



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS E DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

COMPORTAMENTO E COMPETÊNCIA INFORMACIONAL INFANTIL:

o olhar da Ciência da Informação sobre a geração digital.

NILIANE CUNHA DE AGUIAR

RECIFE

2013

NILIANE CUNHA DE AGUIAR

COMPORTAMENTO E COMPETÊNCIA INFORMACIONAL INFANTIL:
o olhar da Ciência da Informação sobre a geração digital.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da UFPE como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

Área de Concentração: Informação, Memória e Tecnologia

Linha de Pesquisa: Comunicação e visualização da memória

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Cristina Guimarães Oliveira

Recife
2013

Catálogo na fonte
Andréa Marinho, CRB4-1667

A282c Aguiar, Niliane Cunha de.
 Comportamento e competência informacional infantil: o olhar da
 Ciência da Informação sobre a geração digital / Niliane Cunha de Aguiar.
 – Recife: O autor, 2013.
 98 p.: il.: fig. e quadros; 30 cm.

 Orientador: Maria Cristina Guimarães Oliveira.
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco,
 CAC. Ciência da Informação, 2013.
 Inclui bibliografia e anexo.

 1. Ciência da Informação. 2. Comportamento informacional. 3.
 Biblioteca Escolar. 4. Crianças. I. Oliveira, Maria Cristina Guimarães.
 (Orientador). II. Título.

020 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2013-41)



Serviço Público Federal
Universidade Federal de Pernambuco
Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação - PPGCI

Dissertação de Mestrado apresentada no dia 27 de fevereiro de 2013, por NILIANE CUNHA DE AGUIAR ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, sob o título **“COMPORTAMENTO E COMPETÊNCIA INFORMACIONAL INFANTIL: O OLHAR DA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO SOBRE A GERAÇÃO DIGITAL”** orientada pela Prof^a D^{ra} Maria Cristina Guimarães Oliveira e aprovada pela Banca Examinadora composta pelos professores:

Prof^a D^{ra} Maria Cristina Guimarães Oliveira
Departamento de Ciência da Informação-PPGCI/UFPE

Prof. Fabio Assis Pinho
Departamento de Ciência da Informação-PPGCI/UFPE

Prof^a D^{ra} Dalgiza Andrade Oliveira
Departamento de Ciência da Informação/UFAL

Autor:

Niliane Cunha de Aguiar



Dedico esta pesquisa a Deus que me capacitou para realizá-la e à minha família, que suportou minha ausência durante todo o seu processo.

AGRADECIMENTOS

Deus. Eterno distribuidor de sabedoria te agradeço por direcionar meus pensamentos, conhecimentos adquiridos e todas as experiências que este período de estudos trouxe à minha vida pessoal e profissional. Sem a sua presença suave e ao mesmo tempo forte em todos os momentos que enfrentei, esta realização seria impossível.

Pai e mãe perdoem-me pela ausência e pelas preocupações que esta gerou, obrigada pelo apoio incondicional, pela confiança em mim depositada, pelo incentivo que me deram sempre para que eu não desanimasse e parasse no meio do caminho.

Fernanda, essa vitória também é sua. Cada gota de suor e lágrima destes últimos tempos torna esta vitória sagrada. Por isso te agradeço pelo amor, pelo carinho, pelos conselhos e por simplesmente estar sempre aí, aonde eu posso encontrar sustento sempre que preciso.

Denis, obrigada por ser um instrumento propulsor nesta conquista. Obrigada por acreditar que eu conseguiria. Sem o teu amor, sem o teu apoio, não sei se chegaria até aqui.

Luana, nossa amizade foi um dos maiores presentes que recebi nos últimos tempos... E sem o seu apoio (quase um empurrão!), talvez eu sequer tivesse começado o mestrado; mas você me mostrou que eu poderia enfrentar tudo para realizar o meu sonho, e me ajudou de tantas formas que não daria pra escrever tudo aqui. É eterno o meu agradecimento.

Amigos de longe e de perto, pessoas que fazem parte da minha vida e que torceram por mim não somente neste processo, mas em toda minha história: obrigada por existirem! A lista seria extensa, mas alguns merecem destaque: Paulo Andrade, Juliana Câmara, Vanessa Gonçalves, Cristina Cunha, Tatianne Norberto, Paulo Jr. e Jean.

Exemplos de profissionais e estímulo para minha carreira acadêmica, agradeço todo apoio e carinho que recebi dos prezados professores: Rosaline Mota, Edivânio Duarte, Marcos Gomes, Adriana Lourenço, Ronaldo Ferreira, Iury Rizzi, Nelma Camelo e Maria Auxiliadora.

Um agradecimento especial à Professora Dra. Dalgiza Andrade, por mostrar-me esse novo caminho e por toda dedicação a mim dispensada.

Agradeço à minha Orientadora Professora Dra. Maria Cristina Guimarães Oliveira por sua sensibilidade diante de minhas limitações, por ouvir prontamente minhas dúvidas e inquietações e por despertar em mim, o desejo de seguir em frente.

Agradeço aos colegas do mestrado pelo acolhimento, auxílio e atenção. Especialmente à Márcia, Malthus, Glessa, Rafaela, Mário e Marilucy (Malu).

Ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da UFPE, de forma especial ao Professor Raimundo Nonato que não mede esforços para alcançar a excelência deste curso de Mestrado em Ciência da Informação, meu profundo agradecimento.

Agradeço também à Capes pelo apoio financeiro à pesquisa.

Mas, de fato, cada sociedade, considerada num momento determinado do seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos como uma força irresistível. É inútil pensarmos que podemos criar nossos filhos como queremos. Há costumes com os quais temos de nos conformar; se os infringirmos, eles vingam-se nos nossos filhos. Estes, uma vez adultos, não se encontrarão em condições de viver no meio dos seus contemporâneos, com os quais não estão em harmonia.

Émile Durkheim

RESUMO

Diante do rápido e constante crescimento das tecnologias da informação e comunicação, que atinge também as crianças da denominada “Sociedade da informação e do conhecimento”, se tem exigido desse público o que se pode chamar de competência informacional infantil. Assim, este trabalho busca discutir a temática e considera que é possível se afirmar que desta realidade surge à necessidade de investigar o comportamento informacional das crianças na atualidade, para então, promover a competência informacional infantil, através de serviços, sistemas de recuperação e até mesmo linguagens de indexação específicas para este público. Sobretudo, se buscará compreender como o acesso ao grande número de informações disponíveis está impactando o desenvolvimento intelectual das crianças contemporâneas, incluindo a questão da memória. A resposta para esta e outras questões sobre o tema, foi buscada na ciência que possui em seu âmago, a proposta de responder aos problemas informacionais da sociedade: a Ciência da Informação, cuja interdisciplinaridade, permite reunir conceitos das áreas de Educação (aprendizagem), Sociologia (uso social) e Comunicação (linguagem, cognição e semiótica). Admite-se nesta perspectiva, que o objetivo da pesquisa é compreender a visão da Ciência da Informação em relação ao comportamento informacional das crianças frente aos impactos das novas tecnologias, com vistas à promoção da competência informacional infantil. Como percurso metodológico utilizou-se o método dedutivo de natureza aplicada. A abordagem escolhida foi a qualitativa por meio de um estudo exploratório-descritivo e os procedimentos técnicos empregados foram a pesquisa bibliográfica e o levantamento de dados. Os resultados encontrados demonstram que a concepção da criança como usuária de informação no âmbito da competência informacional infantil ainda é incipiente na área de Ciência da Informação, considerando-se análise realizada nos trabalhos do Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação – ENANCIB observou-se que ainda não foram desenvolvidas reflexões significativas sobre o tema.

Palavras-chave: Comportamento informacional infantil – Competência Informacional Infantil – Biblioteca Escolar - Ciência da Informação - Crianças.

ABSTRACT

Given the rapid and steady growth of information technology and communication, which also affects the children of so-called "information society and knowledge", has demanded that the public might be called information literacy of children. Thus, this paper discusses the issue and considers that it is possible to say that this reality comes the need to investigate the information behavior of children today, to then promote information literacy for children, through services, recovery systems and even Indexing languages specific to this audience. Above all, we will try to understand how access to the large amount of information available is impacting the contemporary intellectual development of children, including the question of memory. The answer to this and other questions on the subject, was sought in science that has at its core, the proposal to meet the informational problems of society: Information Science, whose interdisciplinary, brings together concepts from the fields of education (learning) sociology (social use) and communication (language, cognitive and semiotic). Admittedly, in this perspective, the goal of the research is to understand the vision of Information Science in relation to information behavior of children cope with the impacts of new technologies, with a view to promoting information literacy for children. As methodological approach used the deductive method of applied nature. The approach chosen was through a qualitative descriptive exploratory study and the technical procedures used were a literature search and survey data. The results show that the conception of the child as a user of information within the information literacy child is still incipient in the area of Information Science, considering analyzes performed in the work of the National Research in Information Science - ENANCIB observed not yet developed significant reflections on the topic.

Keywords: Infant Behavior informational - Information Literacy for Children - School Library - Information Science - Children.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 01 - Utilização do Computador por crianças (5 a 9 anos de idade)	43
Figura 02 - Utilização da Internet por crianças (5 a 9 anos de idade)	43
Figura 03 - Complemento cromático baseado na CDU	52
Figura 04 - Código de cores para Literaturas e Livros paradidáticos	53
Figura 05 - Código de cores para Literatura Infantil.....	53
Figura 06 - Modelo de classificação icônica	54
Figura 07 - Interface da ICDL em português	78

QUADROS

Quadro 01 - Parâmetros para bibliotecas escolares	24
Quadro 02 - <i>The Big 6</i> – Modelo de habilidades estudantis	47
Quadro 03 - Categorias para indexação de literatura infantojuvenil	56
Quadro 04 - Termo “Criança”/ENANCIB	73
Quadro 05 - Termo “Infantil”/ENANCIB	73
Quadro 06 – Termo “Biblioteca Escolar”/ENANCIB.....	74
Quadro 07 - Pesquisa em Biblioteca Escolar/CNPQ	75

LISTA DE SIGLAS

AACR-2 - Código de Catalogação Anglo-Americano
ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
ALA - American Library Association
ANCIB - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da informação
BRAPCI - Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação
CARU - Children's Advertising Review Unit
CAUL - Council of Australian University Librarian
CBBD - Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação.
CDD - Classificação Decimal de Dewey
CDU - Classificação Decimal Universal
CGI/BR - Comitê Gestor da Internet no Brasil
CI - Ciência da Informação
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPA - Child Online Protection Act
ENANCIB - Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação
FMI - Fundo Monetário Internacional
GEBE - Grupo de Estudos sobre Bibliotecas Escolares
GEDINFO - Grupo de Estudos em Políticas de Documentação e Informação
ICDL - International Children's Digital Library
IFLA - Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Instituições
OMC - Organização Mundial do Comércio
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC-RIO - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RI - Recuperação da Informação
SI - Sociedade da Informação
SOCINFO - Sociedade da Informação no Brasil.
TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 ERA UMA VEZ... UM PROBLEMA DE PESQUISA: INTRODUÇÃO	01
2 O MUNDO ENCANTADO DA INFORMAÇÃO: ESPAÇO EPISTÊMICO	06
2.1 A Sociedade da Informação	07
2.2 A Ciência da Informação.....	11
2.3 Usuários da Informação.....	18
2.4 A biblioteca escolar	22
2.5 Competência Informacional	28
3 PEQUENOS GIGANTES: SUJEITOS DA PESQUISA.....	35
3.1 História do papel social da Criança	36
3.2 Ser criança na Contemporaneidade	40
3.3 A competência informacional infantil	45
3.4 Memória da Geração digital.....	58
4 O MAPA DO TESOURO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	61
4.1 Desenho Geral da Pesquisa	62
4.1.1 Do ponto de vista do método científico	62
4.1.2 Do ponto de vista da sua natureza	62
4.1.3 Do ponto de vista da forma de abordagem do problema	63
4.1.4 Do ponto de vista dos seus objetivos.....	63
4.1.5 Do ponto de vista dos procedimentos técnicos	63
4.2 Estratégias Metodológicas	64
4.2.1 Fase Exploratória	64
4.2.2 Sistematização dos Dados	65
4.3 Plano de Pesquisa	65
5 QUEM CONTA UM CONTO... OU ANÁLISE DOS RESULTADOS	66
5.1 Estado da arte: A temática da criança na Ciência da Informação	67
5.1.1 Brapci	69
5.1.2 Holmes	70
5.1.3 Peri.....	70
5.2 Base de dados: Pesquisa sobre crianças na Ciência da Informação.....	72
5.2.1 ENANCIB	72
5.2.2 Diretório de Grupos de Pesquisa - CNPQ	74
5.3 Levantamento: Serviços informacionais para crianças	75
5.3.1 Bibliotecas Digitais para crianças	75
5.3.2 Redes Sociais para crianças	79
6 FELIZES PARA SEMPRE? CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS.....	89
ANEXOS	106

CAPÍTULO 1



ERA UMA VEZ...
UM PROBLEMA DE PESQUISA:
A INTRODUÇÃO

1 ERA UMA VEZ... UM PROBLEMA DE PESQUISA: A INTRODUÇÃO

*A mente que se abre a uma nova ideia
jamais voltará ao seu tamanho original*
Albert Einstein

A perspectiva da Ciência da Informação (CI) sobre a interação criança-informação na contemporaneidade é o tema central desta dissertação. Essa interação é marcada não somente pela crescente facilitação do acesso às informações disponíveis atualmente na Internet e nas demais fontes de informação, mas também pelo contexto histórico e social do significado do que é ser criança.

O ser humano, atualmente inserido no processo de globalização, em conformidade com Pinheiro e Nascimento (2001) se tornou sedento por conhecimento, uma vez que a sociedade de informação exige de todas as pessoas uma postura pró-ativa diante do processo de geração, transferência e recepção da informação. Nesta realidade a criança, segundo Bona (2010), deixou de ser figura secundária, saindo da obscuridade para adquirir, notadamente, na contemporaneidade cada vez mais visibilidade social.

Desta forma, tais transformações no âmbito global passaram a exigir também do público infantil mais independência e autossuficiência no que diz respeito à busca por conhecimento. O acesso à Internet abriu um vasto número de informações, nem sempre assimiladas pelas crianças, mas que inevitavelmente estão ao alcance das suas mãos.

A criança conforme explica Barretto (2005), é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo ao seu redor para responder às interrogações que este mundo provoca. Ela aprende, basicamente, por suas próprias ações sobre os objetos do mundo e constrói suas próprias categorias de pensamento organizando de forma particular o seu mundo.

Tal compreensão demonstra em consonância com Campello (2006), que é possível e necessário familiarizar as crianças desde cedo com o aparato informacional do mundo letrado, desde que respeitando seu estágio de desenvolvimento, estimulando assim a competência informacional infantil.

Sendo assim, se por muito tempo, a criança não foi vista como usuária potencial de informação, e sim como depositária de conteúdos pré-estabelecidos pelos currículos escolares, atualmente, diante das transformações geradas pelas tecnologias da informação e comunicação na formação da sociedade da informação, as crianças também são atingidas e hoje, desde muito cedo possuem acesso aos diversos recursos informacionais.

Ao perceber que as crianças também possuem necessidades de informação, principalmente nos dias de hoje, em que já nascem em um mundo de informações imediatas, e se deparam com uma miríade de recursos informacionais disponíveis pelo simples pressionamento de um botão, torna-se necessário analisar o comportamento informacional desses usuários e refletir sobre as melhores práticas de ensiná-las a partir das mais eficientes formas de recuperação, acesso e utilização das informações disponíveis.

Nesse sentido, a construção de um projeto de pesquisa que abordasse o comportamento informacional de crianças surgiu de uma observação pessoal, nas experiências profissionais adquiridas em bibliotecas públicas e escolares de Belo Horizonte, Minas Gerais.

Tal observação apontou o crescimento da utilização de tecnologias de informação e comunicação (TIC) na idade infantil, fato que poderia estimular cada vez mais as bibliotecas públicas e escolares a desenvolverem serviços informacionais específicos para o novo perfil desse público.

Nessa direção, observou-se ainda, que em diversas bibliotecas havia uma utilização de termos de busca considerados irrelevantes para as crianças, levantando a hipótese de que haveria uma subutilização dos acervos por esse público, e tal fato instigou a busca por reflexões a respeito.

A atual sociedade, e de forma especial, o mercado de trabalho, passou a exigir que os indivíduos desenvolvam habilidades específicas para lidar com a informação, uma vez que se encontra disponível uma abundância informacional nunca antes vista, e por este motivo é preciso questionar se as crianças também podem ser preparadas desde a mais tenra idade para enfrentar melhor esta realidade.

Esta habilidade para lidar com informações tem sido denominada conforme explica Campello (2003), pelo termo Competência informacional (*information literacy*), usado inicialmente nos Estados Unidos relacionado ao uso da informação eletrônica e posteriormente assimilado pela Ciência da Informação, especialmente pelos bibliotecários americanos no sentido de capacitação de usuários para procurar, selecionar e usar informações.

Sob essa perspectiva, entende-se que para preparar as crianças para o enfrentamento às exigências da atual sociedade, valorizada pelo acesso e uso de informações e pela construção de conhecimento, faz-se necessário oferecer-lhes recursos informacionais que as introduzam nesse mundo que está em constante evolução e transformação.

Entende-se desta forma, que mais do que habilidades tecnológicas, torna-se necessário estabelecer condições favoráveis para que esse público desenvolva a assimilação de conteúdos e uma consciência crítica diante da grande quantidade de informações disponíveis o que se pode denominar competência informacional infantil.

E assim, concorda-se com Fialho e Andrade (2007), quando afirmam que o desenvolvimento de competências informacionais é fundamental para auxiliar os aprendizes no momento em que precisam decidir em quais informações devem confiar; de quais informações devem duvidar; o que merece atenção; o que é pertinente e o que precisam rejeitar. É preciso ensinar os pequenos a duvidar das informações disponíveis na Internet, mostrando-lhes os perigos do mundo virtual.

Para que isto seja possível, esse tipo de usuário especial - o público infantil, precisa, inicialmente, ser conhecido. É necessário adentrar esse universo particular, que é o período da infância, e compreender suas necessidades e potencialidades.

É preciso ainda questionar como é o comportamento informacional das crianças na atualidade; ou seja, quais são as suas necessidades informacionais, para que a partir desse entendimento seja possível promover a competência informacional infantil, por meio de serviços, sistemas de recuperação e até mesmo linguagens de indexação específicas para esse público.

A resposta para esta e outras questões sobre o tema, deve ser buscada na ciência que possui em seu âmago, o objetivo de responder aos problemas informacionais da sociedade - a Ciência da Informação, que por sua interdisciplinaridade permite reunir conceitos das áreas de Educação (aprendizagem), Sociologia (uso social) e Comunicação (linguagem, cognição e semiótica).

Sendo a Ciência da Informação, um campo que se origina de demandas sociais específicas, segundo Almeida; Bastos; Bittencourt (2007), e uma área que se interessa não somente pela informação em si, mas também pelos mecanismos sociais de sua produção e uso é admissível que a criança, enquanto usuária de informação, não passe despercebida aos olhos dos pesquisadores da área.

Embasando-se nesta premissa, foi possível levantar a hipótese que norteou esta pesquisa: a de que falta à Ciência da Informação brasileira analisar o comportamento informacional das crianças para poder oferecer subsídios para a promoção da competência informacional infantil.

É preciso ressaltar que no percurso da pesquisa, desde a elaboração do pré-projeto, foram necessárias construções e desconstruções conceituais, na tentativa de se distanciar o máximo possível das pré-concepções pessoais construídas ao longo do tempo pelas experiências profissionais com crianças, para então conseguir enxergar o problema através dos olhos de outros pesquisadores que trabalharam o assunto proposto.

A hipótese, objetivos e métodos foram construídos ao longo dos dois anos de pesquisa, juntamente com a orientadora, para suprimir toda obviedade do problema apresentado e descobrir a singularidade da pesquisa. Posteriormente após a qualificação, tais questões foram aprimoradas pelas recomendações dos avaliadores, até chegar a este resultado final.

Desta forma, o problema da pesquisa está no *desconhecimento sobre a existência de publicações da ciência da Informação brasileira, sobre o comportamento e a competência informacional infantil*. E por este motivo questiona-se se *a Ciência da Informação no Brasil possui subsídios para analisar e compreender o comportamento informacional da criança na sociedade contemporânea e oferecer alternativas para a promoção da competência informacional infantil?*

Para responder a essa questão, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender como a Ciência da Informação no Brasil aborda o comportamento e a competência informacional infantil. E para alcançar esse objetivo principal buscou-se executar os seguintes objetivos específicos:

- Realizar um levantamento dos principais estudos e teorias sobre crianças como usuárias de informação na perspectiva da Ciência da Informação no Brasil e em áreas correlatas;
- Levantar dados sobre a existência de instituições, pesquisadores, linhas e grupos de pesquisa da área de Ciência da Informação que abordam o assunto no Brasil;
- Verificar na literatura se há uma relação do acesso à informação e a construção da memória coletiva na criança.
- Averiguar a existência de novos serviços informacionais para o público infantil.

O procedimento metodológico utilizado para a construção do conhecimento almejado nesta pesquisa constitui-se de uma pesquisa bibliográfica a respeito do tema proposto.

Para tanto, esta investigação embasou-se nos conceitos existentes sobre bibliotecas, estudo de usuários, necessidades informacionais, comportamentos informacionais, competência informacional, letramento informacional, aprendizagem e memória sob o ponto de vista do público infantil.

Inserida no campo de estudos da Ciência da Informação, esta Dissertação buscou contribuir com a área, na construção de um conhecimento comprometido com a reflexão dos problemas sociais que fazem parte da sociedade brasileira contemporânea; na qual a criança está ativamente inserida e por este motivo recebe em sua formação toda influência desses processos. Ao longo das últimas décadas, a Ciência da Informação tem apresentado grandes contribuições

acerca das questões tecnológicas que envolvem a informação e por ser uma ciência social, não pode abster-se de buscar permanentemente compreender as relações socioculturais da sociedade na qual se contextualiza segundo Almeida, Bastos e Bittencourt (2007) e na qual a informação é produzida e utilizada.

Desta forma procurou-se colaborar para o estímulo das discussões a respeito dos lugares sociais de subordinação e invisibilidade construídos para crianças, dentro de determinados contextos sociais para interpelar as intervenções que podem ser formuladas, apontando-se sempre para a importância de se produzir práticas sociais e informacionais emancipatórias voltadas às crianças e adolescentes; as quais podem se configurar como possíveis contribuições pontuais deste estudo para as reflexões da Ciência da Informação.

Estruturado em seis capítulos, o presente estudo traz no capítulo introdutório o item *Era uma vez... um problema de pesquisa: introdução*, que apresenta a contextualização temática, a elaboração da problematização, o estabelecimento da hipótese, a definição dos objetivos e a metodologia utilizada.

O segundo capítulo intitulado *O mundo encantado da informação: espaço epistêmico*, procura mostrar as condições históricas e epistemológicas da área de Ciência da Informação e nessa perspectiva, buscou-se destacar a biblioteca escolar como espaço primordial do contato da criança com as informações.

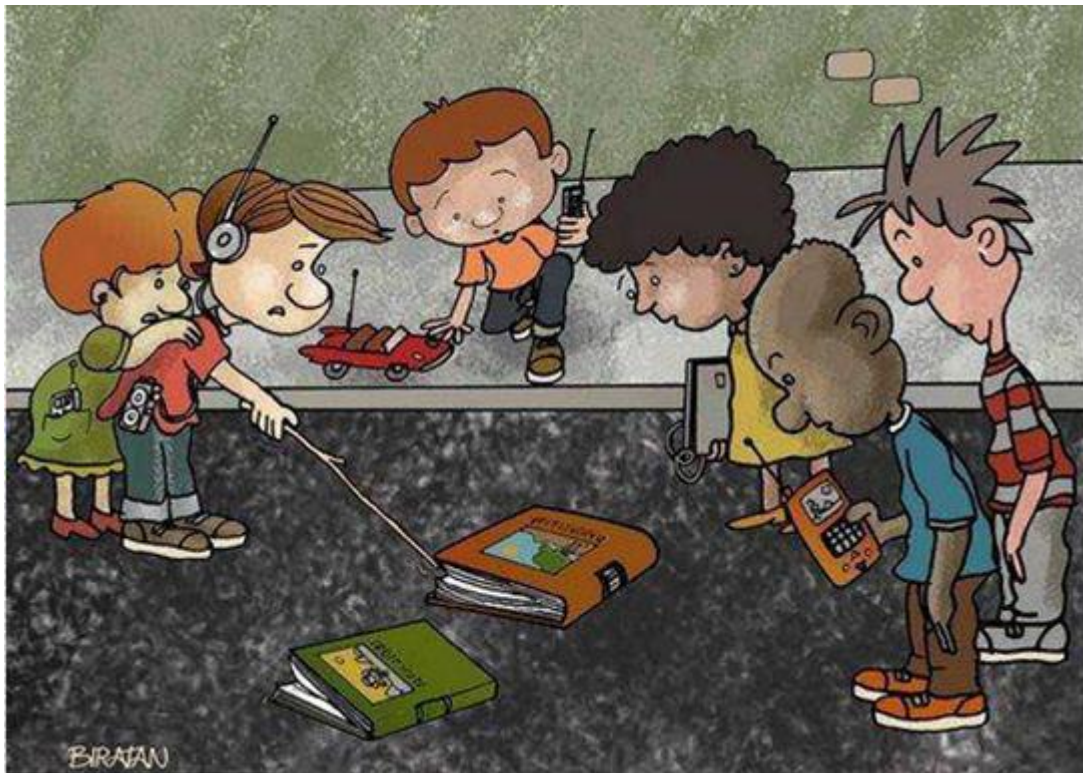
O terceiro capítulo *Pequenos Gigantes: sujeitos da pesquisa*, descreve a criança enquanto sujeito social, dotado de necessidades e potencialidades e as relações com as mudanças geradas nesta etapa da vida, causada pelas transformações trazidas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); assim como as perspectivas para o futuro da infância, no contexto informacional.

O quarto capítulo por sua vez, denominado *O mapa do tesouro: procedimentos metodológicos*, traça as configurações do método de pesquisa utilizado, descrevendo as fases da pesquisa: coleta, sistematização, análise e discussão dos resultados.

O quinto capítulo *Quem conta um conto... ou apresentação dos resultados*, se refere à análise e à discussão dos resultados da pesquisa, através de três produtos: Estado da arte sobre criança na Ciência da Informação; Base de dados sobre Instituições, pesquisadores, linhas e grupos de pesquisa que abordam o assunto no Brasil e o levantamento de serviços informacionais para Crianças.

No sexto capítulo *Felizes para sempre? Considerações quase finais*, realiza-se a vinculação entre as informações coletadas e os conhecimentos produzidos por meio dos procedimentos metodológicos empregados. Apresenta-se um posicionamento acerca das dificuldades e facilidades encontradas na execução da pesquisa e oferecem-se algumas sugestões para futuros estudos sobre a criança no contexto informacional.

CAPÍTULO 2



O MUNDO ENCANTADO DA INFORMAÇÃO: ESPAÇO EPISTÊMICO

2 O MUNDO ENCANTADO DA INFORMAÇÃO: ESPAÇO EPISTÊMICO

*Não se encontra o espaço,
é sempre necessário construí-lo.*
Bachelard

Para iniciar a viagem pelo mundo encantado da informação é necessário compreender primeiramente como seu conceito tem sido discutido ao longo do tempo, na tentativa de encontrar sua definição, significado e sentido, e de despertar reflexões sobre sua produção, disseminação e uso.

Não será aprofundado o dissenso a respeito dos termos, amplamente discutidos na área sobre dado, informação, conhecimento, mas apenas delinear algumas considerações sobre esse controverso objeto de estudo da Ciência da Informação.

A informação é uma abstração informal, declara Setzer (1999), que representa algo significativo para alguém através de um texto, imagem, som ou animação. Para ele a informação se difere do dado por conter necessariamente uma semântica.

Le Coadic (2004) por sua vez, acredita que existe uma ambiguidade no conceito do termo informação e cita a teoria matemática, a teoria da comunicação e o código genético como exemplos das diferentes disciplinas que o utilizam. O autor conceitua informação como “um conhecimento inscrito (registrado) em forma escrita (impressa ou digital), oral ou audiovisual, em um suporte” (LE COADIC, 2004, p. 4). Já o objetivo da informação, de acordo com o referido autor é a aquisição de conhecimento e os documentos são vistos por ele como os portadores da informação.

Na concepção de Robredo (2003), algumas características da informação merecem especial atenção: admite ser registrada de diversas formas; possibilita sua duplicação e reprodução *ad infinitum*; pode ser transmitida por diversos meios, sendo conservada e armazenada em vários suportes; consegue ser medida e quantificada; permite a adição de outras informações, possibilita sua organização, processamento e reorganização segundo critérios diversos e, finalmente, apresenta a capacidade de ser recuperada a partir de regras preestabelecidas.

Já Buckland (1991) estabelece uma tríade conceitual para definir a informação analisando a informação-como-processo; a informação-como-conhecimento e a informação-como-coisa. A informação-como-processo se concentra no ato de informar, isto é, na comunicação de um conhecimento, destaca-se que este conceito é a base desta pesquisa.

Já a informação-como-conhecimento é compreendida como aquilo que é transmitido, ou seja, o conteúdo da informação-como-processo, e pode ser baseada na noção de que o conhecimento reduz a incerteza. O terceiro uso do termo informação de acordo com o autor, portanto, a informação-como-coisa, abrange os objetos, assim como dados para documentos, considerados informativos. Diante dessa realidade, Buckland (1991) acredita que ser informação é circunstancial, isto é, a relevância de um documento ou fato depende da circunstância na qual se insere e, além disso, pode depender de um consenso que lhe possa conferir confiabilidade.

Para Zins (2007), a mudança constante do campo da Ciência da Informação deve levar os cientistas da informação a uma análise permanente de suas teorias; por isso o autor acredita que o mapeamento das principais abordagens conceituais utilizadas para definir dado, informação e conhecimento, assim como a relação entre eles, através da visão dos principais estudiosos, oferece algumas contribuições. No que se refere à informação, o resultado de seu mapeamento apresenta sobre esse objeto, alguns termos que merecem destaque: conteúdo, sentido,

representação, mediação, significados, compreensão, transmissão, agregação, conjunto ou organizações de dados, registros, transformação, mudança, conexão, comunicação, fenômeno, cognição, entre outros. Como se vê as divergências conceituais são latentes, pois o resultado apresenta variados sentidos para o termo informação, porém sua pesquisa revela que a maior parte dos estudiosos pesquisados concorda que seu processo de transmissão pode produzir conhecimento.

Sobre os estudos e fontes da palavra informação, Capurro e Hjørland (2007) afirmam que existem dois contextos etimológicos do termo, um ligado ao ato de moldar a mente, e outro ao ato de comunicar conhecimento, e por suas raízes latinas e gregas, os autores acreditam que o prefixo *in* fortalece a ideia do ato de dar forma a alguma coisa. Consideram que a informação está dirigida para mentes humanas e também é recebida pelas mesmas, mas ressaltam que o surgimento da CI pode ser explicado não somente pelos seres humanos, mas também pela utilização dos sistemas computacionais.

A complexidade e a “indefinição” do termo informação não impediram sua valorização na atual sociedade, pois sua aplicabilidade nas atividades relacionadas à coleção, organização, armazenamento, recuperação, interpretação, transmissão, transformação e utilização da informação ao longo do tempo justificaram não apenas a criação de uma Ciência específica, mas permitiu que a informação fosse reconhecida como um importante bem econômico, um indispensável fator de produção e a base para grandes transformações sociais conforme explicado a seguir.

2.1 A Sociedade da Informação

*Decerto, uma coisa é o progresso científico e técnico,
outra é o progresso moral.*
Norberto Bobbio

Ao nascer de um novo século e de um novo milênio o mundo observou a transformação dos meios de comunicação e o avanço de novas tecnologias, que mudariam o cotidiano de grande parte da população mundial. Era a globalização invadindo países, economias e culturas, encerrando o século XX e abrindo as portas para um desenvolvimento histórico das sociedades.

A economia dos países deixou de ser isolada tornando-se dependente do sistema financeiro global e de suas relações de mercado, trabalho, desenvolvimento industrial e comercial. Tais relações, conforme Burch (2005), passaram a desenvolver-se através da globalização neoliberal, com a colaboração de organismos como a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, com o objetivo de regulamentar as questões que pudessem favorecer os investimentos necessários à manutenção do novo sistema econômico, e a separação entre os ricos e pobres tornou-se ainda mais evidente.

O autor explica ainda que ocorreram diversas mudanças no âmbito cultural uma vez que o mundo passou a ser desterritorializado. As barreiras de tempo e de espaço deixaram de existir o que possibilitou a aproximação de culturas diferentes e, ao mesmo tempo, promoveu uma espécie de homogeneização cultural em diversas áreas como moda, música, cinema, dentre outros.

Outra mudança que se destaca é o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação. A evolução tecnológica possibilitou grandes transformações em praticamente todos

os setores da sociedade, como agricultura, indústria, transporte, área da saúde, meio ambiente e educação, entre outros.

Neste contexto,

[...] a expressão “sociedade da informação” passou a ser utilizada, nos últimos anos desse século, como substituto para o conceito complexo de “sociedade pós-industrial” e como forma de transmitir o conteúdo específico do “novo paradigma técnico-econômico” (WERTHEIN, 2000, p. 71).

Desta forma, um novo paradigma social foi gerado, sendo denominado por alguns autores, como sociedade da informação ou sociedade informacional (CASTELLS, 2000), sociedade do conhecimento (HARGREAVES, 2003; LOPES, 2006), sociedade da aprendizagem (POZO, 2004; GASQUE E TESCAROLO, 2004), ou terceira onda (TOFFLER, 1995).

O conceito de Sociedade da Informação (SI), no entanto já existia desde 1962 conforme explica Coutinho e Lisbôa (2011), ano em que o economista Fritz Machlup publicou sua obra *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Mas para as autoras o conceito se desenvolveu a partir de Peter Drucker em seu best-seller *The Age of Discontinuity* publicado em 1966, pois nesta obra fala-se pela primeira vez na sociedade pós-industrial, destacando a evolução da agricultura para a indústria e desta para os serviços, até chegar à informação como novo bem econômico da sociedade.

Também em 1973, de acordo com Burch (2005), o sociólogo estadunidense Daniel Bell já reforçava a noção da “sociedade de informação” em seu livro intitulado *O advento da sociedade pós-industrial*.

Posteriormente, segundo Comparato (2003), a Convenção sobre o Direito do Mar foi o primeiro documento internacional que normatizou o reconhecimento da tecnologia como principal fator de produção dos tempos modernos e a Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação, realizada em Genebra em 2003, buscou pela primeira vez no âmbito da Organização das Nações Unidas, garantir o espaço de discussão sobre as tecnologias da informação e comunicação, ao ser assinada a Declaração de Princípios da Sociedade da Informação.

Este modelo de mundo, segundo Hargreaves (2003), passou então a ser impulsionado por intenso fluxo informacional e por mudanças constantes, o conhecimento tornou-se flexível e fluido, e as principais características deste novo paradigma conforme Castells (2000), foram a noção de informação como matéria prima, a penetrabilidade das novas tecnologias em todas as atividades humanas e o predomínio da lógica de redes.

O livro verde da Sociedade da Informação no Brasil destacou a importância da “implantação” desse novo modelo no país. Neste período, os modelos e os resultados obtidos principalmente nos Estados Unidos, norteavam o programa que objetivava “integrar, coordenar e fomentar ações para a utilização de tecnologias de informação e comunicação, de forma a contribuir para a inclusão social de todos os brasileiros na nova sociedade e, ao mesmo tempo, contribuir para que a economia do País tenha condições de competir no mercado global” (SOCINFO, 2000, p. 10).

Quando foi publicado, o programa da SOCINFO (2000) apresentou propostas para os setores de comércio eletrônico, pequenas e médias empresas, empreendedorismo, mercado de trabalho, educação e aprendizagem, universalização do acesso informacional com vistas à promoção da cidadania, valorização da identidade cultural, administração transparente e centrada no cidadão: governo ao alcance de todos, pesquisa e desenvolvimento, desenvolvimento sustentável, integração regional, integração e cooperação latino-americana.

Após treze anos, é possível perceber que muitos avanços foram realizados nestes segmentos, no entanto, muitas promessas não se concretizaram, pois o desemprego, a desigualdade social, o analfabetismo digital, os problemas ambientais e a hegemonia cultural demonstram que ainda há muito por fazer.

Mas em concordância com a afirmação de Kumar (2006, p. 46) admite-se que a informação “é um requisito para a sobrevivência”, pois possibilita o intercâmbio necessário entre as pessoas e o ambiente em que vivem; entende-se que o grande desafio desta sociedade é compreender como utilizar a grande quantidade de informações disponíveis, a fim de que este intercâmbio seja realizado de forma benéfica para ambas as partes, ou seja, tanto para o indivíduo que acessa, quanto para a sociedade que a produz.

Este benefício só poderá ser avaliado ao longo do tempo acompanhando-se os frutos que poderão ser gerados nesta sociedade e pelo uso que terá sido feito da informação, e principalmente pela transformação que o conhecimento adquirido, aliado à tomada de decisão poderá proporcionar à vida humana.

Enquanto isso, atravessa-se um período de grande ansiedade informacional, no qual se vive a responsabilidade de assumir sua própria formação intelectual, e parafraseando Sartre (1970, p. 4): “o homem é o que faz de si mesmo”, pois na Sociedade da Informação:

[...] somos o que lemos. Tanto em nossa vida profissional quanto pessoal, somos julgados pela informação que utilizamos. A informação que ingerimos molda nossa personalidade, contribui para as ideias que formulamos e dá cor à nossa visão de mundo (WURMAN, 1991, p. 220).

Esta ansiedade informacional é considerada pelo autor, como o resultado da distância cada vez maior entre o que compreendemos e o que achamos que deveríamos compreender. É uma espécie de “buraco negro” que existe entre dados e conhecimento, e ocorre quando a informação não nos diz o que queremos ou precisamos saber (WURMAN (1991, p. 38).

