

10, 11 e 12 de novembro de 2025

POLITÉCNICO DO PORTO / ISCAP
PORTO - PORTUGAL

A EDUCAÇÃO PARA A INFORMAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE OS LIMITES DA ABORDAGEM CENTRADA NAS COMPETÊNCIAS

Lucas Corrêa da Cunha Silva, Universidade Estadual Paulista (Unesp),
<https://orcid.org/0009-0000-7742-9161>, Brasil, lucas-correa.silva@unesp.br

Marcos Paulo de Passos, Universidade Estadual Paulista (Unesp), <http://orcid.org/0000-0003-3959-0127>, Brasil, mp.passos@unesp.br

Carlos Cândido de Almeida, Universidade Estadual Paulista (Unesp),
<https://orcid.org/0000-0002-8552-1029>, Brasil, carlos.c.almeida@unesp.br

Eixo: Tendências na Formação e Educação em Ciência da Informação (Biblioteconomia, Documentação, Arquivologia e Patrimônio)

Resumo:

Inscrita na sociedade da informação, a information literacy é uma abordagem que se ocupa da problemática e reflexões acerca das aprendizagens informacionais na contemporaneidade. Na literatura da ciência da informação as discussões da information literacy ganharam extensões geográficas globais e encontram termos correlatos em diversos idiomas. Tendo em vista a diversidade terminológica, com características próprias, este trabalho pretende refletir sobre os limites da abordagem centrada nas competências e as proposições de uma abordagem voltada à educação para a informação, abrindo caminho para perspectiva educacional integral e culturalmente situada. Para isso, discute as projeções e limites da cultura informacional, centrada na promessa da conexão digital por meio da evolução tecnológica. Resgata a história da information literacy nos Estados Unidos, as terminologias que foram utilizadas em diversos países seguindo essa proposta e as diferentes teorias utilizadas no Brasil. Critica o desenvolvimento de competências como metodologia educacional que impõe ajustes que perdem de vista o diálogo dos sujeitos com sua realidade. Como conclusão apresenta aspectos a serem considerados no quadro de aprendizagens informacionais, tendo em vista que a educação para a informação visa reconhecer sujeitos em contextos culturais específicos e plurais, com foco nos processos de construção de relações conscientes com a informação enquanto componente social, criando um intercâmbio próprio de significados.

Palavras-chave: Information Literacy. Competência em informação. Educação para informação.

Abstract:

As part of the information society, information literacy is an approach that deals with problems and reflections on information learning in contemporary times. In the literature of information science, discussions of information literacy have gained global geographical extensions and find correlated terms in several languages. In view of this terminological diversity, with its own characteristics, this paper aims to reflect on the limits of the approach centered on competencies and the proposals for an approach focused on information education, paving the way for an integral and culturally situated educational perspective. To this end, it discusses the projections and limits of information culture,

centered on the promise of digital connection through technological evolution. It recounts the history of information literacy in the United States, the terminologies that have been used in various countries following this proposal and the different theories used in Brazil. It criticizes the development of competencies as an educational methodology that imposes adjustments that lose sight of the subjects' dialogue with their reality. In conclusion, it presents aspects to be considered within the framework of information learning, bearing in mind that information education aims to recognize subjects in specific and plural cultural contexts, focusing on the processes of building conscious relationships with information as a social component, creating its own exchange of meanings.

Keywords: Information Literacy. Information competence. Information education.

1 Introdução

Inscrita no quadro de reflexões e preceitos da chamada Sociedade da Informação, caracterizada pelos grandes fluxos informacionais entre indivíduos e comunidades mediados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, a *Information Literacy* é uma abordagem que se ocupa da problemática e das reflexões acerca das aprendizagens informacionais na contemporaneidade. Como forma de preparar os sujeitos para a cultura informacional, figuram estudos sobre as aprendizagens informacionais voltadas ao manejo de ferramentas, identificação de recursos informacionais e uso eficaz nas decisões e resoluções de problemas.

Sob influência da *American Library Association* (ALA) e da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), as discussões e iniciativas acerca da *Information Literacy* ganharam extensões geográficas globais (Perrotti & Pieruccini, 2013). Atualmente é possível identificar quatro estágios de seu desenvolvimento: aparecimento na década de 1970; expansão na década de 1980; consolidação como imperativo na década de 1990; e internacionalização a partir dos anos 2000 (Nascimento, 2018, p. 79).

Na literatura da Ciência da Informação encontram-se termos correlatos à *Information Literacy*, tanto no âmbito internacional quanto no Brasil, as quais serão aprofundadas. Para além da diversidade terminológica cujas traduções carregam perspectivas teóricas próprias, o debate acerca do modo de inserir nos estudos e nas práticas uma metodologia

centrada em competências apresenta limitações.

O histórico do surgimento do campo aliado aos trabalhos desenvolvidos coloca em debate a extensão da teoria e a forma de se considerar o sujeito nesse processo. Assim, pretende-se com este trabalho refletir sobre os limites da abordagem centrada nas competências, que se tornou modelar no ensino em ciência da informação no Brasil, para, então, abrir caminho a uma perspectiva educativa integral e culturalmente situada.

2 A cultura informacional

Símbolo da economia globalizada, o advento e a popularização da internet nos anos 1990 constituiu-se alicerce para a disseminação de uma integração social por meio das redes de conexão digital. Essa proposta de integração construiu-se em torno da ideia de conectividade global, da partilha de conhecimento e da reparação de desigualdades sociais e econômicas historicamente construídas entre os diferentes povos e nações do mundo (Cornu *et. al*, 2005).

A cultura que se projeta nas relações impactadas pelo desenvolvimento tecnológico e informacional requer novas práticas com o mundo, com os outros e consigo (Martí Lahera, 2007). A crescente produção de dispositivos tecnológicos mais sofisticados, plataformas e ambientes diversos, documentos digitais de novos formatos, bem como os dispositivos e fontes informacionais socialmente pré-existentes (livros, bibliotecas, pessoas etc.) formam um arcabouço de instrumentos

utilizados na relação com o mundo em constante expansão.

As transformações nas práticas interpessoais afetam os conjuntos de valores, normas, símbolos que representam o mundo para os sujeitos e pelos quais eles se representam e interagem com o mundo. Com isso, a ação social impactada pelo aspecto digital nas formas de socialização, no modo de relacionar-se com o mundo, com os dispositivos e com as redes, transforma-se, pois os sujeitos estão no mundo em constante relação, alterando o espaço que coabitam e constroem.

