

PROCESSO ELABORATIVO DE UM MODELO DE FORMAÇÃO EM COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

Eixo 03 - Docência, criatividade, inovação e investigação

COSTA SEABRA, Célia Revilândia¹

RESUMO

Este artigo discorre sobre a influência do conceito *Information literacy* no contexto educacional norte americano partindo da análise de alguns modelos educativos elaborados para desenvolver habilidades de acesso, uso, avaliação e comunicação da informação em vários países. Apresenta a síntese de 17 modelos de *Information literacy* cuja ressignificação é analisada na proposta de um modelo didático que possa atender demandas na formação de professores na perspectiva de uma educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Competência em Informação; Coinfo; Information literacy. Modelos.

ABSTRACT (tamanho 12 e negrito)

This article discusses the influence of the Information literacy concept in the North American educational context, starting from the analysis of some educational models elaborated to develop abilities of access, use, evaluation and communication of information in several countries. It presents the synthesis of 17 Information literacy models whose re-signification is analyzed in the proposal of a didactic model that can meet demands in the formation of teachers in the perspective of an inclusive education.

KEYWORDS: Information literacy; Coinfo; models.

¹ Doutora em Ciência da Informação (Unb), Mestre em Educação (UFPI), Pedagoga (UFG).

1 Introdução

Este artigo apresenta uma proposta de formação de professores a partir de um modelo elaborado sob influência do conceito americano de *Information literacy* e na perspectiva de fomentar uma educação inclusiva. O fato de ter surgido no contexto norte americano fez com que o conceito *Information literacy* adquirisse mais capilaridade no âmbito dos currículos de instituições educacionais dos Estados Unidos no formato de modelos didáticos. Ao analisar 17 modelos elaborados para desenvolver habilidades de acesso, uso, avaliação e comunicação da informação, Costa (2017) elaborou uma síntese cuja ressignificação pode ser entendida como uma proposta para formação de professores na perspectiva de uma educação inclusiva.

2 A influência do contexto norte americano

Segundo Behrens (1994) o conceito *Information literacy* originou-se de uma nova concepção acerca da prática bibliotecária norte americana, que foi notadamente expressa no relatório de um bibliotecário – Paul Zurkowski. Ao considerar as transformações sofridas na sociedade americana, Zurkowski, em seu relatório², ampliou o conceito da prática bibliotecária para além do confinamento arquitetônico. Nesse contexto, além de sugerir o delineamento de um novo perfil para profissionais da informação que atuavam em bibliotecas, os quais deveriam ser mais atento ao contexto social e mais confiante do seu papel de agente transformador, também formulou a primeira conceituação da terminologia *Information Literacy*.

Desde então, segundo Behrens (1994), a expressão *Information literacy* foi amplamente debatida e fortemente vinculada ao uso de tecnologias (computador), fato que fomentou a introdução do conceito nos currículos escolares. Esta aproximação do conceito com o campo educacional, de caráter revolucionário, influenciou no estabelecimento de metas educacionais para os Estados Unidos (*National Educational Goals*). Desde então o conceito tem sido largamente associado a práticas educativas de acesso, uso, avaliação e comunicação da informação.

²The information service environment relationships and prioritie.

No Brasil, o conceito *Information literacy* chegou em meados da década de oitenta, ao mesmo tempo em que também aportava nos debates pedagógicos novos conceitos tais como o letramento. A contemporaneidade dos debates e dos novos conceitos influenciou a tradução *information literacy* como “letramento informacional” fato que não foi unânime em virtude da diversidade de termos correlatos para designar um mesmo conceito.

Pesquisas como as de Leite *et.al* (2016) e Costa (2017) sobre as tendências de pesquisa em Ciência da Informação identificaram sete e doze termos correlatos respectivamente.

