informação e copia trechos delas	3	15
Copia trechos de enciclopédias	2	10
Pede para alguém fazer para você	0	0
Total	20	100

Indagados sobre procedimentos de pesquisa escolar, 75% dos alunos disseram que reescrevem com suas palavras o que as várias fontes de informação apresentam, atitude essa esperada para um grupo que na sua grande maioria passou por um programa de educação de usuários, evidenciando princípios éticos no uso da informação.

Ainda assim, dois participantes afirmaram que simplesmente copiam trechos de enciclopédias, e outros três afirmaram que, apesar de consultar várias fontes de informação, copia trechos, não levando em consideração os cuidados com os direitos autorais e princípios éticos, conforme se verifica nos Anexo A e B.

Tabela 16 **Técnica de Seleção – Apontar a fonte de Informação que é comprada em bancas ou por assinatura, e é dividida em várias seções, podendo ser semanal ou mensal.**

Opções	Quantidade de respostas	Quantidade de respostas em %
Revistas	18	90
Livros	1	5
Enciclopédias	1	5
Atlas	0	0
Total	20	100

Com o intuito de verificar a familiarização dos participantes em torno dos periódicos, elaborou-se a questão em análise. Os resultados mostraram que 90% possuem uma concepção correta da dimensão de um periódico, o que dá a entender que estão familiarizados com as revistas e jornais da biblioteca escolar e entendem a estrutura geral dos respectivos periódicos, lembrando que muitos devem acessá-los em suas próprias residências.

Tabela 17 Fontes de Informação para Atualização.

Opções	Quantidade de respostas	Quantidade de resposta em %
Jornais atualizados	18	90
Dicionários	0	0
Livros	0	0
Não sei	2	10
Total	20	100

A questão em análise buscou perceber a familiaridade com as várias formas de literatura, se os alunos compreendem essas várias formas e mostram discernimento em relação às fontes e seus respectivos conteúdos.

Conforme apresentado, a tabela sugere-se que os participantes demonstram tais habilidades: 90% marcaram a resposta correta e 10% (dois alunos) desconhecem a resposta correta.

Em uma análise mais específica, percebe-se que invariavelmente aqueles que têm demonstrado maiores dificuldades com as questões são os recém ingressos, que ainda não haviam participado de nenhuma ação em relação à Competência em Informação.

Tabela 18 Relacionamento entre Fontes de Informação e suas Definições.

		<i>Quantidade de respostas</i>	<i>Quantidade de resposta em %</i>
Enciclopédia	Livro que apresenta informações sobre aspectos físicos e políticos dos lugares	18	90
Atlas	Livro que explica o significado das palavras	18	90
Dicionário	Livro que traz explicações detalhadas sobre vários assuntos	18	90
Jornais e revistas	Material traz informações do dia-a-dia	18	90
Não responderam		02	10
Total		20	100

A questão proposta na tabela 18 segue a mesma proposta da questão da tabela 10.

Aqui, buscou-se perceber algumas das habilidades de interpretação, em relação às fontes de informação e seus respectivos conteúdos.

Similarmente às repostas da tabela 12, 2 alunos não conseguiram realizar a questão e 18 alunos responderam com propriedade o que estava proposto.

Dos respondentes, 90% acertaram todos os itens da questão, o que demonstra bom conhecimento das fontes e de seus conteúdos, o que vem demonstrar algumas habilidades de interpretação que possibilitam buscar, com correção atitudes, algum assunto específico em fontes específicas.

Ainda em função da caracterização dos resultados da pesquisa, por meio dos portfólios, construídos ao longo da realização do programa, buscou-se perceber o desenvolvimento dos participantes em relação às atividades propostas, direcionadas às práticas que retratam a Competência em Informação.

Os portfólios foram compostos dos seguintes elementos: o questionário aplicado no início do programa; um trabalho escolar construído antes do ingresso dos participantes no programa de desenvolvimento de Competência em Informação; e outro trabalho escolar, produzido no final do programa citado.

O foco da análise na construção dos portfólios foi mantido na elaboração do trabalho escolar e serviu como principal elemento de avaliação do programa, já que o trabalho citado buscou evidenciar habilidades e atitudes que dizem respeito à Competência em Informação.

Para tanto, os respectivos trabalhos foram analisados sob a perspectiva de um Protocolo de Avaliação de Trabalhos Escolares, elaborado sob a orientação do programa de desenvolvimento de Competência em Informação de Carol Kuhlthau, (2004), o qual se estruturou conforme o Quadro 15: Protocolo de Análise de Trabalho Escolar.

Protocolo de Análise de Trabalho Escolar X Produção de Trabalho Escolar 01		
1 Capa	▪ Apresenta os itens relacionados à: autoria; nome da instituição; título do trabalho; cidade e data.	▪ Nenhum dos 20 trabalhos analisados trouxe a capa com todos os elementos solicitados pelo protocolo.
2 Folha de Rosto	▪ Apresenta os itens acima e o propósito do trabalho.	▪ Nenhum dos 20 trabalhos analisados cumpriu esse critério. A folha de rosto não fez parte da construção de nenhum dos trabalhos, deixando de relatar o propósito do mesmo.
3 Sumário	▪ Apresenta os itens principais do trabalho em acordo com as NBR's²⁴ 6024 e 6027 de maio de 2003.	▪ Na análise do item em questão, observou-se que apenas três trabalhos tentaram produzir o sumário em seus respectivos trabalhos, todavia, todos apareceram com o termo Índice, e sem nenhuma normalização.
4 Desenvolvimento	▪ Inclui três partes distintas: sendo a introdução, o próprio desenvolvimento e as considerações finais.	▪ Em relação a este requisito, observou-se que, similarmente aos demais, nenhum trabalho cumpriu o requisito.
5 Introdução	▪ Apresenta o contexto inicial do trabalho, justificativa, objetivos geral e específicos, metodologia inicial e conteúdo dos tópicos presentes no trabalho.	▪ Nenhum dos 20 trabalhos trouxe a introdução, muito menos seus elementos essenciais.
6 Conteúdo do Trabalho	▪ Apresenta coesão, lógica na estruturação do texto, discussão da temática, articulação entre o texto e as referências utilizadas. Utilizam-se recursos, como: tabelas, gráficos, fotos, etc.	▪ Neste quesito, percebeu-se um dos maiores problemas na construção dos trabalhos escolares: o copia e cola.
7 Considerações Finais	▪ Consegue finalizar o trabalho de forma que se exteriorize o aprendizado oriundo da pesquisa realizada.	▪ Somente sete trabalhos apresentaram as considerações finais, intitulada Conclusão.
8 Aspectos Éticos	▪ Utilizam-se citações no corpo do trabalho, evidenciando suas respectivas fontes e autoria. Cita fonte de gráficos, tabelas, fotos, e imagens, etc.	▪ Somente um dos 20 trabalhos utilizou referências, dando-lhes o nome de "bibliografias".
9 Referências	▪ Utiliza-se, minimamente, a NBR 6023²⁵ de ago de 2002, na elaboração das referências que fundamentam o trabalho.	▪ Conforme citado anteriormente, somente um dos 20 trabalhos fez menção às referências, utilizando o termo "bibliografias".
10 Autonomia na Construção do Trabalho	▪ Evidencia-se o uso de citações, articulando-as com a escrita, buscaram-se fontes autonomamente, utilizam-se várias fontes de pesquisa, nos seus mais diversos suportes.	▪ Não se percebe, em nenhum dos 20 trabalhos analisados, qualquer indício de autonomia em sua construção.

Quadro 16 Análise dos Trabalhos Escolares do período anterior ao ingresso no Programa de Desenvolvimento da Competência em Informação.

Fonte: Elaboração pelo próprio autor.

24 Normas Brasileiras Registradas – Informação e Documentação – NBR 6027 - Sumário – Apresentação; NBR 6024 – Numeração Progressiva das Seções de um Documento escrito – Apresentação.

25 Norma Brasileira Registrada – Informação e Documentação – NBR 6023 – Referências – Elaboração.

O primeiro lote de trabalhos que compôs os portfólios, construídos antes da inserção do programa de desenvolvimento da Competência em Informação, demonstrou inúmeras evidências que retrataram a falta de elementos tidos como essenciais à construção de um trabalho escolar.

Dos 20 trabalhos analisados, nenhum dispunha de todos os elementos apontados pelo Protocolo de Análise de Trabalho Escolar.

Analisando os elementos apontados pelo Protocolo, chamam a atenção algumas características, tais como: em relação à capa dos trabalhos, nenhuma trouxe todos os seus elementos, como pode ser visto, nos anexos A, p. 174 e B p. 199. O mesmo aconteceu com as folhas de rosto dos trabalhos escolares analisados, também nos anexos A e B, p. 175 e 200, onde se observou a falta sistemática dos elementos essenciais a sua construção, sobretudo deixando de relatar o propósito do mesmo. Já em relação ao sumário, dos 20 trabalhos analisados, nenhum cumpriu o requisito em tese, chamando a atenção para um dos trabalhos onde o participante utilizou o termo “Índice” como se fosse o sumário do trabalho (Anexo A, p. 176), o que denota confusão em relação ao elemento em análise.

Outra observação importante: nenhum trabalho apresentou as três partes distintas, isto é, introdução, desenvolvimento e as considerações finais. Entretanto, a parte de desenvolvimento relacionada à temática proposta pelo professor se fez presente, mas, em grande parte, como cópia da Internet (anexo B, p. 206), fato apontado pelo professor que, apesar de reconhecer a cópia, avaliou o trabalho e lhe atribuiu algum grau.

Os trabalhos que continham algum tipo de tabela e imagem omitiram as fontes.

Em relação aos aspectos éticos (anexos A e B), em toda a sua extensão, não se verificou nenhum elemento que diz respeito à autoridade e/ou citação, sugerindo o não cumprimento do item e a falta de instrução para tal.

Quando o elemento “referências” foi analisado, pôde-se perceber, mais uma vez, que apenas um dos trabalhos fez menção ao elemento, todavia, utilizando o termo “bibliografias” (anexo A, p. 203). Ressalta-se, ainda, que a

única “bibliografia” inserida no trabalho não foi formulada com os elementos essenciais à elaboração de referências.

No que diz respeito à Autonomia na Construção do Trabalho, denota-se que não há elementos que caracterizam, já que os trabalhos não possuem os elementos mínimos solicitados no Protocolo de Análise de Trabalhos Escolares. Por força disso, evidencia-se substancial problema em torno da produção de conhecimento por parte dos educandos, os quais, por força da análise de seus trabalhos, demonstraram significativas deficiências quanto à construção de conhecimento e, o que é mais grave, em algumas vezes com o consentimento docente.

Dessa forma, fica caracterizado que, em um primeiro momento, faltaram, aos participantes, elementos formativos essenciais à produção de conhecimento.

Pode-se inferir que a falta na instrumentalização dos participantes em relação à produção de conhecimento gera uma produção inconsistente, que não retrata o potencial do educando, muito pelo contrário, descaracteriza o papel da pesquisa escolar e da própria produção intelectual, levando-os ao fomento da ação de copiar e colar, sem que haja alguma ação para corrigir essas atitudes.

Dessa análise inicial, conclui-se que os participantes são totalmente desprovidos de qualquer elemento que se direcione às habilidades e atitudes que se aproximam do desenvolvimento da Competência em Informação, invalidando toda e qualquer ação docente que se volte ao desenvolvimento da pesquisa escolar.

1.4.2 Resultados Posteriores à Intervenção

Em um segundo momento, buscou-se analisar os trabalhos escolares produzidos no final do programa de desenvolvimento de Competência em Informação, lembrando que, além da inserção no programa desenvolvido na biblioteca do colégio, os participantes da pesquisa assistiram às aulas da disciplina experimental, que se objetivou a desenvolver habilidades e atitudes

que se direcionassem à Competência em Informação, sob a perspectiva de Carol Kuhlthau, (2004). Assim sendo, segue à análise dos trabalhos construídos no final do desenvolvimento do programa e da disciplina experimental.

Protocolo de Análise de Trabalho Escolar X Produção de Trabalho Escolar 02		
1 Capa	▪ Apresenta os itens relacionados à: autoria; nome da instituição; título do trabalho; cidade e data.	▪ Ao analisar os 20 trabalhos produzidos no decorrer do programa e da disciplina experimental, observou-se que todos possuíam capa e os elementos essenciais postulados pelo protocolo.
2 Folha de Rosto	▪ Apresenta os itens acima e o propósito do trabalho.	▪ Em relação ao item em questão, assim como o anterior, todos os 20 trabalhos dispuseram de folhas de rosto, incluindo o propósito essencial do trabalho.
3 Sumário	▪ Apresenta os itens principais do trabalho em acordo com as NBR's²⁶ 6024 e 6027 de maio de 2003.	▪ Todos os trabalhos trouxeram o item em evidência, utilizando-se da terminologia correta, SUMÁRIO, de acordo com as normas em questão. Ressalta-se, porém, a grande dificuldade no alinhamento dos números das páginas do trabalho.
4 Desenvolvimento	▪ Inclui três partes distintas: a introdução, o próprio desenvolvimento e as considerações finais.	▪ Em todos os 20 trabalhos foram identificadas as três partes distintas postuladas pelo protocolo de análise.
5 Introdução	▪ Apresenta o contexto inicial do trabalho, justificativa, objetivos geral e específicos, metodologia inicial e conteúdo dos tópicos presentes no trabalho	▪ Em todos os trabalhos identificaram-se elementos que retratassem a construção do item Introdução, de acordo com o postulado pelo protocolo. Todavia, percebeu-se grande dificuldade no desenvolvimento do item, em consonância com as características necessárias.
6 Conteúdo do Trabalho	▪ Apresenta coesão, lógica na estruturação do texto, discussão da temática, articulação entre o texto e as referências utilizadas. Utilizam-se recursos como: tabelas, gráficos, fotos, etc.	▪ Percebeu-se grande esforço dos indivíduos da pesquisa em construir seus trabalhos escolares de acordo com o item em questão. Entretanto, ficou notória a grande dificuldade na produção de texto e articulação de ideias.
7 Considerações Finais	▪ Consegue finalizar o trabalho de forma que se exteriorize o aprendizado oriundo da pesquisa realizada.	▪ Dos 20 trabalhos analisados, apenas 3 não trouxeram as considerações finais. Aqueles em que o item constou trouxeram a percepção do educando em relação à temática pesquisada.
8 Aspectos Éticos	▪ Utilizam-se citações no corpo do trabalho, evidenciando suas respectivas fontes e autoria. Cita fonte de gráficos, tabelas, fotos e imagens, etc.	▪ Os trabalhos trouxeram citações, fontes de imagens e tabelas, além das referências utilizadas nos respectivos trabalhos.
9 – Referências	▪ Utiliza-se, minimamente, a NBR 6023²⁷ de ago de 2002, na elaboração das referências que fundamentam o trabalho.	▪ As referências se fizeram presentes em todos os trabalhos, sendo que 80% trouxeram suas referências com todos os elementos essenciais, em consonância com a NBR 6023.

26 Normas Brasileiras Registradas – Informação e Documentação – NBR 6027 - Sumário – Apresentação; NBR 6024 – Numeração Progressiva das Seções de um Documento escrito – Apresentação.

27 Norma Brasileira Registrada – Informação e Documentação – NBR 6023 – Referências – Elaboração.

10 Autonomia na Construção do Trabalho	Evidencia-se o uso de citações, articulando-as com a escrita, buscam-se fontes autonomamente, utilizam-se várias fontes de pesquisa, nos seus mais diversos suportes.	Percebeu-se significativo aumento no que diz respeito à autonomia para construção de conhecimento. Fontes de informação foram buscadas, citadas e bem aproveitadas no decorrer dos trabalhos. Em todos os trabalhos foram utilizadas mais de duas referências, dado importante para a consolidação de um trabalho escolar.
--	---	--

Quadro 17 Análise dos Trabalhos Escolares produzidos ao final do Programa de Desenvolvimento da Competência em Informação.

Fonte: Elaboração pelo próprio autor.