As formas de interações sociais são impactadas em quase todas as suas esferas, marcadas pela aceleração de acesso a informações dispostas de forma massiva e crescente e pela evolução constante das configurações e utilidades das tecnologias digitais. Esse impacto, atrelado a outros fatores sociais, pode sugerir conclusões que levem a crer que se sucede o desenvolvimento dito “natural” dessas transformações sociais, da defesa da transformação das culturas, resultando em uma global “cultura da informação”, pertencente a todos os sujeitos que compartilham da vida social, que, por consequência dessa transformação, é nomeada “sociedade da informação”. Argumenta-se, por meio desse pressuposto, que os sujeitos:

[...] a partir da maior convivência com os recursos tecnológicos, mudam sua forma de ser e agir, como num processo de adaptação natural ao meio no qual o próprio mercado se vê também obrigado a inovar suas estratégias de se relacionar com o trabalho e suas tendências contemporâneas (Negreiros & Amaral, 2021, p. 591).

Contudo, se a conexão virtual por meio da internet se espalhou vertiginosamente como “oásis” de um novo momento histórico para a humanidade, a sua pretensão de converter-se em universal ainda é passível de contestação. A International Telecommunication Union (ITU)¹ publicou em 2021 relatório que apontou que apenas 63% da população mundial possui

acesso à Internet. A promessa de um mundo completamente conectado ainda não se concretizou, e encontra-se longe de consolidar-se em uma sociedade integrada. O chamado fosso digital (*digital divide*), relação de inclusão ou exclusão à conectividade, não apenas espelha desigualdades como atua para mantê-las e ampliá-las, na medida em que as redes digitais apresentam-se como condição para oportunidades de trabalho, educação e acesso à informação (Israel, 2019). Outra questão implicada no quadro contemporâneo é o reconhecimento da inclusão digital como direito fundamental, porém pode conduzir ao equívoco de situar tais desigualdades apenas em nível técnico, solucionável apenas pelo acesso à Internet e a dispositivos de conexão (Israel, 2019). Diante de um contexto em que as desigualdades são mantidas, mesmo os novos desenvolvimentos tecnológicos e digitais permanecem como condição de reprodução do atual sistema político-econômico (Demo, 2007; Van Dijk, 2020).

Outra conclusão que se segue às formas de relações sociais impactadas pelo desenvolvimento tecnológico e informacional, é ver essa relação dialógica de transformação social não a partir dos sujeitos como pertencentes da “cultura informacional” e que meramente se relacionam com a informação, mas considerá-los como sujeitos diversos, possuidores de culturas variadas, que interagem com a informação e com os dispositivos tecnológicos. Essa interação se estabelece por meio da construção de novos saberes, a partir do intercâmbio de significados entre as culturas por meio da participação dos sujeitos, na relação e na transformação das ações sociais, e na apropriação dos conhecimentos gerados por essa interação.

Partindo desse pressuposto, olhar as práticas de relação dentro da cultura da informação requer olhar para o espaço da informação, real ou digital, como um espaço estranho à cultura do sujeito, que possui uma cultura exterior à essa “cultura da informação”, e estabelecer relações proximais de significado para a apropriação desse espaço e da cultura ofertada. O grau de familiaridade com essa

cultura por parte do sujeito, portanto, passa a ter peso para essa relação, não se podendo assumir total desconhecimento ou naturalidade com ela. A relação que se estabelece a partir daí é uma relação de intercâmbio e trocas culturais, uma produção de significados recíproca, visando a comunicabilidade entre a cultura subjetiva do sujeito e a cultura da informação.

O sujeito social é produzido nas relações que estabeleceu e estabelece, encontra-se nelas inserido e guarda suas diferenças em relação aos outros. Pode-se dizer que o sujeito constitui-se na relação que faz com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Para estabelecer com os sujeitos uma relação dialógica deve-se ter proximidade com suas subjetividades, as quais motivam e dão materialidade às suas práticas no cotidiano com essas dimensões. Tomasi (2004, p. 11) resume que “[...] perder de vista o contexto no qual se encontra o indivíduo, não manter esse diálogo, é perdê-lo de vista mesmo que dele acreditem estar muito próximos”.

A partir dessa relação dialógica entre culturas, sujeitos e dispositivos, exige-se novas formas de mediar esse contato. O desenvolvimento de aprendizagens para a interação com esses meios passa pela diferenciação da aprendizagem que envolve a apropriação de instâncias relacionais e de significados e da aprendizagem que envolve a apropriação de instâncias tecnológicas e de gestão da informação ou documental. Essas aprendizagens, apesar de se atravessarem, lidam com diferentes saberes e diferentes instrumentos, que podem ser melhor detalhados em cada abordagem para formar um todo satisfatório.

A apropriação de instâncias relacionais e de significados envolve a mediação no contato com a informação e a produção de saberes. A partir do contato com a informação, a significação dos espaços e dos documentos é dialogada, em um movimento em direção à apropriação dos significados propostos e a produção de conhecimento. Nessa mediação, outro movimento é o diálogo com os conhecimentos possuídos pelos sujeitos em

direção à produção de novas informações, que podem retornar ao ciclo e serem apropriadas por outros sujeitos.

A apropriação de instâncias tecnológicas e de gestão da informação envolve conhecimentos técnicos de acesso aos dispositivos tecnológicos e digitais, a relação social que se estabelece com e por meio deles e a utilização desses dispositivos para um fim específico. Nessa aprendizagem mediada, desenvolvem-se aptidões para o uso, e conhecimentos que auxiliam na utilização consciente dos dispositivos, com atitudes críticas quanto à produção, disseminação, acesso e uso da informação.

Do mesmo modo, entendemos como equivocada a promoção de programas dirigidos para o ensino de competências informacionais na sua formulação mais difundida e restrita como garantia de criticidade e autonomia face o emaranhado de informação produzida na atualidade e a diversidade cultural dos sujeitos.

3 História da *Information Literacy*

Na obra “O que é Ciência da Informação”, Araújo (2018) classifica como “estudos sobre sujeitos” as pesquisas sobre “estudos de usuários”, “comportamento informacional”, “práticas informacionais”, “mediação da informação”, as quais buscam analisar necessidades de informação presentes no cotidiano social, principalmente decorrentes e potencializadas pelo impacto das mudanças tecnológicas próprias de nosso tempo, sobretudo, no campo formativo institucional. Segundo Araújo (2018), é dentro da subárea “estudos sobre sujeitos” que as discussões sobre o conceito de *Information Literacy* se desenvolveram no campo.