Deste modo, o paradigma informacional da sociedade globalizada que fez emergir novas forças excludentes, não apenas no nível local, mas global apresenta novos modelos informativos conforme ilustra Lemos e Lévy (2010), uma vez que o modelo informativo “um-todos” das mídias de massa perde espaço para o modelo “todos-todos” das mídias digitais. E por isso, cresce a liberdade de escolha no consumo e produção da informação e surgem novas oportunidades de comunicação bidirecional e cooperativa numa esfera planetária.

Assim sendo, acredita-se que conforme a previsão de Castells (2000), a revolução da tecnologia da informação difundirá uma cultura ainda mais significativa nas sociedades que o espírito libertário resultado dos movimentos dos anos sessenta.

Entende-se que tal mudança só poderá realmente acontecer quando a informação puder alcançar a todos, sem exclusão, e não apenas chegando a todos os lugares, mas fazendo-se compreendida, assimilada, apropriada.

Todas essas questões se inserem no escopo da Ciência da Informação, uma vez que, conforme explica Aquino (2007), tanto por ser uma ciência social inter, multi e transdisciplinar, que se interessa pelos princípios e práticas da criação, organização e distribuição da informação, como pelo estudo dos seus fluxos, transmissão e apropriação pelo usuário dessa informação, usando múltiplas formas de disseminação e múltiplos canais, conforme se verá a seguir.

2.2 A Ciência da Informação

Para melhor conhecer uma Ciência é necessário compreender seus fundamentos, isto é, sua base, seu alicerce. É necessário ainda analisar suas teorias, campos de atuação, conceitos, relações e princípios, ou seja, sua razão de ser. Eis a seguir um breve panorama histórico e conceitual da CI, suas interações, avanços, deficiências e perspectivas.

Primeiramente torna-se necessário entender o que é uma Ciência, como se dá a definição de seu objeto e como são feitas as relações a que esse objeto se sujeita. Nesse aspecto, Galvão (1998, p. 46) afirma que “a constituição e desenvolvimento de uma ciência, exige dos seus pesquisadores e profissionais: observação, reflexão e críticas das metodologias e padrões científicos vigentes”, e desta forma para adentrar o mundo científico, ao contrário do que acontece no senso comum, é fundamental desenvolver um olhar problematizador, isto é, o pesquisador precisa analisar o pré-estabelecido através de uma postura crítica.

Esse é o comportamento que, conforme acredita Salomon (2000), exige-se de todo aquele que pretende alcançar o conhecimento científico. A esse respeito, defende Feyerabend (2007) que o reconhecimento de um problema, surge de um ponto de vista novo, confrontado com a teoria dominante, e para ele, sem esse confronto é impossível acontecer um progresso verdadeiro.

O processo de questionar a realidade à sua volta, e problematizar a natureza e o contexto em que se insere parece ser indissociável do comportamento científico, visto que somente a partir de um problema a Ciência cumpre o papel que, segundo Morin (2002), seria o de provar sua supremacia na descoberta de tudo que rege o universo. No entanto, o próprio autor mostra que o conhecimento científico apresenta alguns lados negativos como a fragmentação do saber; a separação das ciências naturais das ciências humanas; certa inflexibilidade nos conceitos das ciências antropológicas; a influência de instâncias manipuladoras de informações, como o Estado, e por fim, a incapacidade de controlar a utilização das descobertas científicas somente para o benefício da sociedade.

Neste sentido, o papel do cientista, do pesquisador, ainda conforme o autor, passa pela inclusão do observador naquilo que é observado ou daquele que concebe em sua concepção, para desta forma se reintroduzir de forma autocrítica e auto-reflexiva em seu conhecimento dos objetos.

Para tal realidade, Morin (2002) propõe um princípio mais abrangente que o princípio da simplificação, capaz de interpretar o mundo e seus fenômenos através de um pensamento complexo que aparentemente sem lógica, questiona a ordem e a certeza a partir da concepção da imprevisibilidade de alguns fenômenos. E possivelmente pretende contrapor o convencionalismo e o conservadorismo científico, ao sugerir uma desconstrução das ideologias unilaterais e a construção de uma ciência que “necessita de múltiplos desenvolvimentos novos, a fim de permitir que a atividade científica disponha dos meios da reflexividade, isto é, da auto-interrogação.” (MORIN, 2002, p. 26)

Os precursores da filosofia científica também apresentam algumas questões que podem contribuir para uma reflexão sobre a visão interna da Ciência. Nagel (1972) demonstra que não há infabilidade nas descobertas científicas e desta forma ressalta que para atender ao infindável anseio de conhecimento, as investigações científicas não devem almejar resultados definitivos, mas estabelecer um processo contínuo de desenvolvimento crítico-intelectual.

Hanson (1975, p. 134), por sua vez, apresenta a relação indissociável da observação e da interpretação na ciência, enfatizando a necessidade primordial de aprender antes de observar, isto é, aquilo que se aprende direciona sua observação para o que lhe interessa em determinado contexto. Sendo assim, é capaz de estabelecer mais que uma simples visão sobre algo, ou seja, uma experiência. O autor chega a afirmar que “quem nada aprendeu nada pode observar”, pois acredita que o aprendizado precede a interpretação.

Já Levi (1972), destaca a busca da verdade realizada pelo cientista no incerto mundo do conhecimento onde nada pode ser assegurado, e desta forma, cabe a ele apenas apontar as probabilidades estabelecidas por meio das normas elaboradas pelo mesmo. Para o autor, o cientista é um elaborador de normas que apesar da necessidade de neutralidade científica, determina o percurso da pesquisa, através das escolhas e decisões realizadas pelo mesmo no caminho.

Diante destas circunstâncias, levanta-se a seguinte questão: o que motiva a investigação científica? Com Hempel (1974), é possível compreender que existem vários fatores motivacionais para estimular uma pesquisa. No entanto, o autor destaca o desejo que o ser humano possui de melhorar sua posição no mundo em que vive e sua curiosidade intelectual que o faz desejar profundamente conhecer e compreender a realidade a sua volta.

Ao mesmo tempo é possível acreditar que as investigações científicas objetivam atender essas necessidades humanas, e desta forma, todos os métodos e modelos estabelecidos almejam alcançar as melhores explicações e modelos para suprir tais necessidades. Sobre essa questão Hempel (1974), destaca dois tipos de explicações existentes: as explicações dedutivas e as probabilísticas e ressalta que a principal característica comum dessas explicações científicas consiste na fundamentação baseada em leis abrangentes. Beckner (1972), por sua vez, acredita que o modelo dedutivo se aplica a todas as explicações, mas sugere o modelo implicacional da explicação como proposta de uma versão mais elaborada e abrangente do modelo dedutivo para ser utilizado como padrão explicativo para o desenvolvimento de investigações científicas.

Na contramão da complexidade das diversas formas e modelos desenvolvidos para oferecer explicações científicas, Goodman (1972), defende a simplicidade da Ciência, vista praticamente como um tipo de medida da sistematização desenvolvida pelos cientistas. Mas para ele, a simplicidade não significa pobreza de definições, e sim uma espécie de teste para a verdade, ou como ele mesmo afirma, pode ser até mais importante que a própria verdade.

De qualquer forma, a simplicidade ou a complexidade da ciência, encontra no raciocínio indutivo uma base para sua argumentação, pois tal pensamento parece ser “indispensável tanto na ciência como na vida cotidiana” Black (1972, p. 220). Esse raciocínio para o autor, consiste em formar conclusões a partir de conhecimentos adquiridos através de determinada amostra, uma vez que o argumento indutivo é tão óbvio no discurso científico que até mesmo dispensa sua justificação.

Todas as explicações, métodos e argumentos científicos são instrumentos importantes para o desenvolvimento das teorias científicas, as quais para Suppes (1972), são uma espécie de resposta considerada mais apropriada para as indagações científicas.

Essas teorias possuem três aspectos que se destacam para o autor: em primeiro lugar o fato de serem compostas por um cálculo lógico abstrato formado por um vocabulário que inclui os símbolos da teoria e também por um conjunto de regras capazes de atribuir um conteúdo empírico ao cálculo abstrato; em segundo lugar, a existência de uma hierarquia de teorias, considerada um

elemento essencial das disciplinas científicas e em terceiro lugar a importância de se encarar essas teorias científicas sob um ponto de vista instrumental.

Nesse contexto, Kuhn (1979) apresenta a função do dogma na investigação científica demonstrando o papel desempenhado pelos paradigmas na comunidade científica. O paradigma é definido pelo autor como produto corroborado por uma determinada comunidade e considera como vantagem a existência de algo que proponha ao cientista onde e por que pesquisar determinado assunto e que ainda favoreça a precisão das investigações realizadas.

Por outro lado, existe a ideia de pluralismo teórico proposto por Feyerabend (2007), que segundo ele, é a melhor forma de estimular o avanço do conhecimento e inibir o engessamento das descobertas científicas realizadas. Sob essa perspectiva, o autor ainda afirma que a revolução permanente seria o meio de desenvolvimento das ideias e reflexões no campo científico.

É pertinente observar ainda, que toda essa busca pela melhor forma de se fazer ciência, deve considerar o impacto exercido na sociedade, e por isso, a sociologia da ciência é um instrumento de grande contribuição ao desenvolvimento científico. E sobre a influência da ciência na sociedade também é importante ressaltar, de acordo com Hagstrom (1979), a existência de um controle social dos cientistas que se dá por meio de uma socialização de valores aceitos no meio científico. Dentre esses, se destaca a busca pelo reconhecimento social, que apesar de velado, de acordo com o autor, motiva grande parte das investigações. É possível destacar ainda, conforme Gil (1979), que se existe um sucesso social da ciência, ele se dá pelo fato desta ter se desdobrado em resultados transformadores do mundo.

Para atender essas expectativas sociais e facilitar o acesso ao conhecimento científico, a educação científica conforme Feyerabend (2007), simplifica a ciência delimitando seus campos de pesquisa e condicionando os pesquisadores à determinadas porções de conhecimento. O autor, no entanto, defende a necessidade de certo anarquismo científico pelo qual a utilização de práticas científicas liberais permita, em determinado contexto, não somente ignorar uma regra, mas adotar uma regra oposta.

Essa postura revolucionária de acordo com Kuhn (2001), se contrapõe àquela encontrada na ciência normal a partir do momento que pretende substituir a ideia de evolução através do que se sabe, pela evolução em direção ao que se deseja saber. Essa contraposição é semelhante ao pensamento de Santos (1999), em seu discurso sobre as ciências, no qual explica a denominada crise do paradigma dominante e a eminência de um novo paradigma, em que seus protagonistas, lutam apaixonadamente contra todas as formas de dogmatismo e de autoridade.

Uma característica importante do paradigma considerado emergente é a junção do conhecimento científico-natural com o científico-social, e desta forma, os modelos das ciências sociais encontram-se num período de transição em que suas questões epistemológicas enfrentam a crise da razão e observa-se apesar de todo avanço intelectual e tecnológico, uma ascensão do senso comum. Sendo assim, é necessário compreender que

para uma ciência nova, uma pedagogia nova. O que mais nos falta é uma doutrina do saber elementar em harmonia com o saber científico. Enfim, os a priori do pensamento não são definitivos. Também eles devem passar pela transmutação dos valores racionais. Temos de realizar as condições *sine qua non* da experiência científica. Pedimos, portanto que a filosofia científica desista do real imediato e ajude a ciência em sua luta contra as instituições primeiras. As fronteiras opressoras são fronteiras ilusórias (BACHELARD, 2008, p. 76).

Em tal condição, encontram-se as Ciências Sociais, que conforme Araújo (2003), mesmo existindo desde a Grécia Clássica, somente passaram a ter destaque no século XIX com Auguste Comte, pensador francês que propôs a realização de estudos sobre a sociedade com o máximo de objetividade possível para estabelecer leis universais que regessem o comportamento da vida social em toda parte. Essas ciências, sob a ideia de que o social é irreduzível ao individual, foram ao longo do tempo desenvolvendo características próprias devido à complexidade dos fenômenos sociais e à especificidade do ser humano, pois

[...] as Ciências Sociais não dispõem de teorias explicativas que lhes permitam abstrair do real para depois buscar nele, de modo metodologicamente controlado, a prova adequada; as Ciências Sociais não podem estabelecer leis universais porque os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados; as Ciências Sociais não podem produzir previsões fiáveis porque os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire; os fenômenos sociais são de natureza subjetiva e como tal não se deixam captar pela objetividade do porque o cientista social não pode libertar-se, no ato de observação, dos valores que informem a sua prática em geral e, portanto, também a sua prática de cientista (SANTOS, 1999, p. 20).

Nessa perspectiva, a Ciência da Informação (CI) segundo Araújo *et al* (2007), não surge como uma ciência especificamente social, mas se identifica com o objetivo das Ciências Sociais quando visualiza o sujeito como o principal ator e propósito dos sistemas de informação.

Para se iniciar uma breve apresentação sobre o surgimento da Ciência da Informação é importante destacar que tal análise histórica é fundamental para promover a identidade profissional, aumentar a autocrítica e favorecer a avaliação de questões éticas e filosóficas da área (BLACK, 2006).

A partir dessa concepção, entende-se que

o surgimento da Ciência da Informação se localiza no movimento de pesquisadores e estudiosos de diversos campos do conhecimento que buscam aglutinar esforços iniciais para solucionar problemas decorrentes do *boom* bibliográfico e do caos documental. Pelo menos três perspectivas históricas procuram explicar as bases da origem da Ciência da Informação, fundamentadas no desenvolvimento de atividades e estudos em seus contornos práticos e teóricos: a Documentação de Paul Otlet (1868-1944), a Biblioteconomia de Jesse Shera (1903-1982) e a Recuperação da Informação de Vannevar Bush (1890-1974). A primeira na Europa e as duas últimas nos Estados Unidos (SOUZA, 2008, p. 03).

Entretanto, para Gomes (2008) o surgimento deste campo não se deu como uma área pensada epistemologicamente, mas resultou principalmente da prática dos profissionais que buscaram atender às novas demandas. Desta forma, a autora acredita que apesar de ainda estar em processo de consolidação, a Ciência da Informação insurge como campo do conhecimento para responder aos desafios apresentados pela sociedade, em consequência do progresso técnico-científico ocorrido principalmente na segunda metade do século XX.

Ortega (2004), também oferece uma importante contribuição para os estudos históricos sobre o campo científico da informação. Ao fazer uma exposição da história da Biblioteca e da

Biblioteconomia desde o terceiro milênio A.C., a autora evidencia que ao longo do tempo se mantém o objetivo de abrigar todo o conhecimento humano registrado. Além disso, aponta que o impacto provocado pela invenção da imprensa e o desenvolvimento das bibliotecas públicas e a separação entre biblioteconomia e documentação são grandes marcos para a área.

Este cisma entre Biblioteconomia e a Documentação, ainda para Ortega (2004), foi provocado pelo o crescimento das publicações periódicas e pela necessidade de análise de assuntos dos artigos destes periódicos realizada por documentalistas, que se preocupavam não somente com a preservação e organização física dos materiais, mas com o acesso aos conteúdos dos documentos. Sobre essa divisão, Shera (1980) ressalta a importância das propostas de Otlet e La Fontaine¹ sobre a análise de conteúdo mais profunda e diferenciada da que até então era realizada pelos bibliotecários e que passou a ser denominada documentação.

Também sobre a origem da CI, Saracevic (1992) relata que se deu a partir da revolução científica e técnica iniciada a partir da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de resolver o problema da explosão informacional, e deste modo, esses problemas informacionais atingiram uma grande importância social.

A partir da década de 1950, a busca pela solução para os problemas informacionais foi evidenciada e o termo Recuperação da Informação (RI) começou a ser utilizado como resposta para os problemas de descrição intelectual da informação, especificação intelectual da busca informacional e utilização de tecnologias de informação. Desta forma, o trabalho com a recuperação da informação segundo o mesmo autor, favoreceu o desenvolvimento da CI como campo científico e profissional e por todos esses benefícios pode ser considerada o componente mais importante da indústria da informação (SARACEVIC,1992).

O conceito de Ciência da Informação como campo do conhecimento, de acordo com o autor, foi iniciado nos anos 60 e na década de 70 começou a ser afinado para especificar melhor os fenômenos e processos a serem analisados. Ainda nesta década, os estudiosos da recuperação da informação começaram a enfatizar o papel do usuário, suas interações e seus processos de comunicação. Na década de 80, a Administração também passou a ser inserida nas análises realizadas pela CI.

Sobre os tempos da CI, Barreto (2002) acredita que a Ciência da informação possui três: o primeiro é denominado como tempo da gerência de informações. Datado entre 1945 e 1980 é caracterizado pela necessidade de solucionar problemas de ordenação, organização e controle da explosão informacional. O segundo momento, denominado tempo da relação informação e conhecimento, deu-se entre 1980 e 1995, sendo caracterizado pelo cognitismo e pela busca da geração de conhecimento. Por último, o denominado tempo do conhecimento interativo, iniciado a partir de 1995 e existente até os dias de hoje, caracteriza-se pela utilização das tecnologias de informação e comunicação e pelas mudanças por elas geradas, principalmente em relação à velocidade da transferência de informações e por sua assimilação em tempo real (BARRETO, 2002).

Pinheiro (2006), também divide os tempos da CI em três. Acredita que o primeiro momento denominado fase conceitual e de conhecimento interdisciplinar foi instaurado entre 1961 e 1969; o

¹Paul Marie Gislain Otlet e Henri La Fontaine são considerados os precursores da Ciência da Informação por terem contribuído para o desenvolvimento da Documentação enquanto disciplina distinta da Biblioteconomia e pelos diversos trabalhos de pesquisa cuja pretensão era o armazenamento da representação das unidades de todo o conhecimento humano em um único local, dentre outras contribuições (ORTEGA,2004).

segundo chamado de fase de delimitação do terreno epistemológico, durou de 1970 a 1989 e o terceiro momento existente na década de 90, foi denominado fase de consolidação da denominação e de alguns princípios, métodos e teorias e aprofundamento da discussão sobre interdisciplinaridade com outras áreas.

Apesar dessas concepções diferentes sobre os tempos da CI, Rayard (1997) salienta que se deve compreender que existe uma aparente recorrência de ideias através das gerações e períodos históricos de um desejo de atender as determinadas necessidades de informação socialmente constituídas. E Ingwersen (1992), acrescenta que é esse desejo do usuário que norteia o estudo acerca da qualidade da informação transmitida assim como dos processos de utilização e geração da informação.

Essa demanda informacional pode confirmar a concepção de Saracevic (1995) que considera a recuperação da informação a atividade mais importante da CI e a que mais se relaciona com outras disciplinas.

Sobre tal relação, Pinheiro (2006) esclarece que uma disciplina reduz o ângulo de estudo uma vez que se limita à visão particular de seus especialistas e assim a aproximação com outras disciplinas objetiva ampliar o campo de conhecimento como forma de enriquecer os estudos de determinada área.

Nesta conjuntura, a Ciência da Informação segundo Saracevic (1995), caracterizada por sua natureza interdisciplinar, por uma dimensão social e humana e pela conexão inexorável com a tecnologia da informação. Se relaciona com quatro principais campos: biblioteconomia, ciência da computação, ciência cognitiva e comunicação. Com o primeiro campo, compartilha o papel social e o interesse no uso dos registros informacionais; com o segundo se relaciona por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação, já com o terceiro se utiliza das concepções sobre a mente humana e seus processos cognitivos, principalmente no que se referem à relação com o uso das tecnologias; e por fim, a CI demonstra juntamente com a Comunicação, o interesse pelo impacto das novas tecnologias e processos evolutivos da sociedade na comunicação humana.

Tais relações e interações exercem algumas pressões sobre o processo evolutivo da CI, dentre as quais Saracevic (1995) destaca três: a evolução da sociedade, que a cada dia torna o conhecimento o centro das relações econômico-sociais; a aplicação da tecnologia, atualmente indissociável dos serviços e produtos informacionais e as relações interdisciplinares, responsáveis por uma maior competição entre os campos envolvidos no que se refere aos financiamentos destinados às pesquisas que buscam solucionar os problemas relacionados à informação.

E com o passar do tempo, novas relações estão surgindo conforme afirmam Capurro e Hjørland (2007), pois a inserção de perspectivas da cognição, da hermenêutica e da semiótica para a Ciência da Informação de acordo com os autores, está fomentando a necessidade de ampliar as relações com outras ciências que favoreçam o entendimento sobre técnicas interpretativas, uma condição fundamental para aperfeiçoar os processos de informação.

Por se tratar de uma Ciência ainda nos primórdios e que busca sua consolidação epistemológica, os pesquisadores em Ciência da Informação estão construindo seus alicerces metodológicos utilizando sua ligação com as Ciências Sociais para definir sua estrutura paradigmática. Nesse contexto, Almeida *et al* (2007), aponta os três paradigmas que mais se destacam na CI.

O primeiro é o paradigma físico, no qual se focaliza a tecnologia e a mensuração de dados sem enfatizar o significado semântico. Nessa linha de pensamento merecem destaque os autores: Vannervar Bush, Shannon e Weaver, Moores, Buckland, Shera e Rayward.

O paradigma cognitivo veio em seguida, para abarcar os modelos mentais dos usuários e o comportamento deste usuário na recuperação de informações. Os principais autores dessa visão, entre outros, são: Marc de May, Belkin, Brookes, Ingwersen, Figueiredo e Vakkari.

Partindo do princípio de que o sujeito não vive isoladamente e que se insere num contexto social, surgiu o paradigma social baseado numa visão sócio-cognitiva, ou seja, que passa pela interpretação de uma comunidade que compartilha e constrói conhecimento. Os principais adeptos dessa linha são: Capurro, Hjørland, Swales e Le Coadic (ALMEIDA *et al*, 2007) .

Na percepção de Araújo (2009), existem seis campos para pesquisa em CI, a saber: Campo da Teoria Matemática; Campo da Teoria Sistêmica; Campo da Teoria Crítica; Campo da Teoria da Representação e Classificação; Campo de estudos sobre a Comunicação Científica e Campo de Estudos de Usuários.

Ingwersen (1992), por sua vez, ao discorrer sobre as abordagens científicas da CI, destaca o racionalismo, a visão cognitiva, o *sense making*, a visão sócio-comportamental e a visão hermenêutica. Para ele, essas abordagens deixam clara a necessidade de pluralizar as metodologias nas pesquisas em CI como forma de enriquecimento teórico das investigações, e para isso, tanto o método quantitativo quanto o qualitativo podem oferecer bons resultados.

Novas tendências estão surgindo na CI conforme afirma Araújo (2009), pois a interação com as ciências hermenêuticas estão dando novo rumo às pesquisas, uma vez que essas ciências valorizam a interpretação das pessoas acerca dos fenômenos. Além disso, a aproximação recente da CI com a semiótica e também sua contribuição às análises políticas e econômicas abrem novos caminhos para os pesquisadores da área. Assim, já é possível observar o surgimento do interesse pelas características sociais da informação, pela filosofia da informação, pelas políticas de informação e por suas abordagens fenomenológicas.

Existem ainda outros caminhos para a pesquisa em CI, conforme explica Pombo (1998), que surgem a partir da observação da necessidade de novos sistemas classificatórios que sejam eficazes na organização dos saberes. Essa demanda tem estimulado desenvolvimento de propostas teóricas e conceituais para auxiliar o desenvolvimento de novas concepções que, como explica Araújo (2006), sejam capazes de tratar a análise de assunto de uma área científica através do estímulo da utilização do sistema facetado para identificar novas possibilidades metodológicas e temáticas.

No entanto, algumas dificuldades de pesquisa na área também podem ser observadas, dentre as quais Ortega (2004) destaca: a descontextualização dos conceitos do termo informação utilizados, a fragmentação e a falta de reconhecimento de campos constituídos e também aplicados. Isto, de acordo com a autora, cria um obstáculo para a compreensão teórica da área e, consequentemente para seu desenvolvimento.

Na compreensão de Ingwersen (1992), o pesquisador não deve só buscar o entendimento sobre “o que”, mas deve almejar compreender o “por que” e o “como” as coisas funcionam, em concordância com esse pensamento e pelo que foi brevemente relatado é possível perceber que há muito mais a ser investigado sobre as características da pesquisa e metodologias utilizadas em CI.

Diante desta breve apresentação da Ciência da Informação, é possível ressaltar que a presente pesquisa teve por base a perspectiva de Saracevic (1996, p. 42) ao afirmar que:

A Ciência da Informação volta-se aos problemas humanos de efetiva comunicação do conhecimento em um contexto social, institucional ou individual do uso e das necessidades de informação.

E desta forma, o paradigma social da CI conforme Capurro (2003) é o norteador das ideias contidas neste trabalho, pois esse paradigma, segundo Saracevic (1999) relaciona-se aos sinais e processos cognitivos, mas também abrange o contexto da enunciação, as situações e os propósitos.

Concorda-se com Capurro (1992), admitindo-se que nesse paradigma a pergunta que mais deveria interessar ao pesquisador em Ciência da Informação não é o que é informação e sim para que serve a (ciência da) informação.

Ou ainda, como mostra Barreto (1998, p. 122) ao explicar que

o propósito da Ciência da Informação é o de conhecer e fazer acontecer o tênue fenômeno de percepção da informação pela consciência, percepção que conduz ao conhecimento do objeto percebido. A Essência – Essência é ação com valor dinâmico do fenômeno da informação é a sua intencionalidade. Uma mensagem de informação deve ser intencional, arbitrária e contingente para atingir o seu destino: criar conhecimento no indivíduo e em sua realidade. [...] Essa é a qualidade e a característica do fluxo de informação, por essa razão tão raro e extraordinário.

Nesta perspectiva, Almeida *et al* (2007) afirmam que o centro de atenção da CI está se deslocando para o sujeito e seu contexto e por este motivo, tentar-se-á compreender a seguir, um pouco mais sobre um importante campo da área de Ciência da Informação, que trata dos sujeitos para os quais a informação é (ou deveria ser) destinada: os usuários da informação.

2.3 Os usuários da informação

Talvez pareça evidente que um produto ou um serviço deve atender às necessidades dos clientes para os quais foram destinados, no entanto, na área de Ciência da Informação pelas características peculiares do seu objeto de estudo, isso não seja algo tão simples.

Segundo Matta (2010), estudar o objeto “informação” é tão importante quanto estudar aqueles que a utilizam, e assim sendo, compreender os hábitos, os pensamentos e necessidades diante da informação, tornou-se uma linha de pesquisa da Ciência da Informação, sob dois enfoques ou paradigmas: estudos centrados no sistema e estudos centrados no usuário. O primeiro modelo se refere às linguagens dos sistemas de informação e entendem o usuário de forma passiva que deve se adaptar ao sistema para obter o conteúdo informacional necessário. Já o segundo paradigma conforme Figueiredo (1999), preocupa-se com a individualidade dos sujeitos e, por este motivo, o foco é voltado à compreensão de como os usuários processam as informações e não apenas no desenvolvimento de sistemas.

Para Araújo (2010, p. 25),

trata-se de um campo desenvolvido ao longo de algumas décadas, com forte caráter empiricista, voltado para a aplicação de métodos prioritariamente quantitativos na busca de padrões e regularidades do comportamento dos usuários para o estabelecimento de leis “científicas” sobre o uso da informação.

De acordo com Choo (2003), os primeiros estudos voltados à compreensão do comportamento de usuários, denominados estudos de comunidade, remontam ao século XIX. Contudo, apareceram como método científico na metade do século XX, na Inglaterra, explica Figueiredo (1983).

Os usuários de informação, segundo Martínez-Silveira e Oddone (2007), se tornaram o foco central dos sistemas de informação desde a década de 1980 e a partir daí o estudo de usuários, que pode ser traduzido na utilização de métodos investigativos de análise das necessidades do usuário, seus comportamentos e suas expectativas passou a ser uma parte importante do trabalho dos profissionais da informação.

A importância deste tipo de estudo está na possibilidade de desenvolvimento de serviços informacionais específicos para cada necessidade. Assim, de acordo com as autoras, ao se entender a necessidade informacional como algo que parte da experiência subjetiva, ocorrendo somente na mente do indivíduo, a dedução e a análise do comportamento, ou a declaração da pessoa que as possui, poderá evidenciá-la.

Autores como Dervin e Nilan (1986) acreditam que o sucesso dos serviços de informação é provável de ser alcançado por meio de um ajuste que possibilite encontrar necessidades específicas dos indivíduos.

Para Fadel *et al* (2010), descobrir as necessidades dos usuários é fundamental para o planejamento, construção, gestão e avaliação dos serviços e produtos informacionais e por este motivo, ao longo do tempo, este tipo de estudo vem sendo transformado na tentativa de compreender o comportamento dos usuários.

Conforme Silva (1990), este tipo de estudo visa a identificação dos interesses, necessidades e hábitos dos usuários reais ou potenciais no que se refere ao uso de informações, enquanto Figueiredo (1994) por sua vez, define estudo de usuários como investigações que objetivam descobrir o que os indivíduos precisam em matéria de informação.

Até 1960, o foco destes estudos era a avaliação dos sistemas informacionais. A partir de 1970 os estudos passaram a considerar o indivíduo como produtor e usuário de informações. Já na década de 1980, a preocupação se voltava para a automação e com a diminuição da dependência de um intermediário, explicam Fadel *et al* (2010).

No Brasil, segundo Araújo (2010), a partir da metade da década de 1990, esses estudos de usuários passaram a ser denominados estudos de “comportamento informacional”, que podem ser definidos como

a totalidade do comportamento humano em relação às fontes e canais de informação, incluindo a busca de informação ativa e passiva, além do uso da informação. Ou seja, inclui a comunicação face a face com outras fontes e canais de informação, como também a recepção passiva de informação como, por exemplo, assistir a anúncios de televisão, sem qualquer intenção para agir na informação dada (WILSON, 2000, p. 49).

Martinez-Silveira e Oddone (2007, p. 121) conceituam o comportamento informacional como “todo comportamento humano relacionado às fontes e canais de informação, incluindo a busca ativa e passiva de informação e o uso da informação”. As autoras explicam ainda que a busca informacional, consiste na tentativa intencional de encontrar informação como forma de satisfazer um dado objetivo.

Assim sendo, após o ano 2000, numa fase mais qualitativa, a percepção sobre a natureza social da CI passou a motivar a realização de estudos sobre o comportamento da busca de informação com apoio de teorias da sociologia, antropologia, psicologia e educação. Desta forma, os estudos voltados ao comportamento informacional de usuários são atualmente dotados de características interdisciplinares, assim como sugere ser a própria Ciência da Informação declara Matta (2010).

Nesta perspectiva, Case (2007) aponta que inicialmente os três principais focos das pesquisas sobre comportamento informacional de usuários se dividiram em:

1. Categorias profissionais: médicos, engenheiros, entre outros;
2. Papeis desempenhados pelos indivíduos: consumidores, alunos, entre outros;
3. Grupos demográficos: idosos, jovens, crianças, entre outros.

Posteriormente, em consonância com Ferreira (1995), surge uma nova abordagem sobre os estudos de comportamento de usuários, uma vez que os estudos passados eram centrados no sistema e, posteriormente, passaram a ser definidos em bases sociológicas através da observação de grupos de usuários.

Atualmente, conforme a mesma autora, as pesquisas estão centradas no indivíduo, partindo de uma perspectiva cognitiva, na busca da interpretação de necessidades de informação intelectuais e sociológicas. Tais análises enfatizam as características únicas de cada usuário buscando chegar às cognições comuns à maioria deles.

Esta é a abordagem que orienta a presente pesquisa, visto que a mesma pretende destacar as características do público infantil no que se refere à busca de informações e não apenas como grupo demográfico.

Observa-se que os estudos de comunidade, estudos de usuário ou análise de comportamento informacional estão sendo realizados na área de CI há mais de cinquenta anos, no entanto, na prática, estes estudos ainda não produziram os resultados almejados e Martin (1976, p. 483) já dizia que:

[...] a justificativa para muitos estudos de usuários é a de "conhecer melhor meus usuários". Mas paradoxalmente, no entanto, a maioria dos estudos levantam características de grupos, não de indivíduos (como sexo, idade, nível educacional e ocupação). Desta maneira, classificam-se os usuários, mas não os individualizam.

Rabello (1983, p. 75) também afirmou que "os estudos de usuários e seus resultados ainda não provocaram um impacto significativo nas bibliotecas".

É por este motivo que, em concordância com Morin (2000, p. 128), entende-se que "é preciso conceber o sujeito como aquele que dá unidade e invariância a uma pluralidade de personagens, de caracteres, de potencialidades".

Mas para que isso aconteça efetivamente, é preciso questionar constantemente: Quem é o usuário desta Unidade de Informação? O que ele procura? O que ele precisa?

A resposta pode ser encontrada em Almeida; Bastos e Bittencourt (2007) para os quais o usuário é sujeito conhecedor e usa seus modelos mentais no processo de recepção da informação, que pode ser alterada, neste processo, para emergir para outro estágio de conhecimento.

Já Rabello (1983), acredita que para compreender o usuário é necessário analisá-lo sob dois aspectos: o interno e o externo. O ponto de vista interno entende o usuário como cliente da biblioteca, que procura ou usa a informação para atender sua necessidade. O ponto de vista externo o compreende como parte do ambiente, é um indivíduo que vive em determinada sociedade e cultura, com necessidades específicas, motivações, valores e atitudes que exercem influência em sua postura de usuário/cliente.

Diante de tal concepção, é possível ressaltar a influência que as tecnologias de informação e comunicação passaram a exercer no comportamento informacional dos usuários, como afirma Almeida (2009, p. 45)

agora é o usuário quem escolhe a que informação quer ter acesso, onde quer encontrá-la, em que hora do seu dia e quanto tempo pretende dedicar-se a ela. Se quiser ele ainda pode optar por receber a informação em seu próprio celular para ser visualizada a qualquer momento e lugar.

Infelizmente, o que muitas vezes dificulta a análise do comportamento informacional do usuário é a dificuldade que o mesmo possui de expressar suas necessidades. Estas necessidades são categorizadas por Totterdell e Bird (1976) como não definidas, expressas, não expressas e ainda não despertadas. Mas se existem profissionais que aprendem a ouvir “o não dito”, tais como psicólogos e educadores, o bibliotecário também pode ser capaz de aprender a “desvendar” as necessidades de seus usuários.

Para Lipetz (1977), a necessidade significa aquilo o que um indivíduo deve ter para o seu trabalho, pesquisa, edificação ou recreação, e por isso significa uma demanda em potencial. Além da necessidade, o autor apresenta outros fatores importantes para a compreensão do comportamento informacional dos usuários: o desejo, que é aquilo que um indivíduo gostaria de ter, e por isso, assim como uma necessidade é uma demanda em potencial. A demanda por sua vez, é aquilo que o indivíduo pede, por acreditar ser desejado ou necessário. É portanto, um uso em potencial. E por fim o uso, isto é, aquilo que o indivíduo realmente utiliza. Para o autor, estes usos podem ser indicadores parciais de demandas, demandas de desejos ou ainda, desejos de necessidades.

Nesta perspectiva, os estudos de comportamento de usuários possuem as seguintes características, segundo Dervin e Nilan (1986, p.):

- a observação do ser humano como sendo construtivo e ativo;
- a concepção do indivíduo como sendo orientado por determinada situação;
- a visão holística das experiências do indivíduo;
- o foco nos aspectos cognitivos envolvidos;
- a análise sistemática da individualidade das pessoas;
- o emprego de maior orientação qualitativa.

No entendimento de Chen e Hernon (1982), as bases desta nova abordagem se encontram no processo de busca da compreensão do que seja necessidade de informação, sob a perspectiva da individualidade do sujeito a ser pesquisado; na percepção de que a informação necessária e o esforço empreendido no seu acesso devem ser contextualizados na situação real na qual ela emergiu; e no uso da informação que deve ser dado e determinado pelo próprio indivíduo.

Conforme Gomes (1980, p. 17), é o indivíduo que transforma a informação que recebe pelos sentidos em conhecimento, à sua maneira, “por meio de suas próprias atividades; e, uma vez que a história de cada indivíduo é única para ele cada indivíduo é único em si mesmo. Esta singularidade se estende à sua bagagem de conhecimento: nenhum de nós sabe exatamente a mesma coisa que o outro”.

Segundo Wilson (1981), é o papel social do indivíduo que diz respeito ao sistema de informação, e por isso, é importante também incluir nesses estudos os aspectos do meio ambiente sócio-cultural-físico dentro do qual o papel é desempenhado e assim mudar o foco da pesquisa: de um exame das fontes e sistemas utilizados pelo usuário, para a exploração do papel da informação na vida diária do usuário e no seu meio ambiente.

Ao se compreender então, que para uma análise efetiva dos usuários que permita visualizar melhor suas necessidades é fundamental abranger o contexto no qual ele está inserido, ver-se-á a seguir, como o “lugar social da criança” _ a escola (DURKHEIM, 2007, p. 47) e de forma especial como a biblioteca escolar, atende (ou não) a demanda informacional do público infantil.

2.4 A biblioteca escolar

*Considero impossível uma revolução qualitativa na área da leitura
sem a participação e sem o compromisso dos bibliotecários
para com os processos de mudança e de transformação social.*
Ezequiel Theodoro da Silva

Definir a biblioteca escolar não é tarefa tão simples e percebe-se que até mesmo o “*Dicionário de biblioteconomia e arquivologia*”², encontra certa dificuldade em fazê-lo. O que se apresenta são explicações a respeito da sua função, missão e importância no processo educativo e resumidamente dizendo, define-se como aquela biblioteca que se localiza dentro da escola.

Para Amato e Garcia (1989, p. 9) “a biblioteca escolar é o setor dentro de qualquer instituição de ensino fundamental e médio, que dedica cuidados especiais à criança e ao adolescente”.

No entanto, sabe-se que para ser uma biblioteca escolar, não basta estar inserida na estrutura física da escola, mas sim, inserida no contexto dinâmico da aprendizagem. Para isso, acervo, serviços, profissionais, espaço físico e recursos tecnológicos devem atender às necessidades informacionais da comunidade educacional, não só das crianças e adolescentes, mas também dos professores e demais envolvidos no ambiente escolar incluindo pais e comunidade local.