Em relação à análise dos trabalhos escolares, em um segundo momento, como resultado do desenvolvimento do programa de Competência em Informação e da disciplina experimental, perceberam-se mudanças significativas na produção dos mesmos, tais como: todos os trabalhos analisados nesse segundo momento possuíam suas capas com todos os elementos apontados pelo Protocolo, (anexos, C e D, p. 205 e 218); as folhas de rosto e as capas, foram elaboradas com correção, atendendo os elementos essenciais do Protocolo (anexos C e D, p. 206 e 219).

Em relação ao sumário, outro elemento de análise do protocolo, todos os trabalhos atenderam ao item, inclusive utilizando o termo “Sumário” (anexos C e D, p. 207 e 221).

No desenvolvimento dos trabalhos, elemento também apontado pelo Protocolo, percebeu-se maior tessitura no texto, mostrando a produção intelectual de cada um, como erros de ortografia, frases inacabadas, e as três partes distintas do elemento em análise.

O conteúdo dos trabalhos (anexos C e D) demonstra grande esforço do grupo em produzir algo genuíno, exteriorizando suas dificuldades no que diz respeito à ortografia e a própria construção do texto, apesar de ainda haver indícios da ação de copiar e colar. Apesar dessas essas dificuldades, está presente a autonomia em produzir os próprios textos.

Em relação aos Aspectos Éticos, outro importante elemento, notou-se significativo avanço: as citações foram feitas, (anexo C e D, p. 211; 218; 221; 225; 226; 227 e 230); as referências elaboradas em 80% dos trabalhos (anexos C e D, p. 217 e 230); foram apontadas fontes das imagens e tabelas utilizadas.

Ao se comparar a produção dos participantes da pesquisa, em relação à construção de trabalhos escolares, anterior e posterior ao programa de

desenvolvimento de Competência em Informação, tornou-se evidente o expressivo desenvolvimento em função da produção dos trabalhos escolares, que trouxeram elementos essenciais, segundo o protocolo estabelecido na pesquisa, apresentando-os com maior organização e qualidade (anexos C e D).

Ao analisar os respectivos trabalhos escolares, conclui-se que a produção reflete positivamente os dados coletados por meio do questionário aplicado anteriormente, o que fortalece a ideia de que o resultado dos trabalhos da fase final do programa exteriorizou significativo desenvolvimento, em relação ao acesso e uso das fontes de informação, por meio das reuniões do Clube da Biblioteca e da Disciplina Experimental em Competência em Informação, dado esse que sugere a contribuição das ações para o contexto escolar, validando o programa, a disciplina e a biblioteca escolar como peças indispensáveis à promoção de ações que evidenciem habilidades e Competências necessárias à educação contemporânea.

Como a grande parte dos participantes da pesquisa já havia passado, em um ano anterior, pelo programa oferecido até então pela biblioteca do colégio, as habilidades e atitudes adquiridas ficaram evidentes, sobretudo se comparadas às dos três participantes que não haviam vivenciado o programa.

Notou-se, ainda, por meio dos trabalhos construídos posteriormente ao ingresso no programa e a disciplina experimental, grande participação docente, sobretudo no que dizia respeito às proposições, intervenções e avaliações das pesquisas solicitadas no decorrer do ano letivo. Tudo isso foi determinante para se fomentar a cultura da produção de conhecimento, por meio de elementos essenciais, e para romper com uma Cultura Escolar que não enfatizava nem valorizava a produção intelectual dos alunos por meio de seus trabalhos escolares.

Através dos dados levantados, constata-se a validação do desenvolvimento do programa em Competência em Informação no contexto escolar, que utilizou a biblioteca e, sobretudo, a participação docente no fomento de uma Cultura Escolar que privilegia a construção de conhecimento

por meio de seus educandos, com algumas ressalvas, sobretudo em relação ao conteúdo dos respectivos trabalhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa permitiu perceber que a Competência em Informação, cada vez mais, tem se tornado indispensável ao processo de construção de conhecimento. É fundamental que os cidadãos contemporâneos adquiram habilidades que envolvam a Competência em Informação para que os mesmos possam se inserir no universo movido pela informação. A integração plena à propalada Sociedade da Informação está diretamente relacionada à Competência em Informação, um recurso imprescindível para sobrevivência no século XXI.

Para tanto, o desenvolvimento da pesquisa no Colégio Militar de Campo Grande – MS despertou para uma prática desafiadora, mas possível aos profissionais bibliotecários e demais agentes escolares. Perceber a Competência em Informação como insumo básico à Aprendizagem ao Longo da Vida é poder redimensionar as práticas educativas em função de uma nova Cultura Escolar, que rescinda a prática do esquecimento, distanciamento, indiferença e desconfiança atrelados historicamente ao fazer das bibliotecas escolares.

A biblioteca escolar deve tornar-se catalisadora de mudanças efetivas na Cultura Escolar e nas práticas pedagógicas, arquitetar acordos e agregar à sua volta sinergias que, paulatinamente, materializem ações que promovam a Competência em Informação.

Espera-se que em cada escola, iniciando pela Biblioteca Escolar, haja um ambiente de cooperação entre todos os agentes responsáveis pela formação integral dos educandos. Essas ações cooperativas devem desenvolver em contexto curricular, de forma sólida, apontando e praticando Competências que permitirão aos alunos encarar e vencer os desafios da Sociedade da Informação.

O bibliotecário deve assumir, de uma vez por todas, o seu real papel dentro da escola, pois é ele o responsável pelo mais importante recurso pedagógico escolar, a biblioteca.

Desenvolver as bibliotecas escolares torna-se, cada vez mais, um desafio urgente para a Sociedade da Informação, desafio este que imputa aos bibliotecários habilidades e Competências que vão além do que pode ser oferecido por uma simples e sistemática estrutura curricular. Comprometidos com o desenvolvimento da Competência em Informação, os bibliotecários devem se caracterizar pelo dinamismo, perspicácia, audácia, poder de argumentação, intrepidez e liderança.

Isso se deve à Cultura Escolar instituída, fortaleza revestida de docentes, coordenadores, supervisores, etc, que, na sua grande maioria, não puderam, quando se sua formação, usufruir dos serviços e produtos de uma biblioteca escolar, nem percebê-la como o principal instrumento pedagógico da escola. Como é sabido, Cultura não se muda em curto prazo, é necessário comprometimento e paciência, sem, contudo, deixar de se fomentar aquilo que se acredita no contexto do grupo.

A presente pesquisa exigiu um grande trabalho de convencimento para sua realização, pois um programa de desenvolvimento de Competência em Informação implica uma correta articulação com a ação docente para que tenha êxito.

Sugere-se que as práticas que evidenciam o fazer da Competência em Informação possam tomar uma nova dimensão em relação a sua validação. É preciso que os programas que desenvolvem a Competência em Informação utilizem métodos de avaliação que validem tais práticas, dando-lhes uma dimensão mais científica, e que possam alcançar nos seus locais de desenvolvimento maior credibilidade e envolvimento de todos os agentes institucionais.

Em relação aos métodos de avaliação da Competência em Informação, utilizou-se do portfólio, o qual se mostrou bem adequado à proposta, sobretudo quando desenvolvido sob a perspectiva da pesquisa-ação. Por meio desse método, evidenciou-se também grande desprendimento de tempo, organização, sistematização de atividades e efetiva participação no contexto do grupo em análise. Ainda assim, os portfólios exteriorizaram resultados altamente positivos nesta pesquisa.

Pode-se perceber, ainda, que os resultados alcançados confirmam a importância na elaboração, execução e aprimoramento de programas que desenvolvem a Competência em Informação, sobretudo no contexto educacional, *lócus* desta pesquisa.

Ao final do programa, constatou-se que os participantes internalizaram habilidades de localização e interpretação, que muito lhes contribuíram para a autonomia e desprendimento no acesso e uso das mais diversas fontes de informação, o que ficou caracterizado pela cotidiana demonstração de auto-suficiência nas ações desencadeadas no ambiente da biblioteca escolar.

Sugere-se, sob a perspectiva dos resultados obtidos, que as ações que dizem respeito à Competência em Informação possam se inserir na Cultura da Escola, apresentando-se como recurso indispensável ao fazer pedagógico, e ser compartilhadas por docentes e discentes por meio das ações de ensino e aprendizado. Importante ressaltar que a participação docente no desenvolvimento da Competência em Informação é de fundamental importância, sobretudo quando se busca levar os educandos a produção de conhecimento.

No desenvolvimento desta pesquisa, ficou notório que se encontra resolvido o problema relacionado a localização e interpretação das fontes de informação e de seus conteúdos, todavia, a dimensão da produção, sem o uso do “copia e cola”, ainda constitui um grande desafio para professores e bibliotecários.

Para o âmbito do Colégio Militar de Campo Grande – MS espera-se que a disciplina experimental possa continuar, pelo menos por mais alguns anos, até que todo o corpo docente perceba a diferença significativa em trabalhar elementos da Competência em Informação nas próprias disciplinas. Sugere-se, ainda, a construção de uma nova biblioteca escolar com dimensões maiores, a contratação de outros profissionais bibliotecários e técnicos em biblioteconomia, para que se possa ampliar o Projeto Clube da Biblioteca, o qual desenvolve os princípios que norteiam a prática da Competência em Informação, apresentadas por Carol Kulthau, alcançando um número mais

significativo de alunos, dando-lhes elementos que poderão fazer toda a diferença no contexto escolar e para a vida egressa do colégio.

Neste momento de análise e reflexão sobre o percurso efetuado nesta pesquisa, constata-se que os objetivos definidos na investigação foram cabalmente cumpridos. Com efeito, foi reunida informação relevante sobre a problemática da Competência em Informação e sua estreita relação com a Biblioteca Escolar, a qual se manifesta no cenário educacional como elemento indissociável da Cultura Escolar, definitiva para o estabelecimento de uma nova concepção em torno da biblioteca escolar e da prática biblioteconômica.

Esta pesquisa constituirá seguramente um importante instrumento de apoio àqueles que buscam desenvolver práticas voltadas à Competência em Informação, sobretudo no que diz respeito à avaliação de forma planejada e sistemática, ajudando na implementação, melhoria e aperfeiçoamento de ações educativas.

REFERÊNCIAS

ABID, A. **UNESCO**: Information Literacy for lifelong learning. 2004. Disponível em: <<http://www.nla.gov.au/initiatives/meetings/cdnl/2004/literacy.rtf>>. Acesso em: 11 jan 2009.

ACERO ACERO, Efrén. La evaluación integral: una propuesta de enfoque en aras de la excelencia. In: **Nueve problemas de cara a la renovación educativa**: alternativas de solución. Bogota: Libros y libres, 1996.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Presidential Committee on Information Literacy**: final report. Washington, D.C., 1989. Disponível em: <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm#importance>>. Acesso em: 13 jun. 2009.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **A progress report on information literacy**: an update on the American Library Association Presidential Committee on information literacy final report. 1998. Disponível em: <<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/progressreport.cfm>>. Acesso em: 11 jan. 2009.

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS; ASSOCIATION FOR EDUCATION COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY. **Information Literacy standards for student learning**: standards and indicators. 1998. Disponível em: <http://ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/guidelinesandstandards/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2010.

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS; ASSOCIATION FOR EDUCATION COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY. **Information power**: guidelines for school library media programs. Chicago: AASL; London: AECT, 1988. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1f/d2/08.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2010.

ALVES, Maria Paula. Biblioteca escolar: tecnologias de informação e currículo. **Liberpolis**, n. 2, p. 69-80, 1992.

ARENAS, Judith Licea de. La evaluación de la alfabetización informacional: principios, metodologías y retos. **Anales de Documentación**, n. 10, 2007, p. 215-232. Disponível em: <<http://revistas.um.es/index.php/analesdoc/article/view/1161>>. Acesso em: 10 de dez. 2009.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BAUTISTA, Antonio Carpallo. **La formacion de usuarios en las bibliotecas escolares**. 2006. Disponível em:

<<http://www.cesdonbosco.com/revista/congreso/03-Antonio%20Carpallo%20Bautista.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

BAWDEN, D. Information and digital literacies a review of concepts. **Journal of Documentation**, v. 57, n. 2, 2001, p. 218–259.

BEHRENS, S. J. Librarians and information literacy. **Mousaion**, v.10, n. 1, 1992.

BEHRENS, S. J. A conceptual analysis and historical overview of information literacy. **College & Research Libraries**, v. 55, n. 4, p. 309-323, 1994.

BELLUZZO, R. C. B. **Educação de usuários de bibliotecas universitárias: da conceituação e sistematização ao estabelecimento de diretrizes**. 1989. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

BELLUZZO, R. C. B. A Information Literacy como Competência necessária à fluência científica e tecnológica na Sociedade da Informação: uma questão de educação. In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DA UNESP, 7, Bauru, 2001. Disponível em: <<http://www.simpep.feb.unesp.br/ana8.html>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

_____. Formação contínua de professores do ensino fundamental sob a ótica do desenvolvimento da information literacy, Competência indispensável ao acesso à informação e geração do conhecimento. **Transinformação**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 17-32, jan./abr. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Defesa. Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial. **Regulamento Disciplinar do Exército**: seção I. Brasília: DEPA, 2003.

_____. Ministério da Defesa. Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial. **Normas internas de avaliação do ensino**. Brasília: DEPA, 2007.

BREIVIK, P. S.; GEE, E. G. **Information Literacy**: revolution in the library. New York: Collier Macmillan, 1989.

BRUCE, Christine Susan. **Information Literacy as a catalyst for educational change**. 2002. Disponível em: <www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/bruce-fullpaper.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2009.

BRUCE, Christine Susan. Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior. **Anales de documentación**, Murcia, Espanha, n. 6, p. 289-294, 2003.

BRUCE, Christine Susan. **Seven faces of Information Literacy**. Adelaide : Auslib, 1997.

BUNDY, Alan (ed.). **Australian and New Zealand Information Literacy Framework**: principles, standards and practice. 2nd ed. Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, 2004. Disponível em: <<http://www.anziil.org/resources/Info%20lit%202nd%20edition.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2010.

BUNDY, A. **Growing the community of informed**: Information Literacy: a global issue. In: STANDING CONFERENCE OF EAST CENTRAL AND SOUTH AFRICA LIBRARY ASSOCIATIONS, 2002. Johannesburg South Africa, 2002. Disponível em: <<http://www.libraryunisa.edu.au/about/papers/abpapers.asp>>. Acesso em: 06 nov. 2009.

BUNDY, A. **Zeitgeist**: Information Literacy and educational change. In: FRANKFURT SCIENTIFIC SYMPOSIUM, 4., 2004, Alemanha. Disponível em: <<http://www.library.unisa.edu.au/about/papers/zeitgeist-info-lit.pdf>>. Acesso em: 06 nov 2009.

BURCHINALL, L. **The communications revolution**: America's third century challenge. The future of organising knowledge, Texas and M University Library, Texas, USA, 1976.

CAMPBELL, S. **Defining Information Literacy in the 21st Century**. World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council, Buenos Aires, Argentina. 2004. Disponível em: <<http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/059e-Campbell.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2009.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Letramento informacional**: função educativa do bibliotecário na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Letramento informacional**: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico. 2009. 203 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CAMPELLO, Bernadete dos Santos. O movimento da Competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003.

CAMPELLO, Bernadete dos Santos; ABREU, Vera Lúcia Furst Gonçalves. Competência informacional e formação do bibliotecário. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 178-193, jul./dez. 2005.

CAMPELLO, Bernadete dos Santos; SILVA, Monica do Amparo. A biblioteca nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, n. 33, p. 59-67, 2000.

CAREGNATO, Sônia. E. O desenvolvimento de habilidades informacionais: o papel das universidades no contexto da informação digital em rede. **Revista de Biblioteconomia e Documentação**, Porto Alegre, v. 8, p. 47-55, 2000.

CARVALHO, M. C. Educação de usuários em bibliotecas escolares: considerações gerais. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 9, n. 1, p. 22-29, 1981.

CASTELLS, Manuel. **Fim de milênio**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARTERED INSTITUTE OF LIBRARY AND INFORMATION PROFESSIONALS. **A short introduction to Information Literacy**. Disponível em: <<http://www.cilip.org.uk/policyadvocacy/learning/informationliteracy/definition/default.htm>>. Acesso em: 04 jan 2009.