O marco inicial da *Information Literacy*, o relatório “*The Information Service Environment Relationships and Priorities*”, de autoria de Paul Zurkowski, publicado em 1974, apontava a necessidade de programas federais que visassem o desenvolvimento de aprendizagens informacionais relacionadas às fontes de pesquisa e informação oferecidas pela

indústria de informação. Nesse sentido, o presidente da *Information Industry Association* (Associação da Indústria da Informação dos Estados Unidos) postulava que “[...] políticas que ampliassem o número de trabalhadores ligados à pesquisa e ao desenvolvimento deveriam constituir o *modus operandi* para a manutenção e aumento do progresso econômico dos Estados Unidos” (Zurkowski, 1974 apud Siqueira, 2011, p. 483).

Assim, em princípio, a *Information Literacy*, formulada no contexto dos Estados Unidos, relacionou-se com o ambiente empresarial, como competência para o uso da ampla variedade de recursos informacionais disponíveis para a solução de problemas no âmbito do trabalho (Araújo, 2018; Dudziak, 2003).

A proposta de *Information Literacy*, teorizada por Zurkowski, previa tornar os cidadãos americanos *information literates* em uma década. Ele acreditava que tais programas para aprendizagens informacionais trariam dividendos políticos e economia de recursos à nação, e estabelecia sua aplicação para além de uma esfera educacional, defendendo uma estratégia política. (Nascimento, 2018, pp. 61). Essa estratégia, assumida como principal alavanca do desenvolvimento da tecnologia e dos fluxos informacionais incessantes, preconizava um modelo político, social e cultural de feições globalizantes, destinado a manter sua supremacia diante das nações, que iniciavam um estágio de interconexão em escala planetária (Nascimento, 2018, p. 62). Nesse contexto, a participação dos sujeitos na Sociedade da Informação implicaria uma aptidão generalizada no manejo de ferramentas e na transformação do seu insumo principal, a informação, em conhecimento aplicado.

Posteriormente ao relatório de Zurkowski, o relatório *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*, produzido pela *American Library Association* (ALA), indicou que dentro do programa da *Information Literacy*

Para ser competente em informação, uma pessoa deve ser capaz de

reconhecer quando uma informação é necessária e deve ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação. [...] Resumindo, as pessoas competentes em informação são aquelas que aprenderam a aprender. Elas sabem como aprender, pois sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar a informação e como usá-la de modo que outras pessoas aprendam a partir dela. (American Library Association, 1989, não paginado, tradução nossa).

O relatório da ALA ressalta a importância da *Information Literacy* para indivíduos, trabalhadores e cidadãos. As recomendações concentram-se na implantação de um novo modelo de aprendizado, com a diminuição da lacuna existente entre a sala de aula e a biblioteca. Segundo Dudziak (2003), essa definição proposta pela ALA é largamente a mais reproduzida e disseminada na literatura especializada sobre a temática.

À medida que a temática da *Information Literacy* ganhou espaço dentro da literatura da ciência da informação pelo mundo, encontram-se termos correlatos em diversos idiomas e países. Como exemplos pode-se citar *alfabetización informacional* (ALFÍN), em espanhol (Calzada-Prado & Marzal, 2007; Uribe Tirado, 2010); em francês, *éducation à l'information, maîtrise de l'information, compétence informationnelle, culture de l'information*, são denominações que vêm coexistindo ou sendo utilizadas no lugar de *éducation documentaire* (Perrotti & Pieruccini, 2013); em português, “literacia informacional” é empregada em Portugal (Silva; Fernández Marcial; Martins, 2007) enquanto no Brasil temos “alfabetização informacional”, inicialmente empregada como “habilidades informacionais” (Caregnato, 2000), “letramento informacional”, “competência informacional” e “competência em informação”, que historicamente receberam redefinições conceituais (Campello, 2002; Dudziak, 2003; Belluzzo, 2005; Vitorino, 2008).

Na mesma linha, diferentes expressões apresentam a noção de competência no cerne

de suas formulações, por exemplo, “*Informationskompetence*” na Dinamarca, “*Informaatiokompetenssi*” na Finlândia, “*Informasjonskompetanse*” na Noruega, “*Informationskompetens*” na Suécia, “*Informationskompetenz*”, na Alemanha (Santos; Maia, 2021). Na França, um caso particular, a depender da região, as expressões *maîtrise de l’information* e *compétences informationnelles* são tidas como correlatas à *Information Literacy*.

Dos anos 2000 em diante, surgiram abordagens que não se alinharam totalmente às anteriores, embora o interesse pela problemática em questão as correlacionem. Assim, *Éducation à l’Information e Culture de l’Information*, utilizadas no lugar de *Éducation Documentaire* (Perrotti; Pieruccini, 2013), além de *Culture Informationnelle e Translittératie*, que constituem abordagens mais amplas que as anteriores (Le Deuff, 2009; Serres, 2012) na França, e *Critical Information Literacy* (Tewell, 2015), nos Estados Unidos.

No Brasil, “competência crítica em informação” (Bezerra; Schneider; Saldanha, 2019), vertente brasileira decorrente da estadunidense, Infoeducação (Perrotti & Pieruccini, 2007) e, mais recentemente, “educação em informação” (Zattar; Barbosa; Borges, 2023) buscam tratar a problemática das aprendizagens informacionais de maneira mais ampla, considerando aspectos socioculturais mais complexos, para além de um conjunto de domínios técnicos presentes em sistemas de informação. Diante do exposto, explicitamos em linhas gerais cada uma das abordagens que postulam-se críticas da *information literacy* e correntes no país.

Historicamente, o conceito de *critical information literacy* surgiu no contexto das bibliotecas estadunidenses como forma de crítica à definição institucional da *information literacy* de caráter instrumental, que converte o aprendizado da dita competência em algo operacional. No Brasil, os estudos colocam em perspectiva a influência da pedagogia freireana na competência crítica em informação, apontada nos trabalhos de Tewell (2015, 2025), acentuadas nos estudos de Bezerra

(2015), Bezerra e Beloni (2019), Manhique, Casarin e Ançanello (2023), Gomes e Tanus (2024). Em suas pesquisas, Bezerra (2015) procura explicitar a contribuição sociológica e filosófica para competência crítica em informação, bem como apropriação crítica das tecnologias digitais por parte dos usuários. Nesse sentido, sugere uma aproximação à sociologia de Bourdieu e à filosofia marxista da chamada Escola de Frankfurt. Em suma, assinala que esses pensadores compartilham, dentre outras ideias, “[...] a sensibilidade para observar as desigualdades sociais que conformam a estrutura social em grupos dominantes e grupos dominados” (Bezerra, 2015, pp. 8-9).

A infoeducação (Perrotti & Pieruccini, 2007, 2016) é campo de estudos interessado nas relações entre Educação e Informação, que se materializam em projetos ligados à cultura letrada, levadas a efeito, especialmente, em bibliotecas educativas (escolares, públicas). Sua orientação epistemológica sustenta-se no paradigma da transdisciplinaridade (Freitas, Morin & Nicolescu, 1994) articulados ao princípio dialógico tomado como ponto-chave das relações significativas entre mediadores, dispositivos e sujeitos.