De acordo com Válio (1990), foi somente em meados do século XIX no Brasil, que surgiram as primeiras discussões sobre a necessidade de criação de bibliotecas escolares e, nesta época, referiam-se à palavra biblioteca apenas como coleções de livros.

Mas Ferreira (1978), esclarece que o papel institucional da biblioteca escolar é o de ser órgão de apoio aos programas educativos, fornecendo toda a espécie de materiais essenciais à obtenção dos objetivos curriculares, satisfazendo ao mesmo tempo aos interesses, necessidades, aptidões e objetivos de alunos e professores.

Atualmente Caldin (2005), de uma forma otimista, acredita que o conceito tradicional de que a biblioteca escolar seja um depósito de livros doados pelo Governo ou por particulares para complementar o programa de estudos, está superado e que sua função agora é a de ser um centro de informação e cultura.

Para a autora, a biblioteca escolar é o local por excelência para apresentar a leitura como uma atividade natural e prazerosa, posto que, para muitas crianças, configura-se como a única

²Obra de autoria de Murilo Bastos da Cunha; Cordélia Robalinho de Oliveira Cavalcanti. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 2008.451 p.

oportunidade de ter acesso aos livros que não são didáticos. Atualmente também é para muitas o único lugar que podem ter acesso à Internet.

Diversos autores descrevem o potencial que biblioteca escolar possui para realizar grandes contribuições no processo de formação e aprendizagem, dentre os quais podemos destacar Kieser e Fachin (2000) que apresentam a Biblioteca Escolar como elemento integrador e indispensável entre o ambiente escolar e o desenvolvimento das crianças – seus usuários, principalmente no que se refere à leitura, os hábitos de ler e seus aspectos críticos com relação à sociedade na qual está inserido.

Souza (2009) por sua vez, acredita ainda que a biblioteca escolar também se faz presente como elemento de ligação entre professor e aluno no processo de aprendizagem. E Caldin (2005), ressalta que além de despertar o gosto pela leitura como forma habitual de lazer, um dos objetivos da biblioteca escolar é a formação do cidadão consciente e capaz de um pensamento crítico e criativo.

Como objetivo da biblioteca escolar, Santos (1989) menciona também o incentivo e disseminação do gosto pela leitura junto às crianças e adolescentes, através da utilização de materiais bibliográficos e não-bibliográficos, organizados e integrados aos interesses da instituição a que pertence.

Outro aspecto importante da funcionalidade da biblioteca escolar, segundo Amato e Garcia (1989), é a orientação de pesquisa ao alunado, pois são inúmeras as dificuldades que os educandos apresentam quando precisam consultar a biblioteca.

Para a Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Instituições (IFLA) (2005), é missão da biblioteca escolar proporcionar informações e ideias fundamentais capazes de tornar seus usuários bem sucedidos na sociedade atual, baseada na informação e no conhecimento. A esse respeito, Kieser e Fachin (2000) acrescentam ainda que o papel da biblioteca escolar é fundamental para a formação do cidadão crítico, consciente e autônomo.

Entretanto, para Silva (2003) duas são as missões principais da biblioteca escolar: ser um organismo de apoio ao processo ensino-aprendizagem e promover o gosto e o hábito de leitura entre os estudantes.

Quanto às funções essenciais a serem desempenhadas pelas bibliotecas escolares Laan e Ferreira (1991) listam três: a social, cultural e educativa.

Já Stumpf (1987), defende a ideia de que existem quatro funções para a biblioteca escolar desempenhar: o papel educativo (apoio no desenvolvimento das atividades curriculares), o papel político (democraticamente possibilitar a todos os alunos o acesso aos livros), o papel cultural (depositária dos conteúdos da cultura) e o papel social (centro de lazer da comunidade escolar).

Nesta esfera social, a IFLA (2005) acrescenta ainda que é função das bibliotecas escolares a disponibilização dos seus serviços de igual modo a todos os membros da comunidade escolar, independentemente da idade, raça, sexo, religião, nacionalidade, língua e *status* profissional e social. E aos usuários que, por qualquer razão, não possam utilizar os serviços e materiais comuns na biblioteca, devem ser disponibilizados serviços e materiais específicos.

Para completar, Caldin (2003, p. 56) vai além e afirma que “muito mais do que um espaço educativo e um centro de recursos documentais, a biblioteca escolar deve ser, acima de tudo, geradora de novos talentos”.

Grande responsabilidade para a biblioteca escolar brasileira, na qual tamanha eficiência ainda parece ser uma realidade distante, uma vez que as bibliotecas das escolas brasileiras, em sua maior parte, ainda estão baseadas na antiga concepção de depósitos inacessíveis de livros

desatualizados e descontextualizados e sem profissionais habilitados para executar serviços informacionais de qualidade.

Diante disso, parece urgente que a biblioteca escolar, através dos profissionais que nela atuam, precisa se preparar para conhecer as necessidades informacionais das crianças de hoje objetivando a promoção da competência informacional infantil, através de serviços, sistemas de recuperação da informação e até mesmo linguagens de indexação específicas para este público.

A biblioteca escolar precisa ultrapassar as barreiras do informar, para alcançar o “formar”, como explica Incontri (2001, p. 47): “Para informar, basta um pouco de cultura e didática. O formar, porém, requer as ferramentas da virtude, do exemplo e, sobretudo do amor”.

O que se objetiva portanto, é formar o ser humano para acompanhar as transformações mundiais. Isso não significa suprimir o espontâneo, mas supõe saberes, isto é, cultura e conhecimento para gerar o desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa, explicam Blattmann e Fragoso (2003).

Para alcançar tal objetivo, a biblioteca escolar precisa atender às necessidades de seus usuários, em todos os aspectos que favoreçam sua plena utilização e à satisfação de seus leitores. Isso pode ser avaliado a partir dos parâmetros estabelecidos por Campello (2010) juntamente com o Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), nos quais são apresentados os níveis ideais de qualidade no que se refere ao espaço físico, acervo, computadores com acesso à internet, organização do acervo, serviços e atividades e pessoal qualificado. E para atingir o nível de excelência nestes critérios, a biblioteca escolar deve apresentar:

Quadro 01 – Parâmetros para Bibliotecas Escolares

ESPAÇO	ACERVO	COMPUTADORES	ORGANIZAÇÃO	SERVIÇOS	PESSOAL
- Um ambiente com no mínimo de 300 m²; - Assentos suficientes para acomodar simultaneamente uma classe inteira, usuários avulsos e grupos de alunos; - Possuir um balcão para o atendimento e um ambiente específico para atividades técnicas, com uma mesa, uma cadeira e um computador com acesso à internet, para uso exclusivo de cada um dos funcionários.	- A partir de quatro títulos por aluno, não sendo necessário mais do que cinco exemplares de cada título; - Contempla a diversidade de gêneros textuais e de fontes de informação destinadas aos variados usos escolares, tais como: enciclopédias, dicionários, almanaques, atlas, etc; - Conta com revistas e outros materiais não impressos, como: documentos sonoros, visuais e digitais.	Computadores ligados à internet para uso exclusivo de professores e alunos em atividades de ensino/aprendizagem, em número suficiente para uma classe inteira.	O catálogo da biblioteca é informatizado e possibilita o acesso remoto a todos os itens do acervo; permite – além de recuperação por autor, título e assunto; recuperação por outros pontos de acesso.	Consulta no local, empréstimo domiciliar, atividades de incentivo à leitura e orientação à pesquisa, serviço de divulgação de novas aquisições, exposições e serviços específicos para os professores, tais como levantamento bibliográfico e boletim de alerta.	Um bibliotecário responsável pela biblioteca e pessoal auxiliar em cada turno, de acordo com o número de alunos da escola.

Fonte: Campello (2010)

A busca por essa excelência deve ser o objetivo primordial do bibliotecário escolar que deve além disso, se questionar constantemente se está preparado para exercer de forma efetiva sua função, ou seja, se possui os saberes necessários para mediar a informação para crianças e adolescentes. É preciso analisar se a formação desse profissional inclui saberes pedagógicos, didáticos e até mesmo psicológicos para oferecer um serviço de qualidade, compreendendo as

especificidades de cada faixa etária, assim como as mudanças no perfil desse público nos dias atuais.

Para Coutinho e Lisboa (2011) vive-se uma nova era que oferece múltiplas possibilidades de aprenderem, na qual o espaço físico da escola, tão proeminente em outras décadas, neste novo paradigma deixou de ser o local exclusivo para a construção do conhecimento e preparação do cidadão para a vida ativa.

Neste cenário, explicam as autoras, o desafio imposto à escola por esta nova sociedade é imenso, pois exige que esta seja capaz de desenvolver nos estudantes as diversas competências necessárias à participação e à interação neste mundo globalizado, altamente competitivo que valoriza a flexibilidade, a criatividade e a capacidade de encontrar novas soluções para os problemas de amanhã.

Assim, torna-se indispensável compreender que a aprendizagem não é um processo estático, mas algo que deve acontecer ao longo de toda a vida. E com o avanço das TIC a biblioteca escolar recebe uma nova missão, segundo Blattmann e Fragoso (2003, p. 22): ser uma “porta aberta para o novo mundo de informação digital e um ponto de acesso ao ciberespaço, principalmente para aqueles que por razões socioeconômicas ou culturais ainda não acionam as novas tecnologias da Informação e Comunicação”.

Geralmente, segundo as autoras, a biblioteca se assume como este ponto de acesso ao conhecimento, mas é preciso entender que esta nova perspectiva é apenas uma forma de estender sua missão de promoção da leitura e do acesso à informação que agora possui novas formas e novos suportes.

Essa função muitas vezes fica geralmente a cargo dos laboratórios de informática que muitas vezes também não possuem profissionais capacitados para ensinar o uso consciente e crítico das informações.

E desta forma, mais uma vez a biblioteca escolar permanece em estado de letargia na maior parte das escolas brasileiras e conforme mostram Blattmann *et al* (2003, p. 34), “no Brasil, raramente são encontradas bibliotecas escolares que atendam satisfatoriamente às demandas”.

Sem contar o grande número de escolas que ainda não possuem biblioteca, conforme demonstrado no levantamento realizado pelo projeto Todos pela Educação (2013)³, no qual destaca-se a falta deste setor em 72,5% das escolas brasileiras.

Segundo o projeto, o Brasil precisa construir 128 mil bibliotecas escolares em sete anos para cumprir a Lei federal n. 12.244 de 24 de maio de 2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições do país e determina a obrigatoriedade do funcionamento da biblioteca escolar em todas as instituições de ensino. Para isso, deveriam ser erguidos, até 2020, 39 espaços por dia, nas escolas públicas e particulares do país.

Nesta direção, acredita-se que é impreterível em consonância com o pensamento de Maroto (2009), transformar a biblioteca escolar de espaço de castigo a centro do fazer educativo.

Mas qual seria o primeiro passo? Como reverter décadas de descaso e abandono? Sabemos que principalmente em relação às bibliotecas de escolas públicas, estas mudanças são ainda mais difíceis devido à ausência de políticas públicas, falta de interesse por parte dos governantes, ou até mesmo despreparo dos funcionários que nela atuam.

No entanto, para que biblioteca escolar ofereça um ambiente de aprendizagem e de construção do conhecimento no qual o usuário seja o objeto do serviço, algumas medidas podem

³ O Projeto Todos pela Educação é um movimento da sociedade civil brasileira que tem a missão de contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>.

ser consideradas comuns a todas as bibliotecas escolares: conhecer, compreender e estimular seus usuários.

O conhecimento acerca dos usuários das bibliotecas escolares requer, assim como nas demais unidades de informação, um estudo apropriado que identifique o perfil sociocultural e por que não econômico daqueles que frequentam a biblioteca. É importante ressaltar, que os usuários das bibliotecas escolares não são apenas os alunos, mas também professores e funcionários e em alguns casos, até mesmo a comunidade externa, que também possuem suas características específicas. Porém, este estudo se deteve a analisar apenas os estudantes, pois a criança é o foco principal.

Identificar interesses, preferências, gostos literários, necessidades informacionais, exige mais do que técnicas complicadas, mas a “boa vontade” dos profissionais, especificamente dos bibliotecários (nas escolas que os possuem), pois estes se encontram muitas vezes tão concentrados em suas rotinas técnicas, que acabam por abandonar este tipo de levantamento.

Sobre esse tema, Behr, Moro e Estabel (2010), explicam que é algo comum que o usuário não saiba ou não consiga expressar o que quer. No contexto escolar isso é ainda mais delicado por se tratar em grande parte de crianças e adolescentes que precisam de uma orientação para não só encontrar o que buscam, mas para identificar suas próprias necessidades. Entra aí uma das funções mais importante do bibliotecário, segundo os autores: perceber e propiciar a informação de forma correta ao usuário, para satisfazer as suas necessidades de busca.

Nesse aspecto, cabe ao bibliotecário escolar exercer alguns passos para cumprir com excelência suas funções e o primeiro passo, segundo Lira *et al* (2008, p. 177), é compreender os estágios que envolvem o processo de decisão de uso da informação:

- 1º Estágio: reconhecimento da necessidade do uso da informação: no caso da biblioteca escolar, esta necessidade pode vir de um desejo pessoal, ou no caso do aluno, é possível ter surgido de uma solicitação de pesquisa por parte do professor.
- 2º Estágio: a busca de informação – Trata-se do momento da mediação por parte do bibliotecário. É no serviço de referência que o usuário encontrará apoio para o processo de recuperação das informações.
- 3º Estágio: a decisão de uso da informação – A partir dos resultados obtidos em parceria com o bibliotecário, o usuário decide, através de suas próprias concepções, qual a melhor informação utilizar. Obviamente, o bibliotecário poderá auxiliar, apontando as informações mais confiáveis, mas a decisão final fica (ou deveria ficar) com o usuário.
- 4º Estágio: avaliação pós – uso da informação – Na biblioteca escolar, a avaliação do uso da informação pode ser realizada por meio do contato com o professor, no caso de ter sido utilizada para realização de pesquisa e até mesmo com os pais, quando for algo de interesse pessoal.

Também Choo (2003), que tradicionalmente colabora com a temática da gestão informacional, propõe um fluxo de três arenas interligadas que se complementam e se alimentam mutuamente por meio de uma visão holística do uso da informação:

- 1ª arena: criar significado – se relaciona à interpretação das informações recebidas;

- 2ª arena: construir conhecimento - consiste na articulação entre os conhecimentos prévios do usuário e a interpretação das novas informações recebidas, que geram segundo Choo (2003, p. 50) “novos produtos ou novas competências”;
- 3ª arena: tomar decisões - nesse momento o conhecimento adquirido fornece uma base intelectual, que capacita o usuário a escolher o melhor uso que poderá fazer das informações assimiladas.

Na biblioteca escolar essas arenas estabelecidas por Choo, podem ser utilizadas como suporte para a análise do desenvolvimento cognitivo dos alunos, assim como da avaliação da aprendizagem.

Já para Grogan (2001), existem oito etapas decisórias do processo de comunicação entre o bibliotecário e usuário:

- 1º passo: problema - que pode ser interno ou externo;
- 2º passo: necessidade de informação – sentimento de falta;
- 3º passo: questão inicial – a pergunta que deverá ser respondida;
- 4º passo: questão negociada - reformulação de terminologia para identificar as fontes de informação disponíveis e acessíveis na biblioteca.
- 5º passo: estratégias de busca - escolha dos melhores caminhos existentes para a recuperação das informações requisitadas.
- 6º passo: processo de busca - estratégias flexíveis que permitam mudanças de percurso, caso sejam necessárias.
- 7º passo: resposta – não significa o final do processo, mas ao resultado da busca, que poderá ou não responder às necessidades do usuário.
- 8º passo: a solução - resta ao bibliotecário e usuário, a avaliação do produto da pesquisa para saber se o resultado da busca foi aprovado por ambos, para que se considere o processo concluído.

Behr, Moro e Estabel (2010), sugerem ainda um nono passo que consiste na verificação da satisfação em relação à necessidade inicial da busca da informação, para saber se o problema apresentado foi devidamente resolvido.

Os passos descritos quando utilizados de forma eficiente na biblioteca escolar, podem oferecer aos seus usuários a satisfação de ter suas necessidades informacionais supridas, e assim, valorizar o papel da biblioteca, do bibliotecário e ainda incentivar novas demandas justificando a existência e a missão da biblioteca escolar.

Como se vê, é possível e necessário conhecer o usuário da biblioteca escolar através de estudos específicos, compreendê-lo e incentivá-lo, através de um serviço de referência eficiente.

Neste sentido, a organização da Informação nas bibliotecas escolares também pode ser um forte aliado no incentivo ao uso dos produtos e serviços oferecidos e poderá auxiliar o desenvolvimento da competência informacional infantil, como se verá no próximo tópico.

2.5 Competência informacional

Quem não sabe o que busca, não identifica o que acha.
Immanuel Kant

Segundo Gaspar (2004), o termo competência vem do latim *competere* (com -“junto” mais *petere* – “disputar, procurar, inquirir”) e apresenta duas acepções:

[...] (1) convir, ou seja, reunir a, estar em estado de ou ser conveniente para, criar ou juntar condições adequadas a e (2) rivalizar, com o sentido de poder e que conduz à noção de competir. Será de registrar que competência e competição têm, portanto, origem no mesmo étimo latino (GASPAR, 2004, p. 57).

Na esfera social, o termo competência foi usado inicialmente para designar um fim jurídico, no sentido de julgamento, conforme esclarece Brandão (1999). Posteriormente, segundo a mesma autora, passou a descrever a capacidade de alguém a respeito de um assunto específico.

Com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, após a revolução industrial, o termo também foi assimilado pela linguagem empresarial, conforme afirmam Fleury e Fleury (2001), passando a determinar uma qualificação profissional.

A partir da mudança conceitual da sociedade, em virtude da utilização da informação como fator de produção, foi possível adaptar o termo à Ciência da informação para designar “a habilidade para lidar com a informação” (MIRANDA, 2004, p. 113), denominada competência informacional.

O termo, tradução brasileira resultado da expressão *information literacy* que surgiu na década de 1970 nos Estados Unidos, segundo Vitorino e Piantola (2009), tem sido alvo de intensas discussões já que historicamente de acordo com as autoras, se entende *literacy* apenas como nível básico de aquisição de habilidades, mais especificamente, de leitura e de escrita. E nesta perspectiva, a expressão foi usada originalmente para designar habilidades para lidar com a tecnologia da informação, isto é, com computadores e redes eletrônicas, explica Campello (2009).

No Brasil, segundo Vitorino e Piantola (2009), o termo começou a ser utilizado a partir do ano 2000 com algumas variações de tradução para a língua portuguesa gerando também algumas controvérsias: competência em informação, letramento informacional e alfabetização em informação.

Mas as autoras explicam que para se entender o termo competência informacional é necessário observar que o mesmo contém uma carga semântica mais complexa e adequada ao tratamento do tema, direcionado ao profissional bibliotecário e, por este motivo, tem sido mais usado pelos pesquisadores da área.

Os autores brasileiros considerados por Dudziak (2001) como precursores da *information literacy* no Brasil, são, dentre outros, Alves (1992), Breglia (1986), Cerdeira (1975), Flusser (1982), Milanesi (1986), Obata (1990) e Perroti (1999). Campello e Abreu (2005) também acrescentam como pioneiros Caregnato (2000), Hatschbach (2002).

Atualmente pode-se destacar nessa linha de pesquisa, dentre outros: Campello (2008), Freire (2007), Gasque (2012), Belluzzo (2008) e Dudziak (2010).

De acordo com Vitorino e Piantola (2009), os estudos a respeito da competência informacional que inicialmente se dedicavam a conceituá-la e a determinar habilidades e conhecimentos que lhe seriam inerentes, passaram em seguida a estabelecer propostas de modelos para aplicação de estratégias com vistas à sua percepção e ao seu desenvolvimento.

Posteriormente, essa mesma noção passou a ser analisada sob a perspectiva de grupos específicos que ultrapassam o campo usual da Ciência da Informação tais como medicina, direito, administração, dentre outros.

Bruce (2000) estabelece três fases dos estudos relacionados a Competência informacional:

- 1ª Fase (1980) – Caracterizada por pesquisas que se desenvolviam geralmente em torno de noções de habilidades informativas e elaboração de normas direcionadas aos setores educacionais. Uma representante deste período é Carol Kuhlthau (1981), que desenvolveu um processo de aprendizagem modelo, realizado através da busca e do uso da informação.

- 2ª Fase (1990-1995) – Denominada experimental, caracterizou-se por estudos relacionados à aplicação de modelos experimentais de desenvolvimento de competências, visando compreender a percepção de estudantes e profissionais no que se refere às práticas informacionais.

- 3ª Fase (1995-1999) – Marcada por um processo de identificação de paradigmas, foi denominada fase exploratória, pois se dedicou a descobrir relações entre o termo e os estudos cognitivos, construtivistas, entre outros. Neste período foi possível observar um importante crescimento de estudos na esfera do trabalho.

- 4ª Fase (2000 em diante) – A noção de consciência coletiva passou a dominar os estudos a respeito da competência informacional e por este motivo, tornou-se uma importante fonte de conhecimento tanto para os profissionais da informação, quanto para os educadores.

Dudziak (2003), declara que as pesquisas sobre o tema vêm crescendo na área de Ciência da Informação, mas segundo Vitorino e Piantola (2009, p. 134), o Brasil no que se refere às pesquisas neste contexto e sobre esta temática, está localizado ainda na primeira fase “caminhando a passos curtos, mas sólidos, para a fase experimental, ainda bastante modesta no cenário brasileiro”. Assim,

hoje, a ideia inicialmente aceita de que a competência informacional consiste essencialmente em conjunto de habilidades individuais ligadas à manipulação da informação em um suporte digital constitui apenas uma das muitas dimensões sugeridas pelo termo, que vem crescendo em complexidade à medida que as pesquisas sobre o tema evoluem (VITORINO; PIANTOLA, 2009, p. 135).

Uma das primeiras definições para o termo surgiu em 1989, através da American Library Association (ALA, 1989, p. 1) na qual afirma que “para ser competente em informação, uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária e possuir a habilidade para localizar, avaliar e usar efetivamente a informação.” Para a Instituição, “pessoas competentes informacionais são aquelas que aprenderam a aprender” (ALA, 1989, p. 1).

Segundo Vitorino e Piantola (2009, p. 135), em 2001 a Council of Australian University Librarian (CAUL) adaptou o conceito elaborado pela ALA e apresentou o termo como a “habilidade de definir, localizar, acessar, avaliar e usar a informação de forma ética e socialmente responsável como parte de uma estratégia de aprendizado ao longo da vida”.

Bawden (2001), afirma ainda que há outros termos que também podem se relacionar com a competência informacional, tais como: *digital literacy*, *network literacy*, *hyperliteracy*, *Internet literacy*, *computer literacy* e *media literacy*.

Para Ropé e Tanguy (1997, p. 16), uma das características essenciais da noção de competência é que ela é inseparável da ação e por isso pode ser definida como o

conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne o trabalho, a qual supõe conhecimentos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões.

Assim sendo, os autores acreditam que a ideia de competência pode ser considerada um atributo que só pode ser apreciado e avaliado por meio de determinada situação.

Na compreensão de Miranda (2006), a competência informacional pode ser definida em torno de três dimensões relacionadas ao saber que são os conhecimentos; ao saber-fazer, que são as habilidades e ao saber-agir que são as atitudes.

A autora afirma ainda que os conhecimentos, habilidades e atitudes de um usuário que desenvolve a competência informacional são especificados pela sua eficiência e efetividade em reconhecer suas necessidades de informação e atendê-las para cumprir objetivos em suas tarefas e resolver seus problemas informacionais.

Para Lloyd (2006), tornar-se competente em informação consiste em é um processo holístico que sofre influência das relações sociais, físicas e textuais com a informação, as quais demandam uma série de práticas e comprovam a complexidade e a variedade das fontes de informação dentro de um contexto.

Johnston e Webber (2006, p. 112) também buscam apontar a competência informacional como uma disciplina de fundamental relevância na sociedade da informação e argumentam que “uma pessoa competente em informação é um ser socialmente e autoconsciente e não um simples repositório de habilidades e conhecimento”. A partir desse entendimento, os autores, acreditam que a competência informacional consiste na “adoção de um comportamento informacional apropriado para identificar, mediante qualquer canal ou meio, informação adequada às necessidades, levando ao uso correto e ético da informação na sociedade” (JOHNSTON ; WEBBER, 2006, p. 113).

Nessa mesma linha de pensamento, Singh (2008) também considera que o propósito principal da competência informacional é o desenvolvimento da habilidade de construir sentido que apresenta como resultado um aprendizado independente e o pensamento autônomo. Mas também enfatiza que a exploração e a análise da ecologia informacional e da diversidade sociocultural constituem-se como componentes essenciais do processo da competência informacional.

Observa-se então, que a competência informacional não se restringe apenas à aplicação de técnicas, mas sim, a construção de uma reflexão crítica diante das informações disponíveis. Desta forma, confirma-se a concepção de Shapiro e Hughes (1996), quando afirmam que o conceito e o papel social da competência informacional devem ser ampliados, pois ela pode funcionar como uma ferramenta essencial na construção e na manutenção de uma sociedade livre e verdadeiramente democrática, na qual os indivíduos conseguiriam fazer escolhas mais conscientes e seriam capazes de efetivamente determinar o curso de suas vidas.

A “Declaração de Alexandria sobre competência informacional e aprendizado ao longo da vida”, foi um importante documento elaborado no ano de 2005 em colóquio realizado na Biblioteca de Alexandria, no qual foram ratificados os instrumentos de democratização e justiça social, inerentes à competência informacional ao concluir que

a competência informacional está no cerne do aprendizado ao longo da vida. [...] O aprendizado de toda a vida prepara os indivíduos, as comunidades e as nações a

atingir suas metas e a aproveitar as oportunidades que surgem no ambiente global em evolução para um benefício compartilhado. Auxilia-os e suas instituições a enfrentar os desafios tecnológicos, econômicos e sociais, para reverter a desvantagem e incrementar o bem-estar de todos (FEDERAÇÃO, 2005).

A socialização da informação vista como uma virtude pode ser considerada um dos pontos marcantes desta declaração e esse mesmo pensamento pode ser utilizado no âmbito educacional, uma vez que as mudanças no processo de aprendizagem tem sido alterada pelas TIC, mudando a relação entre educadores e educandos, deixando de “aprendizado transmitido” para “aprendizado interativo”, explica TAPSCOTT (1999).

Esse processo interativo não é algo tão recente, pois já havia sido defendido por Vygotsky (2001), que entendia o educando como centro da aprendizagem e o professor como facilitador ou mediador. Para o autor, existem dois níveis de desenvolvimento e aprendizagem. O primeiro corresponde àquilo que cada indivíduo já conseguiu assimilar, isto é, representa as sínteses que ele realizou em sua história social. Já o segundo nível, denominado por ele como “zona de desenvolvimento proximal”, representa a aproximação de um novo nível de desenvolvimento efetivo que exige o auxílio de um agente externo que não se restringe ao professor, mas também pode ser mediado pelo bibliotecário.

Esta concepção se assemelha ao pensamento da chamada “Teoria Crítica da sociedade”, ao defender a ideia de que a emancipação constitui-se o objetivo por excelência da educação, e, nesse sentido, deve visar à construção de um conhecimento crítico e de uma práxis “que possa romper com a ética conformista do positivismo que está a serviço da descoberta das leis que regem a sociedade, sem, contudo almejar a sua transformação” (BATISTA, 2000, p. 190).

É neste cenário complexo que a noção de competência informacional denominada “crítica” encontra um espaço promissor de atuação e conforme Vitorino e Piantola (2009), pode contribuir para uma educação emancipatória e libertadora. As autoras explicam ainda que existem pesquisadores que a compara às teorias educacionais de Paulo Freire (1921-1997), pelas quais se acredita que a escola absorve a ideologia socialmente dominante e treina seus estudantes por meio da ética capitalista e faz com que a educação seja vista pelos alunos na postura de consumidores e receptores passivos do conhecimento e não se tornam agentes ativos em seu papel social.

Neste sentido, ainda segundo Vitorino e Piantola (2009, p. 137), a proposta para a competência informacional se assemelha àquela sugerida por Paulo Freire para a pedagogia: “a necessidade de desenvolver no estudante uma consciência crítica em relação à realidade e em relação a si mesmo, centrada na colocação e solução de problemas, de modo que ele possa obter controle de sua vida e de seu próprio aprendizado”.

E a aprendizagem aqui é entendida de acordo com a definição de Leite e Ferreira (1998, p. 1), “processo integral e contínuo, voltado à ampliação do repertório existencial e à sensibilização para o contato de cada pessoa consigo mesma e em suas múltiplas interações com o meio natural e social”.

Uma das autoras que mais se destaca na perspectiva da competência informacional ligada à aprendizagem é Kuhlthau (1937-). A autora, por meio de uma abordagem construtivista, desenvolveu um modelo de busca de informação, que será apresentado detalhadamente na seção que tratará da competência informacional infantil.

Kuhlthau, segundo Araújo, Braga e Vieira (2010), concentrou seus estudos na perspectiva do usuário no processo de busca da informação e por isso dedicou-se principalmente aos temas ligados à competência informacional e ao comportamento informacional.

A dimensão da competência informacional no contexto escolar recebeu especial atenção de Kuhlthau que segundo Campello (2006), por acreditar que o desenvolvimento da competência informacional poderia acontecer através de passos integrados às práticas escolares, publicou o livro *“Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental”*. Este foi traduzido para o português e publicado no Brasil em 2002.

Outra vertente da compreensão do termo competência informacional conforme designa Campello (2003), está focado na perspectiva da construção da cidadania, visto que cidadãos competentes no uso da informação possuirão melhores condições de tomar decisões relativas à sua responsabilidade social. Em relação às crianças, isso poderá contribuir para que as gerações futuras construam uma sociedade mais consciente, justa e sustentável.

Com ideia similar, Doherty (2007, p. 6) afirmou que o papel mais importante de uma competência informacional crítica implica em “dar voz àqueles que foram silenciados” e pode ser considerada uma espécie de ativismo que pode instigar os educandos a dar um passo para além de seus paradigmas e a buscar outras vozes. Este ativismo se torna necessário, pois conforme explicam Vitorino e Piantola (2009), as informações disponíveis tendem a ser, mesmo que não deliberadamente, selecionadas e organizadas para favorecer determinados grupos e ideologias.

Nesta mesma linha de pensamento da competência informacional, Ward (2006) também acredita que o desenvolvimento inadequado das habilidades informacionais entre os cidadãos reduz a vitória da democracia e a tomada de decisão destinada ao bem comum.

E assim, a competência informacional pode constituir-se também como uma forma de letramento, pois pressupõe-se que “quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire outro estado, outra condição” (SOARES, 2001 citado por CAMPELLO, 2008, p. 10).

Sob essa ótica, a competência informacional possui uma relação muito mais complexa com a informação do que aquela proposta pelas normas e modelos tradicionais, pois envolve aspectos objetivos, ligados às habilidades técnicas e à competência crítica; mas também possui aspectos subjetivos que abrangem fatores como experiência pessoal, inspiração, criatividade e motivação, sem os quais as práticas de aprendizado ao longo da vida, dificilmente podem ser vislumbradas, afirmam VITORINO e PIANTOLA (2009).

Neste caso, para Ward (2006), as habilidades informacionais precisam levar em consideração o significado pessoal da informação e da prática para o estudante, isto é, seu mundo interior.

Crow (2007), ratifica essa ideia ao afirmar que a motivação intrínseca é a base da competência informacional, o fundamento para um desejo de aprender e encontrar informação de maneira independente. Por outro lado, estar-se-ia criando robôs de busca e não indivíduos aptos a aprender ao longo da vida e a construir conhecimento a partir desse aprendizado.

Uma das mais abrangentes definições do tema, segundo Vitorino e Piantola (2009) foi elaborada pelo Ministry of Education e pela National Library Of New Zealand (2002, p. 9), segundo os quais a competência informacional

[...] é um conceito amplo que abrange habilidades em informação, habilidades em tecnologias de informação, habilidades em bibliotecas, habilidades em resolução de problemas e habilidades cognitivas, além de atitudes e valores que possibilitam ao estudante atuar efetivamente no contexto da informação.

A partir dos diversos pontos de vista em que a abordagem da competência informacional foi apresentada por meio de teorias, definições e modelos observa-se que as ideias em geral se encontram em algum momento inseridas nas concepções estabelecidas por Dudziak (2002) para o estudo da competência informacional: concepção da informação (ênfase na tecnologia da informação), concepção cognitiva (ênfase nos processos cognitivos) e concepção da inteligência (ênfase no aprendizado).

A concepção cognitiva e a concepção da inteligência estão muito ligadas às definições que abrangem a educação, o letramento, a aprendizagem, o desenvolvimento intelectual dos indivíduos e a concepção da informação, partindo do domínio no uso do computador até o nível de excelência na busca por informações na Internet.

E sobre a questão das TIC, Blattman e Fragoso (2003) enfatizam a importância da competência informacional, pois para as autoras

[...] fundamentado nessas habilidades e competências, o navegar pela tela de um computador pode agilizar as comunicações globais e a obtenção de informações e serviços. Sem as condições para seu uso, esse instrumento cultural, quando utilizado para este fim, trará frustrações e poderá facilmente ser transformado numa biblioteca de Babel, ou seja, num emaranhado de informações supérfluas (BLATTMAN e FRAGOSO, 2003, p. 17).

Neste sentido, a competência informacional, ou o “zapear” denominado pelas autoras, oferece um novo sentido para o uso da informação, pois não significa a repetição de movimentos impensados ou impulsivos diante da tela do computador, mas uma atitude de seleção, reflexão e leitura.

Esta nova postura, baseada num conjunto complexo de habilidades, ainda na opinião das mesmas autoras, exige uma sistematização fundamentada em objetivos de buscas que deve ser utilizada no processo de aprendizagem.

Atualmente, segundo Campello (2009), o termo designa de forma ampla, o conjunto de habilidades necessárias para localizar, interpretar, analisar, sintetizar, avaliar e comunicar informação esteja ela em fontes impressas ou eletrônicas.

Para Vitorino e Piantola (2009), a competência informacional crítica pode oferecer outro benefício: fomentar a consciência crítica dos bibliotecários a respeito de seus papéis sociais.

Tal consciência pode contribuir para o desenvolvimento do perfil profissional do bibliotecário e torná-lo mais valorizado por suas atividades, uma vez que sobre esse aspecto, segundo Campello e Abreu (2005), a pesquisadora Kuhlthau (1996) verificou em seus estudos que a percepção dos alunos com relação ao papel do bibliotecário é extremamente limitada, pois estes são vistos como meros localizadores de fontes. Trata-se de uma expressão forte, mas perfeitamente factível.

O bibliotecário, no âmbito da competência informacional possui papel primordial, tanto em sua promoção, desenvolvimento e avaliação, pois conforme Dias *et al* (2004, p. 2):

[...] os bibliotecários devem ter habilidades especiais em relação ao ensino/aprendizagem da localização de recursos, a formulação adequada das buscas, a decodificação da informação, a localização, a seleção e consulta de registros e de documentos em diferentes suportes e formatos. Aliado a isso, encontram-se também os valores éticos e legais relativos ao acesso e uso da informação. As destrezas no uso das tecnologias de informação e comunicação devem ser aprendidas com o apoio de programas institucionais, bem como os processos de determinação das necessidades de informação, sua análise e sua reelaboração e disseminação à comunidade com a

finalidade de produção de novo conhecimento – eis o grande desafio para a capacitação em serviço dos bibliotecários enquanto mediadores desse aprendizado nas bibliotecas brasileiras.

Para Volant, (1995) existem sete eixos de ação em torno dos quais esse profissional da informação deve transitar: o metodológico, o estratégico, o cognitivo, o pedagógico, o tecnológico, o econômico e o sociocultural. E a articulação destes eixos, para a autora, caracteriza atualmente as atribuições deste profissional ao garantir a consecução das diversas funções a ele relacionadas.

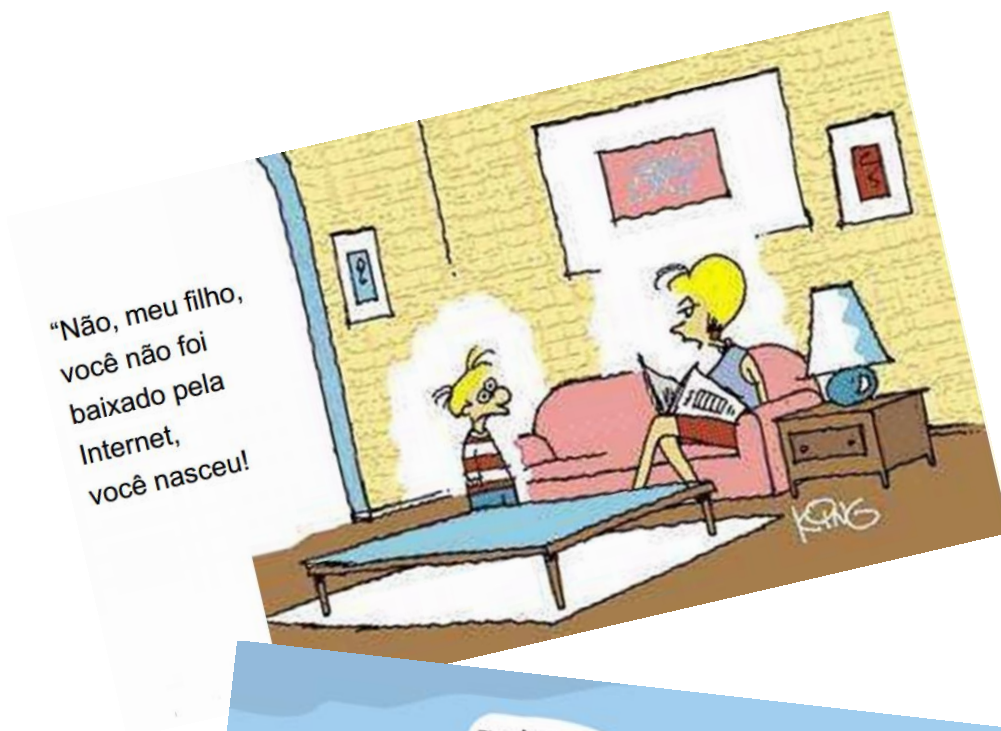
Ao cumprir de forma eficiente suas funções, o profissional bibliotecário tende a tornar-se indispensável para seus usuários, instituição e sociedade. Conforme explica Davenport (1998), esses profissionais especializados na administração da informação possuem habilidades específicas e exclusivas inerentes a sua profissão, conhecendo mais os seus conteúdos, ficando mais próximos do usuário e agregando valor às informações que coletam, sintetizam, interpretam, para satisfazer os objetivos dos solicitantes.