CORREIA, A. M. **Literacia em informação para uma cidadania activa e eficiente**. Disponível em: <http://www.infolit.org/International_Conference/papers/correia-portuguese/fullpaper.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2008.

CORREIA, A. M.; TEIXEIRA, J. Information Literacy: an integrated concept for a safer Internet. **Online Information Review**, v. 27, n. 5, p. 311-320, 2003.

CYSNE, M. R. F. P. Sobre práxis: para pensar a formação e a prática bibliotecária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 16., Salvador, 1991. **Anais...** Salvador: Associação de Bibliotecários da Bahia/FEBAB, 1991. p. 1125-1137.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Pesquisa participante**: saber pensar e intervir juntos. Brasília: Líber, 2004.

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

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. **A Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas**. 2001. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information Literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003.

_____. O bibliotecário como agente de transformação em uma sociedade complexa: integração entre ciência, tecnologia, desenvolvimento e inclusão social. **Ponto de Acesso**, v.1, p. 88-98, 2007.

_____. Os faróis da sociedade de informação: uma análise crítica sobre a situação da Competência informacional no Brasil. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v.18, n. 2, p. 41-53, maio/ago. 2008

_____. **Information Literacy as an emancipatory process directed to social inclusion in a knowledge society**. In: IFLA GENERAL CONFERENCE AND COUNCIL, 72., 2006. Seoul, Korea, 2006. <Disponível em: <http://eprints.rclis.org/archive/00009165>>. Acesso em: 11 jan. 2009.

EISENBERG, Michael. **Information Literacy**: essential skills for the information age. Westport: Libraries Unlimited, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. **Relações entre gerações e processos educativos**: transmissões e transformações. In: CONGRESSO INTERNACIONAL CO-EDUCAÇÃO DE GERAÇÕES, 1993. São Paulo: SESC, 1993

FOURIE; Iná; NIEKERK, Daleen. Using portfólio assessment in a module in research information skills. **Education for information**, n, 17, 1999.

MONTIEL-OVERALL, P. Toward a theory of collaboration for teachers and librarians. **School Library Media Research**, v. 8, 2005a. Disponível em: <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontent/s/volume82005/theory.cfm>>. Acesso em: 21 jan. 2009.

GERMAN, C. (1999). **On-line e off-line**: Internet e democracia na sociedade da informação. Disponível em: <<http://www.infojus.com.br/area1/german1.htm>>. Acesso em: 06 jan. 2009.

GIRALDO, Nora Elena Rendón. La información de usuarios de la información: una propuesta curricular. **Revista Interamericana de Bibliotecología**, Medellín, v. 23, n. 1-2, jan. 2000.

HARGREAVES, A; EARL, L.; RYAN, J. **Educação para a mudança**: recriando a escola para adolescente. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HUMES, B. **Understanding Information Literacy**. Disponível em: <<http://www.ed.gov/pubs/UnderLit/index.html>>. Acesso em: 05 jan. 2009.

INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANSHIP. **Declaração política da IASL sobre bibliotecas escolares**. Disponível em: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=iasl_declaracao.pdf>. Acesso em: 01 jan 2009.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Guidelines for Information Literacy Assessment**. 2004. Disponível em: <<http://bivir.uacj.mx/DHI/DoctosNacioInter/Docs/Directrices.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2008.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS . **Guidelines on Information Literacy for lifelong learning**. Disponível em: <<http://www.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2009.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Information Literacy**: an International State-of-the Art Report. Disponível em: <<http://www.uv.mx/usbi-ver/unesco>>. Acesso em: 01 jan. 2009.

KUHLTHAU, Carol C. **Como usar a biblioteca na escola**: um programa de atividades para o ensino fundamental. Tradução e adaptação de Bernadete Santos Campello et al. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KUHLTHAU, Carol. C. **Information skills for an Information Society**: a review of research. ERIC Clearinghouse, 1987.

LANCASTER, F. W. Avaliação da instrução bibliográfica. In: _____. **Avaliação de serviços de bibliotecas**. Brasília: Briquet de Lemos, 2004.

LAU, Jesús. Learning Assessment. In: **Guidelines on Information Literacy for lifelong**. Universidad Veracruzana, Unidad de Servicios Bibliotecarios y de Información, 2006. Boca del Río, Veracruz, México Reviwed, 2006. cap. 9, p. 42-47. Disponível em: <<http://www.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2008.

LAU, Jesús; CORTÉS, Jesús. Habilidades informativas para el aprendizaje de toda la vida. In: **La instrucción de usuarios ante los nuevos modelos educativos**. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2000.

LINDAUER, Bonnie Gratch, Los três âmbitos de evaluación de La alfabetización informacional. **Anales de Documentación**, v. 9, p. 69-81, 2006. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=63500905>. Acesso em: 29 jan. 2009.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MACEDO, Neuza Dias de. Memória bibliotecária em trajetória profissional de cinquenta anos: resgate vivencial de uma profissional da informação e da educação. In: MACEDO, Neuza Dias de. (Org.). **Biblioteca escolar brasileira em debate**: da memória profissional a um fórum virtual. São Paulo: Senac, 2005. p. 69-164.

MARCIAL, N. Pertinencia del termino alfabetización en información en el contexto de la bibliotecología latinoamericana y sus implicaciones en la educación superior. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 2, n. 2. 2006.

MATA, Marta Leandro da. **A Competência informacional de graduandos de biblioteconomia da região sudeste**: um enfoque nos processos de busca e uso ético da informação. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

_____. A Competência informacional no âmbito escolar: um projeto para o desenvolvimento de habilidades informacionais no ensino fundamental. 2006. 127 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

MATTELART, Armand. **História da sociedade da informação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MILANESI, Luís. **O que é biblioteca**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOREIRA, Marco A. MASINI, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982

MONTIEL-OVERALL, P. A theoretical understanding of teacher and librarian collaboration (TLC). **School Libraries Worldwide**, v. 11, n. 2, p. 24-48, 2005.

NADAL, Beatriz Gomes. **Cultura Escolar**: um olhar sobre a vida na escola. 2007. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

NCLIS/NFIL/UNESCO (2003). **Report of Information Literacy Meeting of Experts**. Disponível em:

<<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/postinfolitconf&meet/FinalReportPrague.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2009.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt. **Pesquisa escolar nas séries iniciais do ensino fundamental**: bases para um desempenho interativo entre sala de aula e biblioteca escolar. 2000. 177 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação e Documentação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PACHECO, E. (2007). **A literacia da informação e o contributo da biblioteca universitária**. Disponível em:

<<http://http://badinfo.apbad.pt/Congresso9/COM53.pdf>>. Acesso em: 20 fev 2009.

PALACIOS SALINAS, Carolina; VEGA DÍAZ, Maria Guadalupe. **Factibilidad de educación de usuarios de la información en escuelas primarias públicas del Distrito Federal (México)**. México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, 1996.

RAMALHO, Andressa de Souza. *Competência informacional no ensino fundamental: um levantamento junto aos alunos da rede pública da cidade de Marília – SP*. 2008. 111 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

SCONUL. Aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior: La postura da Sconul. **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios**, n. 62, p. 63-77, mar. 2001.

SERRA, P. **A informação como utopia**. Portugal: Universidade da Beira Interior, 1998.

SHAPIRO, J. J.; HUGHES, S. K. Information literacy as a liberal art: enlightenment proposals for a new curriculum. **Educom Review**, v. 31, n. 2, p.

31-35, 1996. Disponível em: <<http://www.educause.edu/pub/er/review/reviewArticles/31231.html>>. Acesso em: 04 abr. 2002.

SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. **Manual de portfólio**: um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, F. C. T. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 28, p. 201-216, 2006.

STRIPLING, B. (1996). **Quality in School Library Media Programs**: focus on learning. Disponível em: <http://findarticles.com/p/articles/mi_m1387/is_n3_v44/ai_18015827>. Acesso em: 15 fev. 2009.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). **Sociedade da Informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TOMÉ, Maria da Conceição Dinis Alves Ferreira. **A biblioteca escolar e o desafio da literacia da informação**: um estudo empírico no Distrito de Viseu. 2008. 194 f. Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares) - Universidade Aberta, Lisboa, 2008.

VEIGA, I. et al. **Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares**. Lisboa: ME, 1996.

VÉLEZ, Edilma Naranjo; GIRALDO, Nora Elena Rendón. Explorando El panorama de La información de usuarios de La información. **Revista Interamericana de Bibliotecología**, Medellín, v. 26, n. 2, jul./dez. 2003.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

VIÑAO FRAGO, Antonio. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 18, set./dez. 2008, p. 173-216. 2000.

VIRKUS, S. Information Literacy in Europe: a literature review. **Information Research**, v. 8, n. 4, 2003. Disponível em: <<http://www.informationr.net/ir/8-4/paper159.html>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

WALSH, Andrew. Information literacy assessment: where do we start? **Journal of Librarianship and Information Science**, v. 41, n. 1, 19-28. 2009.

ZURKOWSKI, P. **The information service environment**: relationships and priorities. Washington, DC: National Commission on Libraries and Information Science. 1974.

APÊNDICE A Plano de Estudo e Trabalho – PET

DE ACORDO:

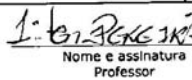
 6º Ano

PLANO DE EXECUÇÃO DE TRABALHO (PET)
ANO LETIVO: 2009
DISCIPLINA: Competência em Informação - ANO: 6º e 7º Ano do Ensino Fundamental

DE ACORDO:

 Ch. Disciplina

Mês	Semana	Período	CH	UD	OBJETIVOS	TIPO DE AVALIAÇÃO
FEV	1ª	02 a 06	1	1	a. Apresentar a disciplina; b. Discutir sua importância; c. Avaliação formativa.	Escrita
	2ª	09 a 13			a. b. c.	
	3ª	16 a 20	1	1	a. Problematicando a necessidade de informação; b. Criando sentido entre a necessidade de informação e o ambiente de informação.	Atividades dirigidas/ Biblioteca
	4ª	26 - 27			a. b. c.	
MAR	5ª	02 - 06			Olimpíadas internas (sem aula)	
	6ª	10 - 13			a. b. c.	
	7ª	16 - 20	1	1	a. Percebendo a importância da informação para a tomada de decisão; b. Trabalhando a concepção de realização de avaliações formais.	Atividades dirigidas/ Biblioteca
	8ª	23 a 27			a. b. c.	
ABR	9ª	30/03 a 03/04	1	1	a. Formulando questões baseadas nas necessidades de informação; b. Objetivando o que se deseja responder enquanto dúvida.	Atividades dirigidas/ Biblioteca
	10ª	06 a 09			a. b. c.	
	11ª	13 a 17	1	1	a. Identificando múltiplas fontes de informação; b. Conhecendo a biblioteca escolar, seus recursos e materiais.	Atividades dirigidas/ Biblioteca
	12ª	22 a 25			a. b. c.	
Maio	13ª	27 a 30	1	1	a. Desenvolvendo estratégias de busca de informação; b. Treinamento no catálogo On-Line da Biblioteca.	Atividades dirigidas/ Biblioteca
	14ª	04 a 8			a. b. c.	

1. 
 Nome e assinatura
 Professor

DE ACORDO:

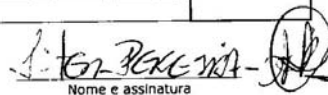
 Ch. Ano

PLANO DE EXECUÇÃO DE TRABALHO (PET)
ANO LETIVO: 2009
DISCIPLINA: Competência em Informação - ANO: 6º e 7º Ano do Ensino Fundamental

DE ACORDO:

 Ch. Disciplina

	15ª	11 a 15	1	1	a. Determinando a exatidão, relevância e abrangência; b. Analisando a informação recuperada e sua possibilidade de responder as questões levantadas.	Atividades dirigidas/ Biblioteca
	16ª	18 a 22			a. b. c.	
	17ª	25 a 29	1	1	a. Distinguindo fatos, ponto de vista e opinião; b. Utilizando jornais, seções de opinião, editorial e cartas.	Atividades dirigidas/ Biblioteca
Junho	18ª	01 a 05			a. b. c.	
	19ª	08 a 12	1	1	a. Identificando informação imprecisa, inexata e capciosa; b. Visitando sites na internet com informações duvidosas - Utilizando e analisando as informações buscadas pelo Google.	Atividades dirigidas/ Biblioteca
	20ª	15 a 19			a. b. c.	
	21ª	22 a 26	1	1	a. Selecionando informação apropriada para problema proposto; b. Avaliando o referência identificado e seu possível uso para resolver os problemas de informação - Analisando: livros, sites da internet, guias, enciclopédias, dicionários e almanaques.	Atividades dirigidas/ Biblioteca
	22ª	29 a 03			a. b. c.	
Julho	23ª	06 a 10	1	1	a. Organizando informação para aplicação prática; b. Construção de fichamento, contendo a referência das fontes consultadas, determinando seu assunto central.	Atividades dirigidas/ Biblioteca
Agosto	24ª	03 a 07			a. b. c.	
	25ª	10 a 14	1	1	a. Integrando nova informação ao conhecimento próprio; b. Elaborando trabalhos escolares.	Atividades dirigidas/ Biblioteca
	26ª	17 a 21			a. b.	


 Nome e assinatura
 Professor

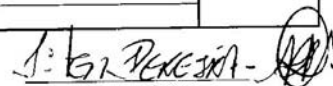
DE ACORDO:


 CN Ano
PLANO DE EXECUÇÃO DE TRABALHO (PET)**ANO LETIVO: 2009****DISCIPLINA: Competência em Informação - ANO: 6º e 7º Ano do Ensino Fundamental**

DE ACORDO:


 CN Disciplina

					c.	
	27ª	24 a 28	1	1	a. Aplicando informação ao pensamento crítico e à resolução de problemas; b. Elaborando trabalhos escolares.	Atividades dirigidas/ Biblioteca
	28ª	31 a 04			a. b. c.	
Sete mbro	29ª	08 a 11	1	1	a. Produz e transmite informação e idéias em formatos apropriados b. Elaborando trabalhos escolares, apresentações em mídias eletrônicas e apresentação oral dos trabalhos c.	Atividades dirigidas/ Biblioteca
	30ª	14 a 19			a. b. c.	
	31ª	21 a 26	1	1	a. Buscando informação relacionadas aos interesses pessoais. b. Utilizando os recursos da biblioteca para solucionar problemas.	Atividades dirigidas/ Biblioteca
	32ª	28 a 03			a. b. c.	
Outub ro	33ª	05 a 10	1	1	a. Projetando, desenvolvendo e avaliando produtos e soluções de informação; b. Criação do Blog pessoal, desenvolvendo trabalhos escolares.	Laboratóri o de Informátic a.
	34ª	13 a 17			a. b. c.	
	35ª	19 a 24	1	1	a. Apresenta a informação de modo criativo e em vários formatos b. Utilizando das tecnologias de informação e comunicação.	Laboratóri o de Informátic a
	36ª	26 a 31			a. b. c.	
Nove mbro	37ª	03 a 07	1	1	a. Desenvolvendo atitudes de avaliação do próprio conhecimento b. Reunião da crítica - Momento de avaliação pessoal e do grupo de trabalho.	Mesas redondas - Sala de aula
	38ª	09 a 14			a. b. c.	


 Nome e assinatura
Professor

DE ACORDO:



 6º Ano
PLANO DE EXECUÇÃO DE TRABALHO (PET)**ANO LETIVO: 2009****DISCIPLINA: Competência em Informação - ANO: 6º e 7º Ano do Ensino Fundamental**

DE ACORDO:



 6º Disciplina

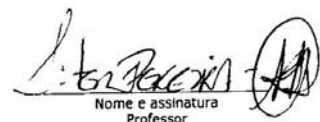
	39ª	16 a 21	1	1	a. Respeitando os direitos de propriedade intelectual b. Verificando citações, referências, notas e outros que evidenciem a propriedade intelectual de terceiros.	Atividades dirigidas/ Biblioteca
	40ª	23 a 28			a. b. c.	
	41ª	30 a 05	1	1	a. Trabalhando colaborativamente em projetos e na vida pessoal. b. Trabalhos construídos em grupo; auxílio aos colegas em sala de aula e nas atividades na biblioteca	Biblioteca/ Sala de aula.