Os estudos da infoeducação são decorrentes de pesquisas iniciadas na década de 1990, no Brasil, na ECA-USP, a partir do reconhecimento da existência de um hiato – cisão histórica – entre biblioteca e sociedade no país (Pieruccini & Perrotti, 2012). As pesquisas levadas a efeito pelo grupo de pesquisadores da infoeducação procuram atacar tal problemática, com intuito de desenvolverem arcabouço teórico e metodológico que permitam o enfrentamento da situação e a formação de sujeitos protagonistas nos diferentes quadros socioculturais do país. Para tanto, tomam como pressuposto o “protagonismo cultural” como conceito orientador (Perrotti, 2017) e a constituição de “dispositivos culturais dialógicos” (Pieruccini, 2004), considerando quadros socioculturais específicos, sem perder de vista aspectos marcantes da sociedade contemporânea, tendo em vista o diálogo com a memória cultural.

Em suma, infoeducação difere-se das demais na medida em que desenvolve metodologias colaborativas, princípios dialógicos e concepções freireanas de educação nos contextos reais de bibliotecas dialógicas. Essa abordagem estrutura-se numa perspectiva transdisciplinar, não apenas interdisciplinar; compreende os sujeitos como protagonistas culturais, produtores e agentes culturais, não meros usuários de serviços de informação.

Por sua vez, a educação em informação decorre da colaboração entre três grupos de pesquisa – InfoCom², LabColInfo³ e OCADCi⁴ (Zattar; Barbosa; Borges, 2023) – e apresenta-se como alternativa conceitual incipiente no país, buscando alicerce e lastro epistemológico na “educação de usuários”. Filia-se aos estudos sobre a dimensão formativa da informação e procura avançar seus pressupostos na medida em que postula vinculações com sujeitos que não apenas consomem conteúdos, mas que também produzam, rejeitem e remixem esses conteúdos. Desse modo, assinala também que a opção pela expressão “educação” em detrimento de outras opções – como “competência”, “alfabetização” ou “letramento” – e vincula-se ao reconhecimento da complexidade que a formação diante do contexto informacional requer na atualidade.

Segundo as autoras Zattar, Barbosa e Borges, (2023), a “educação em informação” não se refere a uma mera capacitação quanto ao uso de fontes de informação ou avaliação de conteúdos em bibliotecas, mas ao conjunto formativo que passa por uma capacitação, e que avança para a compreensão do papel da informação na sociedade e as possibilidades de mudança a partir da educação do sujeito informacional. Em suma, as autoras indicam que a educação em informação assume uma perspectiva social da informação. Além disso, as autoras frisam que a educação em informação possui afinidades com pressupostos debatidos pela infoeducação, alfabetização informacional e competência em informação. Trata-se, portanto, de uma perspectiva englobante das diferentes abordagens correlacionadas com a *information*

literacy, mas sem limitar-se à sua dimensão técnica (Zattar; Barbosa; Borges, 2023).

As abordagens críticas da *information literacy*, no contexto brasileiro, ampliam reflexões sobre aprendizagens informacionais e quadros de análise. Contudo, não desconsideram sua verve instrumental, mas a superam para incorporação de outros aspectos e impactos não postos em perspectiva pela abordagem estadunidense.

Historicamente, a expressão *Information Literacy*, no Brasil, podia ser encontrada tanto no original ou traduzida como habilidades informacionais, letramento informacional, alfabetização informacional, competência informacional e competência em informação (ColInfo), entre outros. Algumas destas expressões popularizaram-se durante décadas até o consenso terminológico adotado pela comunidade acadêmica e profissional no XXVII Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação (CBBDD), ocorrido em Maceió, em 2011 (Declaração de Maceió Sobre a Competência Informacional, 2011). Esse consenso estabeleceu o conceito “Competência em Informação” e sua importância no desenvolvimento político-pedagógico dos cursos de graduação e nas ações institucionais no campo.

Vale dizer que no contexto nacional seguiram-se outros documentos endossando a mobilização em favor da *Information Literacy* no país como o Manifesto de Florianópolis (Manifesto de Florianópolis sobre a Competência em Informação e as populações vulneráveis e minorias, 2013), a Carta de Marília (Carta de Marília, 2014) e, recentemente, o Manifesto Político sobre Competência em Informação (Grupo de Trabalho de Competência em Informação, 2022), todos seguindo recomendações internacionais da ALA, da *Association of College & Research Libraries* (ACRL), da *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) e da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO).

Nesse sentido, nota-se que há uma hegemonia sobre o pensamento teórico, conceitual e pedagógico relativo ao campo da *Information Literacy* com pouca margem para contestação de sua eficiência e ideologia.

4 Da concepção à crítica da educação centrada em competências

Observa-se que, historicamente, diferentes expressões e definições surgiram em decorrência da problemática das aprendizagens informacionais na contemporaneidade, sendo as mais correntes derivadas da proposta primeva de Zurkowski (1974). A apropriação dos estudos de *Information Literacy* na ciência da informação brasileira, no início dos anos 2000, encontrou dificuldade para estabelecer um consenso sobre o termo a ser utilizado. O objetivo desta seção é aprofundar a análise da concepção de *Information Literacy* e trazer elementos para a reflexão de sua metodologia.

Alves, Macedo e Galindo (2023) estabelecem um histórico dos termos utilizados no Brasil, com a primeira tradução do termo como "alfabetização informacional" por Caregnato, em 2000, mas mantendo em seu artigo a expressão "habilidades informacionais". Ainda segundo Alves, Macedo e Galindo (2023), embora tenham utilizado o termo em inglês, Dudziak e Belluzzo, em 2001, e Hatschbach, em 2002, já sinalizavam sua preferência pela expressão "competência em informação". De acordo com Alves (2024), "competência informacional" é uma das traduções de *Information Literacy*, cunhada inicialmente por Bernadete Campello no Brasil, sendo essa competência, segundo a autora, uma forma de letramento. A expressão "letramento informacional", por sua vez, também sendo uma tradução de *Information Literacy* foi utilizada pela primeira vez por Campello em um artigo publicado no ano seguinte (Alves, 2024), sendo utilizada também, a partir de 2008, por Gasque (Alves; Macedo; Galindo, 2023; Alves, 2024).