Além dos conceitos interpretativos básicos e suas derivações, a expressão *information literacy* admite, ainda, outras variações, como literacia e habilidades informativas. Junqueira (2013, p.50) utiliza o termo “literacia” por considerar que a expressão *information literacy* “[...] não possui tradução satisfatória para a maioria das línguas”. Dudziak (2001, p. 8) utiliza o termo *information literacy*, sem tradução, por considerar um “[...] desafio concernente a especialistas em linguística”. A autora, no entanto, associa ao conceito, além da terminologia letramento, “fluência em informação” ou “competência em informação” (DUDZIAK, 2001, p.7).

Em Pesquisa na Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI) e na Base Dados de Teses e Dissertações (BDTD) Costa (2017) identificou 12 interpretações do conceito em produções recuperadas pelo descritor *information literacy* e extraídas de seus títulos e resumos.

		Número de produções recuperadas por bases de dados		
		BRAPCI	BDTD	TOTAL
Conceitos Interpretativos e Derivações	Habilidade Informacional	07	04	11
	Comportamento Informacional	12	16	28
	Competência Virtual	01	-	01
	Competência Infocomunicacional	01	-	01
	Competência Infomidiática	01		01
	Competência Informacional	96	56	152
	Competência em Informação	69	49	118
	Letramento Informacional	24	29	53
	Letramento digital	-	11	11
	Alfabetização Informacional	05	05	10
	Alfabetização em Informação	04	-	04

	Alfabetização Digital	02	07	09
Conceito Matricial	Information Literacy	04	03	07

Os dados revelam uma tendência de traduzir ou interpretar o termo *literacy* como competência. Fato semelhante ocorre, por exemplo, nos países escandinavos, conforme apontado por Virkus (2003). A autora identificou tradução clara e inequívoca do conceito matricial como competência na Dinamarca (*informationskompetence*), na Finlândia (*informaatiokompetenssi*), na Alemanha (*informationskompetenz*), na Noruega (*informasjonskompetanse*) e na Suécia (*informationskompetens*).

Em 2014, a **Carta de Marília** retoma a utilização da terminologia CoInfo proposta em documentos anteriores, situando-a como fundamental para a aprendizagem. Sua filosofia deve ser incorporada nas diretrizes curriculares e nos projetos pedagógicos institucionais, assim como em programas de capacitação continuada e em planos de formação que contribuam para a promoção da inclusão social no contexto brasileiro. Neste evento, s

Segundo Leite *et.al* (2016) em 2014, através do documento Carta de Marília, foi oficializada a utilização do termo **CoInfo**, uma abreviação da terminologia Competência em Informação, já compactuada anteriormente como tradução da expressão *Information literacy*.

3 Os modelos de Competência em Informação

Ao ser introduzido no âmbito de políticas públicas educacionais, o conceito *Information literacy* influenciou a utilização de pesquisas sobre acesso, uso, avaliação e comunicação de informação gerando modelos pedagógicos específicos não apenas nos Estados Unidos, mas, em outros países. Costa (2017) denomina este fenômeno de transnacionalização do conceito de *Information literacy* e aponta alguns modelos elaborados em alguns países, cujas etapas, habilidades e produtos embora possuam diferenciações podem ser sumarizadas para a compreensão de uma tendência comum conforme quadro a seguir.