Fonte: Kuhlthau, (2004)**Legenda:** a. Competências a serem desenvolvidas nos educandos.

b. Estratégias para o desenvolvimento das competências citadas.

Obs.: Como disciplina foi oferecida pela primeira vez no ano de 2009, o PET foi o mesmo para o 6º e 7º anos. Todo o Plano de Estudo e Trabalho foi desenvolvido tendo como base a obra:

KUHLTHAU, Carol. **Como usar a biblioteca na escola:** um programa de atividades para o ensino fundamental. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



 Nome e assinatura
 Professor

APÊNDICE B Projeto Clube da Biblioteca



INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DA FUNLEC

NEPP - NÚCLEO DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



PROJETO DE EXTENSÃO

Formulário de projeto de extensão:

Este projeto é uma parceria entre o Instituto de Ensino Superior da FUNLEC – IESF, por meio do Curso de Biblioteconomia e do Colégio Militar de Campo Grande – MS, por meio de sua equipe pedagógica, bibliotecário e, sobretudo, sua biblioteca.

Título do projeto:

Clube da Biblioteca: desenvolvendo a Competência em Informação em educandos do 6º e 7º anos do ensino fundamental.

Responsável pelo projeto:

Prof. Rodrigo Pereira¹

Colaboradores:	Curso/Semestre:	Atividade a Desenvolver:
Professores do 6º e 7º anos.	Colégio Militar de Campo Grande - MS	Acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo Clube da Biblioteca – Proposição de atividades que envolvam o objetivo do projeto.

Local onde vai ser desenvolvido:

Biblioteca do Colégio Militar de Campo Grande - MS

Áreas de Conhecimento:	Área de Concentração / Linha de Pesquisa
Biblioteconomia	Gestão, mediação e uso de informação.
Educação	Competência em Informação.

Data:

Campo Grande/MS, 02 de fevereiro de 2004.

Nome do Autor:

Prof. Rodrigo Pereira

Assinatura:

2004

¹ O profissional em questão é professor no Curso de Biblioteconomia do IESF e bibliotecário no Colégio Militar de Campo Grande – MS.

Prof. Rodrigo Pereira



RESUMO DO PROJETO

Como resultado de inquietações no contexto prático, enquanto bibliotecário do colégio em questão, e professor no Curso de Biblioteconomia do IESF, questionamentos em torno da biblioteca escolar como instrumento pedagógico, de seu uso pelos educandos do colégio, de sua concepção e identidade no respectivo colégio, desencadeou o presente projeto como forma de buscar soluções para os problemas ressaltados.

Para tanto, utilizou-se, como metodologia, da obra recém lançada de Carol Kuhlthau, traduzida por Bernadete Campello et al., intitulada de: Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental, a qual fundamentou os procedimentos a serem desenvolvidos no respectivo projeto.

O objetivo geral do projeto busca desenvolver a Competência em Informação em um grupo de 25 educandos do 6º e 7º anos do respectivo colégio, demonstrando, como objetivos específicos: a condição da biblioteca escolar como instrumento pedagógico; sua relação com o processo de ensino-aprendizagem; a busca pelo estabelecimento de sua identidade no contexto educacional; romper com a cultura escolar institucionalizada, a qual marginaliza e despreza a biblioteca do colégio; e por fim, tornar os sujeitos da pesquisa em educandos competentes em informação, exteriorizando as duas dimensões gerais que norteiam a obra de Kuhlthau, as quais são: habilidades de localização e habilidades de interpretação.



1. INTRODUÇÃO

1.1. Caracterização do Problema

A busca pela autonomia, almejada por docentes e pesquisadores, atribuída aos educandos de todos os níveis de escolaridade, sobretudo nos níveis fundamental e médio, é uma questão que vem sendo analisada e discutida já há algum tempo no cenário nacional.

Muitas propostas têm sido apresentadas, em sua grande maioria, por meio de "novas ferramentas" de ensino-aprendizagem. Tem-se percebido, corriqueiramente, que a Biblioteca Escolar, um dos mais tradicionais instrumentos pedagógicos, não se tem feito presente em grande parte das discussões, o que necessariamente, impulsiona-a ao esquecimento e inoperabilidade, fomentando assim uma cultura escolar que ignora e corrobora para com a sua miséria. Dessa forma, pergunta-se: É possível formar um cidadão autônomo em informação, sem que o mesmo seja formado para o acesso e uso da informação?

O projeto em questão se propõe a não tão somente buscar desenvolver a Competência em Informação nos sujeitos que participarão do respectivo projeto, bem como discutir as bibliotecas escolares no contexto educacional, propondo, se possível for, intervenções em função de sua prática e materialidade, alcançando dessa forma, algumas das perspectivas instituídas pela UNESCO quanto a sua missão e objetivos.

1.2. Objeto do Projeto

Competência em Informação – Biblioteca Escolar

1.3. Pergunta do Projeto

Os educandos do 6º e 7º anos do Colégio Militar de Campo Grande – MS possui as habilidades de localização e interpretação evidenciadas na obra de Carol Kuhlthau? É possível a autonomia do educando sem que o mesmo consiga acessar, avaliar e usar a informação em seus mais diversos suportes?

1.4. Hipótese do Trabalho

- Os educandos do Colégio Militar de Campo Grande – MS não possuem competência em informação;
- Os sujeitos do projeto não exteriorizam as habilidades de localização e interpretação evidenciadas no programa de Carol Kuhlthau;
- A realidade miserável das bibliotecas escolares é parte da inoperabilidade da ação política em seu contexto;
- A cultura escolar fomenta a situação miserável e estática do objeto do projeto em questão;
- Falta em sua gerência, profissionais com competências e habilidades específicas para operacionalização da mesma.

2. JUSTIFICATIVA DO PROJETO

A Educação brasileira tem sido tema de grandes e profundas discussões no cenário nacional. Percebe-se um grande anseio explicitado pelos educadores e pesquisadores da área educacional quanto ao desenvolvimento e práticas aplicáveis ao cotidiano escolar.

A sociedade da informação tem como princípio básico, fomentar o acesso e uso de informação enquanto insumo indispensável às relações pessoais.

Discute-se e busca-se a autonomia do educando como forma de melhoramento e dinamização do processo pedagógico, sem, contudo, discutir e buscar, meios para torná-los competentes em informação, capazes de usar a seu favor e a favor da comunidade a que se insere, informações em seus mais diversos suportes, utilizando o mais célebre recurso pedagógico, capaz de concretizar a autonomia pedagógica, a esquecida e miserável Biblioteca Escolar.

Pergunta-se, então, se é possível, formar um cidadão competente em informação, ou seja, o cidadão que percebe a necessidade de informação sabe onde buscá-la, consegue analisá-la e

**INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DA FUNLEC**

NEPP - NÚCLEO DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



posteriormente usá-la em seu benefício próprio, tomando decisões corretas diante de suas necessidades, sem que os mesmos sejam formados à utilização da informação propriamente dita?

As Bibliotecas Escolares, como ferramenta pedagógica, apresentam-se como o principal recurso ao fomento do processo ensino-aprendizagem, capaz de contribuir de maneira significativa para com a formação dos futuros cidadãos brasileiros.

Parafraseando Edson Nery da Fonseca, "uma escola sem biblioteca é uma ferramenta incompleta, e não cumpre com o objetivo central, e uma biblioteca dissociada do projeto político pedagógico da escola, é um instrumento, pedagógico, perdido e sem objetividade".

Discute-se, em nível Nacional, o ressurgimento da Biblioteca Escolar, como mola propulsora à leitura e ao aprender a aprender, o meio onde se fomenta e apropria-se de outras informações capazes de estimular e dar vazão ao conhecimento criativo e audacioso.

Desenvolver o projeto em questão de acordo com a proposta em tese é poder, contribuir, de forma significativa e pontual, para o desenvolvimento dos sujeitos partícipes deste projeto, demonstrando, por meio dessa ação, que a biblioteca escolar pode e deve fazer parte da cultura escolar instituída, evidenciando, dessa forma, a sua real parcela de contribuição a educação como um todo.


INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DA FUNLEC

NEPP - NÚCLEO DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



3. OBJETIVO E METAS

3.1. Objetivo Geral do Trabalho

Desenvolver a Competência em Informação nos educandos, partícipes do projeto em questão, do 6º e 7º ano do ensino-fundamental do Colégio Militar de Campo Grande – MS.

3.2. Objetivos Específicos, Metas e Cronograma de Trabalho

- Aplicar o programa, adaptado a realidade do Colégio Militar, de Carol Kuhlthau aos educandos do 6º e 7º anos do ensino-fundamental;
- Contribuir para a formação dos sujeitos do projeto no contexto educacional;
- Evidenciar a Biblioteca Escolar no âmbito do respectivo colégio, atribuindo a ela características positivas em relação à escola;
- Buscar o estabelecimento da institucionalização da Biblioteca Escolar como parte da Cultura escolar.
- Promover a ação do bibliotecário como parte dos processos educacionais, articulando o fazer biblioteconômico ao currículo e as práticas educacionais.

Objetivo/Meta	Mês/ano
▪ Objetivo 1: Estruturar o projeto e buscar a validação por meio da direção do Colégio em questão.	
Meta a: Elaboração e apresentação do projeto de extensão;	01/2004
Meta b: Aprovação pelo Conselho Pedagógico do Colégio	01/2004
Meta c: Definição dos educandos participantes do projeto	02/2004
▪ Objetivo 2: Definição das ações do projeto.	
Meta a: Definição do referencial teórico e fundamentação do projeto;	02/2004
Meta b: Promover palestras no Colégio apresentando o projeto e desencadeamento de sua prática, em busca de colaboração dos docentes dos respectivos anos;	02/2004
Meta c: Definir dias e horários para o desenvolvimento do projeto além, do número de participantes.	02/2004
▪ Objetivo 3: Iniciando o projeto	
Meta a: Preparar a biblioteca escolar para o desenvolvimento do projeto;	02/2004
Meta b: Definir equipe de trabalho e procedimentos a serem desenvolvidos	02/2004
Meta c: Início do projeto	02/2004
▪ Objetivo 4: Desenvolvendo a habilidades de localização e interpretação	
Meta a: Desenvolver as atividades previstas no programa de Carol Kuhlthau.	A partir de 02/2004 a 11/2004.
Meta b: Avaliar as ações do projeto e sua validade	11/2004
Meta c: Propor aperfeiçoamentos e adaptações caso seja necessário	12/2004.

Prof. Rodrigo Pereira

**INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DA FUNLEC**

NEPP - NÚCLEO DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



3.3. METODOLOGIA

O projeto será desenvolvido uma vez por semana, no contra-turno, com carga horária de duas horas, todas as sextas-feiras.

As atividades serão gerenciadas pelo profissional bibliotecário do respectivo colégio com a participação de três auxiliares de biblioteca e três estagiários do Curso de Biblioteconomia, as quais serão propostas conforme apresentado na obra de Carol Kuhlthau, já mencionada neste projeto, com as devidas adaptações a realidade do educandário em questão.

A avaliação do projeto se dará por meio da observação e análise das produções dos respectivos sujeitos do projeto, os quais serão oriundos da prova diagnóstica obtendo a menção "Apto com restrição" e/ou "Inapto".

Prof. Rodrigo Pereira



INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DA FUNLEC

NEPP - NÚCLEO DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



4. RELEVÂNCIA DO TRABALHO

4.1. Impactos Científicos e Tecnológicos

Desenvolvimento de novos instrumentos para o desenvolvimento da Competência em Informação, gerenciamento de Bibliotecas Escolares, além de contribuição para a discussão e produção científica da área em questão.

4.2. Impactos Sociais

Contribuir, de forma significativa, para com o aperfeiçoamento da educação Sul-Mato-Grossense, da Biblioteconomia e Ciência da Informação, formando sujeitos melhores preparados para a Sociedade da Informação.

4.3. Impactos Econômicos

Contribuir para com a formação do cidadão brasileiro, proporcionando-lhe meios para acesso e uso da informação, corroborando, dessa forma, com a sua formação e necessariamente sua inserção no mercado de trabalho.

4.4. Possíveis Aplicações

Em quaisquer ambientes de cunho educacional que disponha de uma "Biblioteca".

5. AVALIAÇÃO DAS DIFICULDADES OPERACIONAIS OU EXPERIMENTAIS

Serão apontadas no desenrolar das pesquisas.

6. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ASPECTOS ÉTICOS (OBRIGATÓRIO)

De acordo com a resolução CNS no 196/96, todo projeto da PG-EBS que envolva investigação com/em seres humanos ou que envolva uso de animais de experimentação deverá OBRIGATORIAMENTE passar por análise do Comitê de Ética de Pesquisa. Se não estiver familiarizado com as questões de bioética, recomendamos visita aos seguintes sites:

Fiocruz: <http://www.presidencia.fiocruz.br/vppdt/index.htm>

Bioética da UFRGS: <http://www.bioetica.ufrgs.br/>

Conselho Nacional de Saúde:

<http://conselho.saude.gov.br/comissao/conep/resolucao.html>

7. REFERÊNCIAS

BRUCE, Christine Susan. Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior. *Anales de documentación*, Murcia, Espanha, n.6, p. 289-294, 2003.

CAMPELLO, Bernadete dos Santos. O movimento da Competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. **A Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas**. 2001. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. Information Literacy: princípios, filosofia e prática. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003.

Prof. Rodrigo Pereira

**INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DA FUNLEC**

NEPP - NÚCLEO DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



HATSCHBACH, Maria Helena de Lima. **Information literacy**: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior. 2002. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Pós-Graduação em Ciência da Informação do MCT/IBICT – UFRJ/ECO, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

KUHLTHAU, Carol C. **Como usar a biblioteca na escola**: um programa de atividades para o ensino fundamental. Tradução e adaptação de Bernadete Santos Campello et al. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



APÊNDICE C Questionário da pesquisa

UNESP Universidade Estadual Paulista Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília -

Caros alunos(as), estamos realizando uma pesquisa para saber que tipo de material vocês usam para obter informações na realização de seus trabalhos escolares. Por favor, colaborem preenchendo o questionário.

QUESTIONÁRIO²⁸

1 - Você costuma freqüentar outras bibliotecas além da do Colégio?

- Sim
- Não

2 - Para você a biblioteca é...

- Local de lazer e cultura
- Local de estudo
- Lugar chato e sem atrativos
- Lugar para guardar livros

3 - Associe as informações aos tipos de materiais:

(1) Enciclopédia	() Amor é fogo que arde sem se ver É ferida que dói e não se sente É um contentamento descontente É dor que desatina sem doer. [...]
(2) Poema	() Perdão: ação de perdoar; remissão de uma culpa ; desculpa. [...]
(3) Dicionário	() Criança é jogada do 6º andar e morre.
(4) Notícia	() TELESCÓPIO: Instrumento de óptico muito utilizado pelos astrônomos e que provavelmente foi inventado por Newton, Em 1667; o telescópio mais moderno que existe encontra-se no Monte Palomar, na Califórnia, EUA. 16-190 a.

²⁸ Adaptado de Ramalho (2008)

4 – Você tem dificuldade em localizar informação para fazer pesquisa escolar? **(assinale apenas uma)**

- Sim. Por quê? _____
- Não

5 - Para fazer um trabalho escolar, você:

- a) Pesquisa na internet
- b) Em alguma biblioteca
- c) Pesquisa nos materiais que tem em casa
- d) Outros _____

6 - Qual destas opções acima é a sua favorita e por quê?

7 - Na **pesquisa escolar** você: **(assinale apenas uma)**

- a) Copia trechos das enciclopédias
- b) Consulta várias fontes de informação e copia trechos delas
- c) Reescreve com suas palavras o que as várias fontes de informação trazem
- d) Pede para alguém fazer para você

8 - Você usa a internet?

- a) Sim
- b) Não

9 - Como você escolhe um site para pesquisar?

- Vendo a data e o responsável pelo *site*
- Indicação de outras pessoas (professores, colegas, etc.)
- Pelas informações que o site contém
- Sempre uso as primeiras informações que aparecem quando procuro

10 - O que você acha **bom** na internet?