Nesse sentido Campello (2003), afirma que o bibliotecário é a figura central no discurso da competência informacional, considerando-se que esse profissional recebeu neste novo ambiente informacional uma função de liderança no que se relaciona às mudanças geradas nos ambientes de aprendizagem.

Sabe-se que existem opiniões divergentes entre os autores citados, mas o que se quer ilustrar é a responsabilidade que cabe ao bibliotecário, para assumir com entusiasmo e dinamismo os novos desafios que estão surgindo. Desse modo, seu papel na sociedade será justificado por meio de sua contribuição para o desenvolvimento da cultura, democracia, cidadania, inclusão digital, educação de qualidade e por que não dizer de um futuro melhor para todos.

E os adultos deste futuro são as crianças de hoje, que mais do que nunca precisam da mediação bibliotecária para se enveredar pelos caminhos do conhecimento, conforme se verá no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3



PEQUENOS GIGANTES: SUJEITOS DA PESQUISA

3 PEQUENOS GIGANTES: SUJEITOS DA PESQUISA

*Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham,
dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa.*
Emília Ferreira

A definição do ser criança ao longo da história das sociedades possui algumas variações de acordo com o pensamento de cada época. Para Àries (1988), o conceito de infância se modificou no decorrer do tempo.

Atualmente, acompanhando a evolução histórica do termo, se registra que na civilização medieval a infância não foi vista como um período de incompletude, pois se acreditava que a criança podia cuidar de si mesma e frequentar o mundo adulto como igual.

3.1 História do papel social da Criança

Foi no final do século XVI segundo Andrade (1998), que surgiu a infantilização da criança, criada pelo interesse do Estado em educar a criança para formar uma população adulta saudável, adaptada e produtiva. Tal política despertou também o interesse dos eclesiásticos e higienistas que passaram a defender a ideia de dependência e incapacidade das crianças, gerando a demanda por um instrumento de formação, no caso, a escola.

Assim, a criança ao invés de ser educada pela família, passou a ser responsabilidade da escola que se encarregou de incorporar nos pequenos as lições moralistas instituídas para que pudessem se tornar no futuro adultos completos e conformados. Nessas circunstâncias entendeu-se que a criança não estava pronta para a vida e que era preciso submetê-la a uma formação especial, para só então deixá-la unir-se aos adultos, explica Andrade (1998).

Na Revolução Industrial surge a criança operária conforme relata Castro (2007), sendo uma potencial vítima das transformações econômicas, sociais e familiares impulsionadas por tal revolução. E sua mão de obra tornou-se fundamental na manutenção econômica de muitas famílias. Essa criança operária somente obteve visibilidade social quando alguns movimentos filantrópicos realizaram campanhas de denúncia e sensibilização relativas às condições desfavoráveis em que estas crianças sobreviviam. Desses movimentos filantrópicos torna-se aparente, em meados do século XIX, a concepção de criança delinquente como um rosto visível das deficiências de uma precoce escola da vida assumida nas fábricas.

Alguns estudos na contemporaneidade, especialmente a sociologia da infância, procuram demonstrar que as crianças, apesar da pouca visibilidade participam coletivamente na sociedade são sujeitos ativos e não meramente passivos. Nessa perspectiva, há uma necessidade do estudo da infância por si própria que rompe com o que Castro (2007) chama de “adultocentrismo”, capaz de entender a criança como um ser social e histórico. A partir de tal entendimento, ressalta Andrade (1998), a criança deixará de ser vista como “um ainda não”, ou seja, não é apenas algo que se tornará sujeito um dia (quando adulto), mas se imputará a ela direitos próprios e deixarão de ser entendidas como uma extensão dos pais.

Outros estudos procuraram conhecer o desenvolvimento intelectual dos pequenos e destaca-se nesse sentido, a Teoria Cognitiva de Jean Piaget (1994), na qual existem quatro estágios pelos quais as crianças aprendem e crescem intelectualmente: o primeiro é o sensorio

motor (0 a 2 anos); o segundo é o pré-operacional (2 a 7 anos); operacional-concreto é o terceiro (7 a 11 anos) e por fim, o estágio de operações formais (11 anos em diante).

Piaget (1988) ofereceu ainda grande auxílio no que se refere à importância da construção da autonomia nas crianças e nesse aspecto explica que

pretende-se, [...] formar simultaneamente consciências livres e indivíduos respeitadores dos direitos e das liberdades de outrem? Então é evidente que nem a autoridade do professor e nem as melhores lições que ele possa dar sobre o assunto serão o bastante para determinar essas relações intensas, fundamentadas ao mesmo tempo na autonomia e na reciprocidade. Unicamente a vida social entre os próprios alunos, isto é, um autogoverno levado tão longe quanto possível e paralelo ao trabalho intelectual em comum, poderá conduzir a esse duplo desenvolvimento de personalidades donas de si mesmas e de seu respeito mútuo (PIAGET, 1988, p. 63).

Estas, entre outras contribuições de Piaget, o tornaram um dos mais importantes nomes da educação construtivista que hoje influencia diversas áreas inclusive, a própria Ciência da Informação, conforme afirmação de Borges *et al* (2004).

Segundo Mello (2007), Emilia Ferreiro (1937 –), pesquisadora argentina, influenciada pela epistemologia genética de Piaget e pela psicolinguística de Noam Chomsky, foi uma das divulgadoras da nova abordagem educacional difundida no Brasil como Construtivismo e se tornou a principal teórica do discurso educacional relacionado com a alfabetização.

Ferreiro e Teberosky (1985), desenvolveram uma mudança de olhar sobre o processo de alfabetização, uma revolução conceitual, que passaria a ser entendida como um sistema de representação da linguagem se opondo à ideia de que a língua escrita seria considerada como codificação e decodificação da linguagem.

Também se declararam contrárias ao conceito de alfabetização entendido como a simples aprendizagem destas duas técnicas (codificar e decodificar a língua escrita). Defenderam o conceito de alfabetização baseado no processo de aprendizagem conceitual, que se dá por meio da interação entre o objeto e o conhecimento (a língua escrita) e o sujeito cognoscente (que quer conhecer). Acreditam assim, que a atividade estruturante do sujeito faz com ele construa esquemas interpretativos para compreender a natureza da escrita.

As autoras chegaram a essa conclusão após constatarem em suas pesquisas que as crianças possuem capacidades cognitivas (capacidades de desenvolver raciocínios) e linguísticas (capacidades de desenvolver concepções sobre o sistema de escrita), utilizando-as para entender os mecanismos de funcionamento da língua escrita no processo de aprendizagem.

Neste processo, as pesquisadoras descobriram ainda que as crianças (re) constroem o conhecimento por meio de uma elaboração pessoal, a qual se dá por etapas, cada uma delas representando um estágio importante do processo.

E por isso enfatizam que a interpretação do processo de aprendizagem deve ser explicada do ponto de vista das crianças que aprendem, levando-se em consideração o conhecimento específico que possuem antes de iniciar a aprendizagem escolar.

Para Ferreiro e Teberosky (1985), a escrita não representa apenas um traço ou marca, mas sim um “objeto substituto” e por isso entende que as crianças elaboram hipóteses para compreenderem o funcionamento do código escrito e estas hipóteses são denominadas pela autora como “níveis de conceitualização”, que se dividem nas seguintes categorias:

1. Distinção entre o icônico e não-icônico
2. Exigência de quantidade mínima e variedade de caracteres
3. Hipótese silábica
4. Hipótese silábica-alfabética
5. Hipótese alfabética

Mas a presente pesquisa versa principalmente sob a perspectiva construída por Vygotsky (1998), psicólogo bielo-russo, que completou essa teoria com uma corrente pedagógica denominada socioconstrutivismo ou sociointeracionismo. Compreendeu a educação e a aprendizagem como um processo social, no qual os aspectos culturais e históricos dos sujeitos seriam determinantes para seu desenvolvimento e nesse sentido, considera que as formas pelas quais a sociedade organiza o conhecimento disponível veiculado por instrumentos tanto físicos quanto simbólicos, se dão através da maneira como a criança se apropriará das informações e habilidades necessárias ao domínio das tarefas que lhe são proporcionadas pelo meio em que vive. Além disso, o autor também atribuiu uma atenção especial à questão da linguagem pelo importante papel que esta exerce na organização e desenvolvimento dos processos de conhecimento.

Acredita-se que essa abordagem nos permite compreender a criança, incluída num contexto histórico-social, determinada por condições concretas e por estruturas dominantes, capazes de influenciar até mesmo as particularidades psicológicas das estruturas da consciência humana.

A criança portanto, passou ao longo do tempo a ser pesquisada e entendida como ator social e não se acredita mais que as informações são registradas em sua mente como *tabula rasa*⁴, afirma Foskett (1980).

De acordo com Gaston (1975), as crianças não são vistas como adultos em miniatura, mas como pequenos seres humanos em crescimento, pois

na criança reconhecem-se certas necessidades emocionais, intelectuais e sociais individualizadas. Reconhece-se que as necessidades emocionais da criança sofrem modificações regulares e inevitáveis como suas transformações físicas (GASTON, 1975, p. 32).

Na área da Ciência da informação e de forma especial, na biblioteconomia, a criança passou a ser visualizada no contexto das bibliotecas escolares e posteriormente com o surgimento das bibliotecas infantis a partir de 1930, conforme esclarece Maroto (2009).

O incentivo à leitura, o desenvolvimento da literatura infantil e a relação da criança com a leitura, nortearam diversas pesquisas da área e enriqueceram a compreensão acerca da relação da leitura na infância.

A exemplo das descobertas relativas a estes temas, Gaston (1975) através de seus estudos, descobriu que o gosto das crianças em matéria de leitura varia com seu crescimento

⁴ De acordo com Aires (2003) esta expressão tornou-se conhecida pela analogia utilizada por Aristóteles e por vezes é também associada ao filósofo empirista inglês John Locke para ilustrar a ideia de que todo o conhecimento tem origem na experiência. Locke compara a nossa mente a uma folha de papel em branco, ou a uma superfície completamente lisa e sem qualquer sinal nela inscrito ("*tabula rasa*", em latim), mas onde as impressões colhidas do exterior pelos nossos sentidos deixam as suas marcas. É a partir dessas impressões — que a nossa mente se limita a organizar — que se formam todas as ideias, mesmo as mais abstratas. Não há, pois, conhecimentos *a priori* nem ideias inatas. Todo o conhecimento é adquirido através dos sentidos.

físico e mental, pois o interesse da criança por contos de fadas e animais que falam chega a seu apogeu na idade de oito ou nove anos.

Segundo o autor, posteriormente, os meninos passam a preferir contos de aventuras e de mistério, narrações históricas romanceadas, biografias, temas de ciência, mecânica e invenções. E as meninas por sua vez, se interessam por novelas de mistério e de aventuras sem demasiada ação e manifestam ainda, uma predileção por contos e novelas sentimentais sobre situações do lar e também da vida escolar.

O mesmo autor explica que a leitura ajuda emocionalmente as crianças e por este motivo, existem leituras apropriadas para elas que tratam justamente dos aspectos de seu estágio emocional, descritos por Gaston (1975) da seguinte forma:

- O desejo popular: toda criança sente uma grande necessidade de pertencer e integrar um grupo em que goze de uma total aceitação da parte de seus companheiros. Os contos que relatam as dificuldades enfrentadas e superadas por crianças que aspiravam ser aceitos por algum grupo tratam de um sentimento muito arraigado e difundido, razão pela qual figuram entre os preferidos das crianças.

- A emoção do amor: os contos que realçam as virtudes do amor materno, paterno, fraterno ou filial gozam também das preferências infantis. As crianças de lares afetados pelo divórcio costumam ler com proveito os contos que relatam a vida e as aventuras de crianças criadas no seio de famílias estáveis e felizes. Gozam de especial atração entre as crianças as novelas e os contos que descrevem relações entre homens e animais e exaltam sua mútua lealdade.

- O desejo de sobressair: na infância o culto aos heróis se destaca e sentimento que se manifesta primeiro com relação aos pais que sabem fazer muitas coisas agradáveis e necessárias, que despertam a admiração da criança. Neste período o leitor infantil se interessa por biografias de homens e mulheres que se distinguiram em alguma atividade, serviram com abnegação uma causa justa e gloriosa ou triunfaram contra a adversidade. O jovem leitor vê a si próprio como o companheiro inseparável e leal de seu herói, com o qual compartilha das aventuras e sofrimentos. Com esta experiência imaginária adquirida através da leitura, a criança se sente mais desafogada do peso acumulado por suas próprias experiências da vida. Uma boa biografia constitui exemplo para a personalidade em processo de informação do jovem, o qual pode extrair daí valiosos ensinamentos pelo exemplo de uma linha de conduta vivida e provada.

- Estética: é muito arraigado na criança o desejo de embelezar o ambiente em que vive. Na literatura infantil e juvenil, há inúmeras obras apropriadas para todas as idades, que indicarão à criança a melhor expressão de seus desejos estéticos por meio da pintura, do desenho e da escultura simplificada.

Descobertas como estas que favoreceram os trabalhos nas bibliotecas escolares e infantis fortaleceram a importância do entendimento sobre a compreensão acerca do complexo usuário infantil.

Como explica Perroti (1990, tal observação tornou-se importante para a evolução dos serviços informacionais para este público por que

[...] sem formação que atente para a complexidade nas relações da criança com a leitura, sem clareza quanto a seu papel, ao lugar da leitura na vida social, aos vínculos profundos existentes nas práticas de leitura, cultura e sociedade, sem conhecimento profundo dos materiais de leitura a serem oferecidos, é difícil imaginar uma situação decisiva dos agentes diversos na busca de reversão do quadro atual (PERROTI, 1990, p. 81).

A biblioteconomia infantil, de acordo com Gaston (1975) se baseou na tese de que as crianças necessitam de um serviço de biblioteca apropriado, conforme sua idade e desenvolvimento mental e os bibliotecários testemunharam, em incontestáveis casos, o efeito benéfico que exercem os livros na evolução da personalidade da criança.

Desse modo, para o autor, esses profissionais passaram a defender o direito das crianças de dispor de uma leitura própria, em um ambiente agradável, onde cada criança pudesse se sentir livre para escolher, usar e desfrutar os livros de sua preferência.

Tal postura, explica Gaston (1975) fez com que a literatura infantil e juvenil se constituísse como um campo especializado na profissão do bibliotecário e aqueles que nele trabalham, buscaram se familiarizar com a grande variedade de livros destinados às crianças para saber distinguir as obras de qualidade e significação das que pouco ou nada poderiam proporcionar ao pequeno leitor.

Da mesma forma, hoje o bibliotecário possui um campo especializado a ser explorado em sua profissão, agora para a informação voltada às crianças que se encontra disponível por meio das TIC, conforme mostra a próxima seção.

3.2 Ser criança na Contemporaneidade

Na atualidade, a infância está novamente passando por mudanças como afirma Postman (1999), uma vez que no século XXI há novamente uma promoção de seu desaparecimento, pois se torna cada vez mais visível a eliminação da barreira entre a criança e o adulto gerada pelo desenvolvimento da sociedade tecnológica que favorece um acesso irrestrito da criança à informação.

Desta forma, se a ideia de infância teve seu surgimento através das transformações dos séculos XVI e XVII, quando a forma feudal deu lugar à forma capitalista, atualmente pode ter seu desaparecimento em virtude das transformações promovidas pela utilização da informação como bem de produção no contexto capitalista. Para Belentani (2009), as crianças da atualidade são informadas, consumistas, vaidosas e plugadas. E em meio a tantas transformações explica a autora, a nova questão que os pais da atualidade enfrentam não está apenas na preparação dos filhos para o trabalho que garantirá seu sustento, mas na formação desses para um mundo sem emprego, sob o império da violência e dos desvios do sistema socioeconômico.

Alguns paradoxos se ressaltam nesse contexto, pois as crianças que nasceram no mundo tecnológico chamadas por alguns autores (RANGEL, 2012; TAPSCOTT, 1999) de “geração digital” já conseguem compreender que são capazes de ocupar diferentes lugares ao mesmo tempo e assim diminuir as distâncias geográficas.

Mas a escola, num contexto geral como explica Alves (1998), ainda não conseguiu acompanhar tal evolução e mantém os atores do processo-aprendizagem presos ao relógio

mecanicista, cartesiano, do início da era moderna, determinando a hora do pode e do não pode, limitando a ação no espaço físico, negando a presença das tecnologias no cotidiano escolar e na extrapolação desse espaço e desta forma entende-se que

em relação à tecnologia digital, existe hoje uma lacuna significativa — e talvez crescente — entre o que as crianças fazem na escola e o que fazem em suas horas de lazer. Isso é o que chamo de novo divisor digital. (BUCKINGHAM, 2008, p. 9)

Segundo Castro (2007), existe outro paradoxo desta questão relacionado às inconsistências da agenda política da infância, pois se de um lado há um discurso oficial e legal afirmando serem elas o futuro da sociedade, por outro lado, existe um quadro de opressão a que é submetida grande parte da população infantil do mundo.

Para Andrade (2010), um dos traços mais marcantes da infância no que ele chama de segunda modernidade, refere-se à mudança e pluralização das identidades em virtude do processo de globalização; já que apesar das diferenças e desigualdades que marcam a infância em todo o mundo, os impactos da globalização nessa geração estão refletidos nos processos econômicos, políticos, culturais e sociais transmitindo a ideia da existência de uma só infância mundial.

Essa imaginação de infância globalizada tem sido comentada nos processos políticos, por exemplo, nos trabalhos de instâncias como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Já nos processos econômicos, observa-se a criação de um mercado global de produtos para a infância. Nos processos culturais por sua vez, de acordo com Andrade (2010), destacam-se os mitos infantis criados através das séries de televisão e nos processos sociais, destacam-se a institucionalização dos cotidianos da criança e a difusão mundial da escola de massas.

A partir de tais realidades, Oliveira (2005) ressalta que as instituições responsáveis por crianças devem promover condições para que as crianças interajam com adultos e outras crianças em situações variadas para que desenvolvam significações acerca do mundo e de si mesmas e progridam nas formas mais complexas de sentir, pensar e solucionar problemas, com autonomia e cooperação.

Diante do exposto, observa-se que ser criança hoje em dia não significa apenas uma idade biológica, cuja infância não se prende mais à terminologia *enfant*, que quer dizer não falante. Para Sarmiento (2004) citado por Castro (2007), elas transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível.

Para adaptar as crianças à Sociedade da Informação e do Conhecimento, faz-se necessário a disponibilização de recursos informacionais que as introduzam nesse mundo em constante evolução e transformação. Entende-se aqui a criança, conforme recomenda o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), como a pessoa que possui até 12 anos de idade incompletos.

As crianças de hoje em dia, ou os nativos digitais – como denominadas por Prensky (2001) – nascem nesta realidade, estando mais inseridas no contexto do uso cotidiano das TIC que as gerações anteriores. O que se percebe aos poucos é que novos produtos e serviços de informação surgem ou se adaptam para atender esse público, a exemplo dos *sites* de redes

sociais como o *Togetherville*⁵ voltado para crianças, ou mesmo os sistemas de busca infantis, como o *KidRex*⁶ e o *Zuggi*⁷.

Nesta perspectiva, acredita-se que mais do que habilidade tecnológica é imprescindível estabelecer condições para que esse público desenvolva a assimilação de conteúdos e estabeleça uma consciência crítica diante da grande quantidade de informações disponíveis. Se por muito tempo a criança não foi vista como usuária potencial de informação e sim como depositária de conteúdos pré-estabelecidos pelos currículos escolares, atualmente, diante das transformações geradas pelas tecnologias da informação e comunicação na formação da sociedade da informação, as crianças também são atingidas e desde muito cedo possuem acesso aos diversos recursos informacionais.

Jacques Delors, um político europeu de origem francesa, organizou em 1996 um relatório para a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) na Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, no qual enuncia os quatro pilares da educação de qualidade para o século XXI. De acordo com o documento, a prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais para cada indivíduo, que são os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver junto (DELORS, 1998).

O futuro das crianças de hoje, está norteado pela busca destas aprendizagens e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997), enfatizam a necessidade de se centrar o ensino e a aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aluno em vez de centrá-lo no conteúdo básico.

É preciso refletir, portanto, sobre as melhores práticas de ensinar ao público infantil, formas de recuperação e utilização das informações disponíveis. Acredita-se que para isso será preciso fundamentalmente conhecer as necessidades informacionais das crianças e a partir dessas, promover a competência informacional através de serviços, sistemas de recuperação e até mesmo, linguagens de indexação específicas para o público infantil.

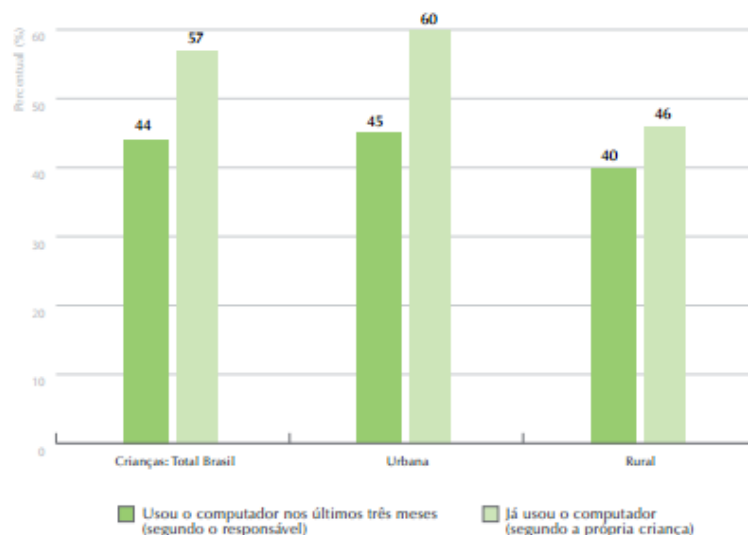
Nesta conjuntura, acredita-se que a Ciência da Informação deve também procurar entender as necessidades informacionais desse público para assim promover subsídios para a autonomia considerada indispensável para a construção da competência informacional infantil.

Esta realidade foi analisada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI/BR), que publicou em 2010 o resultado da primeira pesquisa sobre o uso das tecnologias da Informação e da Comunicação por crianças, como pode ser notado nos Gráficos 1 e 2, sobre a utilização do computador e da internet por este público.

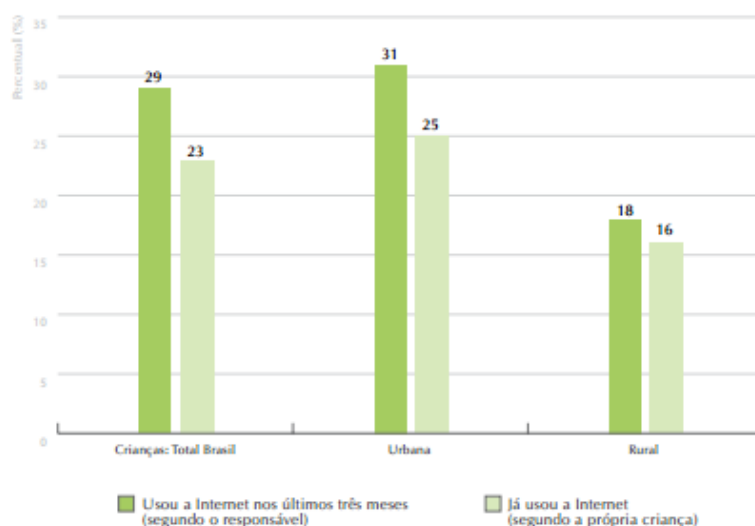
⁵ A rede social ToGetherVille foi recentemente comprada pela Disney e trata-se de uma rede onde crianças menores de 13 anos podem jogar jogos online, desenhar, assistir a vídeos e comunicar-se com seus pais, estendendo-se aos familiares e amigos. Disponível em: <<http://www.togetherville.com>>

⁶ O Kidrex é mantido pela *Google Custom Search*TM e segundo site oficial, trata-se de um buscador seguro e divertido para crianças. Disponível em: <<http://kidrex.org>>

⁷ O Zuggi é o primeiro buscador brasileiro para crianças. Disponível em: <<http://www.zuggi.com.br>>.

Figura 01 - Utilização do Computador por crianças (5 a 9 anos de idade)

Fonte: CGI/BR (2010)

Figura 02 - Utilização da Internet por crianças (5 a 9 anos de idade)

Fonte: CGI/BR (2010)

A pesquisa procurou avaliar a posse e o uso das TIC entre crianças de 5 a 9 anos em todo o território brasileiro. Como parte do resultado, foi percebido que as crianças estão utilizando as TIC muito mais para atividades lúdicas do que para comunicação e ou outros fins educativos.

Desta forma, se até pouco tempo explica Macedo (1999), a grande questão escolar era a aprendizagem de conceitos, pois estávamos dominados pela visão de que conhecer seria o acúmulo destes conceitos, ou que ser inteligente implicava articular logicamente as ideias, estar informado sobre grandes conhecimentos e enfim, adquirir como discurso questões presentes principalmente em textos eruditos e importantes, atualmente as crianças se deparam com um novo paradigma educacional.

O novo paradigma segundo o autor, baseia-se na “aprendizagem significativa”, que abrange alguns conceitos tais como letramento, competência relativa, dentre outros.

A proposta deste novo modelo segundo Smole [s.d.], exige que seja observada como a compreensão de significados, relacionando experiências anteriores e vivências pessoais dos alunos. Permitindo assim, que a formulação de problemas desafiantes incentivem as crianças a aprenderem mais, através do estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, para desencadear transformações comportamentais e para favorecer a utilização de tudo o que é aprendido nas mais diversas situações.

Para Macedo (1999), cada vez mais se torna necessário o domínio de um conteúdo chamado de "procedimental" da ordem do *saber como fazer*, pois vive-se em uma sociedade cada vez mais tecnológica e o problema não está mais na falta de informações, pois os computadores estão se tornando cada vez melhores na atividade de processá-las, guardá-las ou atualizá-las. A questão segundo o autor, está em encontrar, interpretar essas informações, na busca da solução de problemas ou daquilo que se tem vontade de saber.

O que se espera através dessa aprendizagem significativa, é o desenvolvimento cada vez mais consciente da autonomia diante da busca de informações e na construção do conhecimento.

Esta autonomia, segundo Guedes e Farias (2007), passou a ser exigida desde cedo, pois as crianças estão se preparando para enfrentar a realidade da denominada era do conhecimento.

Por isso, Macedo (1999) descreve bem o significado da autonomia no campo da aprendizagem ao dizer que como método pedagógico, refere-se a permitir, despertar, favorecer, promover, valorizar, exercitar o poder de pensar da criança. É uma disciplina que favorece o poder pensar a realidade de modo interdependente com ela. Significa aprender a pensar, argumentar, defender, criticar, concluir, antecipar.

O autor ainda ressalta que ser autônomo não quer dizer ser independente, mas é ser responsável pelo que se faz ou pensa, isto é, ao pensar algo, deve-se aprender a defender essa opinião, e isso é de responsabilidade do sujeito.

Não é sinônimo de independência, porque nenhum indivíduo é totalmente independente, mas é ser responsável pelos próprios atos e pensamentos como método.

Não é sinônimo de independência porque se expressa em um contexto relacional, é ser parte e todo ao mesmo tempo, por isso não se é independente. Também não é independência porque expressa sempre um contexto relacional e por isso, para Macedo (1999), a autonomia é na verdade um exercício de interdependência.

Esta autonomia, competência, letramento, facilidade de comunicação, habilidades para utilizar recursos tecnológicos, dentre outras exigências, recaem atualmente sobre as crianças e adolescentes em todo mundo e levanta a questão do que será necessário fazer para desenvolver nas novas gerações as condições imprescindíveis para viver e ter sucesso na sociedade da informação. Refletir-se-á um pouco mais sobre isso na próxima seção.

3.3 A competência informacional infantil

Aprender é cada vez menos memorizar conhecimentos e cada vez mais preparar-se para saber encontrar, avaliar e utilizar.
José Antônio Calixto

Martínez-Silveira e Oddone (2007), dissertam que cada grupo de usuário possui particularidades em relação à necessidade informacional. Assim sendo, o público infantil, também possui características próprias para os quais, no entendimento de Fialho; Andrade (2007), a biblioteca escolar e seus serviços podem ser considerados partes fundamentais para o desenvolvimento da competência informacional em crianças e adolescentes.

Desse modo, esse estudo enfatiza a competência informacional infantil, principalmente no âmbito da biblioteca escolar, mas acredita-se que as mesmas concepções podem ser adequadas às bibliotecas infantis e às seções infantis das bibliotecas públicas.

Se a formação da criança na contemporaneidade passa inevitavelmente pelo contato com as tecnologias da informação e comunicação, os segmentos que lidam diretamente com o desenvolvimento da criança precisam se adaptar a era do conhecimento.

De acordo com Bona (2010), as crianças estão sendo vistas como mais espertas e autônomas e estão precocemente se relacionando com temas anteriormente exclusivos dos adultos. A partir dessa constatação, é preciso questionar se a tecnologia poderia mudar a concepção do que vem a ser criança.

Neste caso, psicólogos, pedagogos, bibliotecários e demais educadores e formadores podem encontrar nos recursos tecnológicos formas de interagir com as crianças, através de *softwares* educativos, bibliotecas digitais, jogos virtuais, *sites* para crianças, *blogs*, dentre outros. Esses, se adaptados à realidade e nível mental da criança, podem oferecer vários benefícios à formação intelectual desse público e

A educação precisa estar atenta ao estilo digital de apreensão do conhecimento, isto é, ao estilo de conhecimento engendrado pelas novas tecnologias, para se inserir nos novos espaços de aprendizagem, produção da leitura e do conhecimento (AQUINO, 2004, p. 10).

Assim sendo, conforme Ranganathan (1980), o bibliotecário escolar deve conhecer a psicologia do usuário, a psicologia do intelecto e a psicologia do interesse. Mas para ele, esta área tem sido pouco desenvolvida na área de ciência da informação.

A criança, conforme Pacheco (1998), é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver interrogações que esse mundo provoca. É ainda um sujeito que aprende, basicamente, por suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.

É possível então entender que as crianças também possuem necessidades de informação, principalmente nos dias de hoje em que já nascem em um mundo de informações imediatas, constantemente impulsionado pelo avanço das tecnologias da informação e da comunicação, desenvolvidas freneticamente para disseminar quantidades cada vez maiores de informação em espaços de tempo cada vez menores.

Se desde cedo as crianças se deparam com uma miríade de recursos informacionais disponíveis pelo simples pressionamento de um botão, acredita-se que para a área de Ciência da Informação seja importante conhecer e analisar o comportamento informacional deste usuário.

Em se tratando do comportamento informacional de crianças, Fialho e Andrade (2007, p. 20) ressaltam: “a relevância e a atualidade do tema são notórias, o que pode ser observado pela crescente produção intelectual nas áreas de ciência da informação e biblioteconomia”.

Além disso, é papel da família, da escola e da sociedade, oferecer às crianças, as informações que precisam para que melhor possam desenvolver-se e compreender o mundo em que vivem. Mas para que isso aconteça, a criança deve ser vista como uma usuária potencial de informação.

Parece inegável que o acesso à informação eletrônica por parte de crianças tem crescido muito e por este motivo, usar essas ferramentas para encontrar a informação desejada é um desafio para esse público, pois “requer um conjunto diferenciado de estratégias de pesquisa e habilidades, mais do que quando se pesquisa nas fontes impressas e está relacionado ao tipo de informação que é desejada” (FIALHO ; ANDRADE, 2007, p. 30).

Para direcionar essa capacitação informacional, recomendam-se as teorias educacionais construtivistas, como bem explicam Heide e Stilborne (2000), pois essas se concentram na solução de problemas, no raciocínio, no pensamento crítico e na utilização ativa de conhecimento. Além disso, dizem as autoras, os construtivistas veem a colaboração, a metacognição e a instrução centrada no aluno como elementos essenciais do ambiente de aprendizagem. Essa visão pode favorecer o desenvolvimento de políticas de informação capazes de atender as necessidades informacionais das crianças.

Por outro lado, a pedagogia iniciou uma reflexão sobre a necessidade de mudanças educacionais que transformasse os saberes em competências para adequar os aprendizes à sociedade da informação. De acordo com o Conselho Nacional de Educação, afirma Zainko (2002, p. 42.)

as competências podem ser definidas como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Esses recursos cognitivos podem ser conhecimentos teóricos, um saber fazer prático, valores, julgamentos, intuições baseadas na experiência, habilidades, percepções, avaliações e estimativas. O importante é que para ser competente uma pessoa precisa integrar tudo isso e agir na situação de modo pertinente. A competência, portanto só tem sentido no contexto de uma situação.

Assim, diversas mudanças têm sido propostas para adequar os currículos escolares aos novos parâmetros exigidos pela atual sociedade. Isso pode ser comprovado pelo livro de introdução aos PCN, ao recomendar que os alunos de 1ª à 4ª do Ensino Fundamental sejam capazes de “saber utilizar fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1997, p. 69).

Para Heide e Stilborne (2000), a acessibilidade dos aprendizes à informação pelo uso da Internet permite que eles desenvolvam seus próprios estilos de recuperação e organização das informações. Utilizando a Internet como uma ferramenta, os alunos podem explorar ambientes, gerar perguntas e questões, colaborar com os outros e produzir conhecimento, em vez de recebê-los passivamente. E a partir destas concepções é possível compreender como afirmam Fialho e Andrade (2007), que o desenvolvimento de competências informacionais é fundamental para

auxiliar os aprendizes a tomar suas decisões sobre, por exemplo, em quais informações confiar, do que duvidar, o que merece atenção, o que é pertinente e o que rejeitar.

Pois, caracterizada pela explosão informacional, essa sociedade passa a cobrar cada vez mais dos indivíduos habilidades específicas para lidar com a informação. Esse conjunto de habilidades, ou o que se pode chamar de “competência informacional”, conforme Campello (2009), designa, de forma ampla, o conjunto de habilidades necessárias para localizar, interpretar, analisar, sintetizar, avaliar e comunicar informação, esteja ela em fontes impressas ou eletrônicas.

Não se deve perder de vista, como explica Barretto (2005), o fato de que as crianças apresentam diversas características favoráveis ao desenvolvimento dessas competências, pois são curiosas e possuem profunda capacidade de aprendizagem, seja pelo grande desejo de conhecer ou por suas possibilidades cognitivas que os levam a formular hipóteses e criar metáforas através de sua imaginação, uma vez que esses pequenos atores interagem com o mundo que os cerca e, sobretudo, maravilham-se diante da vida.

Para auxiliar o desenvolvimento desta competência informacional em crianças, sugere-se a utilização do modelo *The big 6* criado por Michael Eysenberrg e Robert Berkowitz (2010) citados por Teixeira e Lins (2010) que pode ser aplicado a estudantes que precisam ser mais eficientes em suas pesquisas e por isso precisam adquirir, como sugerem seus criadores, seis habilidades vitais para a sobrevivência no século XXI.

Quadro 02 – Modelo *The Big 6*

Etapa	Ação1	Ação 2
Definição da tarefa	Definir o problema da informação	Identificar a informação necessária
Estratégia de busca da informação	Determinar todas as possibilidades de fontes	Selecionar as melhores fontes
Localizar e acessar	Localizar fontes(intelectualmente e fisicamente)	Encontrar informações dentro das fontes
Uso da informação	Dedicação (isto é, ler, ouvir, ver,tocar)	Extrair a informação relevante
Síntese	Organizar de múltiplas fontes	Atualizar a informação
Avaliação	Julgar o resultado(efetividade)	Julgar o processo (eficiência)

Fonte: Eysenberrg & Berkowitz (2010) citados por Teixeira & Lins (2010)

Esse modelo, se devidamente trabalhado nas bibliotecas escolares, a partir de estratégias específicas para cada etapa e para cada faixa etária, possivelmente criará as condições necessárias para estimular o desenvolvimento da competência informacional das crianças.

Observa-se então, diante dos conceitos da competência informacional apresentados que a criança não só pode desenvolver tais habilidades, mas porque não dizer que até necessita dessa destreza para seu desenvolvimento intelectual, pois precisarão lidar com a grande quantidade de informações disponíveis nos dias atuais e que tendem a se multiplicar nos próximos anos.

Desta forma, o desenvolvimento de tais habilidades realizado no âmbito das bibliotecas escolares pode nortear os serviços informacionais para crianças e promover o que podemos denominar “competência informacional infantil”.

Para tanto, recorre-se novamente aos parâmetros estabelecidos pelo GEBE (CAMPELLO, 2010) para os serviços de uma biblioteca escolar: consulta local, empréstimo domiciliar, atividades de incentivo à leitura; orientação à pesquisa, serviço de divulgação de novas aquisições, exposições e serviços específicos para os professores tais como levantamento bibliográfico e boletim de alerta.

Neste contexto, acredita-se que estes e outros serviços informacionais podem e devem ser adaptados à realidade do público infantil com o objetivo de promover a autonomia indispensável para o desenvolvimento da competência informacional.

Começando pelo serviço de consulta local, acredita-se que para que se realize de forma eficaz, será fundamental a elaboração de uma atrativa sinalização da biblioteca que desperte nos usuários o desejo pela busca e principalmente, que facilite a recuperação das informações almejadas, desenvolvendo a autonomia dos pequenos.

Em seguida, torna-se necessário prestar atenção especial à forma de organização da informação para que seja coerente com o público-alvo da biblioteca. Sob essa perspectiva, pode-se descrever as competências informacionais de crianças no que se refere à organização da informação nas bibliotecas escolares através do programa de aprendizagem que foi desenvolvido por Kuhlthau (2004), apresentado na obra *“Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental”*. Este programa, segundo Campello (2008, p. 8), “visa desenvolver nas crianças, de forma gradual, desde o início de sua escolarização, habilidades para localizar, selecionar e interpretar informação”.