De acordo com Gasque (2010, pp. 84) "os termos 'competências', 'habilidades',

'letramento', 'literacia' e 'alfabetização' pertencem a categorias de ideias similares" e, portanto, "precisam ser bem definidos para que reflitam com exatidão determinada ação, evento ou processo" no qual se referem. Para a autora, a alfabetização informacional vincula-se ao domínio básico do código da língua, abrangendo conhecimentos e destrezas variados, como a memorização das convenções existentes entre letras/sons, a comparação entre palavras e significados, o conhecimento do funcionamento do alfabeto, o domínio do traçado das letras e a aprendizagem de instrumentos específicos, como lápis, canetas, papéis, cadernos e computador (Gasque, 2010, pp. 85).

O letramento informacional envolve o conceito de alfabetização, transcendendo a decodificação para situações em que há o uso efetivo da língua nas práticas de interação em um contexto específico (Gasque, 2010). Dito de outra maneira, trata-se de um processo que propicia o aprendizado ativo, independente e contextualizado, exercitando o pensamento reflexivo e o aprendizado ao longo da vida (Gasque, 2013). De acordo com a autora, "[...] as pessoas letradas têm capacidade de tomar melhores decisões por saberem selecionar e avaliar as informações e transformá-las em conhecimento aplicável" (Gasque, 2013). Além disso, a autora indica que uma analogia entre alfabetização e letramento, no contexto da informação – "alfabetização informacional" – envolveria o conhecimento básico dos suportes de informação, como noção da organização de dicionários e enciclopédias, a compreensão de conceitos relacionados às práticas de busca e uso de informação, tais como números de chamada, classificação, índice, sumário, autoria, banco de dados, bem como o domínio das funções básicas do computador, o uso do teclado, habilidade motora para usar o mouse, dentre outros. Por abranger os contatos iniciais com as ferramentas, produtos e serviços informacionais, a alfabetização informacional requer o desenvolvimento dessas competências desde a educação infantil (Gasque, 2010). Pensado de outra maneira, poder-se-ia afirmar que a analogia acompanha

os programas de instrução bibliográfica do final do século XIX (Caires, 2014; Maury & Serres, 2010).

Com relação à competência em informação, Gasque (2013) a correlaciona com a capacidade do aprendiz mobilizar o próprio conhecimento, aspecto que o ajuda a agir em determinada situação. Segundo a autora, ao longo do processo de letramento informacional, os aprendizes desenvolvem competências para identificar a necessidade de informação, avaliá-la, buscá-la e usá-la eficaz e eficientemente, considerando os aspectos éticos, legais e econômicos (Gasque, 2013, pp. 6). Tal observação da autora nos remete ao quadro de origem da *Information Literacy* que, situada no campo empresarial e financeiro, tinha por objetivo a busca, por meio de programas de ‘capacitação dos recursos humanos’, ‘reengenharia’ ou ‘qualidade total’, alternativas para melhorar a produtividade e a competitividade do mercado, em decorrência do processo de substituição tecnológica que produziria novas formas de organização do trabalho (Gasque, 2013).

Habilidades informacionais, por sua vez, decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber-fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (Gasque, 2010). De acordo com a autora, para o aprendiz ser competente em identificar as próprias necessidades de informação é necessário desenvolver habilidades para formulação de questões sobre o que deseja pesquisar, exploração de fontes gerais de informação para ampliar o conhecimento sobre o assunto, delimitação do foco, identificação de palavras-chave que descrevessem a necessidade de informação, dentre outras (Gasque, 2010).

Por fim, Gasque (2010) aponta que na literatura da ciência da informação no Brasil, ‘competência’ é frequentemente empregada como sinônimo de letramento informacional. Todavia, competência refere-se àquilo que se deseja construir e desenvolver ao longo de um processo, no caso o de letramento

informacional. Nesse sentido, a autora propunha que “competência” fosse utilizada como expressão do “saber-fazer”, derivada das relações entre o conhecimento que o sujeito detém, a experiência adquirida pela prática e a reflexão sobre a ação, ou seja, que “habilidade” seria a realização de cada ação específica e necessária para alcançar determinada competência (Gasque, 2010). Naquele contexto histórico, precedente ao referido Congresso de Maceió em 2011, a autora se baseia em Caldas Aulette para afirmar que o conceito ou termo mais adequado no Brasil e que derivaria do inglês *literacy* seria “letramento”, de uso relativamente recente no campo da pedagogia e da educação (Gasque, 2010).

Nascimento (2018) indica que a tradução, tal como agenciada no país, trata-se de uma adaptação às exigências da globalização econômica e assimilação a padrões culturais de origem norte-americana. Em mesmo sentido, competência, na origem, aparece relacionada a contextos estruturados, com fluxos definidos, sobretudo, ligados a situações formais de trabalho. Desse modo, trata-se de abordagem inscrita na herança do pensamento positivista e funcionalista, que tem no produtivismo a chave de interpretação das relações sociais, da cultura e da educação. O conhecimento é reduzido a meio de produção (sociedade da informação/do conhecimento) e perde sua autonomia como categoria essencial à existência, ou seja, priva os sujeitos de um diálogo constante e dinâmico com várias outras dimensões que constituem nossa humanidade.

Para além disso, considerando que a *Information Literacy* foi implementada no plano educativo das nações filiadas, é importante questioná-la, uma vez que os educandos não são iguais, não têm idênticas possibilidades de aprender nem se interessam pelos mesmos conteúdos (García Canclini, 2005).

Diante do exposto, é preciso se atentar ao fato que o termo *literacy* ter sido traduzido por competência não se dá de forma unívoca, podendo implicar a presença mobilizações

ideológicas, sob influências intelectuais, que buscam adequar os sujeitos à cultura informacional por meio de uma aprendizagem homogênea e padronizada. Silva e Cardoso (2020) citam Andrade e outros para uma definição de literacia informacional:

Literacia informacional é o conjunto de capacidades integradas que englobam a descoberta reflexiva da informação, a compreensão de como a informação é produzida e valorizada e a utilização da informação na criação de novos conhecimentos e na participação ética nas comunidades de aprendizagem. (Andrade et al., 2015 citado por Silva & Cardoso, 2020, pp. 15-16).

Nessa perspectiva, aprendizagem, literacia ou competência informacional busca fornecer aos indivíduos habilidades, conhecimentos e valores para a cultura informacional (Martí Lahera, 2007). Por meio dessas competências, os *"information literates"* (Zurkowski, 1974) conhecem técnicas e habilidades para usar ferramentas informacionais, identificando, localizando, avaliando e utilizando a informação necessária para a resolução de problemas (Silva & Cardoso, 2020).

Essa necessidade de competências surge principalmente pela disponibilidade crescente de informações acompanhada pelos avanços das ferramentas e recursos tecnológicos. Martí Lahera (2007) reúne, até o momento de sua definição, na convergência de vários elementos, fatores que moldaram o surgimento do conceito atual do que ela chama de *"formação em habilidades de informação"*. Como fatores fundamentais, citando Sherlley-Robinson, ela pontua:

[...] os desafios criados pela era da informação, a necessidade de adquirir certas habilidades para o manejo de informação complexa, investigações recentes sobre o comportamento de busca da informação, e a renovada ênfase no rol de pensamento crítico em educação. (Martí Lahera, 2007, pp. 33, tradução nossa)

Entretanto, apesar desse avanço, esse ritmo não é acompanhado pelos sujeitos em sua relação com a informação (Silva & Cardoso, 2020). Ainda conceituando a aprendizagem informacional no desenvolvimento de pensamento crítico e competências informacionais, Martí Lahera (2007) cita Christine Bruce para trazer as características presentes nos *"information literates"* (alfabetizados informacionalmente/competentes em informação): aquela que acompanha o ritmo dos avanços tecnológicos e informacionais da cultura da informação. Segundo a autora, um indivíduo, enquanto alfabetizado informacional, seria alguém que

- está comprometido a aprender independentemente, em um aprendizado autodirigido e autorregulado;
- utiliza processos de informação;
- utiliza uma variedade de tecnologias e sistemas de informação;
- tem interiorizado os valores que promovem o uso da informação;
- tem conhecimento profundo do mundo da informação;
- se aproxima da informação criticamente;
- tem um estilo de desempenho pessoal que facilita sua interação com o mundo da informação. (Martí Lahera, 2007, pp. 34, tradução nossa)

Essa definição dos sujeitos inseridos na cultura informacional, entretanto, encontra diversos contrapontos. Se de um lado a criatividade e a curiosidade são atributos essenciais para uma pessoa *"competente"* no uso da informação, de outro lado é igualmente necessário que ela possua autoeficácia em suas práticas (Endrizzi, 2006).

Negreiros e Amaral (2021) recorrem a Frigotto ao pontuar que a lógica da competência coloca o indivíduo em uma educação que pressupõe o que elas chamam de *"qualidade total"*, ou seja, um cidadão produtivo munido de um leque de competências, prontamente adaptável e que

produza "em tempo mínimo, qualidade máxima e cuja mercadoria ou serviço se realizem no mercado imediatamente" (Negreiros & Amaral, 2021, pp. 588). O objetivo comum de um programa de competências informacionais é produzir um sujeito proativo, instrumentalizado, que saiba identificar demandas informacionais e forneça rapidamente uma resposta com base nas informações disponibilizadas pelos meios tecnológicos.

A inserção da competência informacional, defendida enquanto método para a cidadania (Martí Lahera, 2007), perpassa por outro problema, dessa vez político. A estratégia de competência, que coloca no indivíduo a responsabilidade de sua autoformação e adaptação ao contexto, em especial o contexto do não emprego (Negreiros & Amaral, 2021), retira da responsabilidade educacional a formação dos sujeitos e oculta a participação das políticas públicas na vida social e na formação da sociedade.

Não apenas a pedagogia da competência informacional encontra problemas, o acompanhamento da evolução das tecnologias e da produção de informação não estão sincronizadas. No oceano crescente de dados disponíveis nas fontes de informação possíveis de serem acessadas, as informações necessárias para determinada busca feita por parte do pesquisador não serão completamente satisfeitas, seja pela fragmentação da informação passível de se tornar relevante, seja pelo volume de outros resultados que podem ser retornados, o volume de documentos disponíveis para a pesquisa em função do tempo.

As arquiteturas dos espaços informacionais constituem-se de formas variadas, quanto à disposição e ordenamento das informações, que influem na busca e navegação dentro desses espaços. Esses fatores não são dependentes das habilidades do pesquisador em contato com as fontes de informação, mas, antes, são determinados pela produção e disponibilização dos dados para o público, bem como, de programas de educação para informação que deem conta de que seja

necessário ultrapassar a dimensão instrumental posta.

Em síntese, a literatura sobre *information literacy* apresenta os seguintes pressupostos:

1. Na origem, competência aparece relacionada a contextos estruturados, com fluxos definidos, sobretudo, ligados a situações formais de trabalho (saber-fazer);
2. O conceito está situada no campo empresarial e financeiro e tem por objetivo a busca, por meio de programas de 'capacitação dos recursos humanos', 'reengenharia' ou 'qualidade total', alternativas para melhorar a produtividade e a competitividade do mercado, em decorrência do processo de substituição tecnológica que produziria novas formas de organização do trabalho, em atendimento às exigências da globalização econômica e assimilação a padrões culturais de origem norte-americana;
3. A competência é desenvolvida para o uso da ampla variedade de recursos informacionais disponíveis para a solução de problemas no âmbito do trabalho;
4. A competência representa manejo de ferramentas e na transformação do seu insumo principal, a informação, em conhecimento aplicado;
5. O modelo de aprendizado, com a diminuição da lacuna existente entre a sala de aula e a biblioteca; conjunto de domínios técnicos presentes em sistemas de informação; postula aprendizagem homogênea e padronizada; desenvolvimento de técnicas e habilidades para usar ferramentas informacionais, identificando, localizando, avaliando e utilizando a informação necessária para a resolução de problemas;
6. O sujeito competente em informação é uma designação padronizada sobre uma ideia de pessoa capaz de

reconhecer quando uma informação é necessária e, portanto, deve ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação;

7. A competência em informação, nesse sentido, é conhecimento reduzido ao meio de produção (sociedade da informação/do conhecimento) e perde sua autonomia como categoria essencial à existência, ou seja, priva os sujeitos de um diálogo constante e dinâmico com várias outras dimensões que constituem nossa humanidade;
8. A competência supõe um programa de fomento de competências informacionais que visa produzir um sujeito proativo, instrumentalizado, que saiba identificar demandas informacionais e forneça rapidamente uma resposta com base nas informações disponibilizadas pelos meios tecnológicos; ou seja, pautada na “qualidade total” tem em perspectiva um cidadão produtivo, munido de um leque de competências, prontamente adaptável e que produza “em tempo mínimo, qualidade máxima e cuja mercadoria ou serviço se realizem no mercado imediatamente”;
9. As estratégias de ensino atribuem ao indivíduo a responsabilidade de sua autoformação e adaptação ao contexto;
10. Por fim, os programas de competência caracterizam-se como abordagem inscrita na herança do pensamento funcionalista, que tem no produtivismo a chave de interpretação das relações sociais, da cultura e da educação.

A metodologia de competência informacional, portanto, fornece um serviço social de integração nas relações que se transformam com a informação e com o ambiente digital interconectado que essa proporciona. A utilização da competência informacional não pode se restringir somente aos treinamentos operacionais e procedimentais. Embora os treinamentos sejam importantes, há limitações

quanto à inserção dos sujeitos na cultura de forma criativa e afirmativa (Nascimento, 2018).

Mesmo como uma ferramenta para a educação, a competência informacional não pode definir-se como um conjunto de práticas a ser aplicada de modo padronizado a todos os indivíduos. Por ser uma ferramenta para a cultura informacional, ou seja, de acordo com o dito anteriormente, uma cultura ensinada, é necessário que ela se desenvolva dialogicamente com a cultura dos sujeitos aos quais se oferece.

Com a identificação de suas limitações, é possível remodelar seu percurso, ajustar suas proposições e utilizá-la como ferramenta para uma pedagogia mais ampla, que busque o desenvolvimento das apropriações relacionais e tecnológicas.

5 Considerações Finais

A cultura da informação não pode ser tratada como um efeito inevitável do avanço tecnológico de reorganização das práticas sociais, mas como uma nova cultura, que se associa paralelamente às múltiplas culturas existentes, estabelecendo com elas uma relação. Para que essa relação aconteça além de apenas um contato, ou seja, para que ela produza significações, é preciso que a educação para a cultura informacional situe o conhecimento no contexto vivo. Esse contexto compreende os indivíduos, as subjetividades, as intencionalidades, os conhecimentos que compõem os sujeitos, sua cultura e realidade.

Em contraposição às abordagens orientadas exclusivamente pela noção de *competência*, entende-se que a educação para informação possa ser refletida conforme as seguintes proposições:

1. A educação para informação não deve ser reduzida à dimensão da produtividade;
2. A educação para a informação deve agir direcionada a proporcionar a construção da autonomia do sujeito;
3. A educação para informação precisa ir além do "saber-fazer", criando maneiras de atuar de forma consciente

e transformadora e de desenvolver relações intra e interpessoais mais justas;

4. A educação da informação deve incentivar os indivíduos, não apenas a utilizarem de maneira eficiente as tecnologias e as informações disponíveis, mas desenvolverem consciência das limitações que a elas são impostas e de que modo elas afetam na sua busca e construção de saberes;
5. A educação para a informação deve estimular o aprendizado para a autonomia, para além da utilização da informação na resolução de um problema existente, mas a relação consciente com a informação enquanto componente social, que pode ser utilizada ou não, de modo pessoal, de acordo com suas significações prévias, criando, a partir disso, um intercâmbio próprio de significados.
6. A educação para a informação deve entender os sujeitos como não nativos da cultura informacional, mesmo estando em constante contato com ela. Assim, considerar que não há um entendimento automático e padronizado das formas da cultura nas quais se opera, mas que esse entendimento estabelece-se no diálogo firmado entre a cultura trazida pelo sujeito, e na qual ele faz parte, e a cultura da informação existente nos dispositivos informacionais que se oferece.
7. A educação para a informação deve construir vínculos entre sujeitos e dispositivos culturais numa perspectiva dialógica.

De outro modo, a abordagem de competências tem reduzido o valor da educação e da formação, a respostas pontuais de demandas operacionais da produção e uso da informação. A “educação para informação” indica e explicita em linhas gerais, aspectos a serem considerados no quadro das aprendizagens informacionais, ainda não incorporados de

forma adequada nas abordagens e teorias no contexto brasileiro.

7. Referências

- Alves, M. S., Macedo, M. S. A. N., Galindo, M. (2023). A chegada da Information literacy no Brasil: apropriação conceitual e implicações para as traduções. *Páginas a&b*, 3(20), 302-334. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/paginasaeab/article/view/13468>
- Alves, M. S. (2024). Elaboração terminológico-conceitual do letramento informacional no Brasil: uma análise das obras de Bernadete Campello e de Kelley Gasque. *Bíblios*, (87), 1-24. <https://doi.org/10.5195/biblios.2024.1320>
- American Library Association. (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Association of College & Research Libraries. <https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- Araújo, C. A. A. (2018). *O que é ciência da informação*. KMA.
- Belluzzo, R. C. B. (2005). O uso de mapas conceituais para o desenvolvimento da competência em informação. In: Rosemay Passos & Gildenir Carolino Santos (org.). *Competência em informação na sociedade da aprendizagem*. (pp. 29-49). Kayrós.
- Bezerra, A. C. (2015). Vigilância e filtragem de conteúdo nas redes digitais: desafios para a competência crítica em informação [sessão da conferência]. *Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação*, João Pessoa, Brasil.
- Bezerra, A. C.; Beloni, A. (2019). Os sentidos da “crítica” nos estudos de competência em informação. *Em Questão*, 25(2), 208-228.
- Bezerra, A. C., Schneider, M., Saldanha, G. S. (2019). Competência crítica em informação como crítica a competência em informação. *Informação & Sociedade-Estudos*, 29(3), 5-22. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/47337/27363>.
- Caires, F. M. (2014). *Biblioteca na educação: práticas colaborativas e apropriação cultural*. [Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicações e Artes]. Universidade de São Paulo.

- Calzada-Prado, J. & Ángel Marzal, M. (2007). 15 años de Alfabetización en Información: investigación internacional recogida en LISA, ERIC y SSCI entre 1990 y 2005. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 22(86-87), 15-27.
- Campello, B. (2002). A competência informacional na educação para o século XXI. In: Bernadete Campello et al. *Biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. (pp. 9-11). Autêntica.
- Caregnato, S. E. (2000). O desenvolvimento de habilidades informacionais: o papel das universidades no contexto da informação digital em rede. *Revista de Biblioteconomia e Documentação*, 8, 47-55.
- Carta de Marília. (2014). [sessão da conferência]. *Seminário De Competência Em Informação: Cenários E Tendências*, Marília, São Paulo, Brasil.
https://ofaj.com.br/textos_conteudo.php?cod=546.
- Cornu, B. et al. (2005). Vous avez dit « société de l'information » ? In: Commission Nationale Française pour l'UNESCO. *La « société de l'information » : glossaire critique*. (pp. 9-38). La Documentation Française.
- Declaração de Maceió Sobre a Competência Informacional. (2011). FEBAB.
http://febab.org.br/declaracao_maceio.pdf
- Demo, P. (2007). Marginalização Digital: Digital Divide. *Boletim Técnico do Senac*, 33(2), 5-19.
- Dudziak, E. A. (2003). Information literacy: princípios, filosofia e prática. *Ciência da Informação*, 32(1).
- Endrizzi, L. (2006). L'éducation à l'information. *La lettre d'information*, (17), 1-8.
- Freitas, L., Morin, E; Nicolescu, B. (1994). *Carta da transdisciplinaridade*.
<http://caosmose.net/candido/unisinos/textos/textos/carta.pdf>.
- García Canclini, N. (2005). Sociedades do Conhecimento: a construção intercultural do saber. In: García Canclini, N. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. (pp. 227-241). Ed. UFRJ.
- Gasque, K. C. G. D. (2010). Arcabouço conceitual do letramento informacional. *Ciência da Informação*, 39(3), 83-92.
- Gasque, K. C. G. D. (2013). Competência em Informação: conceitos, características e desafios. *AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento*, 2, 5-9.
- Gomes, M. V. S. J. & Tanus, G. F. S. C. (2025). Um diálogo entre a competência crítica em informação e as teorias anticoloniais a partir de Dussel, Quijano e Fanon. *Palavra Chave*, 14(1), 1-19.
- Grupo de Trabalho de Competência em Informação. (2022). *Manifesto Político sobre a Competência em Informação*.
<http://repositorio.febab.org.br/items/show/6255>
- Israel, C. B. (2019). *Redes digitais, espaços de poder: sobre conflitos na reconfiguração da internet e as estratégias de apropriação civil*. [Tese de doutoramento, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo]. Universidade de São Paulo.
- Le Deuff, O. (2009). *La culture de l'information en reformation*. [Tese de Doutoramento, Ecole Humanités et sciences de l'homme]. Université de Rennes 2.
- Manhique, I. L. E., Casarín, H. C. S. & Ançanello, J. V. (2023). Cartografia da Competência Crítica em Informação: estudo da literatura indexada nas bases Scopus e WoS. *Encontros Bibli*, 28(1195) 1-21.
- Manifesto de Florianópolis sobre a Competência em Informação e as populações vulneráveis e minorias. (2013). Repositório - FEBAB.
<http://repositorio.febab.org.br/items/show/4554>
- Martí Lahera, Y. (2007). *Alfabetización Informacional: análisis y gestión*. Alfagrama.
- Maury, Y. & Serres, A. R. (2010). Présentation. In: Françoise Chapron, Éric Delamotte (dir.). *L'éducation à la culture informationnelle*. (pp. 26-39). Presses de l'Enssib.
- Nascimento, L. S. (2018). *Informação e Educação: as origens da Information Literacy - um estudo do relatório "The Information Service Environment Relationships and Priorities"*, de Paul Zurkowski. [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Universidade de São Paulo.
- Negreiros, T. C. G. C., Amaral, A. S. (2021). Aprendizagem flexível como o novo princípio

- educativo para a classe trabalhadora. *Revista Katálysis*, 24(3), 585-594.
<https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e79747>
- Perrotti, E., Pieruccini, I. (2007). Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. Em Lara, M. L. G., Fujino, A., Noronha, D. P. (orgs.) *Informação e contemporaneidade: perspectivas*. (pp. 46-97). Néctar.
- Perrotti, E., Pieruccini, I. (2013). Novos saberes para a educação do século XXI. In: Mendonça, R. H., Martins, M. F. (org.). *Salto para o futuro: tv, educação e formação de professores*. (v. 4. pp. 9-25). Salto para o Futuro/TV Escola/SEB-MEC.
https://colabori.eca.usp.br/documentos/vol_4_salto_para_o_futuro_20_anos.pdf
- Pieruccini, I. (2004). *A ordem informacional dialógica: estudo sobre a busca de informação em Educação*. [Tese de Doutorado, Escola de Comunicações e Artes]. Universidade de São Paulo.
- Pieruccini, I. & Perrotti, E. (2012). Biblioteca escolar: da superação do empirismo à Infoeducação [sessão da conferência]. (pp. 9-27). *Fórum de Pesquisa em Biblioteca Escolar*, Belo Horizonte.
- Santos, A. & Maia, L. (2021). O que há num nome? information literacy e a Coinfo. *Ciência da Informação*, 50(2), 125-140.
- Serres, A. (2012). Repères sur la translittératie. In : *La translittératie en débat : regards croisés des cultures de l'information (infodoc, médias, informatique) et des disciplines*. Groupe de Recherche sur la Culture et la Didactique de l'Information .
https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01476798v1
- Silva, S. A. A., Cardoso, A. M. P. (2020). Literacia informacional: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 18, 1-24.
<https://doi.org/10.20396/rdbci.v18i0.8660680>
- Silva, A. M., Fernández Marcial, V. & Martins, F. (2007). A Literacia Informacional no Espaço Europeu de Ensino Superior: Fundamentos e objectivos de um projecto em várias fases [sessão da conferência]. *Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*, Ponta Delgada, Portugal.
- Siqueira, I. C. P. (2011). Pressupostos para um programa nacional de competências informacionais. *Ciência da Informação*, 40, 478-491.
- Tewell, E. (2015). A decade of critical information literacy. *Communications in Information Literacy*, 9(1), 24-43.
<https://doi.org/10.15760/comminfolit.2015.9.1.174>
- Tewell, E. (2025). Two Decades of Critical Information Literacy: A Review of the Literature. (pp. 483-497). Mueller, D. M (ed.). *Democratizing Knowledge + Access + Opportunities: Conference Proceedings*. Association of College And Research Libraries.
- Tomasi, A. (2004). Introdução. Em A. Tomasi, Antônio (org.), *Da qualificação à competência: pensando o século XX*. (pp. 9-18). Papirus.
- Uribe-Tirado, Alejandro (2010). *La Alfabetización Informacional em Iberoamérica*. Ibersid. Disponível em: eprints.rclis.org/bitstream/.../IBERSID-AlfinIberoamerica.UribeTirado,A.pdf .
- Van Dijk, J. (2020). *The Digital Divide*. Polity Press.
- Vitorino, E. V. & Piantola, D. (2009). Competência informacional – bases históricas e conceituais: construindo significados. *Ciência da Informação*, 38(3), 130-141.
- Zattar, M., Barbosa, M. F. S. O., Borges, J. (2023). Educação em informação: uma proposição terminológica e conceitual. *Informação & Sociedade-Estudos*, 33.
<https://doi.org/10.22478/ufpb.1809-4783.2023v33.67651>
- Zurkowski, P. G. (1974). *The Information Service Environment Relationships and Priorities: report 5*. National Commission on Libraries and Information Science.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>

NOTAS

¹ Disponível em: <https://www.itu.int/itu-d/reports/statistics/facts-figures-2021/>

² Grupo de Pesquisa em Competências Infocomunicacionais (InfoCom); mais informações em <https://www.ufrgs.br/infocom/>

³ Laboratório de Competência em Informação e Prática Informacional (LabCoInfo); mais

informações em

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/676333>

⁴ Organização do Conhecimento e Análise (Crítica)
do Discurso nas Ciências (OCADCi); mais

informações em

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/755382>