- a) É mais rápido para encontrar o assunto
- b) Encontro muito material
- c) As informações são mais atualizadas
- d) Não uso internet

11 - O que você acha **ruim** na internet?

- Quando acesso sites que não têm nada a ver com o assunto pesquisado
- Quando algumas páginas não abrem

- É difícil escolher as informações porque tem muito material
 - Não uso internet
- 12 - Os livros das Bibliotecas em geral possuem uma etiqueta com letras e números. Para que serve esta etiqueta? **(assinale apenas uma)**
- a) Para dizer que o livro é da biblioteca
 - b) Para indicar onde o livro fica nas estantes
 - c) Para dizer quem pode ler o livro
 - d) Não sei
- 13 - Coloque V (nas frases que você acha que são **verdadeiras**) ou F (nas que você acha que são **falsas**):
- () No final do meu trabalho sempre coloco a indicação dos materiais que usei para fazê-lo;
 - () O *índice* serve para localizar informações sobre um determinado assunto e estão presentes nos livros, enciclopédias e revistas;
 - () Um *catálogo em uma biblioteca* serve para nos ajudar a identificar e encontrar livros na biblioteca;
 - () O *dicionário* serve para identificar endereços de pessoas.
- 14 - Qual é a publicação que é comprada em bancas ou por assinatura, é dividida em várias seções, pode ser semanal ou mensal?
- a) Atlas
 - b) Livros
 - c) Revista
 - d) Enciclopédia
- 15 - Se você quer achar um livro você precisa **(assinale apenas uma)**:
- Do nome do autor e do título do livro
 - Saber a cor da capa do livro
 - Do nome da editora e ano de publicação do livro
 - Saber o assunto do livro
- 16 - Quando você vai à biblioteca para procurar um material você:
- a) Olha o catálogo
 - b) Procura sozinho nas estantes
 - c) Pede ajuda para o funcionário da biblioteca
 - d) Não vou à biblioteca
- 17 - Se você quiser saber sobre as últimas notícias sobre as olimpíadas de Pequim, você procura: **(assinale apenas uma)**
- Jornais atualizados

- Dicionários
- Livro
- Não sei

18 - Associe as palavras à sua definição correta:

(1) Enciclopédia	() Livro que apresenta informações sobre aspectos físicos e políticos dos lugares
(2) Atlas	() Livro que explica o significado das palavras.
(3) Dicionário	() Livro que traz explicações detalhadas sobre vários assuntos
(4) Jornais e revistas	() material que traz informações do dia-a-dia

Sexo

()Feminino

()Masculino



Obrigado por ter respondido!

APÊNDICE D Termo de Consentimento Pós-Informado

Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília
Departamento de Ciência da Informação

TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Senhor Diretor,

Estamos solicitando, a autorização para a realização da pesquisa que tem como objetivo verificar o desenvolvimento da Competência em Informação em um grupo de alunos do 6º e 7º anos do ensino fundamental, participantes do “Clube da Biblioteca” do referido educandário.

Tornando os resultados explícitos, apresentaremos sugestões quanto ao desenvolvimento da Competência em Informação e de quais aspectos, referente à teoria em questão, devem ser trabalhados, visando capacitar os alunos do 6º ano do ensino fundamental para o uso independente de recursos informacionais.

Fica assegurado ao aluno deixar o projeto em qualquer fase, assim como a não identificação do mesmo por nome.

Esclarecemos que durante a realização da pesquisa, o desempenho do aluno em sala de aula não será afetado.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos.

ORIENTADORA RESPONSÁVEL PELA PESQUISA: Helen de Castro Silva DEPARTAMENTO:
Ciência da Informação – UNESP – Marília – (14) 340211311

DISCENTE: Rodrigo Pereira

MESTRANDO DO CURSO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Autorizado, _____ data ____/____/____

APÊNDICE E Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Estamos realizando uma pesquisa no Colégio Militar de Campo Grande - MS, intitulada: Competência em Informação – Em busca de seu desenvolvimento no Colégio Militar de Campo Grande – MS, e gostaríamos que participasse da mesma. Os objetivos desta são: _____ . Participar desta pesquisa é uma opção e podendo o participante desistir em qualquer fase da mesma.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

- A) Os alunos serão escritos no Clube da Biblioteca e estarão sendo avaliados semanalmente nas reuniões marcadas com antecedência;
- B) Questionários serão aplicados, trimestralmente buscando avaliar o desenvolvimento dos alunos quanto à metodologia aplicada;
- C) Os trabalhos de pesquisa, solicitados pelos professores, serão coletados, uma cópia, para análise e levantamento de dados;
- D) Os resultados da pesquisa em andamento serão divulgados no meio científico, através de publicações científicas, resguardando, sempre, a identidade dos Indivíduos da pesquisa;
- E) Em nenhum momento os Indivíduos da pesquisa terão prejuízos em relação ao ensino diário propriamente dito.

Eu, _____ portador do RG _____ responsável pelo(a) aluno (a) _____ autorizo a participar da pesquisa intitulada Competência em Informação – Em busca de seu desenvolvimento no Colégio Militar de Campo Grande - MS. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome do aluno: _____

Data: ____/____/____.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do (s) telefone (s) (67)3368-4830 falar com (Ten Pereira) ou (Helen de Castro Silva) (14)3402-11311.

ORIENTADORA RESPONSÁVEL PELA PESQUISA: Helen de Castro Silva DEPARTAMENTO:
Ciência da Informação – Unesp – Marília – (14) 340211311

DISCENTE: Rodrigo Pereira

MESTRANDO DO CURSO DE CIÊNCIA EM INFORMAÇÃO

Autorizo,

Data: ____/____/____

(Nome do responsável)

(Nome da criança)

ANEXO A Trabalho Anterior a Execução do Projeto 1

Apresentações /

Trabalho apresentado para avaliação da disciplina de Ciências com a orientação da professora Emileni, enfocando o tema Os Vertebrados, e sua classificação, características e funções.

Animais Vertebrados.

5º Ano

Índice

Os Vertebrados	1
Caracteres Gerais dos Vertebrados	2
Classificação dos Vertebrados	3
Classe dos Peixes	4
Forma do corpo	5
Classificação dos Peixes	6
Os nadadeiras	7
Órgãos Digestivos	8
Caparela Circulatoria	9
Órgãos Genitourinários	10
Coluna Vertebral	11
Classe dos Batráquios	12
Classe dos Cuscutos	13
Caracteres Reptilianos e Cuscutos	14
Pequenos e penas	15
Coluna Digestiva dos Cuscutos	16
Caparela Respiratoria	17
Classificações dos Cuscutos	18
Nidificações	19
Órgãos Genitourinários	20
Esqueleto	21
Sistema Nervoso e órgãos sensoriais	22
Desenvolvimento	23
Classificações dos Reptis	24
Classe dos Mamíferos	25
Pequenos e penas	26
Esqueleto	27
Patas	28

Os Vertebrados

Os vertebrados são animais de esqueleto interno, cartilagíneo ou ósseo. Os ossos compreendem uma coluna vertebral, um crânio e seus anexos. A coluna vertebral forma-se em redor de uma corda dorsal primitiva. O sistema nervoso, igualmente dorsal, é diferenciado em encefalo e medula espinhal. O aparelho respiratório (Brânquias ou pulmões) é sempre anexo à faringe. O aparelho circulatório compreende um coração ventral e um sistema completo artérias, veias e capilares. O sangue é colorido de vermelho pela hemoglobina existente nas hemácias. O aparelho excretor compreende dois rios formados de tubos uriníferos mais ou menos semelhantes a nefrídios.

Caracteres Gerais dos Vertebrados

Antes de iniciar o estudo dos vertebrados, temos que ver caracteres gerais:

1ª) salvo muito raras exceções (peixes chatos), os vertebrados possuem simetria bilateral externa.

2ª) Os vertebrados têm traços evidentes de metamerização. O corpo é formado de cabeça, tronco e cauda que se sucedem da frente para trás.

3ª) A metamerização é menos aparente na cabeça em virtude de umacefalização.

4ª) Os tegumentos (pele e seus anexos) compreendem uma epiderme estratificada e um dermo formado de tecido conjuntivo. A estratificação epidérmica é própria dos vertebrados.

5ª) O esqueleto é formado sucessiva e simultaneamente de três tecidos: tecido conjuntivo, cartilaginosa e tecido ósseo.

6ª) O esqueleto dos vertebrados é formado de coluna vertebral, crânio, esqueleto visceral e esqueleto apendicular.

7ª) A coluna vertebral ou raque é formada de uma série de vértebras dispostas primitivamente, como as contas de um rosário, em redor de uma corda dorsal. Mais tarde, esta desaparece.

8ª) O crânio ou caixa crâniana encerra o encéfalo. Apresenta lateralmente, como anexos, três pares de cápsulas sensoriais que abrigam os órgãos de sentido: um par de cápsulas olfativas, um par de cápsulas ópticas e um par de cápsulas auditivas.

9ª) O esqueleto visceral é constituído por uma série de arcos ligados ao crânio e as primeiras vértebras. Esses arcos são alojados na parede do pescoço e sustentam as fendas branquiais e fenda bucal.

10ª) O esqueleto apendicular é o dos membros. Distingue-se os membros ímpares situados no plano de simetria do corpo seja dorsalmente, seja ventralmente, e os membros pares, situados lateralmente. (madrileiro e pata)

110) O aparelho digestivo é um tubo cujas as partes são mais ou menos diferenciadas. Glândulas salivares, um pâncreas e um fígado volumoso à direita. mam seus produtos de secreção. Note-se a importância do fígado como órgão de defesa.

120) A cavidade bucal é geralmente provida de dentes, que têm um papel prensor ou mastigador.

130) Os vertebrados têm uma respiração cutânea, uma respiração branquial ou uma respiração pulmonar.

140) O aparelho circulatório sempre sempre um coração situado ventralmente no peitoral no nível das brânquias e no tronco no nível dos pulmões.

150) O sangue contém sempre glóbulos vermelhos (eritrócitos ou hemácias).

A emaglobina é sempre fixada nesses glóbulos em vez de estar dissolvida no plasma. Como ocorre nos invertebrados que a possuem.

Nadadeiras

A disposição das nadadeiras é por sua vez consequência dos turbilhões engendrados pela movimentação na água. Varia segundo o peixe seja bom ou mau nadador.

Distinguem-se as nadadeiras ímpares ou as nadadeiras pares. As primeiras estão situadas no dorso (dorsais), na extremidade da cauda (caudais) e sob o ventre, atrás do ânus (anais). As segundas estão situadas lateralmente e correspondem aos nossos braços (peitorais) e às nossas pernas (pelvicas).

O esqueleto das nadadeiras é constituído de raios articulados com peças basilares. Os raios são cartilagineos ou ósseos. Neste último caso, são espinhosos ou moles e ramificados.

Tubo Digestivo /

Suas partes são pouco diferenciadas. O esôfago, o estômago, o intestino, não têm limites precisos. Como na maioria dos animais aquáticos, faltam as glândulas salivares.

Nos tubarões, raias e esturjões, o intestino encerra uma peça espiral que tem como função aumentar a superfície absorvente.

A bexiga natatória é uma expansão do tubo digestivo com a qual se comunica muitas vezes também, separa-se completamente e torna-se um saco fechado. O gás que contém é oxigênio quase puro segregado por uma verdadeira glândula de gás, ricamente vascularizada, situada na parede interna.

Classificação dos Vertebrados

1ª Os amniotas ou amniotóides, compreendendo os peixes e os batráquios. São vertebrados aquáticos (Os segundos, pelo menos durante parte de sua existência), (pelo menos) São muitos répteis. Vertebrados inferiores em relação aos demais.

2ª Os anamniotas ou anamniotóides, compreendendo os répteis, as aves e os mamíferos. São vertebrados sempre aéreos e superiores aos outros pela organização.

Se se leva em conta a temperatura do corpo, somos levados a reunir os peixes, os batráquios e os répteis no grupo dos heterotérmicos, o que significa de temperatura variável. As aves e os mamíferos opõem-se lhes com o nome de omeotérmicos.

Em fim, os mamíferos na quase totalidade vivíparos, podem ser opostos aos outros vertebrados, que são em geral ovíparos.

Classe Dos Peixes.

Os peixes são vertebrados aquáticos cuja pele é coberta de escamas e cuja os membros são nadadeiras. Respiram por meio de brânquias. O coração contém unicamente impure. Os rins são mesênquias. O encéfalo, sobre tudo o cérebro, é pouco desenvolvido. Os principais órgãos sensoriais são as linhas laterais situadas nos flâncos. São ovíparos anamniotas, anelamtoideomas. Do ponto de vista fisiológico são estereotermicos.

Forma do Corpo.

Os peixes tem uma forma peculiar, donde o qualificativo pisciforme. Sua forma é, com efeito, essencialmente característico pelo compressão lateral e estreitamento caudal. Demonstra-se experimentalmente que essa forma é imposto pelos turbilhões e vibrações que determinam ao deslocar na água. Portanto o meio aquático que os modelam. Somente os peixes senetários ou mau nadadores como os carais, linguados, linguas, os cavalos marinhos etc. podem afastar-se

3. Classificação dos peixes:

mal desenvolvidos medianaux vestigiais, com
maxilas (mandíbulas) desenvolvidas e teria distal das
maxilas (pinna) e pinna pedunculada, principalmente
maxilas e (Spharodon) e (Spharodon) e (Spharodon) e (Spharodon)
maxilas e (Spharodon) e (Spharodon) e (Spharodon) e (Spharodon)
cilindricas e das pedunculadas e das
deixar pares. Não possui maxilares
(lamprais, mixina).

2ª Selários: Colocados à parte os holocéfalos, que são formas alexan-
tes, os selários atuais compreendem
os Tubarões cu esqualos, que têm uma
forma alongada e são bem mais
dores e os araios, que têm forma cachoto-
da.

3- Coelenteros: - Coelenteros são os peixes mais numerosos e mais diversificados da época atual ex: corais, solmões, sardinhas etc.

4 - Gamóides: Esses peixes, verdadeiras reliquias, ultimas sobreviventes de grande fósseis. Representam ao mesmo tempo caracteres de celacantos (fendas nasais, valvula espiral, ligação entre os órgãos genitais e urinarios, e caracteres de teleosteos (linhagem apiculada na pendice pilorica, bexiga natatória).

Cuparella Circulatoria /

O coração é um órgão de estrutura peculiar, com
 duas câmaras principais, a direita e a esquerda, que
 recebem o sangue de todo o corpo e o bombeiam
 para as partes do corpo. A parede das câmaras
 é formada por um tecido muscular, o miocárdio, que
 se contrai e relaxa para bombear o sangue. A
 parede da câmara esquerda é mais espessa do que a
 da direita, pois esta tem de bombear o sangue
 para todas as partes do corpo, enquanto a
 esquerda apenas o bombeia para os pulmões.
 Entre as câmaras há uma valvula que impede o
 refluxo do sangue. A valvula da esquerda é
 formada por dois folhetos, enquanto a da direita
 é formada por três. A valvula da esquerda é
 mais resistente do que a da direita, pois esta
 tem de suportar uma pressão maior.

O coração é um órgão de estrutura peculiar, com
 duas câmaras principais, a direita e a esquerda, que
 recebem o sangue de todo o corpo e o bombeiam
 para as partes do corpo. A parede das câmaras
 é formada por um tecido muscular, o miocárdio, que
 se contrai e relaxa para bombear o sangue. A
 parede da câmara esquerda é mais espessa do que a
 da direita, pois esta tem de bombear o sangue
 para todas as partes do corpo, enquanto a
 esquerda apenas o bombeia para os pulmões.
 Entre as câmaras há uma valvula que impede o
 refluxo do sangue. A valvula da esquerda é
 formada por dois folhetos, enquanto a da direita
 é formada por três. A valvula da esquerda é
 mais resistente do que a da direita, pois esta
 tem de suportar uma pressão maior.

Classe dos Batráquios /

Os batráquios (da grega *betrates*, rãs) são vertebrados aéreos cuja a pele é musc e cujas as membras são patas. Têm respiração cutânea e, ocasionalmente, pulmonar. O coração comporta dois átrios e um ventrículo onde os sangue puro e impuro se misturam. Possuem um ou dois pares de orelhas e olhos. Os rins são mesonefros. O cérebro é pouco desenvolvido. São ovíparos, amnióticos, anelanteleomorfos. Do ponto de vista fisiológico são ectotérmicos.

Chamam-se também anfíbios porque são aquáticos durante as primeiras fases do desenvolvimento. Suas larvas ou girinos possuem coração

Longinqua's Paper

[illegible]

Chloro Digestion lauric acid methyl

[illegible]

Nidificações

Certas aves, como a aratinga, põem os ovos no solo e os abandonam ao calor solar. Outras nidificam. O ninho das tinguinhas é uma área ou superfície rochosa coberta de xaxim. Um pouco mais a perfeição são os ninhos das garças, das leguminas, etc melros, etc

Dentes: Então longissímo na
laca maxilar, para formar um
ma béix única contínua que des-
contínua então verifíca-se nos
aurélos, tem uma exigida
sobre uma coroa.

Vibras do Sul e Digestivo. Tem
de abastável material e a língua e carne-
das palata prolongada para a parte
palatina e uma cicla que abastecem
as partes carnis e dentes e a deple-
tição.

O intestino tem paredes mais finas e o intestino grosso é mais grosso e o pâncreas é mais grosso.

(1) cârmă, glandă salivară
alături de principală glandă
digestivă. De asemenea are rol în
clară.

1) aparelho respiratório :- Compreende a glote a qual se sobrepõe a epiglote, a laringe, a traquéia, dois pulmões e diafragma etc.

① Coração:- tem quatro cavidades e o único corpo aórtico, recurva-se para o lado esquerdo, a circulação perfeta dos mamíferos somada a ativa respiração permite os mesmos a manter constante temperatura

Classe dos Répteis

Através da pele, a respiração é feita por meio da pele. A pele é impermeável e contém glândulas sebáceas e sudoríparas. O corpo é coberto por escamas ou placas ósseas. O sistema circulatório é incompleto, com dois ventrículos e dois arcos aórticos. O sistema respiratório é primitivo, com pulmões simples e ausência de diafragma. O sistema digestivo é simples, com uma única câmara gástrica. O sistema excretor é primitivo, com dois rins e um único ducto urinário. O sistema reprodutor é primitivo, com ovos de casca dura. O sistema nervoso é primitivo, com um cérebro pequeno e um sistema nervoso simples.

A pele dos répteis é impermeável e contém glândulas sebáceas e sudoríparas. O corpo é coberto por escamas ou placas ósseas. O sistema circulatório é incompleto, com dois ventrículos e dois arcos aórticos. O sistema respiratório é primitivo, com pulmões simples e ausência de diafragma. O sistema digestivo é simples, com uma única câmara gástrica. O sistema excretor é primitivo, com dois rins e um único ducto urinário. O sistema reprodutor é primitivo, com ovos de casca dura. O sistema nervoso é primitivo, com um cérebro pequeno e um sistema nervoso simples.

A pele dos répteis é impermeável e contém glândulas sebáceas e sudoríparas. O corpo é coberto por escamas ou placas ósseas. O sistema circulatório é incompleto, com dois ventrículos e dois arcos aórticos. O sistema respiratório é primitivo, com pulmões simples e ausência de diafragma. O sistema digestivo é simples, com uma única câmara gástrica. O sistema excretor é primitivo, com dois rins e um único ducto urinário. O sistema reprodutor é primitivo, com ovos de casca dura. O sistema nervoso é primitivo, com um cérebro pequeno e um sistema nervoso simples.

A pele dos répteis é impermeável e contém glândulas sebáceas e sudoríparas. O corpo é coberto por escamas ou placas ósseas. O sistema circulatório é incompleto, com dois ventrículos e dois arcos aórticos. O sistema respiratório é primitivo, com pulmões simples e ausência de diafragma. O sistema digestivo é simples, com uma única câmara gástrica. O sistema excretor é primitivo, com dois rins e um único ducto urinário. O sistema reprodutor é primitivo, com ovos de casca dura. O sistema nervoso é primitivo, com um cérebro pequeno e um sistema nervoso simples.

/
 Nos sapos machos, comtam
 em sua vocalização tem função
 de atração sexual. Cada sopo tem
 voz diferente e característico. As fê-
 meas tem uma grande habilida-
 de de distinguir no meio do ru-
 zido de um lago, com dezenas
 de espécies, o canto da macho
 da sua própria espécie. Geral-
 mente, quando mais parecidas são
 as espécies, mais diferente é o
 canto, a fim de se evitar a
 hibridação.

Devido ao fato de a coração se-
 ter três cavidades e a pulmonar ser
 pouco desenvolvida, uma parte
 da respiração é cutânea a fim
 de suprir a exigência de um
 água por isso a pele dos anfíbi-
 os é sempre úmida. Se a pele se
 ressecar, o anfíbio morre asfixiado.

São poucos os nomes popula-
 res atribuídos aos nossos anfí-
 bios e quase todos são generali-
 zados: rã, жа, perereca, sapo,
 sapo e cururu. São nomes de
 diferentes origens, lingüísticas
 e bem atestam a falta de conhe-
 cimento geral desse grupo de ani-
 mais.

Conclusão

Com a realização desse trabalho conclui que os animais chamados vertebrados possuem esqueleto interno, cartilaginoso ou osso. E eles podem ser amniotas ou Elasmobrânquios, significa que são sempre aéreos e superior as outras pela organização.

Quanto a temperatura do corpo podem ser homeotermico, ou heterotermico isto é mantêm a temperatura instável ou não.

Observei a diferenças das classes dos vertebrados, dos mamíferos, dos aves, dos répteis, dos peixes e anfíbios, aprendi digestivas, respiratório e excretora.

Em fim, a existência dos vertebrados é fundamental, pois tem importância na sobrevivência de muitos seres, principalmente na vida do homem.

Bibliografia

Enciclopédia Delta volume XII

Costas da Young Brasileira

W W W. Google. com. br

ANEXO B Trabalho Anterior a Execução do Projeto 2

TRABALHO
DE CIÊNCIAS

0,80

JMP

COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE

Campo Grande – MS

08 setembro 2008



Monocultura

Monocultura da produção ou cultura agrícola de apenas um único tipo de produto agrícola (ex: soja e algodão). Está associada aos latifúndios. A substituição da cobertura vegetal original, geralmente com várias espécies de plantas, por uma cultura única, é uma prática danosa ao solo. Por exemplo: numa área de cerrado podemos encontrar tamanduás, onças, e até lobos-guará, sem contar os animais menores. Quando se derruba uma grande área de cerrado e planta-se por exemplo soja, estes animais tem dificuldade para se alimentar, não encontram abrigos e dificilmente conseguem se reproduzir. Aqueles que sobrevivem procuram outros locais, invadindo áreas urbanas, tornando-se então presas fáceis. Por outro lado, alguns insetos encontram na plantação de soja alimento constante e poucos predadores, desta maneira se reproduzem intensamente tornando-se pragas. Outro efeito é o esgotamento do solo: na maioria das colheitas retira-se a planta toda, interrompendo desta maneira o processo natural de reciclagem dos nutrientes. O solo torna-se empobrecido, diminui a produtividade tornando-se necessária então a aplicação de adubos.

Inseticida

Inseticida é um tipo de pesticida usado para exterminar insetos, destruindo ovos e larvas principalmente. Os inseticidas são utilizados na agricultura, na indústria e nas casas. Ao longo da história, diversos tipos de materiais de origem natural já foram usados contra os insetos, tais como o mercúrio, o arsênico, a nicotina, o tabaco. O desenvolvimento de novos inseticidas foi alavancado pela necessidade de se criar produtos menos tóxicos. O notório DDT foi criado como uma alternativa mais segura, se comparado com os inseticidas anteriores que usavam arsênico em sua composição, por exemplo. No entanto, o uso exacerbado da substância pode oferecer riscos à natureza e ao homem.

Herbicida

Herbicida (de acordo com a etimologia: herbi, erva, e cida mator) é um produto químico utilizado na agricultura para o controle de ervas classificadas como daninhas. Os herbicidas constituem um tipo de pesticida. As vantagens da utilização deste produto é a rapidez de ação, custo reduzido, efeito residual e não revolvimento do solo. Os problemas decorrentes da utilização de herbicidas são a contaminação ambiental e o surgimento de ervas resistentes. Todos os herbicidas são tóxicos para os seres humanos em alguma medida. Existem também herbicidas naturais.

Adubo Orgânico / Fertilizantes Químicos

Fertilizantes ou **adubos** são compostos químicos que visam suprir as deficiências em substâncias vitais à sobrevivência dos vegetais. São aplicados na agricultura com o intuito de melhorar a produção. As plantas necessitam de diversos elementos químicos:

- **Macronutrientes:**
 - Carbono, hidrogênio, oxigênio, nitrogênio, fósforo, enxofre, cálcio, magnésio e potássio;
- **Micronutrientes:**
 - Boro, cobalto, cobre, ferro, manganês, molibdênio e zinco.

Alguns desses elementos estão fartamente disponíveis no meio ambiente de nosso planeta e são diretamente assimiláveis pelas plantas, como carbono, hidrogênio e oxigênio. Outros como

Cópia Internet

nitrogênio, apesar de fartamente disponível na atmosfera, não são diretamente absorvíveis pelas plantas, ou o processo de absorção é muito lento face à demanda produtiva. Aos elementos necessários e que são normalmente adicionados pelos agricultores a suas plantações para suprir essas deficiências e aumentar a produtividade, chamamos adubo. Podem ser aplicados através das folhas mediante pulverização manual ou mecanizada, chamada de adubação foliar, via irrigação ou através do solo. Antes de se aplicar qualquer tipo de fertilizante ou corretivo de solo, deve-se antes fazer uma análise química do solo e em seguida encaminhá-la a um engenheiro agrônomo, engenheiro florestal, técnico florestal ou técnico agrícola, para que, dessa forma, não haja desperdícios e compras desnecessárias, ou ainda uso incorreto dos fertilizantes podendo acarretar perdas na produtividade com o uso desbalanceado dos nutrientes (o excesso de um nutriente e a falta de outro pode deixar a planta muito suscetível a doenças). Os fertilizantes, não obstante o seu mérito na agricultura, podem causar poluição de solos e cursos de água.

Adubos minerais: São extraídos de minas e transformados em indústrias químicas. São diretamente assimilados pelas plantas ou sofrem apenas pequenas transformações no solo para serem absorvidos. Podem conter apenas um elemento ou mais de um. Os principais elementos fertilizantes são: nitrogênio, fósforo e potássio. Existem também os micronutrientes como bórax, sulfato de zinco dentre outros que podem ser agregados nos **fertilizantes**.

- Adubos nitrogenados
- Adubos fosfatados
- Adubos potássicos
- Adubos mistos – contêm mais de um elemento nutritivo predominante (nitrogênio, fósforo e potássio)
- Adubos calcários (ou corretivos)

Adubos orgânicos: São resíduos animais ou vegetais, sendo de ação mais lenta que os minerais, visto que necessitam transformações maiores (serem desmontados em compostos inorgânicos) antes de serem utilizados pelos vegetais. Promove o desenvolvimento da flora microbiana e por consequência melhoram as condições físicas do solo; assim, a presença de matéria orgânica acelera a atuação dos adubos químicos.

- **Estercos de curral** – para melhor aproveitamento dos fertilizantes contidos nesse adubo, faz-se necessário que o adubo seja curtido, geralmente por trinta dias sob condições especiais.
- Resíduos de matadouros – são ossos, sangue seco ou farinha de sangue (extraído os ossos e gordura em tanques a pressão), chifres e cascos. Esses dois últimos de difícil assimilação.
- Resíduos oleaginosos – são subprodutos da indústria de óleos.
- **Vinhaça** – são subprodutos das usinas após a destilação do álcool. Apesar de ser solução ácida, produz efeito alcalinizante.
- Resíduo de filtro prensa – é subproduto da usina de açúcar.
- **Adubo verde** – São cultivos que se praticam para serem enterrados no solo. Geralmente leguminosas de enraizamento mais profundo. Num solo sem fertilidade pelo uso excessivo e muito afetado pela erosão, às vezes, só pega no segundo ano, assim é recomendado, nesses casos, sementes inoculadas com bactérias fixadoras de nitrogênio. Alguns cultivos praticados: feijão de porco, feijão guandu, mucuna, feijão buiano e soja.



Uma

Alguns adubos

Nitrogenados

- Salitre do Chile - Principal composto: nitrato de sódio.
- Salitre potássico - Principais compostos: nitrato de sódio e nitrato de potássio.
- Sulfato de amônia - 20% de nitrogênio na forma amoniacal, tende a acidificar o solo.
- Nitrato de amônia - 35% de nitrogênio sendo metade na forma amoniacal e metade em forma nítrica. Tem apenas metade da acidez do sulfato de amônia, contudo é ácido.
- Nitrato de cálcio - Principais elementos: nitrogênio e cálcio. O nitrogênio encontra-se na forma nítrica. É adubo neutro.
- Nitrato de sódio sintético - Reproduzido artificialmente, tem características semelhante ao salitre do Chile, contudo sem os micronutrientes.
- Uréia - 45% de nitrogênio. Como sofre transformações antes de chegar ao estado nítrico, tem ação lenta, contudo é resistente a lixiviação, e é usado preferencialmente no plantio. Como tem efeito acidificante, é necessário também o carbonato.

Quebra-Ventos

Os quebra-ventos de **Grevillea robusta** A. Cunn. vêm sendo utilizados há algum tempo para proteger lavouras de café no Brasil, especialmente no norte do Paraná.

Para avaliar o comportamento desta espécie como quebra-vento estudaram-se cinco barreiras de diferentes características, no tocante aos efeitos sobre a velocidade do vento, umidade do solo e produção de café. Concluiu-se que há um efeito benéfico, mais intenso na faixa compreendida entre 4 e 8 H (múltiplos da altura da barreira), que compensa as perdas decorrentes da competição das árvores com a cultura na faixa mais próxima à barreira. Em relação à estrutura do quebra-vento, verificou-se que a melhor proteção é obtida quando a porosidade é homogênea, com o mínimo de espaços vazios entre as árvores. Uma única linha de árvores de **Grevillea robusta**, espaçadas em 5 m entre si, sem desrama, forneceu melhor proteção. Para quebra-ventos em série, a distância máxima entre duas barreiras consecutivas não deve ultrapassar 200 m.

Diante do esgotamento de terras férteis cultiváveis no Brasil, essencialmente na região sudeste, a solução para que haja aumento da produção agrícola nacional é investir em técnicas alternativas que tragam aumento de produtividade, tais como irrigação, uso de sementes melhoradas e utilização de quebra-ventos.

Quebra-ventos arbóreos são definidos (IBC, 1981) como barreiras constituídas de renques de árvores dispostos em direção perpendicular aos ventos dominantes. Essas barreiras são plantadas principalmente com a finalidade de reduzir a velocidade do vento e, assim, melhorar as condições ambientais para o desenvolvimento das culturas e para a pecuária.

Apesar dos primeiros quebra-ventos terem sido plantados na Escócia no século XVIII e terem se disseminado por toda a Europa e Ásia ainda no século XIX (GUVOT, 1963) no Brasil eles começaram a surgir apenas neste século, na década de 70, seguindo a recomendação do IBC - Instituto Brasileiro do Café (BAGGIO, 1983).

Hoje podem ser vistas grandes áreas, especialmente de lavoura cafeeira no norte do Paraná, totalmente protegidas por quebra-ventos de **Grevillea robusta**.

A indicação desta espécie se deve ao fato de ser a que mais se aproxima da árvore ideal para quebra-ventos, que deve ser ereta, perenifólia, de rápido crescimento, pouco agressiva na competição radicular e de copa não muito densa.