Na mencionada obra, Kuhlthau (2004) apresenta duas habilidades principais a serem desenvolvidas nas crianças a respeito da biblioteca escolar: de localização e de interpretação. As habilidades de localização ajudam o entendimento dos alunos sobre como os materiais são organizados, o que lhes possibilita a localização de uma informação ou um material específico. Esta é a abordagem que mais tarde lhes permitirá entender o ambiente da informação. Nas etapas intermediárias, eles analisam a Classificação Decimal de Dewey (CDD) como um modelo de procedimento para a coleção da biblioteca. A biblioteca torna-se um laboratório para aprendizagem dos conceitos de organização e recuperação da informação.

Já as habilidades de interpretação segundo a autora, ajudam os alunos a entender o conteúdo e a forma de usar os materiais.

Kuhlthau (2004), acredita que as crianças de sete anos ainda não estão prontas para aprender com detalhes o sistema de classificação da biblioteca. São capazes de entender que cada item tem uma localização específica e de encontrar materiais que lhe possam interessar. Sabem que cada livro tem uma etiqueta na lombada que designa seu lugar na estante.

As crianças de oito anos por sua vez, já devem entender que a finalidade do número de chamada é possibilitar a reunião de livros sobre um mesmo assunto e que os materiais são arranjados nas estantes de acordo com esses números. Começam a usar o catálogo para procurar um assunto, anotar o número de chamada e localizar na estante o livro desejado.

Para a autora, deve-se nessa etapa, desenvolver nas crianças a confiança em sua habilidade de localizar materiais. Acredita ainda, que a época mais adequada de se instruir as crianças no uso do catálogo para localizar um livro é quando estiverem interessadas em algum assunto e motivadas a encontrarem informações sobre ele. Isto as ensina a levar a cabo a tarefa de localizar informação quando se deparam com um problema.

Kuhlthau (2004), deixa claro também, que nem todas as crianças irão aprender essa habilidade da mesma forma e no mesmo tempo. Deve-se então, estimular as que aprenderem mais rápido a ajudar os seus colegas.

Quando chega aos nove anos, a criança geralmente já procura materiais por assunto na biblioteca e costuma ter dificuldades em localizá-los. Isto porque o termo de busca que a criança usa pode não ser usado no catálogo. É o momento de aprender sinônimos para os termos de busca que utiliza e a usar termos alternativos. Nesta etapa aprendem ainda que podem procurar

livros por autor ou título, além do assunto. Depois que as crianças aprendem a encontrar a ficha no catálogo e anotar o número de chamada precisam ter uma ideia geral do que o número significa, a fim de localizar o material.

O ideal, segundo a autora é que nessa fase as crianças conheçam as dez classes principais da Classificação Decimal de Dewey, por exemplo, pois a maioria das crianças não está pronta para aprender detalhes, tais como a maneira em que cada classe está dividida e subdividida, ou a função do ponto que aparece no número de classificação. Contudo, estão aptas a entender que os materiais da biblioteca são divididos em dez classes e que cada uma corresponde a um campo do conhecimento. Não se deve solicitar que as crianças memorizem cada classe, devem apenas ter uma noção geral do assunto coberto pelas classes principais.

Por volta dos dez anos, as crianças já conseguem usar amplamente os materiais da biblioteca para informação e entretenimento. Analisam a Classificação Decimal de Dewey como exemplo de um sistema de organização de materiais em uma biblioteca e comparam a outras formas de organização da informação. Como nessa fase os alunos já aprenderam a usar decimais em matemática é uma boa ocasião para ensinar a função do decimal na Classificação Decimal de Dewey, caso seja usada na biblioteca. Devem entender que 869.15 vem antes de 869.2. Assim como aprender que o ponto decimal cria maior possibilidade de subdivisão nas categorias do sistema.

Entre os 11 e 12 anos, segundo Kuhlthau (2004) a maioria das crianças é capaz de usar a biblioteca de forma independente. Já têm um entendimento dos recursos disponíveis e conhecem os passos necessários para localização de materiais. Entretanto, é necessário saber que a ajuda do bibliotecário é importante para auxiliar quais os cabeçalhos adequados para encontrar o que querem, quando não encontram sozinhos nos catálogos. “Se os alunos aprenderem quando pedir ajuda, futuramente serão mais bem sucedidos na recuperação de materiais” (KUHLETHAU, 2004, p. 232).

A autora estende à infância até os 14 anos, mas como foi dito anteriormente, considera-se nesta pesquisa a criança como sendo a pessoa que possui até 12 anos de idade, conforme recomenda o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). Do mesmo modo, em consonância com Zilberman (1982) citado por Moreira (2006), que também define a literatura infantil como aquela que abrange a produção literária para pessoas de até 12 anos.

Ainda se tratando da reflexão sobre a organização da informação em bibliotecas escolares, considera-se importante ressaltar que os processos de catalogação, classificação e indexação precisam ser analisados com muita dedicação pelos bibliotecários escolares, pois será mister compreender que seu usuário, conforme explica Milanesi (1989), não é uma abstração, mas um indivíduo que ao entrar na biblioteca tem um interesse prévio para a realização de determinada ação.

Esse entendimento abre caminhos para o planejamento de um sistema de organização da informação, centrado em seu público e nesse caso, formado especialmente por crianças e adolescentes.

Como explica Costa (2009), os principais usuários da biblioteca escolar (os alunos) são um público-alvo pouco especializado, sendo por isso essencial desenvolver mecanismos que facilitem o seu acesso à informação pretendida.

Em concordância com Silva (2002), acredita-se que o aluno que vai à biblioteca escolar deve poder encontrar por si só e rapidamente os materiais que correspondam às suas

expectativas. Deve ainda conhecer as referências do documento que procura ou pelo menos o tema genérico do qual deseja a informação.

Segundo Vianna (2008, p. 46, grifo nosso),

[...] as técnicas aplicadas nos sistemas de catalogação e classificação utilizadas ao longo da história possuem hoje uma coerência bibliográfica que faz com que um leitor que tenha frequentado uma biblioteca cujo acervo seja classificado e catalogado com base nessas técnicas tenha familiaridade com qualquer outra assim organizada. **Portanto, é importante que mesmo as pequenas bibliotecas escolares utilizem em sua organização esses instrumentos bibliográficos.** Deste modo, estarão possibilitando ao aluno familiaridade com uma organização padronizada que ele irá encontrar em bibliotecas que frequentar durante sua vida. Isso lhe permitirá, por exemplo, utilizar com desembaraço bibliotecas universitárias e especializadas.

Como explicam Pimenta; Aires e Ribeiro (1998), uma vez inserida no espaço de uma unidade educacional há que se ressaltar o caráter eminentemente pedagógico da biblioteca escolar e por este motivo ela deve ser organizada para ajudar os alunos a aprender como usá-la.

Na biblioteca escolar, a organização da informação justifica-se por dois motivos segundo Silva (2002): primeiramente, pela necessidade de classificação das obras, atribuindo-lhes um lugar específico e único de acordo com o seu conteúdo informativo. Em segundo lugar, mas não menos importante, pela necessidade de determinação por meio da análise documental dos conceitos existentes no documento para possibilitar a recuperação da informação pelos usuários no momento de suas pesquisas.

Assim sendo, a organização da biblioteca e a adequação do acervo são de fundamental importância para facilitar a busca do material e a recuperação da informação, cujo usuário pode utilizar os sistemas de buscas e obter o livre acesso às estantes para encontrar as informações de que necessita despertando e ampliando assim seu interesse em outros materiais além daquele que procura, conforme opinião de Souza (2009).

Reportando a Milanesi (1989) entende-se que a ordem é constituída tendo em vista um determinado fim. Desta forma, nas bibliotecas escolares, a organização da informação deve ter como fim o uso do acervo pelas crianças, isto sem excluir, obviamente, os demais atores do ambiente escolar.

Em concordância com Vianna (2008), pode-se então dizer que os sistemas de classificação e os códigos de catalogação não só podem, mas devem ser utilizados na organização de bibliotecas escolares, pois a catalogação em bibliotecas escolares é efetuada pelos mesmos motivos das demais bibliotecas: recuperar informações.

No entanto, há especificidades da realidade das bibliotecas escolares (brasileiras) que precisam ser levadas em consideração: a primeira é que os catalogadores nem sempre são profissionais habilitados para tal atividade; a segunda, que é consequência da primeira, é o desconhecimento de que tal atividade deve ser feita em função do seu público, neste caso pouco especializado; a terceira é pela falta de recursos financeiros e tecnológicos para o desenvolvimento do trabalho.

Apesar desta consciência, a catalogação do acervo existente nas bibliotecas escolares pode e deve ser feita. Neste sentido, a IFLA (2005) afirma que é vital escolher um sistema de catálogo para a biblioteca escolar, que permita a classificação e catalogação dos recursos informativos de acordo com padrões bibliográficos aceitos nacional e internacionalmente, o que facilita a sua inclusão em grandes redes de informação. Também recomenda, a exemplo de

diversos lugares ao redor do mundo, que as bibliotecas escolares de comunidades locais façam parte de um catálogo coletivo visto que tal colaboração poderá aprimorar a eficiência e a qualidade do processamento técnico dos livros.

Discutindo-se catalogação em bibliotecas escolares, o GEBE (Campello, 2010), sugeriu conforme mostrado no Quadro 1, a adoção de indicadores de qualidade que definem para o nível básico a inserção no catálogo da biblioteca pelo menos os livros do acervo, permitindo recuperação por autor, título e assunto e no nível exemplar, a informatização do catálogo de modo a possibilitar o acesso remoto a todos os itens do acervo; permitindo, além da recuperação por autor, título e assunto, a recuperação por outros pontos de acesso.

Pimentel (2007), por sua vez, sugere que as bibliotecas escolares desenvolvam um catálogo de autor, título, assunto e um catálogo dicionário. Para ela, estes catálogos podem estar dispostos em diferentes formas, tais como livros, folhas soltas ou fichas catalográficas, pois a escolha do melhor tipo de catálogo dependerá dos recursos disponíveis em cada biblioteca, do tamanho do seu acervo e das características dos usuários que deverão utilizá-lo. Nesse processo, o catalogador deverá ter sempre em mente que a conveniência do público deve ser colocada à frente da facilidade dos trabalhos.

Já o instrumento de catalogação mais utilizado nas bibliotecas escolares segundo Hilleslieini e Fachin (2000) é o Código de Catalogação Anglo-Americano - AACR-2, de acordo com o nível 2, simplificado.

Em se tratando de classificação em bibliotecas escolares pode-se partir do princípio descrito por Vianna (2008, p. 46), no qual afirma que "se a biblioteca escolar for organizada de acordo com um sistema que seja utilizado pela maioria das bibliotecas, a criança terá mais segurança e estímulo para explorar os acervos de outras bibliotecas". Entende-se que a escolha de um sistema de classificação neste tipo de biblioteca determinará não só o uso de seu acervo, mas a formação intelectual de seus usuários.

Para a autora, uma vez que os sistemas de classificação mais utilizados em bibliotecas são a Classificação Decimal Universal (CDU) e a Classificação Decimal de Dewey (CDD), as bibliotecas escolares devem também optar por esses sistemas. Nesta mesma perspectiva, Hoffman & Pereira (2006), também afirmam que a biblioteca escolar deve ter o compromisso de educar seus usuários no uso e manuseio adequado dos documentos que compõem o seu acervo, tornando-os aptos a utilizarem bibliotecas em quaisquer outras instituições por eles frequentadas. Assim, as autoras, igualmente defendem o uso de princípios básicos de organização utilizados em nível nacional e internacional nas bibliotecas escolares como forma de proporcionar aos seus usuários a compreensão dos sistemas utilizados para o controle dos acervos, bem como das regras de funcionamento em outras instituições.

A escolha do sistema classificatório para este tipo de biblioteca varia entre os autores, como exemplo, Pimentel (2007) e Silva (2002) optam pela CDU, enquanto Kuhlthau (2004) e Hilleslieini & Fachin (2000) sugerem a CDD.

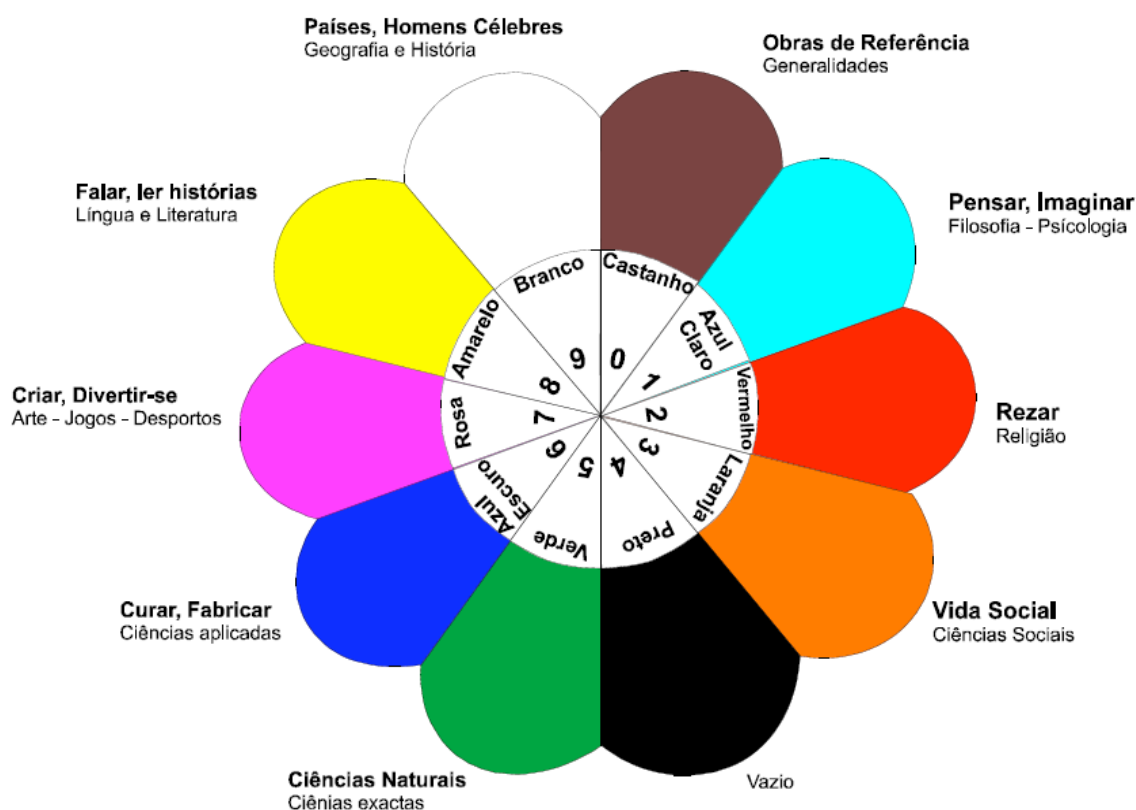
Segundo Vianna (2008), algumas adaptações na classificação para o bibliotecas escolares poderão ser necessárias, mas ressalta que tão logo a criança entre na fase de leitura permanente e de busca de informação para seus trabalhos escolares deve entender a organização dos materiais na biblioteca.

E sendo tal biblioteca frequentada sistemática e constantemente, possibilitará ao estudante a assimilação natural dos procedimentos necessários para explorar os materiais e informações

que ela possui e também facilitará a desenvoltura desse estudante em outros tipos de bibliotecas ao longo de sua vida acadêmica.

Do contrário, explica a autora, a utilização de formas simplificadas de organização de seus acervos, como por exemplo o uso de cores para agrupar os materiais, que a princípio parece extremamente prático, pode impedir que os alunos conheçam formas consolidadas de organização de bibliotecas com as quais poderão se deparar mais tarde em sua vida escolar.

Figura 03 – Complemento cromático baseado na CDU



Fonte: Silva (2002, p. 21) ⁸

Hilleslieini & Fachin (2000), entretanto, destacam a importância da utilização de outros recursos para a classificação na biblioteca escolar. Afirmam que se deve procurar sempre tornar a recuperação da informação mais clara para os usuários mirins e sugerem o sistema de cores que pode ser utilizado tanto para marcar os livros como as fichas catalográficas ou os registros do computador.

Nesta mesma visão, os autores Hauenstein; Santini e Kuse (2003) também sugerem que para facilitar o entendimento da organização da biblioteca para as crianças seja empregado um método de utilização de cores diferentes para cada assunto. Para

⁸ Criado por JORDI, Catherine – **Guía práctica de la biblioteca escolar**. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, p. 61.

eles, pode-se ainda utilizar diversos tons da cor escolhida para representar um determinado grande assunto e para identificar as subdivisões de assunto. A indicação de cores deverá ser marcada no livro com uma etiqueta colorida colocada na lombada.

Figura 04 - Código de cores para Literaturas e Livros paradidáticos.

CLASSIFICAÇÃO EM CORES Literaturas	CLASSIFICAÇÃO EM CORES Livros didáticos/paradidáticos
LITERATURA INFANTIL	PORTUGUÊS
LITERATURA INFANTO-JUVENIL	HISTÓRIA
POESIAS, POEMAS, VERSOS	MATEMÁTICA
PROSA, CONTOS, CRÔNICA	BIOLOGIA
DRAMA, TEATRO	CIÊNCIAS, FÍSICA, QUÍMICA
NOVELA	GEOGRAFIA
ROMANCE	ESTUDOS SOCIAIS
FIÇÃO	INGLÊS
	ENSINO RELIGIOSO
	ARTES
	BIOGRAFIA

Fonte: Pinheiro (2009, p. 170)

Este padrão de cores poderá ser utilizado, explicam Hilleslieini & Fachin (2000), colocando um cartaz em local bem visível para que os alunos possam encontrar a informação. E após a distribuição das cores, todos os materiais deverão ser marcados para facilitar a sua recuperação.

Figura 05 – Código de cores para Literatura Infantil

CORES	ASSUNTOS
Amarelo	animais e insetos
Azul escuro	reis, fadas e aventuras
Verde claro	é assim que se faz.... (livros educativos)
Rosa claro	histórias em quadrinhos
Vermelho	histórias variadas

Fonte: Pinheiro e Sachetti (2004, p. 8)

Leite (2001), sugere que além de cores diferentes, a literatura infantil nas bibliotecas escolares também seja identificada por figuras para facilitar para as crianças o encontro com o material desejado. Em conformidade com esse pensamento, Barbosa; Mey e Silveira (2005) ressaltam que o uso de ícones facilita a busca. Por isso, sugerem: “Vamos sacudir o pó das classificações bibliográficas no que tange à ficção e elaborar etiquetas icônicas” (BARBOSA;MEY;SILVEIRA, 2005, p. 9)

Os autores sugerem ainda que abaixo do ícone sejam colocadas as três primeiras letras do sobrenome autor em caixa alta, seguidas de travessão, ponto ou vírgula e a primeira letra do prenome (ou mais, quando necessário), seguida da inicial minúscula do título. Para os autores, várias bibliotecas europeias de acervos imensos adotam essa forma com ótimos resultados. Sendo assim, acredita-se que em bibliotecas escolares que possuem acervos em geral, bem menores, provavelmente se beneficiarão também da simplicidade.

Figura 06 – Modelos de classificação icônica



Fonte: Google (2012)⁹

Neste sentido, a utilização de ícones compatíveis com cada área do conhecimento pode facilitar o acesso às informações. Desta forma,

[...] o estabelecimento dos ícones dependerá da criatividade de cada bibliotecário, uma vez que não existe padronização neste sentido. Para Geografia, por exemplo, pode ser usado um globo; para História Geral, gravura de algum fato histórico relevante; para História do Brasil: caravelas; para Ciências: um microscópio; para Biologia: um animal; para Física: uma lâmpada, ou um raio. Com certeza, ícones é que não irão faltar na imaginação de cada um e deverão estar presentes nas fichas catalográficas, nas estantes e demais sinalizadores da Biblioteca (HILLESLEINI e FACHIN 2000, p. 93).

Estas adaptações para um sistema de classificação especialmente planejado para as crianças podem ser capazes de favorecer aos poucos, a familiarização das crianças com a organização física e temática das coleções. Desse modo, promoverá o autosserviço e diminuirá gradativamente a demanda por orientação, tornando os pequenos usuários cada vez mais seguros e independentes em relação à biblioteca, explica Leite (2001).

Além da catalogação e da classificação, a indexação também deve ocupar um importante lugar na biblioteca escolar. Ela se justifica segundo Silva (2002), pela necessidade de determinar por meio da análise documental os conceitos que compõem os documentos tendo em vista a possibilidade de recuperação da informação pelos usuários em suas pesquisas.

A indexação nas bibliotecas escolares deve processar-se seguindo os procedimentos comuns, sendo desejável, contudo, que a linguagem adotada seja ajustada aos diferentes níveis de escolaridade, conforme explica Costa (2009).

A autora ainda esclarece que para realizar a indexação do acervo de bibliotecas escolares de forma eficiente, será necessário redigir uma política de indexação adaptada à realidade de cada biblioteca escolar, na qual sejam inseridos todos os suportes informacionais existentes. Nesse caso, por se tratar de um espaço de aprendizagem, deverá contemplar jogos pedagógicos, *softwares* educativos, entre outros.

Além disso, para a autora, a primeira questão a ser considerada nesta política é a habilidade linguística das crianças e adolescentes, pois somente após o entendimento da forma como os jovens procuram e recuperam as informações será possível proporcionar uma boa

⁹ Encontrados isoladamente no Google imagens: <<http://www.google.com>> pelo termo de busca “ícones”.

qualidade na indexação. Isto demandará um estudo de uso e usuários da informação em bibliotecas escolares.

De acordo com Marshall (2009), diversas pesquisas demonstraram que as necessidades, habilidades e capacidades cognitivas e comportamentos de busca das crianças se diferem dos usuários adultos. Estas pesquisas indicaram ainda que os obstáculos encontrados pelas crianças durante a busca de informações resultam de problemas ligados à representação da informação, como um vocabulário controlado inapropriado, que em geral, não apresentam os elementos que as crianças esperam ou precisam para encontrar o conteúdo que procuram.

Neste aspecto, tais pesquisas apontam para a necessidade de criação de vocabulários controlados especificamente desenvolvidos tendo em mente as necessidades cognitivas e de desenvolvimento dos usuários infantis.

Outra importante questão a ser tratada em relação à indexação em bibliotecas escolares refere-se ao seu acervo documental, uma vez que este além de atender aos temas dos programas curriculares, deve oferecer também, materiais de temáticas e estilos literários diversos. Nessa perspectiva, observa-se que a literatura ficcional, pode ser considerada um dos maiores ativos do conhecimento nas bibliotecas escolares, tendo em vista que

se você quer brincar com os seus leitores, a melhor maneira não é percorrer as estantes porque seu sistema de informação está mudo. Existem alternativas. A análise de assunto na literatura infantil vai ensinar o seu sistema a ouvir e falar tão bem quanto a boneca Emília de Lobato. (MOREIRA, 2006, p. 13)

Nessa direção, a Dissertação de Moreira (2006) intitulada “*Análise de assunto da literatura ficcional infantil: categorias para ler o que você tem*” é uma referência importante no que se trata do processo de indexação de obras ficcionais infantis. Nesse texto, a autora demonstra a complexidade desse tipo de indexação apresentando algumas propostas que podem auxiliar os bibliotecários nesse precioso trabalho.

Dentre os principais métodos de indexação apresentados pela autora, destaca-se o trabalho de Pejtersen (1979), no qual se recomenda que a indexação da literatura ficcional deve ser feita pelos seguintes meios:

- identificação dos aspectos pertinentes para cada ponto de vista;
- julgamento da predominância dos aspectos identificados;
- seleção dos aspectos que atendam às necessidades do usuário, ao desejar um documento com um determinado elemento;
- caracterização do livro na linguagem natural, para cada dimensão em relação aos pontos de vista relevantes.

O esquema de Pejtersen (1979) conforme explica Moreira (2006), foi denominado “*Dimensões da Ficção*”, pelo qual são apontadas as seguintes características de acordo com a demanda dos leitores, por ela pesquisados:

- Assunto (novelas de mistério, livros de ação, história de amor, crônicas familiares, entre outros);
- Cenário (novela histórica, livros do século XVII, viagens para outros continentes, histórias sobre personalidades entre outros);

- Intenção do autor – humor, filosofia entre outros;
- Acessibilidade (fácil, leitura simples, tipografia, volume, tamanho, série, entre outros);
- Outras (livro bom, nome/título, autor, entre outros).

Sobre esse aspecto, o XXI Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação - CBBD, apresentou a pesquisa de Ferreira, Bonotto e Van Der Laan (2005) sobre a construção de linguagem de indexação para a literatura infantojuvenil por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, que revelou a utilização de outras categorias.

O objetivo dos pesquisadores da UFRGS foi a criação de um tesouro para literatura infanto-juvenil e a metodologia adotada evidenciou o uso de quatro categorias, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 03 – Categorias para indexação de literatura infantojuvenil

1. Gêneros Literários	2. Personagens	3. Temas	4. Abordagem
Poesia e prosa.	Animais, astros, etnias, fenômenos da natureza, pessoas, família, nobres, ocupações, ser fantástico.	Amizade, amor, cotidiano familiar, datas comemorativas, drogas, ecologia, fantasia, folclore, heroísmo.	Abordagem de aventura, abordagem cômica, abordagem de espionagem, abordagem de ficção científica, abordagem filosófica, abordagem de horror, abordagem de mistério, abordagem psicológica e abordagem realista.

Fonte: Ferreira; Bonotto; Van Der Laan (2005).

Dessa maneira, o bibliotecário escolar, que busca na indexação extrair conteúdos informacionais da literatura ficcional infantil tem um papel fundamental no desenvolvimento da competência informacional infantil, considerando que será através de seu trabalho que a biblioteca escolar fornecerá mecanismos de acesso ao conteúdo dos itens bibliográficos infantis (MOREIRA, 2006).

Sendo assim, como se viu, a consulta local pode ser facilitada pela organização da informação, por uma sinalização atrativa, e ainda pode-se acrescentar pela promoção de um treinamento de usuários realizado de maneira lúdica com as crianças e os adolescentes, (como uma espécie de “caça ao tesouro”, algo que pode motivar as crianças a entranhar-se no espaço da biblioteca).

Diante desse quadro, se espera que uma eficiente organização da informação na biblioteca escolar possa ser um importante passo para seu despertar, principalmente, no que tange à promoção da competência informacional. Em consonância com a IFLA (2005), entende-se que a biblioteca escolar é responsável por desenvolver nos alunos as competências para a aprendizagem ao longo da vida, estimulando a imaginação e formando de cidadãos responsáveis.

Os demais serviços informacionais recomendados por Campello (2010) também podem receber um novo arranjo adequado ao público infantil de modo a seguir os seguintes passos:

- O empréstimo domiciliar pode ser analisado por meio de relatórios para identificadas preferências das crianças, tanto no que se refere ao gosto literário, quanto para características pessoais das crianças e podem oferecer subsídios importantes para os pais e professores, além de nortear as aquisições da biblioteca para satisfazer as necessidades dos usuários;

- As atividades de incentivo à leitura dariam um capítulo à parte, visto que existe uma variada literatura a respeito da ação e animação cultural nas bibliotecas e estas atividades podem incluir não apenas narração de histórias, mas exibição de filmes, palestras, entre outros;

- O serviço de orientação à pesquisa, também pode ser a chave para ativar a competência informacional das crianças e em concordância com o princípio de Blattmann *et al* (2003, p. 34), para os quais “aprender a encontrar a informação faz parte da educação”, é possível aprimorar a mediação na pesquisa escolar, para que esta não consista apenas da “entrega” de um material na mão da criança, mas numa metodologia de ensino capaz de proporcionar aos alunos a autonomia para encontrar as informações que precisa.

Nesse sentido, a pesquisa escolar

[...] poderá se constituir em uma das melhores estratégias para favorecer o processo de aprendizagem do aluno pelo próprio aluno. Esta prática envolve, basicamente, atividades de leitura e de escrita, exigindo, porém, de seu agente processos de pensamento mais elaborados que superem a mera decodificação do sistema verbal ou a transcrição de textos. (NEVES, 2000, p. 11)

Também os serviços de divulgação de novas aquisições, exposições e boletim de alerta podem ser apresentados de maneira lúdica e atrativa, para criar o hábito da busca de informação nas crianças. E por que não pensar até mesmo em desenvolver uma Disseminação Seletiva da Informação de acordo com os interesses dos pequenos?

Por conseguinte, em consonância com Martucci e Roseti (2000), acredita-se que a biblioteca pode ser considerada o lugar por excelência de fomento à competência informacional infantil, pois se acredita que hoje a biblioteca escolar por sua missão tem potencial para se tornar um espaço de conhecimento que se constitua parte integrante das metas e dos objetivos do planejamento escolar.

Tudo isso para colocar à disposição de alunos e professores recursos informacionais diversificados e serviços apropriados para o desenvolvimento de um currículo ativo e flexível; também para fomentar o hábito da leitura como fonte de informação e lazer; para criar e desenvolver atitudes científicas de pesquisa; para estimular habilidades de busca e uso da informação e, por último, mas não menos importante, para promover a integração de atividades de recreação no processo educativo, através de dinâmicas de leitura, jogos, brincadeiras e atividades artísticas; o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e do senso estético.

É desta forma que as crianças poderão se preparar para viver numa sociedade caracterizada por mudanças e contradições. Assim, aprendendo a pensar de forma lógica e criativa, a solucionar problemas, a usar informações e comunicar-se efetivamente, como salienta CAMPELO (2008).

Diante do exposto, observa-se que a biblioteca escolar pode ser considerada o lugar central do desenvolvimento da competência informacional infantil. Entretanto, a realidade nos mostra que para promover as habilidades necessárias é fundamental a existência de um profissional bibliotecário sensível a essa demanda, capaz de desenvolver estratégias tanto no que se refere à organização da informação quanto aos demais serviços, de modo a fomentar a autonomia das crianças, sem medo que isso interfira no “controle” ou na “ordem” das bibliotecas.

Isso requer atenção, dedicação e cuidado. Requer ainda conhecimento do público, de uma base mínima sobre psicologia infantil e sobre teorias educacionais. É preciso sair da zona de

conforto para avançar rumo ao desenvolvimento de consciência crítica-reflexiva da criança, que espera ansiosa por um lugar “mágico” capaz de saciar todas as dúvidas que tem sobre o mundo que a cerca e sobre si mesma.

Como se viu, a infantilização da criança tem sido abolida nesta sociedade e por esse motivo, os ambientes de aprendizagem, como é o caso da biblioteca escolar, precisam se adaptar ao novo perfil do público infantil: mais dinâmico, autônomo e bem informado. Não é possível mais tentar “enganar” as crianças com meias-verdades, pois elas são curiosas, espertas e querem entender todas as coisas. Se a biblioteca escolar não estiver pronta para acolher este público, poderá cair no esquecimento, pois a criança saciará em outras fontes sua sede de conhecimento.

Diante de tal realidade, Kieser e Fachin (2000) esperam que uma vez tendo conquistado este usuário mirim, ele passe a ser um incentivador da melhoria da qualidade dos serviços prestados pela biblioteca, visto que esse mesmo usuário passará a procurar mais e mais bibliotecas, pelo encanto produzido neste primeiro contato com biblioteca escolar.

Quando isso acontecer, explica Carvalho (2008), a biblioteca escolar passará a ser pensada como um espaço de criação e de compartilhamento de experiências. E também será vista como um espaço de produção cultural em que crianças e jovens sejam criadoras e não apenas consumidoras de cultura, o que tornará possível a formação de leitores críticos que seguirão pela vida afora buscando ampliar suas experiências existenciais através da leitura e se tornarão pesquisadoras da informação durante toda sua vida adulta.

3.4 Memória da Geração digital

*Aqueles que não conseguem se lembrar do passado
estão condenados a repeti-lo.*
George Santayana

Quando falamos sobre o perfil da criança na atualidade e os desafios que estão encontrando para se adaptar à realidade da sociedade da informação, não se pode esquecer de mencionar uma área importante que também é estudada pela Ciência da Informação: a Memória.

Segundo Izquierdo (2004) citado por Fiorindo (2010), a memória pode ser definida como evocação – recordação, recuperação de informações. Desta forma, nada mais lógico do que ter na Ciência da Informação subsídios para compreender e desenvolver a memória, especialmente, a memória social coletiva.

Nesse contexto, a competência informacional é aqui entendida também como instrumento de acesso à memória coletiva. Isto porque, através do acesso às informações produzidas pela sociedade, a criança pode tomar posse de sua herança cultural.

De acordo com Meneses (2007), a memória não é apenas um fator individual, mas o espelho de uma comunidade. Desta forma, o homem estabelece uma memória social pela qual cria e transforma sua história. Para entender a memória no contexto social em que ela está inserida são necessários instrumentos que auxiliem a formação da memória coletiva.

Nesta perspectiva, Carneiro (2007) explica que a partir dos três anos as crianças já possuem uma memória considerada explícita; que evolui, sofre alterações e com a idade vai dando origem a novas formas de memória. Assim sendo, desde cedo é possível desenvolver estratégias para o desenvolvimento da memória social nos pequenos.

Para Fiorindo (2010), o principal instrumento socializador da memória é a linguagem, pois ela unifica no mesmo espaço histórico e cultural a imagem do sonho, a imagem lembrada e as imagens atuais. Assim, as convenções verbais produzidas em sociedade constituem o quadro

mais elementar e mais estável da memória coletiva. A memória, para o autor em questão, permite que as experiências dos indivíduos sejam recuperadas e possibilita que em situações semelhantes, respostas satisfatórias sejam repetidas e erros sejam evitados.

Se a memória é construída por informações, se informação é poder, ou se a informação é a base para a tomada de decisão, significa conforme Santos (2006) que a informação é um vetor fundamental para o processo social. No entanto, ele deixa claro que este vetor não atinge ainda de forma eficiente todas as camadas da sociedade. E pode-se dizer que também não atinge de forma eficiente todas as faixas etárias da sociedade.

Isto porque, em se tratando da relação espaço-tempo, o público infantil, em seu tempo de “imaturidade”, geralmente não é visto como ator social e por isso fica sujeito aos espaços e relações sociais que convêm à sociedade mantê-lo. Inicialmente, pode-se pensar que o lugar da criança seja a escola. Nesse caso, a escola seria responsável por transmitir às crianças a memória dos antepassados. No entanto, percebe-se que

o grande desafio ainda é superar a escola reprodutiva que, não sabendo aprender, não sabe fazer o aluno aprender. Como na vida não se queimam etapas, antes de afobar-se com o analfabetismo digital, é urgente superar o analfabetismo escolar. Não em postura dicotômica, porque este “antes” é, na verdade, concomitante. Ao mesmo tempo, há que precaver-se do canto da sereia: na era da mais-valia relativa, saber lidar com conhecimento inovador e sempre inovar-se é condição fatal de inclusão no mercado; mas não é garantia. Antes, a pressão pelo aprimoramento qualitativo do trabalhador tem como efeito aprimorar o exército de reserva: cada vez mais teremos nele gente bem estudada, para delírio do capital. Por isso, ouve-se tanto de analistas mais críticos que a formação, em especial com apoio da nova mídia, precisa burilar acima de tudo o saber pensar, questionar, desconstruir e reconstruir. Incluir não é dádiva, assistência. Esta inclusão seria efeito de poder. Incluir só faz sentido quando for para cima, como conquista de gente que sabe pensar e por isso conquistar (DEMO, 2005, s.n.).

Diante do exposto, concorda-se com o pensamento de Elias (1998) e entende-se que o processo de conhecimento, se dá dentro de um período atemporal que se passa através de gerações, não sendo possível determinar seu começo, e nem prever o seu fim: *“Todo homem pressupõe outras condutas antes dele”* (ELIAS, 1998, p. 19).

A criança, apesar de seu “pouco” tempo de vida não é apenas um adulto em miniatura, vazio e a espera de informações, mas carrega em si traços de sua estrutura familiar, de sua cultura e de seu espaço na sociedade.

Vista nesse prisma, a criança precisa ter condições não apenas de compreender seu papel no mundo, mas também ter acesso às suas “condutas anteriores” como alcinhou Elias (1998), e assim, a formação da criança deve partir de um referencial que a possibilite entender-se como um ser histórico-cultural que se faz no e pelo outro e, sobretudo, para perceber-se como um ser social.

Isso só será possível a partir do encontro da criança com a memória de seus antecessores disponíveis nos registros, suportes e lugares de memória, isto é, através do encontro com sua herança cultural que lhe dará o sentimento de pertença a uma comunidade.

Mais uma vez, aparece o papel da escola na formação da criança, e porque não, da biblioteca escolar que poderá instituir-se como mediadora dessa herança cultural através de acervos e serviços que promovam a valorização e preservação da memória.

A importância dessa formação de crianças para a memória, nos dias atuais, parece ser cada vez mais evidente partindo do pressuposto que a sociedade contemporânea transmite quase

que freneticamente à memória das novas gerações um anseio por “informação e conhecimento” sem precedentes.

Nesse sentido, outra questão a ser refletida é o impacto que o uso das tecnologias está causando no desenvolvimento da memória das crianças.

O autor Nicholas Carr (2011) abordou o assunto no livro “Geração Superficial: o que a internet está fazendo com nossos cérebros”, explicando que o cérebro está se adaptando às tecnologias por sofrer uma overdose de informações pela constante influência das mídias digitais. Para o autor, a geração digital está menos inteligente, mais superficial e imensamente distraída o que causa um déficit de atenção e memorização. E assim,

sem critérios seletivos, muitos ficam sufocados por uma ânsia precária de ler tudo, acessar tudo, assistir a tudo. É por isso que a maior parte dessas pessoas, em vez de navegar na internet, naufraga (CORTELLA, 2008, p. 24).

Esse é um olhar pessimista sobre o assunto, como também é o do professor norte-americano Mark Bauerlein (2008) que escreveu um livro denominado “A geração mais estúpida”, no qual considera que as crianças e os jovens estão sendo estragados pela era digital, e desse modo, quando chegarem à maturidade serão responsáveis por uma nova Idade das Trevas. O autor chega até mesmo a afirmar que a memória cultural da humanidade está morrendo.