Modelos	Etapas
Modelo de Irving e Marland (Reino Unido, 1979)	1. Que devo fazer? 2. Onde posso dirigir-me? 3. Como posso encontrar a informação? 4. Que recursos vou utilizar? 5. Como vou utilizá-los? 6. Que informação devo recolher? 7. Tenho a informação de que preciso? 8. Como apresentá-la? 9. O que consigo fazer?
Guided inquiry Carol Kuhlthau e Ross Todd (2007)	1. Initiation; 2. Selection ; 3. Exploration; 4. Formulation; 5. Collection ; 6. Presentation ; 7. Assessment
Modelo da FADBEN (França, 1997)	1. Colocar em projecto; 2. Questionamento; 3. Referenciamento; 4. Recuperação dos dados; 5. Leitura/escrita; 6. Produção/comunicação; 7. Avaliação
Information skills model – SCUNL (Reino Unido, 1999)	1. Reconhecer uma necessidade de informação; 2. Distinguir formas de preencher uma lacuna de informação; 3. Implementar estratégias de localização da informação; 4. Localizar e aceder à informação; 5. Comparar e avaliar diferentes fontes; 6. Organizar, aplicar e comunicar a informação a outros de uma forma apropriada; 7. Sintetizar e criar conhecimento
Information Search Process – Karol Kuhlthau (EUA, 1982)	1. Iniciação; 2. Selecção do tópico geral; 3. Formulação do tópico específico; 4. Exploração da informação para seleccionar o tópico específico; 5. Recolha de informação; 6. Apresentação; 7. Avaliação
Modelo EXIT – Wray e Lewis (Reino Unido, 1997)	1. Relembrar conhecimentos prévios; 2. Estabelecer objectivos; 3. Localizar a informação; 4. Adoptar uma estratégia adequada; 5. Interagir com o texto; 6. Monitorizar a compreensão; 7. Tomar notas; 8. Avaliar a informação; 9. Apoiar a memorização; 10. Comunicar a informação
Stripling and Pitts research process model (EUA, 1988)	1. Escolher um tópico; 2. Proceder à visão geral do tópico; 3. Especificar o tópico; 4. Desenvolver uma tese ou proposta; 5. Formular questões; 6. Planificar a pesquisa 7. Encontrar/analisar/avaliar fontes; 8. Avaliar evidências/tomar notas/compilar bibliografia; 9. Estabelecer conclusões e organizar a informação; 10. Criar e apresentar o produto final.
Focus on research (Alberta, Canadá, 1990)	<p>PLANEAR - Definir o tópico; Identificar fontes de informação; Identificar o público e o formato da apresentação; Estabelecer critérios de avaliação; Rever o processo.</p> <p>REUNIR INFORMACAO - Localizar recursos; Reunir recursos; Rever o processo.</p> <p>PROCESSAR INFORMACAO - Escolher informação relevante; Avaliar a informação; Organizar e registar a informação; • Fazer ligações e inferências; Criar o produto; Rever e editar; Rever o processo.</p> <p>PARTILHAR INFORMACAO - Apresentar o produto; Rever o processo.</p> <p>AVALIAR - Avaliar o produto; Avaliar os</p>

	procedimentos de pesquisa e capacidades desenvolvidas; Rever o processo.
The research circle Jamie Mackenzie (EUA, 1995)	1. Questionar; 2. Planear formas de encontrar a informação; 3. Reunir a informação; 4. Classificar e seleccionar a informação; 5. Sintetizar; 6. Comunicar.
The Big6 Mike Eisenberg e Bob Berkowitz (EUA, 1998)	1. Definição da tarefa a realizar; 2. Estratégias de pesquisa da informação; 3. Localização e acesso; 4. Utilização da informação; 5. Síntese: como organizar?; 6. Avaliação.
Pathways to knowledge Marjorie Pappas e Ann Tepe (EUA, 1995)	1. Apreciação; 2. Pré-pesquisa; 3. Pesquisa; 4. Interpretação; 5. Comunicação; 6. Avaliação.
Modelo PLUS – James Herrings (Reino Unido, 1996)	1. Planificar (Purpose); 2. Localizar (Location); 3. Usar (Use); 4. Auto-avaliar (Self-evaluation).
The 8 Ws of information and communication (1998)	1. Watching (Exploring) Explorar; 2. Wondering (Questioning) Questionar; 3. Webbing (Searching) Procurar; 4. Wiggling (Evaluating) – Avaliar; 5. Weaving (Synthesizing) – Sintetizar; 6. Wrapping (Creating) Criar; 7. Waving (Communicating) – Comunicar; 8. Wishing (Assessing) – Avaliar
Model of a literate person The Big Blue (Reino Unido, 2002)	1. Reconhecer uma necessidade de informação; 2. Identificar a necessidade de informação 3. Encontrar a informação; 4. Avaliar a informação de forma crítica; 5. Adaptar a informação; 6. Organizar a informação; 7. Comunicar a informação; 8. Rever todo o processo
Information for All Forest Horton (UNESCO, 2007)	<p>Etapa 1: Tomar consciência da existência de uma necessidade ou problema que requer informação para a sua resolução satisfatória; Etapa 2: Saber identificar e definir com rigor a informação necessária para ir ao encontro da necessidade ou resolver o problema;</p> <p>Etapa 3: Saber determinar se a informação necessária existe ou não e, se não, passar à etapa 5;</p> <p>Etapa 4: Saber encontrar a informação necessária e passar à etapa 6 Etapa 5: Saber como criar ou fazer com que seja criada a informação não disponível (isto é, criar novo conhecimento</p> <p>Etapa 6: Saber compreender integralmente a informação encontrada ou saber onde se dirigir para obter ajuda na compreensão;</p> <p>Etapa 7: Saber organizar, analisar, interpretar e avaliar a informação, inclusive quanto à confiabilidade das fontes;</p> <p>Etapa 8: Saber comunicar e apresentar informação a</p>

	<p>outros em formato ou meio apropriado</p> <p>Etapa 9: Saber utilizar a informação para resolver problemas, tomar decisões ou ir ao encontro de necessidades</p> <p>Etapa 10: Saber preservar, armazenar, reutilizar, gravar e arquivar informação para uso futuro;</p> <p>Etapa 11: Saber dispensar a informação que já não é necessária e salvaguardar a informação que deva ser protegida.</p>
Digital information fluency model (2009)	<p>Que tipo de informação procuro? Onde posso encontrá-la? Como posso aceder à informação? Qual a qualidade da informação? Como posso usá-la eticamente?</p>
Pre-search (Virginia Rankin)	<p>Passo 1 - Presearch ; Passo 2 - Planeje a pesquisa; Passo 3 - Procure informações; Passo 4 - Selecione as informações; Passo 5 - Interpretar e registrar informações; Passo 6 - Avaliar informações; Passo 7 - Comunique-se a informação; Passo 8 - Avaliar o processo</p>
DIALOGUE	<p>Definir.iniciar. Avaliar . Localizar. Organizar. Guia. Uso. Avalia</p>

Quadro 1 Modelos de Information literacy

Fonte: Costa (2017)

Os modelos citados no quadro anterior possuem algumas variações. No modelo 8W o planeamento e a reflexão são momentos que se mesclam na construção de projetos pedagógicos cujo início é marcado por processos explorativos no contexto onde o indivíduo está inserido. Destes processos é possível sintonizar melhor o indivíduo com o contexto, por meio de questionamentos cuja organização e combinações de respostas fornecem pequenas contribuições e produzem sínteses que podem apontar soluções. O professor exerce importante papel ao longo destes processos, principalmente na mediação, gestão e avaliação da aprendizagem que inclui: Primeiro, a seleção das experiências de aprendizagem que viabilizarão a compreensão sintonizada com o meio. Segundo, a manutenção do interesse e envolvimento com estratégias de motivação. Finalmente, a utilização de técnicas criativas e interativas de avaliação e comunicação interpessoal e socialização dos resultados encontrados. O modelo 8W tem aspectos comuns a outros modelos, tais como: apreciação do mundo, do contexto (*Pathways to knowledge*), o debate coletivo de ideias (*Presearch*), processos de planeamento de busca de informação (*The Research Circle*).

Já o Ciclo de Pesquisa de *Mackenzie* (*The Research Cycle*, 1996) foi desenvolvido como estratégia de fomento à pesquisa escolar e, nesta perspectiva, adotou o questionamento como uma prática inerente a todo o processo de pesquisa, a ponto de permitir o regresso ao ponto de partida quantas vezes fossem necessárias. Este modelo inova pela adoção dessa perspectiva cíclica, não linear e que não se restringe a apenas uma temática ou um campo do conhecimento. Inova também por situar o sujeito não apenas como coletor, mas principalmente como produtor de informações que desempenha neste processo um papel ativo.

O modelo *Pathways to Knowledge*, patrocinado pela Follett³ e desenvolvido por Marjorie L. Pappas e Ann E. Tepe, visa atender a uma demanda de mercado na busca de informações por crianças e adultos. As autoras tomaram como referência uma experiência desenvolvida em turma de ensino primário no Kentucky. A partir de um problema real (a remoção de parte de uma montanha para extração de carvão) as crianças foram conduzidas a se envolverem em várias etapas do processo de busca de informações. O processo incluía desde a experiência testemunhal (participação em audiências) até a comunicação de informações na perspectiva de um impacto social (no caso em questão, o envolvimento da comunidade). O modelo está ancorado em uma proposta de aprendizagem construída com significado pessoal, que presupõe uma rede de saberes: os saberes que o indivíduo já possui, os saberes disponibilizados em espaços virtuais, os saberes de especialistas.

Nos trabalhos de Kuhlthau (1997) e de Kuhlthau e Todd (2007) foi destacado que em cada etapa do processo de pesquisa os alunos experimentavam um conjunto de emoções que contribuíam tanto para o progresso quanto para o regresso da pesquisa, pois influenciava a manifestação de atitudes. Na abordagem dos dois trabalhos, os aspectos motivacionais e interpessoais são determinantes para um processo de pesquisa eficaz e eficiente. Mais que isso, inauguram, no âmbito dos estudos de *information literacy*, uma abordagem humanística e de cunho mais psicológico. O conjunto de emoções vinculados a cada etapa do processo de pesquisa incluem: apreensão, incerteza (no início); confusão, por vezes ansiedade, euforia breve, antecipação (na seleção de um

³Uma empresa tricentenária que atua no desenvolvimento de livros impressos e digitais, softwares, implantação de serviços de bibliotecas personalizados para instituições escolares, e uma grande variedade de tecnologias educacionais.

tópico); incerteza, dúvida, às vezes ameaça (na exploração das informações selecionadas); otimismo, confiança na capacidade de realizar tarefas (na definição de um foco); confiança na capacidade de completar a tarefa, maior interesse (na coleta de informações); sensação de alívio, às vezes satisfação, às vezes desapontamento (na apresentação de um produto); sensação de realização ou sentimento de decepção (na avaliação do processo).

No modelo 5A (*Asking-Accessing-Analyzing-Applying-Assessing*), o próprio nome aponta para as cinco etapas do processo. A primeira, perguntar uma questão-chave. A segunda, acessar informações relevantes. A terceira, analisar as informações. A quarta, aplicar as informações em direção a uma tarefa. Finalmente, avaliar o resultado final.

No modelo *DIALOGUE* (1998), o nome representa o acrônimo de suas etapas, quais sejam: **D**efinir, **I**nciariar, **A**valiar, **L**ocalizar, **O**rganizar, **G**uiar, **U**sar e **E**valuate (avaliar no sentido mais genérico). Trata-se de um projeto de biblioteca virtual que se propõe a transformar o ensino e a aprendizagem por meio de recursos educacionais de tecnologia de informação. Ele foi elaborado no âmbito da INFOhio (*Information Networking for Ohio Schools*)⁴.

O **modelo Empowering-8** tem a peculiaridade de ter sido desenvolvido especificamente para a Ásia e região do Pacífico. Está organizado em oito etapas, nomeadamente, identificação, exploração, seleção, organização, criação, apresentação, avaliação e aplicação, e que expressam um escopo de 101 habilidades e competências. O modelo é originário de oficinas realizadas em mais de dez países e pautado na resolução de problemas, situando o bibliotecário e profissionais da informação como protagonista no processo de empoderamento informacional.

O **modelo Pré-Search** (RANKIN, 1992), estruturado em oito etapas (pré-pesquisa, planejamento de pesquisa, busca, seleção, interpretação, registro, avaliação, comunicação) e direcionado a estudantes do Ensino Médio, prioriza a etapa que antecede a pesquisa como determinante do sucesso da mesma. Para a autora, a eficácia de um processo de pesquisa é determinada por experiências antecessoras tais como o máximo de ideias possível sobre o assunto (*brainstorming*), leituras, reflexões,

⁴ INFOhio Dialogue Model (1998). INFOhio fornece acesso pelo site **DIALOGUE Model**: <<http://www.infohio.ogr>>

relaxamento. Um dos aspectos de diferenciação desse modelo é o enfoque no processo avaliativo durante todo o percurso, usando cartões de anotações como instrumentos de avaliação, centrado principalmente nas questões elaboradas para exploração do tema. Para isso, Rankin (1999, p. 31) estabeleceu critérios de avaliação dessas “questões de investigação”, às quais devem ter como base o conhecimento do tema, ou seja, ser interessante ao pesquisador e a outrem.

Outro modelo de grande abertura para reaplicações adaptadas é o **modelo de Bruce** (1997, p. 117-151) cujo conjunto de experiências (tecnologia da informação; fontes, processo, controle de informação; construção e extensão do conhecimento e experiência da sabedoria) podem ser adaptadas a partir de quatro perspectivas. Tais perspectivas possuem um caráter **conteudista**, quando adotado no formato de disciplina; **comportamental**, quando direcionado para modificação de comportamentos em relação à lida com a informação; **construtivista**, quando enfatiza aspectos de metaprendizagem; **experiential** quando o foco centra-se em aspectos de relevância pessoal e **social** quando direcionado a uma abordagem macrossocial de grande impacto.

Estes modelos objetivam apoiar a aprendizagem de estudantes, norteando procedimentos de pesquisa cuja finalidade é um **produto acadêmico** (artigo, tese, dissertação, projetos, produção de textos etc) no âmbito de procedimentos internos de avaliação, progressão e retenção. Embora alguns dos modelos possam ser utilizados em ambientes de educação não-formal, a maioria possui como foco a pesquisa acadêmica ou escolar cujas etapas fornecem indícios para elaboração de conteúdos em situações específicas.

4 A proposta de um novo modelo

A multiplicidade de modelos de CoInfo existentes e utilizados, tanto por organizações de classe quanto por organizações educacionais, não aponta necessariamente para uma abordagem excludente. Embora a ordem das etapas e as atividades desenvolvidas em cada uma delas sejam diferentes, a análise de cada uma permite a identificação de uma nova proposta sob uma lógica de complementariedade. Nesta lógica, as etapas dos modelos, bem como suas respectivas atividades, foram analisadas e categorizadas, de modo a produzir um quadro síntese, utilizando

terminologias adotadas em cada um deles. Considerando que tais terminologias eram textualmente diferentes, foi possível, por meio de um processo de sumarização, organizá-las com base em seus respectivos **significados**. Destarte, o processo de sumarização e categorização permitiu a ressignificação e reconfiguração do conjunto de modelos em nova proposição apresentada a seguir.

Terminologias originais dos modelos	Terminologias atribuídas	Terminologia geral
Avaliação Reconhecimento das necessidades de informação Identificação de lacunas informacionais Questionamentos Evocação de conhecimentos prévios Observação do contexto, entorno	Reflexão	PRÉ BUSCA
Planejamento Definição de objetivos Definição de projetos Formulação de tópicos gerais e específicos Definição de estratégias de pesquisa	Planejamento	
Seleção e localização de informação Exploração Encontrabilidade Avaliação	Busca	BUSCA
Sumarização Seleção Fichamento Referenciamento Classificação Compilação bibliográfica Recuperação	Organização	
Síntese Tomar notas Monitoramento da compreensão Leitura e escrita Interação textual	Processamento	
Apresentação de um produto Criação Avaliação Uso Conclusões Compartilhamento Revisão do processo Auto avaliação	Comunicação	PÓS BUSCA

Imagem 1 Proposta de modelo de Coinfo

Fonte: Costa (2017)

As terminologias atribuídas no modelo proposto expressam, portanto, o processo de sumarização e categorização de todas as etapas dos modelos analisados anteriormente. Adicionalmente, foi possível identificar e atribuir um terceiro nível de categorias, de ordem mais geral. Como é possível notar, a organização das

terminologias (atribuídas e gerais) viabilizou uma síntese a partir da qual é possível o desenvolvimento de um conjunto de atividades formativas relacionadas à Coinfo.

Considerações Finais

A diversidade de modelos didáticos de Coinfo reflete as possibilidades de elaboração de modelos contextualizados, eximindo as limitações do ato simples de aplicação de modelos externos e internacionais. A elaboração desta proposta revelou que os modelos didáticos existentes não podem ser descartados com base na justificativa de serem externos. Entretanto, o empenho de compreendê-los numa perspectiva unificadora revelou possibilidades de uma nova compreensão quanto á utilização de modelos didáticos internacionais. Isto significa que, dentre estas possibilidades, a oferta e disponibilização de uma proposta pode ser absorvida em experimentos de pesquisa na perspectiva de contribuir para definição de parâmetros, estabelecimento de padrões e habilidades.

A prática discutida neste artigo alimenta-se de uma expectativa de reuso da proposta aqui apresentada para fortalecimento do que possa vir a ser um modelo de formação em Coinfo.

Referências

BEHRENS, S. A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College and Research Libraries*, v. 55, n. 4, p. 309-23, 1994.

CARTA de Marília. Marília, 3 set. 2014. Disponível em: <http://www.lti.pro.br/userfiles/downloads/CARTA_de_Marilia.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2016.

COSTA, C. R. *A Competência em Informação (Coinfo) na perspectiva da educação inclusive* (Thesis). Universidade de Brasília, Brasília. 2017.

DUDZIAK, E. A. A information literacy e o papel educacional das bibliotecas. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação e Documentação) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, USP. São Paulo.

DUDZIAK, E. A. *Information literacy: princípios, filosofia e prática*. Ciência da Informação, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, 2003.

EINSENBURG, M.; BERKOWITZ, B. What is the Big6?. 2008. Disponível em: <<http://www.big6.com/showarticle.php?id=415>>. Acesso em: 28 maio 2013.

EISENBERG, M. B.; BERKOWITZ, R. E. *Teaching Information & Technology Skills: The Big6 in Elementary Schools*. Worthington, OH: Linworth Little, T, J. Super3. Early childhood version of The Big6 Skill written by Eisenberg and Berkowitz. 1999.

FLICK, W. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLIP IT! An Information Skills Strategy for Student Researchers by Alice Yucht. Worthington, OH: Linworth, 1997

JUNQUEIRA, A.H. Literacias digitais de professores das redes públicas de ensino no Brasil: uma abordagem a partir dos resultados das Pesquisas TIC Educação 2010, 2011 e 2012. In: *Proceedings of Congresso Internacional em Comunicação e Consumo – Comunicon*. 2013. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/sis/2012/resumos/R7-2163-1.pdf> Acesso: jul 2015

KUHLTHAU, C. C. Inside the search process: information seeking from the user's perspective. *Journal of the American Society for Information Science*, New Jersey, v. 42, n. 5, p. 361-371, June, 1991. Disponível em: <<http://bogliolo.eci.ufmg.br/downloads/kuhlthau.pdf>>. Acesso em: 1 jan. 2014.

KUHLTHAU, C. C.; TODD, R. J. *Guided inquiry: learning in the 21st century*. Westport: Unlimited Libraries, 2007.

LEITE, C. et al. Cenário e perspectiva da produção científica sobre competência em informação (CoInfo) no Brasil: estudo da produção no âmbito da ANCIB. *Informação & Sociedade*, v. 26, n. 3, 2016. Disponível em: <http://search.proquest.com/openview/89be93f06b24a0acf24a8aed73ad1727/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2030753>. Acesso em 08/fev/2017

RANKIN, V. Pre-search. *School Library Journal*, v. 38, Issue 3, p. 168-171, 1992.

RANKIN, V. *The Thoughtful Researcher: Teaching the Research Process to Middle School Students*. Englewood: Libraries Unlimited, 1999.