Os quebra-ventos agem diretamente sobre o ambiente de três maneiras: sombreando parcial e temporariamente a cultura, absorvendo água e nutrientes do solo e diminuindo a velocidade do



Cópia

1/12

vento. Em decorrência destas interferências, há uma modificação no microclima que, por sua vez, induz alterações nos processos fisiológicos e nas características da cultura protegida. Em resumo, há uma redução nas perdas de água do solo por evapotranspiração, aumento na temperatura do ar e do solo durante o dia, redução nos danos causados pelo vento às culturas e controle da erosão eólica. Com o aumento da temperatura do ar e da capacidade de água disponível às plantas (CAD), há uma intensificação e maior duração do processo fotossintético, levando ao aumento da produção nas áreas protegidas. Estes efeitos se fazem sentir a partir de 2 H (duas vezes a altura da barreira) até 30 H, segundo alguns autores.

Por outro lado, a presença das árvores provoca perdas em termos de produção nas faixas de cultivo mais próximas à barreira (até 1 H). Nestas faixas, comparativamente ao campo aberto, o solo é mais seco, devido ao elevado consumo de água pelas árvores, e há ainda perdas decorrentes do sombreamento.

No entanto, para a maioria dos autores, os ganhos decorrentes da utilização de quebra-ventos superam as perdas relativas à perda de área e à competição das árvores com a cultura, sendo que o diferencial é variável de acordo com as condições ambientais e, principalmente, com a espécie cultivada.

Foram constatados ganhos de até 60 a 70% para cultura de alfafa (BATES, 1944), 24% para laranja, na Califórnia (WEAVER & CLEMENTS, 1950) 10% para a soja nos EUA (RADKE, 1967) e para o trigo, aumentos superiores a 20% em diversos países (TRATCHENKO, 1950; VORA et alii, 1982). Nas estepes secas do sul da Rússia é freqüente as pastagens protegidas do vento produzirem 100% a mais que as não protegidas (GUYYOL, 1963). Inúmeros são os casos de aumento de produção mencionados na literatura, destacando-se sempre as culturas que são praticadas em áreas onde o déficit hídrico é o fator limitante. Para maximização dos seus efeitos benéficos, os quebra-ventos devem ser bem planejados antes de sua implantação.

Queimadas: um problema ecológico e social

As queimadas são mais freqüentes em áreas rurais que praticam técnicas rudimentares de preparo da terra, quando existe uma área na qual se pretende cultivar, o pequeno produtor queima a vegetação para limpar o local e preparar o solo; esse recurso não requer investimentos financeiros. Do ponto de vista agrícola, o ato de queimar áreas para o desenvolvimento da agricultura é uma ação totalmente negativa, uma vez que o solo perde nutrientes, além de exterminar todos os microrganismos presentes no mesmo que garante a fertilidade; dessa forma, a fina camada da superfície fica empobrecida e ao decorrer de consecutivos plantios a situação se agrava gradativamente resultando na infertilidade. Outra questão que deriva das queimadas é o aquecimento global, pois a prática é a segunda causa do processo, ficando atrás somente da emissão de gases provenientes de veículos automotores movidos a combustíveis fósseis. Isso acontece porque as queimadas produzem dióxido de carbono que atinge a atmosfera agravando o efeito estufa e automaticamente o aquecimento global. As queimadas praticadas para retirar a cobertura vegetal original para o desenvolvimento agrícola e pecuária provocam uma grande perda de seres vivos da fauna e da flora, promovendo um profundo desequilíbrio ambiental, às vezes em níveis sem precedentes. No caso específico do Brasil, as queimadas tem sido responsáveis pela diminuição de importantes domínios brasileiros, principalmente a floresta Amazônica e o Cerrado, duas áreas intensamente exploradas pela agropecuária, o segundo é o mais agredido, pois segundo estimativas restam menos de 20% da vegetação original, pois o restante já foi ocupado por lavouras e pastagens, e o primeiro nos últimos anos tem atraído muitos produtores, isso certamente causará grandes impactos em uma das áreas mais importantes do mundo e que deve ser conservada para as próximas gerações.



bibliografia?

Voto

ANEXO C Trabalho Final a Execução do Projeto 1

COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE



CORES E LINGUAGENS: OS INDÍGENAS NATIVOS

TRABALHO INTERDISCIPLINAR

TI.:704

Campo Grande – MS

2009

CORES E LINGUAGENS: OS INDÍGENAS NATIVOS

Trabalho apresentado a Seção de Ensino A o Colégio Militar de Campo Grande – MS, para obtenção de nota parcial.

Orientador: Ten. Pereira

Campo Grande – MS

2009

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	4
2 FORMAÇÃO ÉTNICA BRASILEIRA.....	5
3 CONTRIBUIÇÃO INDÍGENA NA FORMAÇÃO ÉTNICA BRASILEIRA.....	8
3.1 Nos Hábitos e Costumes.....	8
3.2 Na Culinária.....	8
3.3 No Folclore	9
3.4 No Vocabulário.....	9
4 OS POVOS INDÍGENAS NA CONTEMPORANEIDADE.....	10
5 METODOLOGIA	12
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	13
7 REFERÊNCIAS.....	14

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho Interdisciplinar desenvolvido pela sessão A do ensino fundamental iremos abordar sobre a influência indígena na cultura brasileira. Abordando os seguintes aspectos, como lendas, hábitos, culinária e vocabulário.

Em 1500, em nome de Portugal, Pedro Álvares Cabral tomou posse de um grande território, esse território já era habitado pelo povo indígena.

As diversas tribos que viviam no litoral falavam línguas parecidas, pois a maioria delas pertencia a família da língua Tupi.

Com o tempo, o contato entre os portugueses e os índios foi aumentando e eles começavam a se comunicar melhor. Junto com os colonos vieram os missionários com o objetivo de converter os índios ao cristianismo. Um dos religiosos foi o padre José de Anchieta que em 1595 publicou a gramática da língua mais usada pelos índios na costa do Brasil por meio desta convivência muitas palavras da língua tupi passaram a fazer parte do vocabulário dos colonizadores.



2 FORMAÇÃO ÉTNICA BRASILEIRA

A formação étnica brasileira foi originada dos negros, índios e brancos.

NEGROS - escravos

ÍNDIOS – nativos

BRANCOS – colonos portugueses

Nossos antepassados contribuíram com muitos aspectos de nossas diversificadas culturas para a formação do que atualmente se chama Brasil: um país de vasta extensão territorial, cuja população é formada pelos descendentes de europeus, negros, índios e, mais recentemente, também de imigrantes vindos de países asiáticos, que mesclaram suas diferentes línguas, religiões e tradições culturais em geral, propiciando a formação de uma nova cultura, fortemente marcada por contrastes.

Formação da cultura brasileira

Os portugueses

Dentre os diversos povos que formaram o Brasil, os europeus foram os que exerceram maior influência na formação da cultura brasileira, principalmente os portugueses. Durante 322 anos o País foi colônia de Portugal, sendo usado para extração de recursos para a metrópole, e houve uma transplantação da cultura da metrópole para as terras sul-americanas. Os colonos portugueses chegaram em maior número à colônia a partir do século XVIII, sendo já neste século o Brasil um país predominantemente católico e a língua falada era a portuguesa. Os portugueses tiveram grande participação na formação cultural do Brasil.

Os indígenas

Um dos grupos étnicos brasileiros que contribuíram para a nossa formação foi o indígena.

Segundo alguns historiadores, séculos de dominação moura e relação com outras civilizações facilitaram o contato entre os colonos portugueses e os indígenas brasileiros, todavia isso não impediu que os nativos fossem dizimados pela ação do colonizador, os portugueses.

Os primeiros momentos de colonização possibilitaram uma rica fusão entre a cultura dos europeus e a dos indígenas, dando espaço à formação de elementos como a Língua geral, e diversos aspectos da cultura indígena herdadas pela atual civilização brasileira. Além da dizimação dos povos autóctones, houve a ação da catequese (realizadas nas missões religiosas) e a intensa miscigenação (fusão entre raças), o que contribuiu para que muitos desses aspectos culturais fossem perdidos. A influência indígena se faz mais forte em certas regiões do país em que esses grupos conseguiram se manter mais distantes da ação colonizadora e em zonas povoadas recentemente, principalmente em porções da Região Norte do Brasil.

Os indígenas também contribuíram na formação do vocabulário, adicionando várias palavras como: Paraguaçu, Paraná, potira, peteca, mingau, mandioca, nhem-nhem-nhem, mirim, tabatinga, cipó entre muitas outras.

Muitos dos costumes indígenas foram adicionados aos costumes brasileiros, como o hábito de tomar banho, dormir em redes, tomar chimarrão, algumas danças como o forró e até mesmo o uso de plantas medicinais.

Os africanos

A cultura africana chegou através dos povos escravizados, que eram trazidos para o Brasil (pelos portugueses) em um longo período que durou de 1550 à 1850. A diversidade cultural da África refletiu na diversidade de hábitos e costumes trazida pelos escravos, sendo eles pertencentes a diversas etnias. Assim como a indígena, a cultura africana foi subjugada pelos colonizadores. Na colônia, aprendiam o português e eram batizados com nomes portugueses e obrigados a se converter ao catolicismo, em geral aprendiam a uma nova cultura.

Alguns grupos, como os escravos das etnias hauçá e malê, de religião islâmica, já traziam uma herança cultural e sabiam escrever em árabe. Os bantos, nagôs e jejes eram monoteístas constituindo os candomblés que são uma reprodução das aldeias africanas.

Os negros contribuíram para a cultura brasileira com uma enormidade de elementos: na dança, música, religião, culinária e algumas palavras no idioma. Essa influência se faz notar em grande parte do País, em certas regiões do Brasil como Bahia e Maranhão.

Os imigrantes

A imigração europeia foi incentivada não apenas para suprir o fim da mão-de-obra escrava, mas também foi promovida pelo governo, que tinha a intenção de branquear o Brasil e europeizar sua cultura, afinal, a maior parte da população no século XIX era composta por negros e mestiços. Dentre os diversos grupos de imigrantes que aportaram no Brasil, foram os italianos que chegaram em maior número, quando considerada a faixa de tempo entre 1870 e 1950. Eles se espalharam desde o sul de Minas Gerais até o Rio Grande do Sul, por causa do clima semelhante ao da Europa, sendo a maior parte na região de São Paulo. Além dos italianos, destacaram-se os alemães, que chegaram em um fluxo contínuo desde 1824. Esses se fixaram primariamente na Região Sul do Brasil.

Os imigrantes que se fixaram na zona rural do Brasil meridional, vivendo em pequenas propriedades familiares (sobretudo alemães e italianos), conseguiram manter seus costumes do país de origem. Em contrapartida, os imigrantes que se fixaram nas grandes fazendas e nos centros urbanos do Sudeste (portugueses, italianos, espanhóis e árabes), rapidamente se integraram na sociedade brasileira, perdendo muitos aspectos da herança cultural do país de origem. A contribuição asiática veio com a imigração japonesa, porém de forma mais limitada.

Os imigrantes foram de grande importância para a formação da cultura brasileira trazendo suas tradições que deram origem a povos como os gaúchos que possuem cultura semelhante a dos europeus.

J

3 CONTRIBUIÇÃO INDÍGENA NA FORMAÇÃO ÉTNICA BRASILEIRA

Um dos grupos étnicos brasileiros que contribuíram para a nossa formação foi o indígena.

Uma das contribuições foi o gosto pelo feijão, milho verde, amendoim, a farinha de mandioca, o churrasco, suco de açaí e guaraná.

Os indígenas também contribuíram na formação do vocabulário, adicionando várias palavras como: Paraguaçu, Paraná, potira, peteca, mingau, mandioca, nhem-nhem-nhem, mirim, tabatinga, cipó entre muitas outras.

Muitos dos costumes indígenas foram adicionados aos costumes brasileiros, como o hábito de tomar banho, dormir em redes, tomar chimarrão, algumas danças como o forró e até mesmo o uso de plantas medicinais.

3.1 NOS HÁBITOS E COSTUMES

Em Portugal era muito frio, os europeus não tinham costume de tomar banho. No Brasil como era quente os índios se refrescava na água.

Eram usados também ervas medicinais para cura de doenças, como o Jaborandi que é indicado em situações como paralisção renal, artrite entre outros. E a erva quina que é indicada contra anemia, febre e outras doenças.

O artesanato tem como característica, ricos trabalhos com plumagens, barro, corda, sementes, cestarias e palhas de coqueiros para a confecção de ocas.

Outro costume indígena é a utilização de instrumentos como canoas, arco e flecha e zarabatana para caça.

3.2 NA CULINÁRIA

Os índios contribuíram para a culinária brasileira com diversos tipos de alimentos. Entre eles podemos citar comidas como o feijão, milho, amendoim, farinha de mandioca. Também deixaram o gosto pelo churrasco, pato no tucupi, buchada, tapioca e os sucos de açaí e guaraná.

3.3 FOLCLORE

O indígena contribuiu muito para a formação brasileira e uma das principais contribuições foi o folclore.

O folclore indígena é muito diversificado tais como: A lenda da mandioca , vitória regia, do guaraná, boitatá, curupira, saci perere, entre outras, com isso o indígena foi um dos principais contribuintes para a formação brasileira.

3.4 NO VOCABULÁRIO

As diversas tribos que viviam aqui no Brasil, logo na época da colonização, falavam línguas parecidas, pois muitas delas pertenciam à família da língua tupi. Com o tempo o contato entre os portugueses e índios foi aumentando e eles começaram a se comunicar entre si.

Junto com os colonos vieram também os missionários católicos, que queriam converter os índios ao cristianismo. Um desses religiosos foi o padre jesuíta José de Anchieta, que em 1595, publicou uma gramática da língua mais usada pelos índios no litoral brasileiro. E esse livro ajudou muito aos missionários.

Por meio de toda essa convivência, muitas palavras da língua indígena se anexaram no vocabulário dos colonizadores. Com isso a língua falada aqui no Brasil foi ficando cada vez mais diferenciada da falada em Portugal.



11

10

4. OS POVOS INDÍGENAS NA CONTEMPORANIEDADE

Efeitos da Colonização para a Cultura Indígena

Com a colonização os índios foram perdendo grande parte de sua população. Apesar de sua grande contribuição para a cultura brasileira, os índios sofreram o impacto. Muitos eram aprisionados para servirem de mão-de-obra, e foram isolados das tribos; outros fugiam para as matas ou se tornavam civilizados. Outro fator foi as doenças, e também a miscigenação.

Assim, mesmo contribuindo muito, com a colonização os índios foram dizimados e hoje a maior parte deles estão civilizados.

O Índio e a tecnologia

“A tecnologia cada dia que passa avança muito mais, e os grandes técnicos vão fazendo com que o mundo se aproxime mais do ser humano através da internet. Mais tem muitos que dizem que o índio não consegue acompanhar a tecnologia, e que nós índios temos que viver como bichos na selva, fazendo e praticando tudo aquilo que ele fazia antes dos portugueses invadirem o nosso território de origem. Isso poderia sim estar acontecendo, mas se eles não tivessem invadido o Brasil, e isso não quer dizer que nós índios não praticamos a nossa cultura.”

Nós indígenas passamos por muitos massacres, tendo assim uma mistura de raças, e isso fez com que nós perdêssemos parte da nossa cultura, sendo até mesmo expulso das nossas terras. Mas hoje nós indígenas resgatamos a maior parte da nossa cultura, e nós índios praticamos sim o nosso ritual, dançamos o tohé que tem nome diferenciado por cada povo.

A tecnologia por sua vez, também chegou às aldeias, e o que muita gente pensa e que nós índios não usamos telefone, computador, e quem pensa dessa forma esta totalmente enganado, pois nós índios acompanhamos a tecnologia e não estamos perdendo nada da nossa cultura, pelo contrario, estamos ganhado muito mais. Mas desde quando sabemos usar esses meios tecnológico. O telefone, a internet dentro das aldeias só tem nos beneficiado, pois serve para que os povos existentes no Brasil, ou até mesmo no exterior se comuniquem, fazendo trocas de experiências, promovendo eventos, encontros indígenas e até mesmo reuniões online... E o que nós índios precisamos é nos levantarmos para que possamos ver o nosso povo crescer, e através da tecnologia temos a capacidade de buscarmos o melhor para nossas

12

5. METODOLOGIA

Primeiramente, dividimos através do nosso tema: os índios. Depois de fazermos as pesquisas baseando-se nas aulas do professor que explicou passo a passo desde a problematização até como se constrói o projeto de pesquisa. Introduzindo exemplos e definindo cada parte com particularidade, o projeto de pesquisa.

↓

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, foi identificado como se deu a formação étnica brasileira em diversos aspectos e com diversos povos contribuintes. Entendemos melhor a importância dos índios, negros e portugueses e suas influências no vocabulário, hábitos, culinária da cultura brasileira.

7 REFERÊNCIAS

Arte indígena. [on line]. 2009. [acesso em 28 de agosto de 2009].
<http://www.historiadaarte.com.br/arteindigena.html>

Artesanato. [on line]. 2009. [acesso em 28 de agosto de 2009].
<http://library.thinkquest.org/C008259F/36.htm?tskip1=1&tqtime=1130>

Culinária de origem Indígena. [on line]. 2009. [acesso em 28 de agosto de 2009].
<http://www.terrabrasileira.net/folclore/origens/indigena/cozinhas.html>

Formação da cultura brasileira. [on line]. 2009. [acesso em 28 de agosto de 2009].
<http://www.acemprol.com/viewtopic.php?f=16&t=1016>

Tufano, Douglas. Navegando pela língua portuguesa. 1.ed.São Paulo: moderna,2007.

ANEXO D Trabalho Final a Execução do Projeto 2

COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE – MS

**TRABALHO INTERDISCIPLINAR – T. I.: 7º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

**CAMPO GRANDE – MS
2009**

Ra

zende

**Formação do povo brasileiro: Contribuições das etnias na constituição
da cultura brasileira.**

Branco-europeus

**Trabalho apresentado à
Seção de Ensino A como
requisito parcial para
obtenção de nota referente
ao 3º Bimestre.**

**Orientador: Profª Marta
Geraldini.**

9,0
m

**Campo Grande – MS
2009**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	04
A DESCOBERTA DO BRASIL	05
TRABALHO ESCRAVO	06 e 07
INFLUÊNCIA DOS BRANCO-EUROPEUS NO NOSSO DIA-A-DIA	08
INFLUÊNCIA DOS BRANCO-EUROPEUS NO VOCÁBULO	08
INFLUÊNCIA DOS BRANCO-EUROPEUS NA RELIGIÃO	08 e 09
INFLUÊNCIA DOS BRANCO-EUROPEUS NA CULINÁRIA	09
ESTATÍSTICAS SOBRE OS BRANCO-EUROPEUS NO BRASIL ..	09 e 10
METODOLOGIA	11
CONSIDERAÇÕES FINAIS	12
REFERÊNCIA	13

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, parte das atividades de T. I. aborda o assunto dos brancos europeus. Esse trabalho visa apresentar as principais características deles que influenciam na nossa cultura atual na religião, culinária, costumes, entre outros setores. Também mostrar onde eles influenciaram na língua, em palavras do nosso cotidiano e nos nossos hábitos diários. Mostrar nesses setores o quanto os brancos europeus contribuíram na cultura brasileira juntamente com os negros africanos, os amarelos asiáticos e com os indígenas nativos.

*Trabalho
introdutório*

A DESCOBERTA DO BRASIL

Em 22 de abril de 1500 chegaram ao Brasil 13 caravelas lideradas por Pedro Álvares Cabral, ele iria para as Índias, errou o caminho e na primeira vista eles acharam um grande monte em que se foi dado o nome: Monte Pascoal. Cabral na incerteza de ser um continente ou uma ilha alterou o nome para Ilha de Vera Cruz.

Depois de explorada, descobriram que a terra se tratava realmente de um continente e o nome foi novamente alterado para: Terra de Santa Cruz, mas depois da descoberta do pau-brasil, cuja madeira soltava um líquido avermelhado que servia para pintar tecidos e que era muito importante, pois apenas o Brasil tinha. Devido a essa planta o nome foi novamente mudado e agora para o nome que conhecemos até hoje: Brasil. Nosso país, além do ciclo do pau-brasil teve muitos outros ciclos, como o ciclo da cana de açúcar, da mineração, do café. Segundo Jader, (2008) os ciclos econômicos influenciaram muito na infra-estrutura, a industrialização e a economia.

A descoberta do Brasil ocorreu quando Portugal e Espanha exploravam o oceano em busca de novas terras. Como esses países tinham as mesmas ambições e Cristóvão Colombo antes tinha chegado naquele mesmo lugar, Portugal e Espanha assinaram um novo contrato chamado. Tratado de Tordesilhas e dividia o Brasil em duas partes Portugal ficava com o lado leste do Brasil (o litoral) e a Espanha com o oeste (o interior).

Mesmo com a descoberta do Brasil, Portugal se empenhava no comércio com as Índias porque as especiarias que eles encontravam lá era de grande valor para a Europa, mas enquanto iam para as Índias, realizavam extrativismo do pau-brasil, explorando a mata atlântica e nesse caso foi utilizado o escambo, índios recebiam bugigangas e davam em troca trabalho do extrativismo do pau-brasil e carregavam esse para as caravelas.

Foi somente em 1530 com a expedição de Martim Afonso de Souza, que a coroa portuguesa começou a se interessar pela colonização de Brasil porque outros países que estavam fora do tratado de Tordesilhas poderiam também querer uma parte de terra. Outros navegadores também estavam retirando ilegalmente o pau-brasil e essa seria uma forma de proteger o

território. Depois os portugueses começaram a plantar outras coisas, dentre elas: a cana-de-açúcar, visando um promissor comércio com a Europa.

Essa colonização contou com uma divisão, cada pedaço de terra foi chamado de capitânicas hereditárias. Essas capitânicas eram doadas para nobres pessoas, essas eram chamadas de donatários e teriam que obedecer a carta de doação e o Foral.

Esse primeiro sistema acabou não tendo grandes resultados, com isso os portugueses implantavam o governo-geral, um governador nomeado pelo rei teria que tomar conta do Brasil, criando vilas, explorando terras e combatendo os piratas e contrabandistas.

Para ajudar o governador, existia o capitão-mor e o provedor-mor, os recursos financeiros arrecadados eram responsabilidade desses cargos. A primeira cidade escolhida para capital foi Salvador. A colonização ocorreu também com ajuda aos jesuítas que catequizavam populações nativas e davam justificativas religiosas à presença dos portugueses.

Dessa maneira dava-se início a um dos mais longos períodos da história brasileira, muitas das feições sociais, políticas, econômicas e culturais assumidas pelo Brasil é fruto desse período histórico.

TRABALHO ESCRAVO

Com a descoberta do Brasil, um país rico com solos férteis, florestas repletas de uma espetacular fauna e flora, muitos dos produtos (da fauna e da flora) aqui existentes, eram de muito valor, para o povo branco-europeu.

Esses produtos deram origem a ciclos: pau-brasil, árvore que soltava uma substância avermelhada que tingia roupas; cana-de-açúcar, que produzia caldo de cana e açúcar; ciclo do café, que estava voltado desde a plantação à exploração do próprio café; ciclo da mineração, voltado à busca de ouro.

Mas, quem haveria de trabalhar nas lavouras de cana-de-açúcar, nas lavouras de café? Quem iria entrar na floresta e recolher o pau-brasil? Quem iria suar e encontrar ouro entre as pedras nas minas?

Como o povo branco europeu se dizia "superior" à etnia negra, os colocaram para trabalhar, mas em troca não ganhavam salário, nem ao

menos um pedaço de pão, vinham dentro de navios em compartimentos como depósitos da África, seu continente natal, sem a menor higiene.

Era tanta a vontade que sumisse a raça negra que queriam que essa desaparecesse. Segundo Romero, (1880) daqui a três ou quatro séculos a raça negra sumirá.

O Brasil permaneceu com a mão de obra escrava durante muito tempo, a Inglaterra pressionava o governo do Brasil para que ocorresse a abolição da escravatura. Então em 1831, foi feita uma lei chamada Eusébio de Queirós para atender às pressões inglesas, proibia o tráfico e tornava livre todos os negros desembarcados aqui no Brasil, porém a lei não foi respeitada por ninguém.

Em 1831 foi decretada a Lei do Ventre Livre que fazia que os senhores dos cativos dessem assistência aos recém-nascidos até aos oito anos, porém, as crianças após crescerem deveriam pagar pelo que comeram durante aqueles anos, fazendo com que muitas delas só fossem libertadas aos 21 anos.

Em 1885, foi criada a Lei dos Sexagenários, dava a liberdade aos escravos com mais de 65 anos, porém o escravo não tinha para onde ir e nem como arranjar emprego, então permanecia trabalhando para seu senhor branco europeu.

Finalmente em 1888, a Princesa Isabel, assinou um decreto que dava a liberdade a todos os escravos, esse documento era mais conhecido como Lei Áurea e finalmente o Brasil estava livre da escravidão.

Antes de a abolição acontecer, muitas pessoas tentaram encontrar outros povos para escravizar para que não tivessem que pagar salários, tentaram outros povos europeus, porém muitas pessoas eram contra. Segundo Nabuco, (1883) uma corrente de sangue caucásio vivaz, enérgico e sadio, que possamos absorver sem perigo deve ser escravizada.

Segundo Romero, (1880) a vitória e a luta pela vida entre nós pertencerá, no porvir, ao branco.

INFLUÊNCIA DOS BRANCOS-EUROPEUS NO NOSSO DIA-A-DIA

Dos colonizadores herdamos a língua pátria, o catolicismo, a estrutura familiar, a administração, a forma de governo, as leis, os hábitos, as comemorações variadas, além de uma rica culinária.

Trouxeram ainda hábitos dos povos que influenciaram a cultura lusitana, porque os portugueses também eram mestiços, formados pela união de vários povos, como os celtas, iberos, cartagineses, romanos, visigodos e árabes, ou de outros povos por onde andaram.

O elemento branco foi importante na nossa formação, principalmente o branco português. Ao lado dos elementos índio e negro, é o branco que se encontra na origem do nosso povo, desde o século XVI. Outros europeus vieram para cá, ainda no século XVI, mas tiveram pouca vivência e influência. Mais tarde, porém, italianos, alemães e japoneses emigraram para o Brasil e trouxeram importantes contribuições.

INFLUÊNCIA DOS BRANCOS EUROPEUS NO VOCÁBULO

A mais evidente herança deixada pelos portugueses foi a língua pátria. Em 17 de agosto de 1758, o Marquês de Pombal instituiu o português como a língua oficial do Brasil, ficando proibido o uso da língua geral (derivada do tupinambá). O português é o único idioma falado e escrito oficial do Brasil, com algumas variações regionais na forma coloquial. É a língua usada nas instituições de ensino, nos meios de comunicação e nos negócios. Vale lembrar que em parte é diferente do português de Portugal. Também existem outras línguas européias que hoje são presença no Brasil e no mundo. Podemos citar o inglês, o espanhol, o italiano, o francês, dentre outras línguas.

INFLUÊNCIA DOS BRANCOS EUROPEUS NA RELIGIÃO

A população do país é tradicionalmente seguidora da Igreja Católica. O censo demográfico brasileiro realizado em 2000 pelo IBGE, apontou que

74% da população (cerca de 125 milhões) declaram-se católicos, apesar da recente ascensão de protestantismo e a importância histórica das religiões afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda. Vale lembrar que nos dias de hoje o Brasil é considerado o maior país católico do mundo em números absolutos.

O evangelismo ou protestantismo foi trazido pelos franceses ao Brasil na época em que eles tentaram invadir e dominar o que hoje é o Rio de Janeiro. O mormonismo chegou depois pelos imigrantes alemães. O espiritismo também veio com os franceses muito tempo depois. O catolicismo, profundamente arraigado em Portugal, legou ao Brasil as tradições do calendário religioso. Entre os costumes podemos citar: o carnaval, as festas juninas, os folguedos, o folclore, o hábito de armar o presépio, o hábito de a família montar a árvore de Natal, o crivo, o monjolo e os balaaios.

INFLUÊNCIA DOS BRANCOS EUROPEUS NA CULINÁRIA

O branco europeu tem uma rica culinária. Os alemães reforçam o consumo de a cerveja, a carne salgada, sobretudo de porco, a polenta, a salsicha, a mortadela e as batatas. Já os italianos trouxeram: o macarrão, a pizza, o ravióli, a lasanha e até mesmo o sorvete. Vale lembrar que na região Sul a grande influência da culinária européia. Os brancos europeus também influenciaram com a marinada ao molho, com o watezooi, o risoto de abóbora, gorgonzola e nozes, com o hutspopt, dentre outras comidas

ESTATÍSTICAS SOBRE OS BRANCOS EUROPEUS NO BRASIL

Os primeiros europeus a chegar ao Brasil foram os portugueses. Mais tarde, por volta do século XIX, o governo brasileiro promoveu a entrada de um grande número de imigrantes europeus. Na primeira metade do século XX, pelo menos 4 milhões de imigrantes desembarcaram no Brasil. Dentre os principais grupos humanos europeus, destacam-se: portugueses, espanhóis, italianos e alemães. Segundo os últimos dados da PNAD

(Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios), atualmente o Brasil está sendo composto por 93.096 milhões de brancos.

METODOLOGIA

No dia 21 de março no auditório do CMCG nos apresentaram a proposta de construção do trabalho interdisciplinar- TI, pelo Ten Marques.

Posteriormente definiu-se o tema central do TI, o qual foi dividido em quatro subtemas: branco-europeus, negro-africanos, indígenas nativos e amarelo-asiáticos.

De posse do subtema na disciplina de IC iniciou-se a construção do pré-projeto de pesquisa: O tema, o problema, o objetivo geral e outros.

Marcou-se reunião em que se formou o pré projeto de pesquisa. Nas aulas de IC aprendemos e elaboramos as determinadas questões do pré-projeto de pesquisa.

Após o recesso escolar, nas aulas de IC com o Ten Pereira e Língua Portuguesa com a professora Marta Geraldini, foram dadas instruções para fazer o trabalho final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos com esse trabalho a ação dos brancos europeus com todas as melhorias e prejuízos que o povo colonizador (branco-europeu) realizou no Brasil. Desde o passado o país era cheio de riquezas com vários tipos de solos férteis: argiloso (massapé) no Nordeste que deu origem ao ciclo da cana-de-açúcar, terra roxa que deu origem ao ciclo do café no Sudeste, não só com os tipos de solo como também na vegetação (ciclo do pau-brasil).

O clima também muito favorável à vegetação e à agricultura que foi implantada na época, porém esta técnica de exploração, além da escravização da raça negra a fim de conseguir mão-de-obra barata fez com que muitas florestas do país fossem devastadas e muitas espécies da fauna e da flora brasileira desaparecessem devido à perda de seu habitat.

Olhando por outro lado com a vinda dos branco-europeus melhorou a economia, os costumes do dia-a-dia: com a língua pátria, o catolicismo, a estrutura familiar, a administração, a forma de governo, as leis, o hábito de armar presépio, as festas juninas e vários folguedos como a festa junina e muitos outros hábitos.

REFERÊNCIA

<http://www.unirio.br/gastronomiavancada/europeia/europeia> – Gastronomia<13 de agosto>

http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%BAsica_tradicional – Música<13 de agosto>

<http://www.brasilecola.com/historiag/brasileiro.htm> - Formação do povo brasileiro<13 de agosto>

http://pt.wikipedia.org/wiki/Dan%C3%A7a_de_Portugal - Dança de Portugal<13 de agosto>

<http://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%93pera> – Música<13 de agosto>

http://pt.wikipedia.org/wiki/Cultura_de_Portugal – Cultura<13 de agosto>

http://www.geocities.com/fusaoracial/hemero_050501_pubi_jornal_dos_economistas.htm- Racismo dos brancos europeus<21 de agosto>

<http://www.historiadobrasil.net/descobrimento/>- Descobrimento do Brasil<23 de agosto>

http://pt.wikipedia.org/wiki/Religi%C3%B5es_no_Brasil-Religiões no Brasil<29 de agosto>

FERNANDES, Aldo; ANNARUMMA, Neide; BARRETO, Wilma. História do Brasil: do descobrimento à abdicação. 21.ed. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2003.

FERNANDES, Aldo; SOARES, Maurício; ANNARUMMA, Neide. História do Brasil: império e república. 4.ed. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2005.