Segundo Rangel (2012), o pensador grego Sócrates já temia que o surgimento da escrita, acreditando que o registro dos pensamentos por meio de símbolos levaria a um enfraquecimento da mente e do raciocínio. Também no surgimento da imprensa de Gutenberg, as pessoas temiam a banalização da cultura e o mesmo aconteceu com a popularização da televisão.

Percebe-se na atualidade, que há certo temor em relação às consequências que tais transformações comportamentais, culturais e sociais podem ter no desenvolvimento da memória nos indivíduos.

Uma das principais questões surge da utopia da comunicação pós-moderna, que defende a redução da ansiedade de informação graças a seu fator acessibilidade. No entanto, Kerckhove (1997, p. 100) acredita que

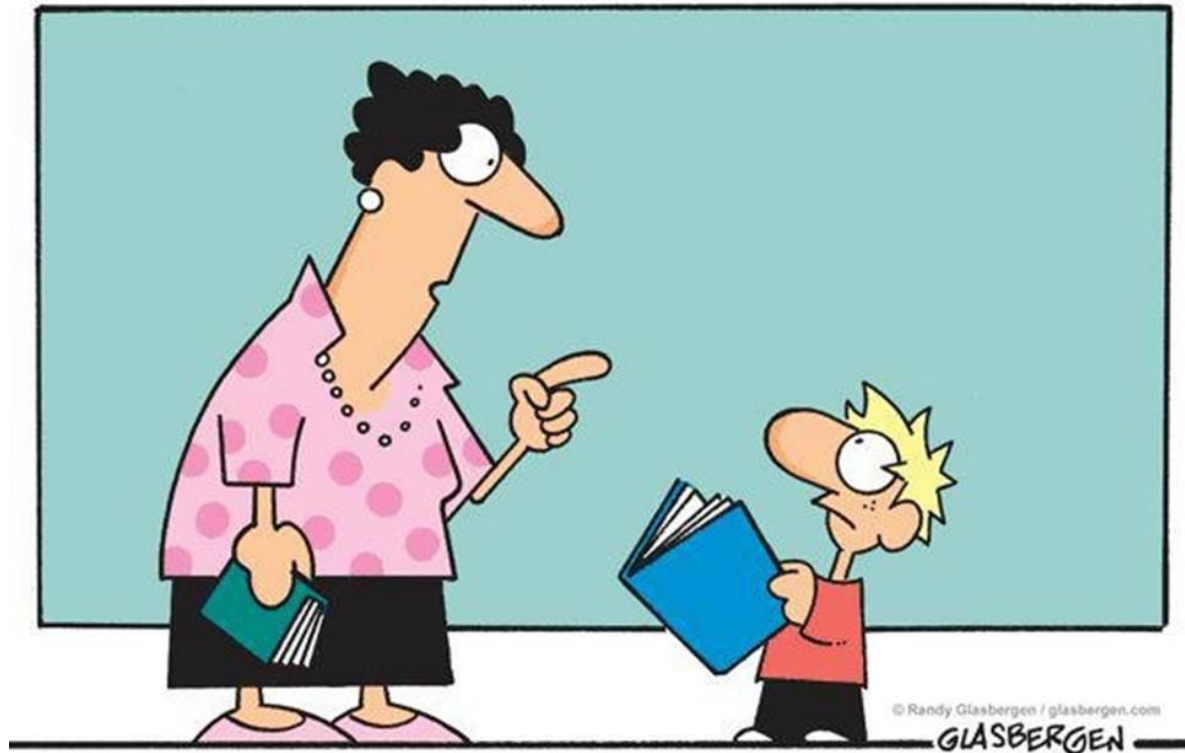
[...] quando se sabe que todo o conhecimento está distribuído e que tudo é conhecido por alguém, nalgum lugar, e que essa informação está acessível, e tem um preço, desenvolve-se uma espécie de psicologia ‘just-in-time’. Para que preocuparmo-nos em aprender isto agora se, quando precisarmos, estará acessível?

Desta forma, as reflexões devem se dar não apenas a partir da memória biológica, composta por sinapses cerebrais, mas também da construção da memória social coletiva, pois conforme Halbwachs (1990) o ser humano nunca está só.

Além disso, deve existir uma preocupação com a memória discursiva uma vez que esta, de acordo com Pêcheux (1997), é aquilo que diante de um texto que surge como acontecimento, que ao ser lido, tem o dom de restabelecer os implícitos de que sua leitura necessita. Se faltarem bases para o entendimento, será impossível realizar novas descobertas e poderá surgir o que Santos (2002) chama de amnésia coletiva.

Eis aberto portanto, um vasto campo para bibliotecários e demais profissionais da informação, os quais se devidamente aptos no uso dessas novas tecnologias e atentos às características específicas de seus usuários, adultos ou crianças, poderão ser, ou melhor, continuar a serem os “guardiões da memória”.

CAPÍTULO 4



- ISSO SE CHAMA "LEITURA". É A MANEIRA PELA QUAL AS PESSOAS INSTALAM NOVOS *SOFTWARES* EM SEUS CÉREBROS.

O MAPA DO TESOURO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4 O MAPA DO TESOURO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICO

*Não há um só método para estudar as coisas.
Aristóteles*

4.1 Desenho geral da pesquisa

Para conhecer e refletir sobre o comportamento da criança como usuária de informação, foi necessário traçar um caminho a ser percorrido, a fim de atingir os objetivos propostos e poder averiguar se os pesquisadores da área estão visualizando as crianças como usuárias potenciais de informação.

A metodologia de acordo com Oliveira (2010), é a utilização de métodos, pelos quais se estabelecem os processos didáticos, metodológicos e técnicos de uma pesquisa.

No entanto, em concordância com Gonsalves (2007), a definição do percurso metodológico, mais que a escolha de um conjunto de técnicas e de procedimentos, é um processo de construção, um movimento que o pensamento humano realiza para compreender determinada realidade.

Também para Nascimento (2008), a metodologia não se resume aos meios para a realização de uma pesquisa, mas deve estar ligada a uma concepção filosófica de ciência, pela qual serão determinadas as escolhas metodológicas.

Desta forma, a presente pesquisa está sendo realizada através de procedimentos metodológicos que foram até então, considerados apropriados para alcançar os objetivos propostos, partindo de alguns pontos de vista.

4.1.1 Do ponto de vista do método científico

O método utilizado para alcançar os objetivos desta pesquisa foi o **dedutivo**, pois conforme Nascimento (2008), a utilização deste método pretende, a partir de verdades universais, tirar conclusões particulares, pela forma de raciocínio.

Oliveira (2010, p. 49) acrescenta que neste método, utilizam-se princípios já reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis para se chegar a uma determinada conclusão. Assim podemos dizer que “a utilização do método dedutivo nos leva a partir do que já é conhecido para o desconhecido” (OLIVEIRA, 2010, p. 49).

Nesta pesquisa, portanto, essa concepção universal de crianças como usuárias de informação influenciou conclusões acerca de questões particulares, especificamente relacionadas à competência informacional e à memória social coletiva no contexto do público infantil.

4.1.2 Do ponto de vista da sua natureza

A pesquisa é **aplicada**, uma vez que conforme explica Moresi (2003), gerou conhecimentos que podem ser aplicados na solução de problemas específicos e dessa forma, ao comportamento e à competência informacional de crianças.

4.1.3 Do ponto de vista da forma de abordagem do problema

Neste aspecto a pesquisa é **qualitativa**, ao se considerar que segundo Nascimento (2008) possui especificidades não passíveis de quantificação. E ainda em consonância com Gil (1991), acredita-se que existe um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não poderá ser traduzido em números.

A escolha também se apoiou na concepção de Gonsalves (2007, p. 69), para a qual, a pesquisa qualitativa “preocupa-se com a compreensão, e com a interpretação de um fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica”.

Entende-se, portanto, que para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, mais do que apenas mensurar dados, foi necessário compreender os fenômenos ligados à interação criança-informação e suas consequências na sociedade.

4.1.4 Do ponto de vista dos seus objetivos

É um estudo **exploratório-descritivo**, a partir do entendimento de Moresi (2003), por estar inserida numa área pouco conhecida, e sendo assim, possui um caráter de sondagem, na perspectiva de se constituir um primeiro passo para a compreensão do assunto.

Para Rodrigues (2007), o objetivo deste tipo de pesquisa é a caracterização inicial do problema, sua classificação e sua definição. Neste sentido, também Gil (1994), acrescenta que a investigação exploratória possibilita uma maior familiaridade com o problema, ou como diz Swerts *et al* (2010), proporciona maior intimidade com o problema, tornando-o mais claro. Assim, a pesquisa exploratória

é aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado. Esse tipo de pesquisa também é denominada “pesquisa de base”, pois oferece dados elementares que dão suporte para a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema (GONSALVES, 2007, p. 67).

Desta forma, uma vez que as pesquisas exploratórias são usadas quando pouco se conhece sobre o assunto, entendeu-se que seria o método apropriado para realizar este estudo, visto que ainda há poucas pesquisas sobre o comportamento informacional de crianças. Com essa compreensão, pretende-se conforme esclarece Forte (2004), gerar hipóteses para pesquisas futuras.

Além disso, assume um caráter descritivo, pois almeja descrever as características de determinada população (crianças) estabelecendo relações entre variáveis (Ciência da Informação).

4.1.5 Do ponto de vista dos procedimentos técnicos

De acordo com Gil (1991) e Oliveira (2010), a pesquisa exploratória assume geralmente a forma de pesquisa bibliográfica ou estudo de caso.

Para a realização da presente pesquisa, optou-se em seu aspecto empírico pela realização de uma **Pesquisa Bibliográfica**, por entender que a análise das contribuições de diversos autores que já abordaram a questão, permitiria alcançar os objetivos propostos.

Neste tipo de pesquisa conforme explica Rampazzo (2011), procura-se explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em livros, revistas, jornais ou redes eletrônicas.

Para Moresi (2003), envolve ainda um estudo sistematizado de materiais acessíveis ao público em geral e fornece instrumental analítico para qualquer tipo de pesquisa. Todavia, também pode esgotar-se em si mesma.

A finalidade da pesquisa bibliográfica, em conformidade com Gonsalves (2007), é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa.

Para complementar as informações, foi realizado ainda um **Levantamento de dados** através de análise documental sobre as pesquisas na área de Ciência da Informação acerca da competência informacional de crianças para obter indicadores sobre Instituições e pesquisadores que se interessam pelo tema, assim como para apresentar as descobertas feitas por eles até então.

4.2 Estratégias Metodológicas

O desenvolvimento da metodologia da pesquisa deu-se por meio de etapas consecutivas e complementares, descritas a seguir.

4.2.1 Fase Exploratória

Passada a fase decisória referente à escolha do tema, a definição e a delimitação do problema de pesquisa, juntamente com a orientadora, passou-se para a fase construtiva. Na mesma, foi elaborado um plano de pesquisa que foi realizado mediante a pesquisa bibliográfica propriamente dita.

Inicialmente, foram realizadas pesquisas nos *sites* de busca (Google¹⁰, Cadê¹¹ e Altavista¹²) utilizando os termos “informação para crianças”; “crianças como usuárias de informação”, “competência informacional infantil”, com o propósito de recuperar informações nos títulos, resumos ou nas palavras-chave dos documentos encontrados.

Os primeiros artigos científicos encontrados serviram como alicerce para as demais pesquisas realizadas em bases científicas (SciELO¹³ e Capes¹⁴). Desse modo, a partir da leitura dos textos encontrados e de suas referências, outras pesquisas foram sendo realizadas formando-se uma cadeia de informações.

Para responder ao problema apresentado, realizou-se em seguida uma pesquisa em três Bases de Dados Referenciais em CI que serão apresentadas no capítulo a seguir (PERI¹⁵, Holmes¹⁶ e BRAPCI¹⁷). Através da utilização dos termos “criança” e “infantil”, buscou-se verificar nessas bases a produção na área de Ciência da Informação sobre e para este público.

¹⁰ www.google.com.br

¹¹ www.cade.com.br

¹² www.altavista.com.br

¹³ www.scielo.br

¹⁴ www.periodicos.capes.gov.br/

¹⁵ bases.eci.ufmg.br/peri.htm

¹⁶ www.holmes.feudo.org

Outras fontes de pesquisa foram o acervo do GEBE¹⁸; o motor de busca Google acadêmico¹⁹ assim como o acervo das bibliotecas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)²⁰ e da UFMG²¹.

Desenvolveu-se ainda um levantamento dos trabalhos apresentados em todas as edições do Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB), utilizando os mesmos termos das bases de dados para analisar se há pesquisas envolvendo o público infantil. E, por último realizou-se uma busca no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), na área de Ciência da Informação para descobrir a existência de Instituições, pesquisadores e grupos de pesquisa que poderiam tratar do tema em questão.

4.2.2 Sistematização dos Dados

Na segunda fase, os textos encontrados foram lidos e os devidos registros foram realizados. A partir disso, iniciou-se a sistematização dos dados por meio da construção da revisão de literatura da Dissertação.

Posteriormente, os dados obtidos nos levantamentos foram organizados para apresentação dos resultados.

4.3 Plano de Pesquisa

O delineamento desta pesquisa bibliográfica foi realizado juntamente com a orientadora, obedecendo as seguintes etapas:

- *Determinação dos objetivos:* Neste primeiro momento, confirmou-se a proposta da pesquisa apresentada na seleção do Mestrado, e determinou-se a linha de pensamento a ser seguida: análise da literatura sobre comportamento e competência informacional de crianças na Ciência da Informação brasileira.

- *Elaboração do plano de trabalho:* Nesta fase, estabeleceram-se os prazos para o levantamento bibliográfico e para a discussão com a orientadora a respeito dos conhecimentos adquiridos no processo metodológico.

- *Identificação das fontes:* Através de pesquisas realizadas na Internet, foram analisadas as bases de dados escolhidas assim como no acervo da Biblioteca da UFPE e da UFMG. As fontes foram identificadas para análise posterior.

- *Localização das fontes e obtenção do material:* Os materiais considerados relevantes foram obtidos por intermédio da internet, outros foram emprestados pelas Bibliotecas citadas ou ainda pela orientadora e por amigos. Contudo, algumas obras precisaram ser compradas.

- *Leitura do material:* A leitura, segundo Bastos e Keller (2012) é um processo que envolve habilidades para interpretação e compreensão dos textos. Nesse sentido, a análise textual dos materiais selecionados foi realizada de forma assimilativa com o objetivo de abstrair as

¹⁷ www.brapci.ufpr.br

¹⁸ <http://gebe.eci.ufmg.br>

¹⁹ <http://scholar.google.com.br>

²⁰ <http://www.biblioteca.ufpe.br>

²¹ <https://catalogobiblioteca.ufmg.br/pergamum/biblioteca/index.php>

informações relevantes para o desenvolvimento da pesquisa através dos conteúdos apresentados pelos autores. A leitura dos materiais também foi realizada em etapas, conforme recomendação de Huhne (1997):

- *Leitura exploratória*: leitura rápida do material bibliográfico com objetivo de verificar se a obra consultada interessa à pesquisa;
- *Leitura analítica*: buscar a compreensão das ideias apresentadas pelos autores, analisando, ordenando e sumariando as informações contidas nas fontes;
- *Leitura interpretativa*: na última etapa, o objetivo foi relacionar os conteúdos apresentados pelos autores com o problema apresentado na tentativa de encontrar a solução pretendida.

- *Tomada dos apontamentos*: A partir das leituras realizadas, foram gerados alguns apontamentos para facilitar o posterior registro. Os textos impressos foram sublinhados, os textos digitais foram marcados e referências bibliográficas foram anotadas para futura localização.

- *Fichamento*: Para facilitar a redação da Dissertação foi realizado um fichamento para identificação dos principais conceitos encontrados nos materiais analisados, a fim de que pudessem ser recuperados os conceitos que seriam utilizados.

- *Redação do Trabalho*: As etapas anteriores foram sendo desenvolvidas até a defesa da Dissertação, uma vez que ao longo do tempo surgiram novas informações sobre o tema que incrementaram a pesquisa. A redação da pesquisa integrou as concepções teóricas encontradas para dar suporte à comunicação dos resultados e às interpretações realizadas. Nesta etapa foram consideradas as normas do Programa de Pós-graduação para elaboração da Dissertação de Mestrado, assim como as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (Iskandar, 2012).

- *Análise dos Resultados*: Na última fase, os resultados obtidos foram analisados para a formulação da conclusão da pesquisa. A redação da Dissertação foi elaborada sob a supervisão da orientadora, e feitos os devidos ajustes, concluiu-se o trabalho.

É importante ressaltar, que a produção acadêmica realizada como avaliação parcial das disciplinas cursadas, também contribuiu para a redação da dissertação, visto que se tomou como prioridade a escolha de temas que pudessem contribuir com a pesquisa.

Desses trabalhos, destaca-se o artigo “*Organização da informação em bibliotecas escolares: contribuições para a competência informacional infantil*”, resultado da disciplina “*Processo de organização da informação*” publicado no periódico “*Biblioteca Escolar em Revista*”²².

²² <http://revistas.ffclrp.usp.br/BEREV>

CAPÍTULO 5



**QUEM CONTA UM CONTO... OU ANÁLISE
DOS RESULTADOS**

5 QUEM CONTA UM CONTO... OU ANÁLISE DOS RESULTADOS

*"Discutir é refletir com os outros;
refletir é discutir consigo mesmo".*
Pierre Janet

Para descrever os resultados obtidos nesta pesquisa optou-se por dividir em duas partes, a primeira com um estado da arte da produção sobre a temática da criança na Ciência da Informação e a segunda, a partir de uma base de dados com o resultado dos levantamentos realizados acerca da mesma temática.

5.1 Estado da arte: A temática da criança na Ciência da Informação do Brasil

Os estudos de tipo estado da arte, segundo Haddad (2000) permitem, em determinado recorte temporal, sistematizar um campo de conhecimento específico para reconhecer os principais resultados das investigações e para identificar as temáticas e abordagens dominantes e emergentes da área, bem como descobrir lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisas futuras.

Para Ferreira (2002), este tipo de levantamento de caráter bibliográfico carrega o desafio de mapear e discutir certa produção acadêmica para tentar responder quais os aspectos e dimensões vem sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares e ainda de que formas e em que condições são produzidas as informações acadêmicas: dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos, comunicações em anais de congressos e seminários.

Nesse sentido, para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, realizou-se um levantamento sobre a produção científica na área de Ciência da Informação sobre as crianças buscando-se compreender como essa área tem percebido a criança como usuária de informação.

Para tanto, foi realizado um recorte no espaço-tempo, que possibilitasse a execução da pesquisa. Desta forma, por espaço definimos as bases de dados referenciais em Ciência da Informação no Brasil: Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Base de Dados Holmes da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Base de Dados PERI da UFMG.

A escolha das bases se deu através de pesquisas nos sites das Universidades que oferecem pós-graduação em Ciência da Informação no Brasil e por considerar as três bases como aquelas que possuem o maior número de publicações indexadas na área.

Os termos utilizados na pesquisa foram: "criança" e "infantil", lembrando que para esta investigação, focalizamos apenas as publicações que utilizaram estes termos nas palavras-chave e na perspectiva da criança como usuária da informação.

Publicações cujo assunto se referia, por exemplo, ao estatuto da criança e adolescente ou sobre a literatura infantil, foram descartados por não terem sido considerados objetos da temática.

A delimitação temporal foi a observação das limitações de cada base de dados, atualizadas até dezembro de 2012.

Sendo assim, apresenta-se a seguir uma breve descrição de cada base, juntamente com a análise das produções sobre a criança na área de Ciência da Informação em cada uma delas.

5.1.1 Base BRAPCI

A BRAPCI é um projeto do Departamento de Ciência e Gestão da Informação da Universidade Federal do Paraná, através do Grupo de Pesquisa Educação, Pesquisa e Perfil Profissional em Informação, financiado pelo CNPQ, que tem por objetivo subsidiar estudos e propostas na área de Ciência da Informação, fundamentando-se em atividades planejadas institucionalmente.

Para alcançar tal objetivo, a BRAPCI disponibiliza referências e resumos de diversos textos publicados em 35 periódicos nacionais (28 ativos e 8 históricos), em formato impresso e eletrônico de CI totalizando 7.559 artigos²³. Oferece ainda um diretório de Pesquisadores em Ciência da Informação, no qual, são apresentadas diversas informações desses pesquisadores, tais como contatos, biografia, formação acadêmica, temática, títulos de artigos e citações.

Constitui-se, portanto, como uma ferramenta dinâmica utilizada por alunos, professores e pesquisadores da área para estudos analíticos e descritivos sobre a produção editorial em CI.

A grande vantagem de uma base desse porte está na fácil recuperação de informações que possibilita o acesso às posições teóricas dos pesquisadores, facilitando a visão de conjunto da produção desenvolvida na área e também as especificidades deste domínio científico.

Ao utilizar a Brapci para identificar as publicações e pesquisadores que tratariam do tema “comportamento e competência informacional infantil”, realizou-se também uma análise do tesauro disponibilizado pela Brapci, para verificar a incidência de palavras-chave que remeteriam ao tema em questão.

A partir da palavra-chave criança, foram encontradas 26 publicações e, destas observou-se que apenas 13 se referiam à criança como usuária da informação. Dos artigos encontrados na base Brapci, destacam-se os seguintes artigos:

- PEREZ, C. L. V.; ALVES, L. P. Diálogos extemporâneos no cotidiano escolar: a pesquisa com as crianças. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 14, n. 1, 2012.
- SANTOS, A. P. S. dos; BARROS, A. Incentivo da leitura e atividades lúdicas a crianças de 0 a 3 anos de idade: bebeteca e brinquedoteca uma oportunidade no desenvolvimento e hábito pela leitura. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 14, n. 1, jan./jun. 2009.
- ABRAMOVICH, F.O Que é Que a Criança Sabe dos Livros Escritos Para Ela. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 12, n. 3/4, jul./dez. 1979.

Entretanto, somente um artigo pode ser considerado o mais relevante para a temática, visto que foi o único a mencionar o comportamento e a competência informacional de crianças, a saber:

- FIALHO, Janaína Ferreira; ANDRADE, Maria Eugênia A. Comportamento informacional de crianças e adolescentes: uma revisão da literatura estrangeira. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 36, n. 1, p. 20-34, jan./abr. 2007.

²³ Dados extraídos na BRAPCI em 12 de janeiro de 2013: <<http://www.brapci.ufpr.br/ic.php?dd99=about>>.

Os demais trabalhos tratam de temas como direitos da criança, trabalho infantil, pastoral da criança, crianças deficientes, biblioterapia, entre outros, não sendo compatíveis, portanto, com a proposta da pesquisa.

Na análise do tesauro disponibilizado pela BRAPCI para identificar a incidência das palavras-chave que remeteriam aos temas propostos, descobriu-se que nessa base, o termo criança apareceu isoladamente apenas a partir de 2001.

Os trabalhos que foram considerados pertinentes por entenderem a criança como usuária de informação tratam das seguintes temáticas: pesquisa com crianças, mediação da leitura, biblioteca infantil, comportamento informacional, competência informacional e tecnologias educacionais.

Um aspecto interessante, é que não foi encontrado nenhum artigo sobre biblioteca escolar que apresentasse o termo criança nas palavras-chave.

Já a pesquisa com o termo infantil nas palavras-chave resultou em quarenta e um trabalhos sendo que apenas nove se referiram à criança como usuária de informação, através das temáticas: serviços bibliotecários infantis, redes sociais infantis, terminologia para literatura infantil, biblioteca infantil e mediação da leitura.

Os demais trabalhos enfatizaram os seguintes temas: livro infantil, educação infantil, abuso sexual infantil, teatro infantil, sexualidade infantil, trabalho infantil, direito das crianças, biblioterapia, literatura infantil e biblioteca escolar.

Nesse resultado observou-se ainda que se destacam os trabalhos que abordam a literatura infantil e temas ligados à sociologia da criança. No entanto sem ressaltar a criança como usuária de informação, o foco da maior parte dos artigos se volta para as atividades dos professores e bibliotecários e não para as necessidades das crianças.

5.1.2 Base HOLMES (UFBA)

O Holmes é o produto de um projeto que visa indexar os periódicos de Ciência da Informação, Arquivologia, Biblioteconomia e áreas correlatas.

O sistema foi criado e implantado pela professora Dra. Nanci Oddone (UFBA) no âmbito do Grupo de Estudos em Políticas de Documentação e Informação (GEDINFO). O recurso possui atualmente 25.958 artigos em 34 periódicos ou repositórios²⁴.

A Base Holmes não apresentou nenhum resultado na pesquisa com os termos criança na totalidade de seus registros existentes até dezembro de 2012. Já o termo infantil foi apresentado em 13 registros e destes, apenas 2 focalizam a criança como usuária de informação.

5.1.3 Base PERI (UFMG)

A Base de dados PERI (UFMG) contém artigos de periódicos e trabalhos publicados em anais de eventos técnico-científicos refletindo a literatura nacional nas áreas de Biblioteconomia, Ciência da Informação, Arquivística e outras áreas interdisciplinares.

A Base possui atualmente 56 títulos de periódicos indexados e 25 anais de eventos técnicos, totalizando cerca de 11.100 artigos indexados.

²⁴ ²⁴ Dados extraídos na base HOLMES em 12 de janeiro de 2013: <<http://www.holmes.feudo.org>>.

Na busca realizada com o termo criança foram encontradas 46 referências, porém a base busca também no resumo, contudo, para esta pesquisa, conforme explicado anteriormente, visou-se apenas as palavras-chaves para identificar que a criança seria o foco principal do trabalho.

Assim sendo, foram identificados nas referências recuperadas apenas 18 artigos que possuem o termo criança nas palavras-chave.

Destes, somente 8 tratavam do tema proposto, apresentando como foco a criança como usuária de informação ao mencionar a relação das crianças com os livros; com a sociedade; a promoção de serviços bibliotecários para crianças; a influência da televisão no desenvolvimento intelectual das crianças e a interação do bibliotecário com a criança.

Nesse sentido, dos trabalhos encontrados que apresentaram a palavra-chave “criança” dois chamaram a atenção de forma especial:

- DURO, I. Z. Repensando os serviços bibliotecários para crianças e adolescentes no Brasil. CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 16., 1991, Salvador. **Anais...** Salvador: APBEB, 1991. p. 294-303.
- FIGUEIREDO, F. E.; CALIXTO, J. A. Os serviços para jovens e crianças nas bibliotecas públicas portuguesas. **Liberpolis Revista das Bibliotecas Públicas**, Lisboa, n. 1, p. 51-70, 1998.

Estes trabalhos foram destacados entre os demais por focar os serviços para o público infantil, considerados indispensáveis para o desenvolvimento da competência informacional.

Os demais artigos, apesar de apresentarem o termo criança nas palavras-chaves se referiam à literatura infantil, educação, Pastoral da Criança, Direitos da criança, criança abandonada, leitura, biblioterapia, entre outros assuntos não compatíveis com a temática da investigação.

Já a busca pelo termo infantil permitiu recuperar 97 trabalhos, mas somente 26 referências se adequaram ao referido tema dentre as quais se destacando:

- CALDIN, C. F. O bibliotecário, a criança e a literatura infantil: algumas ponderações. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 111-128, 2001.
- FERREIRA, G. I. S. *et al.* Estudo sobre a terminologia da literatura infantil e juvenil: uma possibilidade para o controle de vocabulário. **Informação & sociedade: estudos**, João Pessoa, v. 17, n. 1, p. 117-128, jan/abr. 2007.
- FURTADO, C. C.; OLIVEIRA, L. BIBLON: plataforma de incentivo a leitura literária para crianças. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 68-85, jan./jun 2011.
- GARROCHO, L. C. O agente cultural e a interferência do adulto na vida infantil. **Releitura**, Belo Horizonte, n. 3, p. 9-13, maio/jun. 1992.
- GUERRA, E. L. Imaginário e sociedade: evolução dos ideais e interesses das crianças mineiras com relação a preferência por leituras. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 135-156, jul./dez. 1996.
- MARTUCCI, E. M.; ROZETI, G. C. Em busca da maioria da biblioteca escolar: uma metodologia de classificação e indexação da literatura infantil. CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 19., 2000, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2000.

- MATOS, A.T., COSTA, P. L. V. da; KIRNER, T. G. Biblioteca de ciências em realidade virtual: uma proposta de ambiente colaborativo. CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 20., 2002, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza : FEBAB, 2002.
- MOREIRA, M. E.; DIAS, E. W. Análise de assunto da literatura infantil: o feijão e o sonho embalados para viagem. **Cadernos BAD**, Portugal, , n. 2, p. 93-104, jul/dez., 2007.
- PAIVA, D. Gomes de. Utilização de cores para identificação de sistemas de classificação bibliográficos.. **Boletim ABDF**. Nova Serie, Brasília, v. 1, n. 3/4, p. 55-59, set./dez. 1978.
- REIS, Lucia de Moura. A biblioteca infantil como fator de integração do individuo na sociedade. **Caderno Brasileiro de Biblioteconomia**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 15-17, set. 1980.
- TAYLOR, M. W. Serviços bibliotecários a infância em Florianópolis: situação atual. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 30-34, jan./jun. 1981.

Tais artigos se sobressaíram por apresentar o interesse tanto por serviços específicos para crianças, quanto pelas temáticas relacionadas à organização da informação e uso das tecnologias voltadas para o mesmo publico. Todavia, nestes resultados assim como nos resultados obtidos através do descritor “criança” não se observou nenhuma menção ao tema competência informacional.

5.2 Base de Dados – Pesquisa em Ciência da Informação

Para alcançar o objetivo proposto de levantar dados sobre instituições, pesquisadores, linhas e grupos de pesquisa da área de Ciência da Informação no Brasil que abordam o tema da criança, realizou-se um levantamento no ENANCIB e no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil²⁵ do CNPQ.

5.2.1 ENANCIB

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação - ANCIB é reconhecida segundo Mueller, Miranda e Suaiden (2000) como a sociedade científica de âmbito nacional mais importante nessa área.

A Ancib já promoveu treze encontros nacionais, entre 1994 à 2012 chamados ENANCIB, que tem como finalidade a apresentação de trabalhos de pesquisa em andamento ou recentemente concluídos no campo da Ciência da Informação.

Logo, por sua notória importância, a análise deste evento favorece a obtenção de um retrato atual da área, em função disso, pode também demonstrar se a Ciência da Informação tem trabalhado a questão da criança e da competência informacional infantil.

²⁵ <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>

Na análise das treze edições do evento, buscou-se verificar a existência de trabalhos relacionados à criança enquanto usuária da informação. Para isso valeu-se dos termos de busca “criança” e “infantil” no título, resumo e nas palavras-chave. Para ampliar a pesquisa e pela íntima relação com a criança, também foram levantados os trabalhos sobre a biblioteca escolar.

O resultado pode ser visto nos quadros a seguir:

Quadro 04 – Termo “Criança”/ENANCIB

EDIÇÃO DO EVENTO	TERMO CRIANÇA
I ENANCIB (1994)	0
II ENANCIB (1995)	0
III ENANCIB (1997)	1 – Recursos informacionais para o ensino fundamental. 2 – Utilização de informação sobre a população infanto-juvenil pelos conselheiros dos direitos da criança e do adolescente.
IV ENANCIB (2000)	0
V ENANCIB (2003)	0
VI ENANCIB (2005)	0
VII ENANCIB (2006)	0
VIII ENANCIB (2007)	1. Redes sociais, fluxos informacionais e promoção dos direitos da criança.
IX ENANCIB (2008)	0
X ENANCIB (2009)	0
XI ENANCIB (2010)	0
XII ENANCIB (2011)	1. Memória e reparação: os processos de violação aos direitos da criança na corte interamericana de direitos humanos
XIII ENANCIB (2012)	0

Fonte: Dados da Pesquisa (2012)

Quadro 05 – Termo “Infantil”/ENANCIB

EDIÇÃO DO EVENTO	TERMO INFANTIL
I ENANCIB (1994)	0
II ENANCIB (1995)	1 – Geração de bases de dados em literatura infanto-juvenil: uma proposta de metodologia
III ENANCIB (1997)	1 A utilização de informações sobre a população infanto-juvenil pelos conselheiros dos direitos da criança e do adolescente 2. Geração de bases de dados em literatura infanto-juvenil: uma proposta de metodologia
IV ENANCIB (2000)	1 – Entre o sonho e a realidade: a leitura como atribuição de sentidos no contexto do câncer infantil. 2. Resgatando a memória literária sul-rio-grandense: recuperação de textos de literatura infantil e disponibilização digital de informações.
V ENANCIB (2003)	0
VI ENANCIB (2005)	0
VII ENANCIB (2006)	0
VIII ENANCIB (2007)	1. Leitura de imagens na literatura infantil: desafios e perspectivas na era da informação
IX ENANCIB (2008)	1. Análise documental de textos literários infanto-juvenis: perspectivas metodológicas com vistas à identificação do tema
X ENANCIB (2009)	0
XI ENANCIB (2010)	0
XII ENANCIB (2011)	1 Biblioteca pública na (re) construção da identidade negra
XIII ENANCIB (2012)	0

Fonte: Dados da Pesquisa (2012)

Quadro 06 – Termo “Biblioteca Escolar”/ENANCIB

EDIÇÃO DO EVENTO	BIBLIOTECA ESCOLAR
I ENANCIB (1994)	0
II ENANCIB (1995)	0
III ENANCIB (1997)	1 – Situação das bibliotecas escolares das redes pública e privada do ensino de 1 e 2 graus do município de João Pessoa-PB.
IV ENANCIB (2000)	1. Biblioteca escolar brasileira no contexto da sociedade da informação. 2. Bibliotecas escolares no planejamento do processo educativo em escolas públicas de Brasília-DF. 3. Pesquisa escolar nas séries iniciais de ensino fundamental: bases para um desempenho interativo entre sala de aula e biblioteca escolar. 4. A biblioteca escolar enquanto espaço de construção da cidadania: experiência da biblioteca da escola-parque na década de 60 em Salvador-BA.
V ENANCIB (2003)	1. A função educativa da biblioteca escolar no Brasil: perspectivas para o seu aperfeiçoamento. 2. Estruturação de bibliotecas digitais pessoais no ambiente escolar: um estudo com alunos do ensino fundamental.
VI ENANCIB (2005)	0
VII ENANCIB (2006)	0
VIII ENANCIB (2007)	0
IX ENANCIB (2008)	0
X ENANCIB (2009)	1. Multiculturalismo em ciência da informação: percepções e ações dos profissionais da informação em bibliotecas escolares. 2. Biblioteca escolar, leitura e histórias em quadrinhos: uma relação que se consolida.
XI ENANCIB (2010)	1. Gestão de bibliotecas escolares com foco nas quatro funções gerenciais: estudo de caso nas bibliotecas do instituto federal de educação, ciência e tecnologia catarinense.
XII ENANCIB (2011)	1. As tecnologias de informação e comunicação como facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem em uma biblioteca escolar.
XIII ENANCIB (2012)	1. Tecnologias de informação e comunicação dinamizando a biblioteca escolar.

Fonte: Dados da Pesquisa (2012)

Como pode ser observado, dos quatro trabalhos que apresentaram o termo criança apenas um se refere ao uso da informação por crianças, os demais se referem aos direitos da criança.

Já os trabalhos que utilizaram o termo infantil, em sua maioria, se referem à literatura infantil e não ao público infantil.

A maior surpresa ficou a cargo dos trabalhos voltados para à biblioteca escolar, pois foram considerados poucos em relação à proporção do evento, tendo em vista que em 13 edições, apenas 12 trabalhos se referem à biblioteca escolar, menos de um por edição.

5.2.2 Diretório de Grupos de Pesquisadores – CNPQ

O Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPQ é constituído por bases de dados que contém informações sobre os grupos de pesquisa em atividade no país, cujas informações são atualizadas continuamente pelos líderes de grupos, pesquisadores, estudantes e dirigentes de pesquisa das instituições participantes.

As informações contidas no Diretório dizem respeito aos recursos humanos constituintes dos grupos (pesquisadores, estudantes e técnicos); às linhas de pesquisa em andamento; às especialidades do conhecimento; aos setores de aplicação envolvidos; à produção científica, tecnológica e artística e aos padrões de interação com o setor produtivo. Além disso, cada grupo é situado no espaço (região, Unidade Federativa e instituição) e no tempo.

Segundo as informações encontradas no site do CNPQ²⁶ o Diretório é hoje capaz de descrever com precisão os limites e o perfil geral da atividade científico-tecnológica no Brasil e de

²⁶ <http://dgp.cnpq.br/diretorioc/html/infogeral/index.html>

fornecer aos interessados uma grande e diversificada massa de informação sobre detalhes de quem realiza as atividades, como e onde se realizam e sobre o quê pesquisam.

Para descobrir a existência de grupos de pesquisa que estudam a criança no contexto da Ciência da Informação, utilizou-se o filtro de pesquisa do diretório selecionando como grande área as Ciências Sociais aplicadas, e como área específica, a Ciência da Informação.

Buscando os termos “criança” e “infantil” não obteve-se nenhum resultado. Para complementar a pesquisa, buscou-se o termo biblioteca escolar por se aproximar da temática e recuperou-se quatro grupos de pesquisa:

Quadro 07 – Pesquisa em Biblioteca Escolar/ CNPQ

N.	Nome do Grupo de Pesquisa/ Instituição	Coordenador
1	Ciência da Informação: Cognição, Mediação e Construção do conhecimento – UFBA	Aida Varela
2	Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar – UFMG	Bernadete Santos Campello
3	Leitura, Biblioteca escolar e cidadania - UFAL	Clarisse Vanderlei Ferraz
4	Práticas e reflexões sobre biblioteca escolar – USP	Claudio Marcondes de Castro Filho

Fonte: Dados da Pesquisa (2012)

Em seguida, para aprofundar a reflexão, realizou-se uma pesquisa sobre os grupos de pesquisa que estudam a competência informacional no Brasil e dos quatro grupos de pesquisa encontrados, apenas o Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar da UFMG se insere na temática.

Desta forma, em resposta ao terceiro objetivo específico desta pesquisa, não se encontrou através do método utilizado, instituições e grupos de pesquisas que investigam a temática das crianças em CI. Já em relação aos pesquisadores, considera-se que a pesquisadora que mais se aproxima da temática no Brasil é Bernadete Campello (UFMG), por seus estudos ligados à competência informacional e biblioteca escolar.

5.3 Serviços informacionais para crianças

O ato de informar atinge o seu objetivo máximo quando muda o comportamento do informado, é a interferência no modo de pensar que altera a prática.
Luiz Milanesi

Compreendendo as mudanças ocorridas nos últimos anos em relação à utilização de informações por parte das crianças, diversos serviços informacionais estão sendo criados para atender às necessidades da geração net, como sites, bibliotecas digitais, softwares educativos, e até redes sociais específicas.

Pois se percebe que para desenvolver a racionalidade da criança nos dias atuais, é necessário trabalhar toda pluralidade de linguagens que promovam a ampliação dos conhecimentos necessários à sua formação tanto como indivíduo, como ser social, explica Barretto (2005).

E desta forma, os atuais instrumentos de acesso e recuperação da informação, podem ser inseridos no contexto das crianças, não só para desenvolver seu potencial intelectual, mas

também como instrumento de socialização, uma vez que esta é a realidade do meio em que vivem e inevitavelmente será parte importante do futuro que lhes esperam.

Neste sentido, algumas iniciativas merecem destaque, como será visto no próximo tópico.

5.3.1. Bibliotecas Digitais para crianças

Os educadores, afirma Sayão (2008), que sempre tiveram uma relação de colaboração quase que simbiótica com as bibliotecas tradicionais poderão através das bibliotecas digitais ampliar essa relação clássica, pois as bibliotecas digitais oferecem novos recursos para o aprendizado. Desta forma, serão apoiados por conteúdos multimídia, interatividade e integração de informações, sem as quais o ensino atual não pode sobreviver. Por isso, o autor acredita que as bibliotecas digitais abrem possibilidades extraordinárias para a educação, tendo em vista que muda paradigmas e estabelece novas metodologias pedagógicas.

É nesse contexto, no qual as crianças também são influenciadas pelas novas ferramentas informacionais, que surgiu a *International Children's Digital Library* - ICDL. Este projeto nasceu deste ambiente de evolução das bibliotecas digitais com a proposta de oferecer às crianças de 3 a 13 anos de idade, um acesso gratuito a livros digitais de qualidade das diferentes literaturas infantis do mundo, como forma de promoção do incentivo à leitura.

Esta biblioteca digital foi criada por um grupo de pesquisa da Universidade de Maryland nos Estados Unidos em 2000 e até hoje, esse grupo estuda o comportamento das crianças no uso da biblioteca digital e sobre como elas utilizam os mecanismos de busca na internet.

Atualmente, existe uma parceria para cooperação entre a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) e a Universidade de Maryland estabelecida desde 2006, para disponibilizar livros em Português, pois ainda são poucos. Esse projeto é chamado ICDL-Brasil²⁷.

De acordo com Sá (2009), no início das pesquisas para criação da ICDL os estudiosos foram surpreendidos pela capacidade de formulação de conhecimentos, análise e exposição de opiniões apresentados pelas crianças envolvidas na pesquisa. Diante de tal fato, vários estudos de usuários vêm sendo realizados sobre a interação da criança com a interface da ICDL.

Os avanços são constantes e atualmente a ICDL já oferece às crianças o acesso gratuito aos livros infantis de seu acervo através do *Iphone* da empresa *Apple*.

No Brasil, explica Sá (2009), há poucas iniciativas de implantação de bibliotecas digitais para crianças, considerando o fato de ser um público que exige uma abordagem diferente na prestação dos serviços de informação, em face das características próprias da faixa etária.

Isto faz com que o desenvolvimento de uma biblioteca digital para esse público tenha de levar em conta as necessidades de informação específicas do mesmo, o que demandará estudos de usuários específicos. É preciso que educadores, bibliotecários e demais interessados pelo assunto se unam para questionar os aspectos que precisam ser considerados no desenvolvimento de uma biblioteca digital voltada para crianças.

Diante disso, a equipe criadora da ICDL foi constituída de forma interdisciplinar, incluindo cientistas da computação, bibliotecários, especialistas em tecnologia da informação, professores, *designers* gráficos, dentre outros profissionais (SÁ, 2009).

Este tem sido o trabalho da ICDL, que além de investigar as necessidades informacionais de crianças de várias partes do mundo, incluindo o Brasil, também pretende disseminar a

²⁷ <http://www.icdl-br.inf.puc-rio.br>

literatura infantil nos mais diversos idiomas, seguindo as recomendações da UNESCO, que em 2005 declarou, segundo Sá (2009), que a impossibilidade de acessar informações em seu idioma materno equivale a negar um direito humano.

A ICDL constitui-se, como fundação sem fins lucrativos, que possui o objetivo principal de desenvolver uma coleção de livros digitais disponibilizados gratuitamente através de seu portal para representar para as crianças a história e a cultura de diferentes nações espalhadas pelo mundo.

Sendo assim, a ICDL busca oferecer às crianças, independentemente do local em que elas se encontrem, o acesso a livros de seu idioma materno como também da cultura local onde estiverem habitando. E desta forma, proporciona às crianças de todos os povos o encontro com as mais variadas culturas e idiomas, através da riqueza da literatura infantil em âmbito mundial.

Atualmente a ICDL possui mais de 2500 livros em 41 idiomas. Recebendo milhares de visitas de usuários de mais de 160 países nos últimos anos, o que comprova a importância da disseminação do conhecimento para crianças. Desse modo, o resultado demonstra o interesse das mesmas pela busca desse conhecimento.

Diante de tal fato, a ICDL pretende ampliar cada vez mais suas atividades e para isso objetivam criar uma coleção com mais de dez mil livros, em pelo menos 100 idiomas. Almejam também, oferecer cada vez mais uma plataforma de excelência operativa.

A estratégia para alcançar o aumento de sua coleção se dá por meio da busca por parcerias de cooperação para digitalização de novos títulos. Já para atingir à excelência operativa, a ICDL se preocupa constantemente com sua interface gráfica, para que essa seja a mais atraente possível para as crianças, tornando-se um espaço lúdico, e encantador, capaz de auxiliar o desenvolvimento do hábito de leitura desde a primeira infância.

Isto é importante para a criança, pois conforme Pacheco (1998, citado por Barretto, 2005) sabe-se que esta consegue identificar logomarcas antes mesmo de ser alfabetizada, demonstrando desde os primeiros anos de vida seu potencial para absorver as mensagens publicitárias, sendo que tais mensagens geralmente são coloridas e atrativas.

Diante disso, existem na ICDL duas versões: uma básica que se pauta numa hierarquia de categorias, resultado da pesquisa com as crianças, na qual se mostram ilustrações de desenhos e, outra versão: baseada em palavras-chave, através de metadados específicos (título, autor, editor, idioma, data de publicação).

Os usuários podem fazer uma pesquisa simples ou avançada. A interface de algumas partes do *site*, como, por exemplo, as ferramentas de busca simples, avançada e por lugar estão disponíveis em 14 línguas, sendo uma delas o português. Toda a tradução do *site* é feita por voluntários.

A ICDL é uma biblioteca digital estática que oferece suporte aos usuários para navegar, pesquisar, recuperar e ler os livros digitais, entretanto, ainda não possibilita aos seus usuários adicionar anotações, opiniões e colocar ferramentas colaborativas em suas coleções.

Figura 07 - Interface da ICDL em português



Fonte: ICDL (2012)²⁸

Um dos problemas enfrentados pela ICDL é a qualidade da resolução das imagens, uma vez que os livros são escaneados. A ferramenta escolhida pela ICDL foi o *Adobe Acrobat 9 Professional*, por melhor se adaptar aos processos de digitalização dos livros em grande quantidade e por já ser utilizado por grande parte dos usuários.

Os critérios para seleção de material na ICDL são estabelecidos por um comitê internacional de assessoramento composto por bibliotecários e educadores que analisam diversos fatores, como a relevância, fácil compreensão das semelhanças e diferenças entre os povos, a promoção da tolerância e a aceitação entre os povos, conteúdo apropriado para a idade dos leitores que usam a coleção, entre outros.

O processo de aquisição também tem seus critérios, dentre os quais se destacam a disponibilidade do material em domínio público, o oferecimento do material por uma biblioteca nacional ou outra instituição nacional que tenha os direitos sobre o mesmo, etc.

A ICDL pode ser utilizada pelas escolas como um veículo de promoção e incentivo do hábito da leitura nas crianças de promover a inclusão digital e o desenvolvimento de habilidades motoras específicas.

Por isso, Sá (2009) considera a iniciativa da ICDL louvável, uma vez que possibilita o acesso gratuito à literatura infantil, de crianças que dificilmente o conseguiriam em outras condições. Tanto por questões financeiras ou por outros fatores que geram a exclusão digital.

Muitas pesquisas e estudos sobre a usabilidade da ICDL vêm sendo realizados pela ICDL e por seus parceiros/colaboradores. Sá (2009) apresenta uma destas pesquisas realizada por Druin (2003), em que através da participação de diversos profissionais das áreas de educação, computação e biblioteconomia, chegaram à algumas conclusões interessantes:

- As crianças querem estar envolvidas no projeto do *design* gráfico de sua biblioteca digital e podem contribuir com informações importantes;

²⁸ <http://www.childrenslibrary.org/icdl/SimpleSearchCategory?ilang=Portuguese>

- As coleções digitais pra crianças devem incluir a possibilidade de livros de questão multicultural e ficção;
- As coleções devem ser formadas por livros antigos e contemporâneos;
- A biblioteca digital deve saber lidar com questões de propriedade intelectual e segurança das crianças;
- As crianças precisam de ferramentas de busca em variadas formas (categoria, palavra-chave e outras), mas as categorias expressas através de ícones são visualmente mais importantes do que à pesquisa por palavra-chave;
- Critérios adicionais de pesquisa específicos precisam ser considerados como as crianças veem o mundo na catalogação (metadados), como as crianças sentem os livros : a cor do livro , a forma, o comprimento;
- As interfaces gráficas das bibliotecas digitais para crianças precisam ser atrativas e adequadas
- As ferramentas das bibliotecas digitais para crianças precisam ser adaptadas para o uso em casa e uso colaborativo pelas crianças e seus pais;
- É preciso que os desenvolvedores de interface saibam equilibrar inovação e necessidade de amplo acesso aos usuários (DRUIN, 2003 citada por SÁ, 2009 p. 37).

Esses resultados reforçam a necessidade de estudar as implicações do comportamento infantil no uso e na acessibilidade de informações e o desenvolvimento de instrumentos que atendam às necessidades informacionais das crianças.

Sendo assim, a ICDL ainda tem um longo caminho a seguir cheio de desafios, mas também com inúmeras possibilidades de promover favoráveis transformações culturais e sociais para crianças do mundo inteiro. E por isso, essa experiência pode ser considerada uma iniciativa notável.

5.3.2. Redes Sociais Para Crianças

Atualmente as redes sociais fazem parte do cotidiano na grande parte das famílias em todo mundo. As crianças também buscam se inserir neste espaço e para isso muitas vezes utilizam redes próprias para adultos mesmo que esses em grande parte, proíbam este tipo de uso.

Dessa maneira, Morais (2011) lista alguns exemplos de redes sociais especificamente desenvolvidas para em crianças menores de 13 anos de idade e que, para o autor, são as mais indicadas como ferramentas de introdução de crianças às redes sociais, sobretudo até aos 10 anos de idade;



Concebido para crianças e pré-adolescentes (entre os 7 e os 13 anos de idade) que já não se sentem confortáveis em *sites* infantis, mas que ainda não têm idade para aderir ao Facebook, MySpace, hi5 ou a outras redes sociais, o *GiantHello*²⁹ inclui jogos sociais *online*, permite enviar convites para se ligarem a amigos que conhecem na vida real, criar páginas de perfil personalizadas que apenas os seus amigos podem ver, usar mensagens internas a amigos, publicar

²⁹ <http://www.gianthello.com>

fotos, comentar fotos publicadas por amigos, atualizações de estado que só podem ser lidas pelos amigos, mensagens instantâneas baseadas na *web*, criar páginas de fãs de celebridades e produtos favoritos, e ver anúncios publicitários publicados com base na atividade dos utilizadores e que foram previamente analisados relativamente à sua adequação. Em termos de segurança, o *GiantHello* verifica o consentimento parental antes das crianças poderem usufruir de todas as funcionalidades do *site*, impede o acesso dos motores de busca aos textos e às fotos publicadas pelas crianças, filtra linguagem imprópria, oferece controles parentais que permitem aos pais suspender ou eliminar a conta dos filhos. E relação ao nível da segurança, as crianças navegam num círculo fechado de amizades, isto é, apenas podem comunicar com terceiros que convidaram pessoalmente e, ao verem o perfil de um amigo, apenas são exibidos os amigos mútuos. Se uma criança quiser adicionar um amigo, tem de enviar um código especial ou imprimir um convite para entrega em mão. Desta forma, o *GiantHello*, não permite que estranhos contatem a criança, até porque o *site* não permite ligações aleatórias. No *GiantHello*, as crianças só conseguem comunicar com os seus amigos reais. Por fim, segundo o *site*, este foi certificado pelo *Children's Advertising Review Unit - CARU* como estando em conformidade com a *Child Online Protection Act - COPA*.



O *Fanlala*³⁰ anuncia-se como uma rede social que permite aos jovens partilharem e ligarem as suas vidas e os seus mundos através uma experiência de media social única. Permitindo partilhar, *playlists*, fazer novas amizades a nível global, conversar com amigos, partilhar vídeos, notícias sobre a cultura *pop* e muito mais. Em termos de segurança, disponibiliza configurações de segurança e está em conformidade com a COPA. O *Fanlala* exige ainda a autenticação da identidade através de cartão de crédito por parte dos pais ou de um professor, usando o mesmo procedimento que o serviço de correios norte-americano usa para verificação da identidade. Até que os pais autorizem a conta da criança, esta não terá acesso a todas as funcionalidades do *site*. A partir daí, o *Fanlala* disponibiliza configurações de segurança que permitem aos pais definirem parâmetros adequados à idade e relacionados com as atividades *online* da criança.



Concebido para crianças dos 6 aos 11 anos de idade, o *ScuttlePad*³¹ oferece às crianças um local para interagirem *online*, ligarem-se aos amigos e divertirem-se escolhendo palavras e construindo frases, enquanto estão protegidas e aprendem os fundamentos da segurança *online*. O *ScuttlePad* apresenta-se como uma rede social que introduz as crianças às redes sociais de uma forma segura, controlada e num ambiente amigável. No *ScuttlePad* as crianças aprendem os rudimentos da vida social em rede, criando perfis seguros, partilhando informação apropriada e atualizando os seus *status* de uma forma responsável. A este nível, os utilizadores podem atualizar os seus *status* e fazer comentários a partir de listas de verbos e sujeitos pré-aprovados, o que ajuda os utilizadores mais novos a aprender a construir frases, para além de ajudar a gramática dos utilizadores mais crescidos. Para aderirem ao *ScuttlePad* os pais

³⁰ <http://www.fanlala.com/>

³¹ <http://www.scuttlepad.com/>

registram os seus filhos usando os seus próprios endereços de *email* para criarem nomes de utilizador e palavras-passe únicas. Uma vez activada a conta, a criança pode carregar a sua foto para o perfil, atualizar o seu *status* e descobrir os seus amigos. No *ScuttlePad* as crianças podem encontrar os seus amigos e fazer novos amigos, do fundo da rua ou no outro lado do globo. Em termos de segurança, o *ScuttlePad* ensina às crianças o básico sobre a socialização em rede e sobre a importância da privacidade *online* enquanto estas se divertem ligando-se aos seus amigos. Contrariamente aos outros serviços referidos que apenas estão disponíveis em inglês, o *ScuttlePad* também está disponível em espanhol.



O *Skid-e-Kids*³² apresenta-se como uma rede social alternativa para crianças e jovens entre os 7 e os 14 anos de idade. No *Skid-e-Kids*, as crianças podem jogar e ver filmes adequados à sua idade, convidar e socializar com os seus amigos e colegas, trocar e vender brinquedos e jogos de vídeo e, obter ajuda para os seus trabalhos de casa de qualquer disciplina, através da simples publicação de perguntas para obterem as respostas. Concebida especificamente para dar às crianças o entusiasmo de estar no *Facebook* sem as expor aos aspectos negativos potencialmente inerentes a uma rede social aberta como o *Facebook* e outras, o *Skid-e-Kids* apresenta-se como uma rede segura, divertida e educacional onde quem manda são os pais e onde estes dispõem de funcionalidades especiais que lhes permitem ver todos os amigos e atividades dos filhos de uma forma instantânea.



Recentemente adquirido pela Disney, o *Togetherville*³³ apresenta-se como uma rede social para famílias, onde os pais podem criar vizinhanças seguras para os seus filhos com menos de 10 anos de idade, sem bem que qualquer criança/jovem com menos de 13 anos possa aderir. No *Togetherville*, as crianças podem jogar, fazer desenhos, ver vídeos, ligar-se e interagir com amigos da vida real e familiares que conhecem e em quem confiam, tudo sob a supervisão dos pais. Segundo o *site*, o *Togetherville* coloca os pais e outros adultos de confiança dentro da experiência da criança no sentido de promover a interação e a aprendizagem online que os ajuda a tornarem-se cidadãos digitais responsáveis. Em termos de segurança, no *Togetherville* apresenta algumas características interessantes: apenas os pais ou os tutores legais da criança que passarem no processo de verificação de identidade podem criar e gerir as contas das suas crianças; os pais criam e controlam uma rede de amigos dos seus filhos na vida real, a partir dos seus familiares e amigos de confiança no *Facebook*, no sentido de criar um ambiente seguro para os filhos, sem possibilidade de anonimato; a comunicação é feita a partir de mensagens pré-definidas, com comentários moderados, sem *chats* privados e sem possibilidade de carregar ficheiros; os pais podem ver toda a atividade dos filhos em tempo real. Em termos de privacidade, os perfis das crianças não são pesquisáveis ou detectáveis. Em conformidade com a COPA, o serviço tem a particularidade de ter sido desenvolvido por especialistas em tecnologias da *web* social, desenvolvimento infantil, aprendizagem e segurança *online*.

³² <http://skidekids.com/>

³³ <http://togetherville.com/>



Lançado em fevereiro de 2011, o *WhatsWhat.me*³⁴ é um serviço apenas para crianças que, segundo os seus criadores, oferece um ambiente de rede social seguro para crianças entre os 7 e os 13 anos de idade. Em conformidade com a COPA, acalenta uma comunidade onde o *bullying* não é permitido, promovendo simultaneamente comportamentos *online* positivos, segurança na Internet e aptidões relacionadas com a vida que beneficiam as crianças. Para os pais, o *site* oferece um Centro Parental de Recursos onde são fornecidos conselhos especializados, notícias e informação sobre a segurança *online* de crianças e jovens. O *WhatsWhat.me* caracteriza-se ainda pela utilização de funcionalidades inovadoras tais como: tecnologias patenteadas de reconhecimento facial, socorrendo-se da utilização da *webcam* para verificação da identidade durante o processo de registo e acesso; alojamento de fotos de forma criptografada; botão de denúncia, fornecendo às crianças uma ferramenta imediata para reportar comportamentos *online* impróprios; moderadores profissionais que analisam as denúncias e os conteúdos, mantendo o *site* seguro e apropriado para crianças, chegando mesmo a usar os erros e os enganar dos utilizadores como oportunidades de ensino/aprendizagem; todas as publicações têm de ser analisadas e aprovadas pelos destinatários antes de se tornarem visíveis para terceiros, mitigando de forma eficaz o *cyberbullying* e ajudando as crianças a terem consciência do que elas e os outros dizem *online*; regras e políticas anti-*bullying* com as quais os utilizadores têm de concordar para participar e tolerância-zero para com quem as violar; as crianças só podem ligar-se a outras um ano acima ou abaixo do seu ano de escolaridade, a menos que tais contactos sejam aprovados por um dos pais; os pais participam no processo de registo que exige um cartão de crédito válido.



O *YourSphere*³⁵ apresenta-se como uma experiência *online* vibrante e interativa para crianças e adolescentes, oferecendo um *blog* para cada membro, centenas de jogos e um mundo virtual que estimula a partilha de interesses, interação e sociabilização, concursos, recompensas e um programa de bolsas de estudo. A segurança e a privacidade dos seus utilizadores são uma prioridade para o *YouSphere*, que se procura reger pela aplicação de salvaguardas que se caracterizam pelo bom senso, focando-se no estímulo de interesses positivos, talentos e aspirações dos seus membros. O *YouSphere* rege-se pelo princípio de não fazer as crianças mentir quanto à sua idade ao aderirem, obrigando-se à recolha do consentimento parental dos menores de 13 anos, verificando a identidade dos pais e não obrigando as crianças a fornecerem dados pessoais ao aderirem. Protegendo os seus membros, o *YouSphere* usa a tecnologia e a supervisão de adultos na monitorização da atividade no *site*, ensina as crianças a estarem seguras *online* e não tolerando o desrespeito ou assédio. Em resultado, o *YouSphere* está certificado pela *Privacy Vaults Online Safe Harbor* da *Federal Trade Commission* dos Estados Unidos.

³⁴ <http://www.whatswhat.me>

³⁵ <https://yoursphere.com>



A plataforma *Biblon*³⁶ foi elaborada por uma equipe interdisciplinar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro. É um espaço na web onde as crianças podem trocar impressões, interpretações sobre textos literários, descobrir informações sobre seus autores preferidos e divulgar sugestões de livros através de uma rede social utilizada de forma especial pelas bibliotecas escolares.



O *Mundo Gaturro*³⁷ é um mundo virtual para crianças feito especialmente para que elas possam jogar e interagir entre si, em um ambiente seguro e controlado por moderadores. Nele, as crianças podem fantasiar seus avatares, percorrer mundos irados e conversar com outras crianças por meio de bate-papos ou envio de mensagens de modo seguro. Dá para se divertir com jogos individuais ou coletivos, obter moedas, decorar casas virtuais e cuidar de bichos de estimação. Os pais dos Gaturros dispõem de uma conta gratuita especial, com ferramentas que permitem vigiar as mensagens que as crianças leem e escrevem, além de vistoriar tudo que elas fazem dentro do Mundo Gaturro. Ao ativar a conta de Gaturro de uma criança, o pai ou responsável recebe uma senha que permite administrar os usuários.



O *Mundo do Sítio*³⁸ tem mais de 20 jogos desenvolvidos para encantar e ensinar crianças a partir de 5 anos, com desenhos modernos e engraçados, trilha sonora brasileira e tecnologia de ponta. É o primeiro mundo virtual brasileiro a ter uma seção exclusiva de jogos pedagógicos. O objetivo das brincadeiras é reforçar o conteúdo ensinado em sala de aula, com inteligência e criatividade.

Diante do exposto, viu-se que já existem alguns serviços informacionais para crianças disponíveis na Internet. Acredita-se que o uso de tais recursos nas bibliotecas escolares poderá auxiliar o desenvolvimento da competência informacional infantil, promover a inclusão digital e ainda, a exemplo da ICDL, incentivar o hábito da leitura.

³⁶ <http://www.portal-biblon.com/>

³⁷ <http://www.mundogaturrorecreio.com.br>

³⁸ <http://mundodositio.globo.com/>

CAPÍTULO 6



FELIZES PARA SEMPRE?
CONSIDERAÇÕES FINAIS

06 FELIZES PARA SEMPRE? CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consonância com o pensamento de Hanson (1972) apresentado no primeiro capítulo, foi possível compreender no decorrer deste estudo que o aprendizado precede a interpretação. Desse modo, se o objetivo inicial era descobrir uma verdade absoluta, o percurso metodológico mostrou que era necessário refletir sobre a temática, antes de buscar uma experiência prática.

Assim buscou-se aprender para observar. Nesse sentido, este trabalho almejou oferecer uma reflexão acerca do mundo da criança e de suas necessidades informacionais na atualidade, na intenção de abrir novas perspectivas de pesquisas sobre a temática, neste processo contínuo de construção do conhecimento científico.

Foi visto neste trabalho que uma das funções sociais da Ciência da Informação consiste em acompanhar as constantes transformações geradas pela inclusão das Tecnologias da Informação e da Comunicação na vida da sociedade.

Viu-se ainda que a atual sociedade, centrada na informação e no conhecimento não é composta apenas por adultos, mas que também neste contexto as crianças interagem, criam e transformam a realidade que as cerca.

Apesar do contexto um tanto quanto desfavorável das bibliotecas escolares brasileiras, foram apresentadas algumas possibilidades de proporcionar ao público infantil a construção de competências informacionais, tanto no que se refere à organização da informação, quanto aos novos serviços informacionais que podem ser utilizados a exemplo das bibliotecas digitais e das redes sociais para crianças.

Desta forma, acredita-se que não é momento para pessimismo ou de desistir da biblioteca escolar, ao contrário, o momento é de unir forças, criar parcerias e buscar despertar a biblioteca escolar de seu delongado sono tornando-a espaço por excelência da busca por conhecimento.

Observou-se, no entanto, que a Ciência da Informação, praticamente não reconhece a criança como usuária de informação, e nos poucos estudos encontrados ela é visualizada apenas no âmbito da biblioteca escolar, deixando uma lacuna no que se refere à busca de informação deste público cada vez mais realizada por meio da internet.

Apesar de desenvolver diversas pesquisas sobre a competência informacional, este estudo revelou que poucos autores a relacionam ao público infantil.

Desta forma, foi possível entender que a Ciência da Informação possui por sua história, características e perspectivas, condições para analisar e compreender o comportamento informacional da criança na sociedade contemporânea e também de propor alternativas para a competência informacional infantil. No entanto, poucos se interessam pela causa, talvez atraídos por outras especialidades da área, consideradas mais atrativas ou promissoras.

Contudo, para se alcançar o “felizes para sempre” pretendido, há um longo e complexo caminho a ser percorrido. Como o tema é abrangente, existem muitos outros conceitos e definições que poderão ser descobertos através da integração com outras áreas como Pedagogia, Comunicação e Computação, entre outras. Integração essa que, certamente ampliará a compreensão do desenvolvimento intelectual, cognitivo, psicomotor e social das novas gerações.

Em se tratando de competência informacional infantil, considera-se viável sua promoção, uma vez que de certa forma já tem sido feita de maneira autônoma pelas próprias crianças, cabendo aos pais, professores e bibliotecários apenas aperfeiçoar e mediar para ampliar as possibilidades e, até mesmo, para a segurança dos pequenos.

Para tanto, reafirma-se a necessidade de estudos que possibilitem o conhecimento aprofundado do mundo da criança, para adentrar em sua realidade a fim de suprir suas necessidades informacionais mais íntimas. Essas, por vezes poderão estar ligadas às questões vividas pelas crianças da sociedade contemporânea, tais como *bullying*, consumismo infantil, pedofilia, violência familiar, trabalho infantil, entre outras.

Faz-se necessário ainda a real compreensão do papel da criança na sociedade, não apenas como público estático, receptor passivo de informações, mas como usuários efetivos de informação, comunicação e tecnologia.

Tal entendimento possibilitará a descoberta de uma perspectiva ainda mais abrangente, que deixa sérias marcas na sociedade. Trata-se da desigualdade social e da exclusão digital que divide os indivíduos em competentes e incompetentes. Assim, o analfabetismo em informação pode ser considerado um dos maiores desafios dos próximos anos.

É tempo, então, de provocar reflexões no âmbito dos cursos de Biblioteconomia em todo o Brasil, para avaliar se a formação que oferecem vem despertando nos profissionais que deles são egressos, o interesse de organizar, filtrar e recuperar informações compreendendo o contexto social em que estão inseridas e o público as quais se destinam. Pois, por incrível que pareça muitos trabalhos ainda discutem a competência informacional dos próprios bibliotecários, algo que deveria ser inerente à sua formação.

Desta forma, é indispensável o conhecimento e o entendimento das especificidades de cada usuário e de forma especial, do público infantil para que os profissionais da informação tenham plenas condições de projetar estratégias significativas para o desenvolvimento de serviços informacionais de qualidade.

Os serviços informacionais para crianças foram apresentados com o intuito de revelar aos interessados algumas possibilidades de inovação e de interação das crianças com as novas tecnologias.

Abordou-se brevemente sobre a questão da memória coletiva não somente por se relacionar à linha de pesquisa deste estudo, mas principalmente por entender que consiste numa área importante também para as crianças. Tendo em vista que se vive um tempo de superficialidade, no qual se observa uma desvalorização da memória coletiva, algo que pode gerar futuramente uma perda de identidade nas próximas gerações.

Sabemos que outras inferências poderiam ser feitas sobre os artigos encontrados nas pesquisas, mas fugiria ao alcance do objetivo deste trabalho que era descobrir a existência ou não de publicações na área que trabalhariam a temática da criança no contexto informacional. De qualquer modo, pretende-se realizar tais análises em estudos posteriores.

Visualizar a criança como construtora de cultura, capaz de criar e transformar informações e vivências, não apenas no ambiente educativo promovido pela escola, mas também fora dela é algo complexo, mas desafiador.

E nesse sentido, caberá à Ciência da Informação, responder às questões ligadas ao fluxo informacional, tanto no que se refere à recuperação, quanto à disseminação e ao uso de informações realizadas pelo público infantil.

Isto porque a criança da época de Alexandria não é a mesma que hoje utiliza a ICDL, isso é fato. E dessa forma, assim como a própria biblioteca que vem ao longo do tempo se adaptando a todas as inovações tecnológicas e vencendo os novos paradigmas informacionais para extrair as melhorias necessárias no seu anseio de reunir, preservar e disseminar a memória do mundo, a

criança também se adapta a fim de acessar essa memória através dos recursos tecnológicos disponíveis.

Para tanto será preciso ainda, não esquecer a importância das especificidades dessa etapa da vida, ou seja, o fato da criança precisar usufruir amplamente de seu momento lúdico e imaginário. Transpor esse momento seria como mutilar uma parte da vida do ser humano.

Diante do exposto, acredita-se que se alcançou o objetivo proposto de descobrir como a ciência da informação observa a criança no contexto atual e de como esta área pode promover a competência informacional do público infantil.

Entende-se que foram atingidos também os objetivos específicos almejados, pois com os resultados encontrados nas bases de dados da área da CI revelou-se o pequeno número de publicações relacionados ao assunto e o inexpressivo lugar da criança nos trabalhos apresentados nas treze edições do ENANCIB.

Também se identificou a ausência de instituições, pesquisadores e grupos de pesquisas específicos sobre a temática da competência informacional de crianças e por fim demonstramos como os serviços informacionais podem ser adaptados para o público infantil e apresentamos exemplos de bibliotecas digitais e redes sociais próprias para crianças.

Foi possível ainda verificar que o acesso à informação possui sim, estreita relação com a construção da memória coletiva da criança, pois é por este meio que atualmente a criança recebe grande parte de sua herança cultural.

Mas acredita-se que possivelmente o resultado mais relevante desta pesquisa consiste no despertar para a questão do estudo da temática da criança na Ciência da Informação e na possível abertura de novas perspectivas para atuações de bibliotecários voltadas para o público infantil.

O contato com os autores da área da educação, da sociologia e psicologia infantil, foi apenas um primeiro passo para adentrar ao mundo da criança. E por esse motivo, novos estudos podem ser realizados com o objetivo de analisar a formação de bibliotecários a respeito da psicologia e sociologia infantil assim como das teorias educacionais que possibilitem o desenvolvimento das competências informacionais em crianças.

Outras pesquisas também poderão ser realizadas de forma interdisciplinar com as áreas de comunicação e computação para favorecer a promoção de novos serviços informacionais para o público infantil.

Além disso, estudos de campo sobre os impactos das tecnologias no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e comportamental das crianças e no uso de informações podem oferecer grande contribuição para a temática.

Também se observa a necessidade de análise das políticas públicas de informação, que promovam a competência informacional de crianças, visto que estas têm recebido uma visibilidade social cada vez maior, talvez motivada pelas transformações sociais nas famílias; as quais na atualidade por terem menos filhos, cedem com maior facilidade às vontades das crianças, e por isso, esse público tem sido um alvo maior de informações principalmente publicitárias, por conseguirem influenciar o consumo dos pais.

Após o estudo, novas questões também surgiram, mas de forma especial, fica o questionamento: há certa negligência por parte da Ciência da Informação com o público infantil, isso não se refletiria diretamente no descaso com as bibliotecas escolares, uma vez que esta é a unidade de informação própria para este público?

Isso pode demonstrar a necessidade de uma resignificação da temática da Biblioteca Escolar nos cursos de graduação em Biblioteconomia e na agenda de pesquisa dos programas de pós-graduação em Ciência da Informação.

As futuras reflexões se darão, sobretudo, a partir da necessidade de tornar acessíveis às crianças todas as informações que precisam, por meio de recursos tecnológicos que as tornem mais autônomas, independentes e pró-ativas. Qualidades essas, consideradas essenciais para a sobrevivência numa sociedade exigente e competitiva, que requer cada vez mais que seus indivíduos possuam uma formação que os capacite não somente a ler e escrever, mas também os possibilite interpretar sua realidade expressar-se adequadamente, trabalhar com conceitos abstratos, atuar em equipes de resolução de problemas, tomar decisões individuais e coletivas e, principalmente, que estejam sempre dispostos ao exercício de “aprender a aprender”.

Aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição de casa dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Paulo Freire

REFERÊNCIAS

- AIRES, A. (Org). Tábula rasa. In.: **Dicionário Escolar de Filosofia**. Lisboa: Plátano, 2003. Disponível em: < <http://www.defnarede.com/a.html>>. Acesso em: 05 jan. 2013.
- ALMEIDA, C. C. de; BASTOS, F. M.; BITTENCOURT, F. Uma leitura dos fundamentos histórico-sociais da Ciência da Informação. **Revista Eletrônica Informação e Cognição**, v. 6, n. 1, p. 68-89, 2007. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=8413>>. Acesso em: 10 jan. 2013.
- ALMEIDA, D. P. R. de *et al.* Paradigmas contemporâneos da Ciência da Informação: a recuperação da informação como ponto focal. **Revista Eletrônica Informação e Cognição**, v. 6, n. 1, p. 16-27, 2007. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000005406&dd1=ea453>>. Acesso em: 20 out. 2012.
- ALMEIDA, M. R. O tempo como moeda de valor na cultura digital. **Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 12, 2009, p. 40-50. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/contemporanea/article/view/348>>. Acesso em: 13 jul. 2011.
- ALVES, L. R. G.. **Novas cartografias cognitivas: uma análise do uso das tecnologias intelectuais por crianças da rede pública em Salvador, Bahia**. 1998. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <http://www.lynn.pro.br/admin/files/lyn_artigo/1d82927c43.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2012.
- AMATO, M.; GARCIA, N. A. R. A biblioteca na escola. In: NERY, A. *et al.* **Biblioteca Escolar: estrutura e funcionamento**. São Paulo: Loyola, 1989. p. 9-23.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION – ALA. **Presidential committee on information literacy: final report**. Washington, DC: ALA, 1989. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>> Acesso em: 3 abr. 2012.
- ANDRADE, A. N. de. A criança na sociedade contemporânea: do ‘ainda não’ ao cidadão em exercício. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, Porto Alegre, 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721998000100010>>. Acesso em: 10 dez. 2011.
- ANDRADE, L. B. P. de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <ftp://ldc.feis.unesp.br/mat/04_livros_digitais/educacao/EDUCACAO_INFANTIL.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2011.
- AQUINO, M. A. A ciência da informação: novos rumos sociais para um pensar reconstrutivo no mundo contemporâneo. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 36, n. 3, p. 9-16, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652007000300002>. Acesso em: 21 ago. 2011.
- _____. Metamorfoses da cultura: do impresso ao digital, criando novos formatos e papéis em ambientes de informação. **Ci. Inf., Brasília**, v. 33, n. 2, p. 7-14, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n2/a01v33n2.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2011.
- ARAÚJO, C. A. A. A ciência da informação como ciência social. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 21-27, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n3/19020.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2012.
- _____. Correntes teóricas da ciência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 38, n. 3, p. 192-204, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v38n3/v38n3a13.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2011.

_____. Fundamentos teóricos da classificação. **Encontros Bibli Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, n. 2, p. 117-140, ago./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=11878>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

_____. Estudos de usuários conforme o paradigma social da ciência da informação: desafios teóricos e práticos de pesquisa. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 23 - 39, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/.../6995>>. Acesso em: 13 jul. 2012.

_____; BRAGA, R. M. O.; VIEIRA, W. O. A contribuição de C. Kuhlthau para a Ciência da Informação no Brasil. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 185-198, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=10588>>. Acesso em: 30 jul. 2011.

_____. *et al.* A Ciência da Informação na visão dos professores e pesquisadores brasileiros. **Informação & Sociedade. Estudos**, João Pessoa, v. 17, n. 2, p. 95-108, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/download/637/1450>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

ÀRIES, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

BACHELARD, G. Crítica preliminar do conceito de fronteira epistemológica. In.: **Estudos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008. p. 69-76.

BARBOSA, S.; MEY, E. S. A.; SILVEIRA, N. C. **Vocabulário controlado para indexação de obras ficcionais**. Brasília: Briquet de Lemos, 2005.

BARRETO, A. A. A condição da informação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 16, p. 67-74. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v16n3/13563.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2011.

_____. Mudança estrutural no fluxo do conhecimento: a comunicação eletrônica. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 122-127, maio/ago. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v27n2/barreto.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

BARRETTO, G. A. **A criança na sociedade de consumo**: a influência da televisão no comportamento infantil. 2005, 68 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Americana, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=35674>>. Acesso em: 01 nov. 2011.

BASTOS, C. L.; KELLER, V. **Aprendendo a aprender**: introdução à metodologia científica. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BATISTA, S.S.S. Teoria crítica e teorias educacionais: uma análise do discurso sobre educação. **Educação e Sociedade**, ano 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400012&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 12 fev. 2009.

BAUERLEIN, M. **The dumbest generation**: how the digital age stupefies young americans and jeopardizes our future (or, don't trust anyone under 30). New York, USA: Penguin, 2008.

BAWDEN, D. Information and digital literacies: a review of concepts. **Journal of Documentation**, v. 57, n. 2. 2001. p. 218-259. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewPDF.jsp?contentType=Article&Filename=html/Output/Published/EmeraldAbstractOnlyArticle/Pdf/2780570203.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

BECKNER, M. Aspectos da explicação em teorias biológicas. In.: MORGENBESSER, Sidney (Org.). **Filosofia da Ciência**. São Paulo: Cultrix, 1972. p. 185-199.

BEHR, A.; MORO, E. L. S.; ESTABEL, L. B. Uma proposta de atendimento às necessidades dos usuários da biblioteca escolar por meio do *benchmarking* e do *sensemaking*. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 15, n. 1, p. 37 - 54, jul./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/.../5877>>. Acesso em: 25 ago. 2012.

BELENTANI, S. B. A infância nos albores da modernidade. In.: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 9., 2009, São Paulo. **Anais ...** São Paulo: ABRAPEE, 2009. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE.../36.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2012.

BELLUZZO, R. C. B. . Como desenvolver a competência em informação (CI): uma mediação integrada entre a biblioteca e a escola.. In: FÓRUM INTERNACIONAL SOBRE BIBLIOTECAS ESCOLARES e SEMINÁRIO BIBLIOTECAS ESCOLARES, 4, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo : Conselho Regional de Biblioteconomia (SP) e International Association of School Librarianship, 2008. v. 1. p. 1-10.

BLACK, A. Information history. **Annual Review of Information Science and Technology**, Arizona, v. 40, n. 1, p. 441-473. 2006.

BLACK, M. Justificação da indução. In.: MORGENBESSER, Sidney (Org.). **Filosofia da ciência**. São Paulo: Cultrix, 1972. p. 217-230.

BLATTMANN, U.; FRAGOSO, G. M. O zapear da informação. In: _____ (Org.). **O Zapear a informação em bibliotecas e na Internet**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. cap. 1, p. 13-26.

_____. *et al.* A aprendizagem, a biblioteca e a Internet. In: _____; FRAGOSO, G. M (Org.). **O zapear a informação em bibliotecas e na Internet**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, cap. 2, p. 27-39.

BONA, V. **Tecnologia e infância**: ser criança na contemporaneidade. 2010, 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <http://www.gente.eti.br/edumatec/attachments/008_Viviane%20de%20Bona.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2011.

BORGES, M. E. N. *et al.* A ciência da informação discutida à luz das teorias cognitivas: estudos atuais e perspectivas para a área. **Cadernos BAD**, n. 2, 2004, p. 80-91. Disponível em: <<http://eprints.rclis.org/10319/1/Borges%2BOutrosBAD204.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

BRANDÃO, H. P. **Gestão baseada nas competências**: um estudo sobre competências profissionais na indústria bancária. 1999. 158 f. Dissertação (Mestrado em Administração). – Universidade de Brasília, FACE, Brasília, 1999.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Lei n. 12.244 de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: Congresso Nacional, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm>. Acesso em: 12 nov. 2011.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2011.

BRUCE, C. Information literacy research: dimensions of the emerging collective consciousness. **Australian Academic & Research Libraries**, v. 31, n. 2, p. 91-109, Jan. 2000. Disponível em: <http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/results_common.jhtml;hwwilsonid=W5ZXJKWRS2Q1NQA3DIMSFGOADUNGIIV0>. Acesso em: 10 nov. 2012.

BUCKINGHAM, D. Aprendizagem e cultura digital. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre, v. 11, n. 44, p. 8-11, nov. 2007/jan. 2008. Disponível em: <http://www.revistapatio.com.br/numeros_anteriores_conteudo.aspx?id=596>. Acesso em: 10 abr. 2012.

BUCKLAND, M.K. Informação como coisa. **Journal of the American Society for Information Science (JASIS)**, v. 45, n. 5, p. 351-360. 1991. Disponível em: <<http://www.uff.br/ppgci/editais/bucklandcomocoisa.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2012.

BURCH, S. Sociedade da informação/Sociedade do conhecimento. In.: AMBROSI, A.; PEUGEOT, V.; PIMENTA, D. (Coord.). **Desafios de Palavras**: enfoques Multiculturais sobre as Sociedades da Informação.[s.l.]: C & F Éditions: 2005. Disponível em: <<http://www.dcc.ufrj.br/~jonathan/compsoc/Sally%20Burhc.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

CALDIN, C. F. A função social da leitura da literatura infantil. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, Florianópolis, v. 8, n. 15, p. 47-58, 2003. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/147/14701505.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2011.

_____. Reflexões acerca do papel do bibliotecário de biblioteca escolar. **Rev. ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 163-168, jan./dez., 2005. Disponível em: <<http://revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/viewArticle/431/549>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

CAMPELLO, B. A competência informacional na educação para o século XXI. In: _____. **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 7-12.

_____. A escolarização da competência informacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**: Nova Série, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 63-77, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.febab.org.br/rbbd/index.php/rbbd/article/view/18/6>>. Acesso em: 25 out. 2011.

_____. (Coord). **Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento**: parâmetros para bibliotecas escolares. Belo Horizonte: UFMG/ECI/GEBE; Autêntica. 2010. Disponível em: <<http://www.cfb.org.br/UserFiles/File/projetos/MIOLO.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2012.

_____.; ABREU, V. L. F. G. Competência informacional e formação do bibliotecário. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v. 10 n. 2, p. 178-193, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/2/150>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

_____. **Letramento informacional no Brasil**: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico. 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/tese%20campello%202009.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.

_____. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 32, n. 3, p. 8-37, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n3/19021.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2011.

CAPURRO, R. Epistemologia e ciência da informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5., 2003, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, UFMG, 2003. Disponível em: <http://www.capurro.de/enancib_p.htm>. Acesso em: 08 de jul. 2012.

_____. What is information Science for? A philosophical reflection. IN: VAKKARI, P; CRONIN, B. **Conceptions of Library and Information Science**. London: Taylor Graham, 1992. p. 82-96. Disponível em: <<http://www.capurro/tempere91.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

_____; HJØRLAND, B. O conceito de informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 12, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.eci.ufmg.br/pcionline>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

CARNEIRO, M. P. Desenvolvimento da memória na criança: o que muda com a idade? **Psicol. Reflex. Crit.** [online]. 2008, vol. 21, n. 1, p. 51-59. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722008000100007>>. Acesso em: 30 nov. 2011.

CARR, N. **A geração superficial**: o que a internet está fazendo com nossos cérebros. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CARVALHO, M. C. Escola, biblioteca e leitura. In.: **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 21-24.

CASE, D. O. **Looking for information**: a survey of research on information seeking, needs, and behavior. 2. ed. Amsterdam: Academic Press, 2007.

CASTELLS, M. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, M. G. B. Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções. In.: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16, 2007, Campinas. **Anais ...** Campinas: ALB, 2007. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais16/sem13pdf>>. Acesso em: 08 out. 2011.

CHEN, C.; HERNON, M. P. **Information seeking**: assessing and anticipating user needs. New York: Neal-Schuman, 1982.

CHOO, C. W. **A organização do conhecimento**. São Paulo: SENAC, 2003.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação no Brasil** : TIC Crianças 2010. São Paulo: CGI/BR, 2012. Disponível em: <<http://op.ceptro.br/cgi-bin/cetic/tic-criancas-2010.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2011.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2003.

CORTELLA, M. S. **Não nascemos prontos!**: provocações filosóficas. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA, M. L. L. F. P. **Definição de uma política de indexação numa biblioteca escolar e a recuperação da informação**. 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Documentação e Informação). -Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Lisboa, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/395>>. Acesso em: 12 de nov. 2011.

COUTINHO, C.; LISBÔA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, v. 18, n. 1, p. 5-22, 2011. Disponível em: <http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol_XVIII_1/artigo1.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2012.

CROW, S.R. Information literacy: what's motivation got to do with it? **Knowledge Quest**, v. 35, n. 4, Mar/Abr. 2007. Disponível em: <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=4&hid=2&sid=4372930e-65c9-42ec-9b7a-3a199d4e0a8f%40sessionmgr7>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

DAVENPORT, T. H. **Ecologia da informação**: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação. São Paulo: Futura, 1998.

DELORS, J. (Org.) **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília:UNESCO. 1996. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

DEMO, P. **Nova mídia e educação**: incluir na sociedade do conhecimento. UnB, 2005. Disponível em: <<http://meg-li.tripod.com>>. Acesso em: 13 nov. 2011.

DERVIN, B.; NILAN, M. Information needs and uses. **Annual Review of Information Science and Technology**, v. 21, p. 3-33. 1986.

DIAS, M. M. K. et al. Capacitação do bibliotecário como mediador do aprendizado no uso de fontes de informação. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Campinas, v. 2, n. 1, p. 1-16, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php/rbci/article/view/299>>. Acesso em: 13 jun. 2012.

DOHERTY, J.J. Giving voice to the silenced: an essay in support of information literacy. **Library Philosophy and Practice**, p. 1-8, Jun. 2007. Disponível em: <http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/getResults.jhtml?_DARGS=/hww/results/results_common.jhtml.21>. Acesso em: 3 jun. 2009.

DRUIN, A. What children can teach us: developing digital libraries for children. Chicago: **Library Quarterly**, v. 75, n. 1, p. 20-41. 2005. Disponível em: <<http://zaphod.mindlab.umd.edu/docSeminar/pdfs/children.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

DUDZIAK, E. A. **A information literacy e o papel educacional das bibliotecas**. 2001. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-30112004-151029/pt-br.php>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

_____. Competência Informacional: análise evolucionária das tendências da pesquisa e produtividade científica em âmbito mundial. **Informação & Informação**. Londrina, v. 15, n. 2, p.1-22, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/7045>>. Acesso em: 25 jan. 2013..

_____. Information literacy, uma revolução silenciosa: diferentes concepções para a competência em informação. In.: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 20, 2002, Fortaleza. **Anais...**Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <<http://eprints.rclis.org/bistream/10760/3798/1/CBB2002DUDZIAK.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2012.

_____. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n3/19021.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2012.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2007.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 7-32.

FADEL, B. et al. Gestão, mediação e uso da informação. In. VALENTIM, Marta. **Gestão, mediação e uso da informação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS E INSTITUIÇÕES - IFLA. **Diretrizes da IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar**. São Paulo: UNESCO, 2005. Disponível em: <http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt_br.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2012.

_____. **Declaração de Alexandria sobre competência Informacional e aprendizado ao longo da vida**. National Fórum on Information Literacy, Alexandria, Egito, 2005. Disponível em: <<http://www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-pt.html>>. Acesso em: 13 set. 2007.

FERREIRA, C. N. C. Biblioteca pública é biblioteca escolar? **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, Brasília, v. 11, n. 1/2, p. 9-16. jan-jun. 1978. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=18175>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

FERREIRA, G. I. S., BONOTTO, M. E. K. K., VAN DER LAAN, R. H. A pesquisa na área de organização e tratamento da informação na FABICO – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 21, 2005, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições, 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10292/000551308.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

FERREIRA, N. S.A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, ago. 2002. p. 257-272. Disponível em: <<http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/textoestadodaarte.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

FERREIRA, S. M. S. P. Novos paradigmas e novos usuários de informação. **Ciência da Informação**, v. 25, n. 2, 1995. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/440/398>>. Acesso em: 13 jun. 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. São Paulo: UNESP, 2007.

_____. Problemas da microfísica. In.: MORGENBESSER, Sidney (Org.). **Filosofia da Ciência**. São Paulo: Cultrix, 1972. p. 245-258.

FIALHO, J. F.; ANDRADE, M. E. A. Comportamento informacional de crianças e adolescentes: uma revisão da literatura estrangeira. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 36, n. 1, p. 20-34, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v36n1/a02v36n1.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2011.

FIGUEIREDO, N. M. Aspectos especiais de estudos de usuários. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 12, n. 2, p. 43-57, jul./dez. 1983. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/viewFile/1496/1114>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

_____. **Estudo de uso e usuários de informação**. Brasília: IBICT, 1994.

_____. **Paradigmas modernos da Ciência da Informação**. São Paulo: Polis; APB, 1999.

FIORINDO, P. P. O papel da memória na construção de histórias por crianças. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. v. 6, n. 12, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.lettramagna.com/artigo01_XII.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2012.

FLEURY, A.; FLEURY, M.T.L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2001.

FORTE, S. H. A. C. **Manual de elaboração de tese, dissertação e monografia**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2004. Disponível em: <http://www.docere.pro.br/Arq%20downloads/ucb_vivencia/Manual_de_elaboracao_de_dissertacao_etc_-_INCLUI_ERROS+_COMUNS.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2012.

FOSKETT, D.J. Psicologia do usuário. In: GOMES, H. E. (Org.). **A contribuição da psicologia para o estudo dos usuários da informação técnico-científica**. Rio de Janeiro: Calunga, 1980. p. 31-42.

FREIRE, I. M. Informação e educação: parceria para inclusão social. **Inclusão Social**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 142-145, abr./set. 2007. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/viewFile/81/93>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

GALVÃO, M. C. B. Construção de conceitos no campo da ciência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 46-52, jan./abr. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v27n1/06.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2011.

GASPAR, M. I. Competências em questão: contributo para a formação de professores. **Discursos**. perspectivas em educação. Lisboa: Universidade Aberta, 2004. p. 55-71. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/158/1/Discursos%E2%80%9393Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores55-71.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

GASQUE, K. C. G. D. **Letramento Informacional**: pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação / Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: <http://leunb.bce.unb.br/bitstream/handle/123456789/22/Letramento_Informacional.pdf?sequence=3>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____; TESCAROLO, R. Sociedade da aprendizagem: informação, reflexão e ética. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 3, p. 35-40, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n3/a05v33n3.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2011.

GASTON, L. **Os leitores e seus livros**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1975.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIL, F. O plano da ciência. In.: DEUS, J. D. (Org.). **A crítica da ciência**: sociologia e ideologia da ciência. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. p. 158-186.

GOMES, H. E. (Org.). **A contribuição da psicologia para o estudo dos usuários da informação técnico-científica**. Rio de Janeiro: Calunga, 1980.

GOMES, M. Y. F. F. Desafios atuais da Ciência da Informação no Brasil. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 14, n. 3, p. 190-205, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v14n3/12.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2011.

_____. Ciência da Informação: desafios atuais para a consolidação de um campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (ENANCIB), 9, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo, out. 2008. Disponível em: <<http://www.ancib.org.br/media/dissertacao/2004.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

GOODMAN, N. Ciência e simplicidade. In.: MORGENBESSER, S. (Org.). **Filosofia da ciência**. São Paulo: Cultrix, 1972. p. 231-244.

GROGAN, D. **A prática do serviço de referência**. Brasília: Briquet de Lemos, 2001.

GUEDES, C. A.; FARIAS, G. B. Information literacy: uma análise nas bibliotecas escolares da rede privada em Natal / RN. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 110-133, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php/rbci/article/view/352>>. Acesso em: 22 nov. 2012.

HADDAD, S. (Coord.). **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000. Disponível em: <www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2428/1/ejaea.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2012.

HAGSTROM, W. O. O controle social dos cientistas. In.: DEUS, J. D. (Org.). **A crítica da Ciência**: sociologia e ideologia da ciência. 2.ed.Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. p. 81-106.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.

HANSON, N. R. Observação e interpretação. In.: MORGENBESSER, S. (Org.). **Filosofia da Ciência**. São Paulo: Cultrix, 1975.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**: a educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2003.

HAUENSTEIN, D. M.; SANTINI, L.; KUSE, M. **Sinalização**. [artigo]. 2003. Disponível em: <<http://campus.fortunecity.com/mcat/102/sinaliza.htm>>. Acesso em: 26 jul. 2011.

HEIDE, A.; STILBORNE, L. **Guia do professor para internet**: completo e fácil. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HEMPEL, C. **Filosofia da ciência natural**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

HILLESLEINI, A. I. A.; FACHIN, G. R. B. Biblioteca escolar: relato de experiência. **Rev. ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, v. 5, n. 5, 2000, p. 90-103. Disponível em: <<http://revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/download/349/413>>. Acesso em: 16 nov. 2011.

HOFFMAN, E.; PEREIRA, M. C. Biblioteca escolar: carências e possibilidades. **EXTENSIO - Revista Eletrônica de Extensão**, UFSC, n. 4, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/5587>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

HÜHNE, L. M. (Org.) **Metodologia científica**: caderno de textos e técnicas. 7. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

INCONTRI, D. **A educação da nova era**. São Paulo: Comenius, 2001.

INGWERSEN, P. Conceptions of Information Science. In.: VAKKARI, P. CRONIN, B. (Ed.). **Conceptions of Library and Information Science**: historical, empirical and theoretical perspectives. London: Taylor Graham, 1992. p. 299-312. (Tradução livre de Michely M. Vogel). Disponível em: <<http://www.uff.br/ppgci/editais/ingwersingconceitos.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2011.

ISKANDAR, J. I. **Normas da ABNT**: comentadas para trabalhos científicos. 5. ed. Curitiba: Juruá, 2012.

JOHNSTON, B.; WEBBER, S. As we may think: information literacy as a discipline for the information age. **Research Strategies**, v. 20, n. 3, p. 108-121, 2006. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleListURL&_method=list&_ArticleListID=890474669&_sort=d&view=c&_acct=C000037882&_version=1&_urlVersion=0&_userid=687353&md5=99a914f87c2d8b1b0d9f9bb70c5a14cd>. Acesso em: 10 dez. 2011.

KERCKHOVE, D. **A pele da cultura**: uma investigação sobre a nova realidade eletrônica. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

KIESER, H.; FACHIN, G. R. B. Biblioteca Escolar: espaço de interação entre bibliotecário-professor-aluno-informação: um relato. In: PROCEEDINGS XIX CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 1., 2000, **Anais...** Rio Grande do Sul: Centro de eventos da PUCRS, 2000. Disponível em: <http://www.geocities.ws/biblioestudantes/texto_28.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2012.

KUHLTHAU, C. C. **Seeking meaning**: a process approach to library and information services. Norwood, N.J.: Ablex, 1996.

_____. Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. A função do dogma na investigação científica. In.: DEUS, J. D. (Org.). **A crítica da ciência**: sociologia e ideologia da ciência. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. p. 53-80.

KUMAR, K. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna**: novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LAAN, R. H. V.; FERREIRA, G. I. S. Proposta de um programa de treinamento para usuário de biblioteca escolar. CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 1991, Salvador. **Anais...** Salvador: Associação Profissional dos Bibliotecários da Bahia, 1991. p. 354-361. Disponível em: <<http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/download/18/6>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

LE COADIC, Y. F. **A ciência da informação**. Brasília: Briquet de Lemos, 2004.

LEITE, E. ; FERREIRA, L. C. **Resgatando o sujeito trabalhador nos servidores públicos**: uma aplicação institucional do sistema de aprendizagem vivencial. Brasília:IPR/Centro de Aprendizagem vivencial, 1998.

LEITE, S. D. C. Classificação em biblioteca infantil. 2001. 33 f. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) Universidade de Brasília. Brasília: UNB, 2001.

LE MOS, A.; LÉVY, P. **O futuro da Internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

LEVI, I. Utilidade e condições da aceitação de hipóteses. In.: MORGENBESSER, S.(Org.). **Filosofia da ciência**. São Paulo: Cultrix, 1972. p. 25-36.

LIPETZ, B. The library catalog evaluations and use studies. IN: LANCASTER, F. W.; CLEVERDON, C. W. **Evaluation and scientific management of libraries and information centers**. Leyden, Noordhoff, 1977. p. 13-26.

LIRA, W. S. *et al.* A busca e uso da informação nas organizações. **Perspectivas em Ciência da Informação**. Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 166-183, 2008. Disponível em:

<<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000004913&dd1=27768>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

_____; CANDIDO, G. A.; ARAUJO, G. M.; BARROS, M. A. Processo de decisão do uso da informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 64-80, maio/ago.2007. Disponível em: <<http://www2.eci.ufmg.br/pcionline/viewarticle.php?id=543>>. Acesso em: 20 set. 2011.

LLOYD, A. Information literacy: the meta-competency of the knowledge economy? An exploration paper. **Journal of Librarianship and Information Science**, v. 35, n. 2, Jun. 2003. p. 87-92. Disponível em: <<http://lis.sagepub.com/cgi/reprint/35/2/87>>. Acesso em: 03 jan. 2012.

LOPES, B. A. V. Conhecimento como fator de produção. **Inf. & Soc.: Est.**, João pessoa, v. 16, n. 1, p. 139-145, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/download/449/1501>>. Acesso em: 15 out. 2011.

MACEDO, L. **Competências e habilidades**: elementos para uma reflexão pedagógica. 1999. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/competenciashabilidades.html>>. Acesso em: 13 abr. 2011.

MAROTO, L. H. **Biblioteca escolar, eis a questão!**: do espaço do castigo ao centro do fazer educativo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MARSHALL, R. G. **Linguagens documentárias para indexação de literatura infantil e juvenil**. 2009. 110 f. Monografia (Graduação em Biblioteconomia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Porto Alegre, 2009. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18791/000717873.pdf?sequence=1> > Acesso em: 10 abr. 2012.

MARTIN, L. A. User studies and library planning. **Library Trends**, n. 24, v. 3, p. 483-496, Jan., 1976. Disponível em: <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/6863/librarytrendsv24i3g_opt.pdf?sequence=1> Acesso em: 10 dez. 2011.

MARTUCCI, E. M.; ROZETI, G. C. Em busca da maioria da biblioteca escolar: uma metodologia de classificação e indexação da literatura infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 19, 2000, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: FEBAB, 2000. Disponível em: <<http://dici.ibict.br/archive/00000718/01/T059.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2011.

MARTÍNEZ-SILVEIRA, M.; ODDONE, N. Necessidades e comportamento informacional: conceituação e modelos. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 118-127, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v36n2/12.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2011.

MATTA, R. O. B. Modelo de comportamento informacional de usuários: uma abordagem teórica. In. VALENTIM, Marta (Org.). **Gestão, mediação e uso da informação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 127-142. Disponível em: <<http://bibliotextos.files.wordpress.com/2012/03/gestc3a3o-mediad3a7c3a3o-e-usos-da-informac3a7c3a3o.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

MELLO, M. C. O. O pensamento de Emília Ferreiro sobre alfabetização. **Revista Moçambros**: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, São Paulo, v. 1, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/reaa/v1n2/v1n2a08.pdf>>. Aceso em: 11 dez. 2011.

MENESES, U. B. Os paradoxos da memória. In: MIRANDA, D. S. (Org.) **Memória e cultura**: a importância da memória na formação cultural humana. São Paulo: Edições SESC/SP, 2007.

MILANESI, L. **Ordenar para desordenar**: centros de cultura e bibliotecas públicas. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MINISTRY OF EDUCATION; NATIONAL LIBRARY OF NEW ZEALAND. **The school library and learning in information landscape**: guidelines for schools. Wellington: NZ, 2002. Disponível em: <<http://www.natlib.govt.nz/downloads/The-school-library-and-learning-in-theinfo-landscape.doc>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

MIRANDA, S. V. Identificando competências informacionais. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 33, n. 2, p. 112-122, mai./ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n2/a12v33n2.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2011.

_____. Como as necessidades de informação podem se relacionar com as competências informacionais. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 99-114, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n3/v35n3a10.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2011.

MORAIS, T. **Sete redes sociais para crianças**. 2011. Disponível em: <<http://www.miudossegurosna.net/artigos/2011-03-04.html>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

MOREIRA, M. E. **Análise de assunto da literatura ficcional infantil: categorias para ler o que você tem**. 2006, 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação. 2006. Disponível em: <http://www.biblioteca.digital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/VALA-6T7RNC/1/mestrado___margareth_eg_dia_moreira___parcial.pdf>. Acesso em: 12 out. 2011.

MORESI, E. (Org.). **Metodologia da pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.inf.ufes.br/~falbo/files/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2011.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. Para a ciência. In.: **Ciência com consciência**. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 15-36.

MUELLER, S. P. M.; MIRANDA, A.; SUAIDEN, E. J. A pesquisa em Ciência da Informação no Brasil - Análise dos trabalhos apresentados no IV Enancib, Brasília, 2000. **R. Bibliotecon. Brasília**, v. 23/24, n. 3, p. 293-308, especial 1999/2000. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000010397&dd1=2adfc>>. Acesso em: 20 de abr. 2012.

NAGEL, E. Ciência: natureza e objetivo. In.: MORGENBESSER, S. (Org.). **Filosofia da Ciência**. São Paulo: Cultrix, 1972. p. 11-24.

NASCIMENTO, D. M. **Metodologia do trabalho científico**: teoria e prática. 2. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2008.

NEVES, I. C. B. Pesquisa escolar nas séries iniciais do ensino fundamental em Porto Alegre, RS: Bases para um desempenho interativo entre sala de aula e biblioteca escolar. **R. Bibliotecon. Comun.** Porto Alegre, v. 8, p. 91-116, jan./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=16621>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

OLIVEIRA, M. M. O. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. **Ramos de Educação infantil**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ORTEGA, C. D. Relações históricas entre Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação. **DataGramaZero**: Revista de Ciência da Informação, Rio de Janeiro, v. 5, n. 5, p. 3, 2004. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/out04/Art_03.htm>. Acesso em: 08 abr. 2001.

PACHECO, E. D. **Televisão, criança, imaginário e educação**: dilemas e diálogos. Campinas: Editora Papirus, 1998.

PÊCHEUX, M. **O papel da memória**. Campinas: Pontes, 1997.

PEJTERSEN, A. M. The meaning of 'about' in fiction indexing and retrieval. **Aslib Proceedings**, v. 31, n. 5, p. 251-257, May 1979.

PERROTI, E. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: J. Olympio, 1988.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PIMENTA, L. V.; AIRES, M. C. P.; RIBEIRO, T. R. Programa de revitalização das bibliotecas das escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR: espaço de ação pedagógica, 1998, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1999. p. 68-83. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/110.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

PIMENTEL, G. **Biblioteca escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/biblio_esc.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2011.

PINHEIRO, E. G; NASCIMENTO, R. N. A. Informação: a força que antecipa o futuro. **Informação & Sociedade**: estudos, v. 11, n. 2, 2001. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/299/222>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

PINHEIRO, L. V. R. **Ciência da Informação**: desdobramentos disciplinares, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. 2006. Disponível em: <<http://www.uff.br/ppgci/editais/lenavanialeiturass.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2011.

PINHEIRO, M. I. S. Classificação em cores: uma metodologia inovadora na organização das bibliotecas escolares do município de Rondonópolis-MT. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 163-179, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php/rbci/article/view/449>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

_____; SACHETTI, V. F. P. Classificação em cores: uma alternativa para bibliotecas infantis, SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR: ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 3., 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2004. Disponível em: <<http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/319.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2008.

POMBO, O. Da classificação dos seres à classificação dos saberes. **Revista da Biblioteca Nacional de Lisboa**, n. 2, Primavera, p. 19-33. 1998. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/hyper/resources/opombo-classificacao.pdf>>. Acesso em: 13 de abr. 2012.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

POZO, J. **Aquisição de conhecimento**: quando a carne se faz verbo. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. MCB University Press, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

RABELLO, O. C. P., Usuário: um campo em busca de identidade? **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, v. 12, n. 1, p. 75-87, mar. 1983. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=15769>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

RANGANATHAN, S. R. Psicologia e natureza do trabalho dos usuários. In: GOMES, Hagar Espanha (Org.). **A contribuição da psicologia para o estudo dos usuários da informação técnico-científica**. Rio de Janeiro: Calunga, 1980. p. 31-42.

RANGEL, R. **O cérebro da geração digital**. Disponível em: <<http://scorujo.blogspot.com.br/2012/01/o-cerebro-da-geracao-digital.html>>. Acesso em: 20 mai. 2012.

RAYARD, W.B. The origins of Information Science and the Internacional Institute of Bibliography/Internacional federation for Information and Documentation (FID). **Journal of the American Society for Information Science**, v. 48, n. 4, p. 289-300, 1997.

ROBREDO, J. Informação, conhecimento e ciência da informação. In.: **Da ciência da informação revisitada aos sistemas humanos de informação**. Brasília: Thesaurus, 2003. p. 1-26.

RODRIGUES, W. **Metodologia científica**. Rio de Janeiro: FAETEC/IST. 2007. Disponível em: <<http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3922/material/Willian%20Costa%20>>. Acesso em: 13 ago 2011.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competências**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SÁ, W. M. **Biblioteca digital**: um estudo sobre a ICDL. 2009. 107 f. Monografia (Graduação em Biblioteconomia). – FACE, Universidade de Brasília. Brasília, 2009. Disponível em: <http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/646/1/2009_WernerMartinsSa.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2011.

SALOMON, D. V. Homem, ser problematizador: a aventura do interrogador em torno de si mesmo. In.: **A maravilhosa incerteza**: ensaio de metodologia dialética sobre a problematização no processo de pensar, pesquisar e criar. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 1-10.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 11. ed. Porto: Afrontamento, 1999.

SANTOS, M. S. Multimeios na biblioteca escolar. In: GARCIA, Edson Gabriel (Coord.). **Biblioteca escolar**: estrutura e funcionamento. São Paulo: Loyola, 1989. p. 97-108.

SANTOS, M. O meio técnico-científico-informacional. In.: **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora USP, 2006. p. 159-161.

SANTOS, M. S. O pesadelo da amnésia coletiva: um estudo sobre os conceitos de memória, tradição e traços do passado. **Cadernos de sociomuseologia**, v. 19, n. 19, p. 139-171, 2002. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/370>>. Acesso em: 20 mai. 2012.

SARACEVIC, T. Information science: origin, evolution and relations In: _____. **Conceptions of library and information science: historical, empirical and theoretical perspectives**. London: Taylor Graham, 1992. p. 5-27.

_____. Interdisciplinarity nature of Information Science. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 24, n. 1, p. 36-41, 1995. (Tradução de Durval de Lara Filho). Disponível em: <<http://www.uff.br/ppgci/editais/saracevicnatureza.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2012.

_____. Ciência da informação: origem, evolução e relações. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 1996. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/235/22>>. Acesso em: 15 mai. 2012.

_____. Information Science. JASIS; **Journal of The American Society for Information Science**, New York, v. 50, n. 12, p. 1051-1063, 1999. Disponível em: <<http://comminfo.rutgers.edu/~tefko/JASIS1999.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2012.

SARTE, J.P. **O existencialismo é um humanismo**. Paris: Les Éditions Nagel, 1970. Disponível em: <http://stoa.usp.br/alexccarneiro/files/-1/4529/sartre_exitencialismo_humanismo.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012.

SAYÃO, L. F. Afinal, o que é biblioteca digital? **Revista USP**: São Paulo, n. 80, p. 6-17, dez./fev., 2008-2009. Disponível em: <<http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/14675/1/biblioteca-digital.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2011.

SETZER, V. Dado, informação, conhecimento e competência. **DatagramaZero Revista de Ciência da Informação**, n. zero, dez. 1999. p. 1-12. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/dez99/Art_01.htm>. Acesso em: 30 jul. 2012.

SHAPIRO, J.; HUGGES, S. K. Information literacy as a liberal art: enlightenment purposals for a new curriculum. **Educon Review**, n. 31, v. 2, p. 31-35, 1996. Disponível em: <<http://www.educause.edu/pub/er/review/reviewarticles/31231.html>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

SHERA, J. H. Sobre Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação. In. : _____. **Ciência da Informação ou informática?** Rio de Janeiro: Calunga, 1980. p. 91-105.

SILVA, A. C. O. **A biblioteca escolar e o acesso ao conhecimento**: classificar e indexar. 2002. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/9106/1/A_Biblioteca_Escolar_e_o_acesso_ao_conhecimento.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2011.

SILVA, E. L. Sistema de informação e mensuração da demanda da informação: análise de uso e estudos de usuários de literatura. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 18, n. 1, p. 71-91, jan./jun. 1990. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000008506&dd1=984df>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

SILVA, W. C.. **Miséria da biblioteca escolar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SINGH, J. Sense-making: information literacy for lifelong learning and information management. **Journal of Library and Information Technology**, v. 28, n. 2, mar. 2008, p. 13-17. Disponível em: <<http://publications.drdo.gov.in/ojs/index.php/djlit/article/view/285/115>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

SMOLE, K. C. S. **Aprendizagem significativa**: o lugar do conhecimento e da inteligência. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/pie/zAPRENDIZAGEM%20SIGNIFICATIVA.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

SOCINFO. Sociedade da Informação no Brasil. **Livro verde**, set., 2000. Disponível em: <http://www.socinfo.org.br/livro_verde/download.htm>. Acesso em: 25 mai. 2011.

SOUZA, E. D. Dimensões teórico-metodológicas da Ciência da Informação: dos desafios à consolidação epistemológica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (ENANCIB), 9, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo, out. 2008. Disponível em: <<http://www.ancib.org.br/media/dissertacao/1576.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

SOUZA, J. D. **A biblioteca e o bibliotecário escolar no processo de incentivo à leitura**: uma pesquisa bibliográfica. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2009. 40 f. Disponível em: <<http://www.cin.publicacoes.ufsc.br/tccs/cin0010.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

STUMPF, I. R. Funções da biblioteca escolar. **Cadernos do CED**, Florianópolis, v. 4, n. 10, p. 67-80, jul./dez. 1987.

SUPPES, P. Que é uma teoria científica. In.: MORGENBESSER, S. (Org.). **Filosofia da ciência**. São Paulo: Cultrix, 1972. p. 108-123.

SWERTS, M. S. O. *et al.* **Manual para elaboração de trabalhos científicos**. Alfenas: UNIFENAS, 2010. Disponível em: <<http://www.unifenas.br/pesquisa/manualmetodologia/normasdepublicacoes.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2012.

TAPSCOTT, D. **Geração digital**: a crescente e irreversível ascensão da geração net. São Paulo: Makron, 1999.

TEIXEIRA, F. A. G.; LINS, G. S. L. Competência informacional em tempos de *web*. In: ROBREDO, J.; BRÄSCHER, M. (Orgs.). **Passeios pelo bosque da informação**: estudos sobre a representação e organização da informação e do conhecimento. Brasília DF: IBICT, 2010. 334 p. Disponível em: <<http://www.ibict.br/publicacoes/eroic.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Levantamento sobre déficit de bibliotecas em escolas no Brasil**. 2013. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1473/levantamento-sobre-deficit-de-bibliotecas-em-escolas-no-brasil---dados-por-municipio/>>. Acesso em: 20 de jan. 2013.

TOFFLER, A. **A terceira onda**. São Paulo: Record, 1995.

TOTTERDELL, B.; BIRD, J. **The effective library**: report the Hillingdon Project on Public Library Effectiveness. M. Redfern, Ed. London, The Library Association, 1976.

VÁLIO, E. B. M. Biblioteca escolar: uma visão histórica. **Transinformação**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 15-24, abr. 1990. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000009647&dd1=c7e21>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

VIANNA, M. M. A organização da coleção. In: CAMPELLO, Bernardete (Org). **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 43-46.

VITORINO, E. V.; PIANTOLA, D. Competência informacional, bases históricas e conceituais: construindo significados. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 38, n. 3, p. 130-141, set./dez., 2009. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/1745/1343>>. Acesso em: 11 out. 2011.

VOLANT, C.. Du système information-documentation au système d'information spécifique pour l'entreprise. **Documentaliste - Sciences de l'Information**, Paris, v. 32, n. 6, p. 296-302, nov./dez. 1995.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WARD, D. Revisioning information literacy for lifelong meaning. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 32, n. 4, p. 396-402, Jul., 2006. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6W50-4K66F25-4&_user=687353&_coverDate=07%2F31%2F2006&_rdoc=1&_fmt=&_orig=search&_sort=d&view=c&_acct=C000037882&_version=1&_urlVersion=0&_userid=687353&md5=9f38e96fa442024a88d1ba6789d1e910>. Acesso em: 31 out. 2011.

WERTHEIN, J. A sociedade da informação e seus desafios. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a09v29n2.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

WILSON, T. D. Human information behaviour. **Informing Science**, v. 3, n. 2, p. 49-56, 2000. Disponível em: <<http://ptarpp2.uitm.edu.my/ptarpprack/silibus/is772/HumanInfoBehavior.pdf>>. Acesso em: 15 de set. 2012.

_____. On user studies and Information needs. **Journal of Documentation**, v. 37, n. 1, p. 3-15, mar. 1981. Disponível em: <<http://informationr.net/tdw/publ/papers/1981infoneeds.html>>. Acesso em: 05 mar. 2012.

WURMAN, R. S. **Ansiedade de informação**: como transformar informação em compreensão. 5. ed. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1991.

ZAINKO, M. A. S. Dos saberes às competências: construindo um novo processo de formação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n. 5, p. 29-48, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=770&dd99=view>>. Acesso em: 25 out. 2011.

ZINS, C. Conceptual approaches for defining data, information, and knowledge. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, New York, v. 58, n. 4, p. 479-493, 2007.

ANEXOS

ANEXO A – Fontes de Informação sobre as crianças



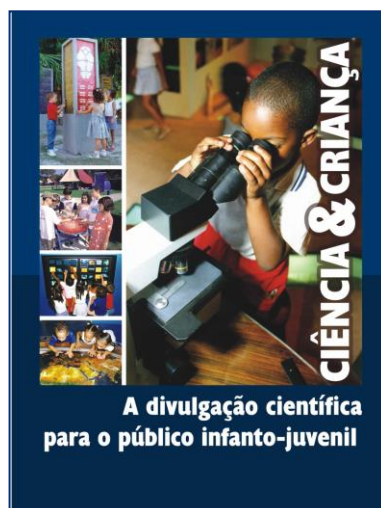
Disponível em:

<http://www.solmarista.org.br/UPLOAD/Downloads/7239.pdf>



Disponível em:

<http://www.solmarista.org.br/UPLOAD/Downloads/7013.pdf>



Disponível em:

<http://www.solmarista.org.br/UPLOAD/Downloads/8161.pdf>



Disponível em: