



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO



MARIA ALICE SANTOS RIBEIRO

**AÇÃO PEDAGÓGICA DA BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA:
CONTRIBUIÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO INFORMACIONAL E DA
TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA PARA A AUTONOMIA
E AFILIAÇÃO INTELLECTUAL DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

Salvador
2024



MARIA ALICE SANTOS RIBEIRO

**AÇÃO PEDAGÓGICA DA BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA:
CONTRIBUIÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO INFORMACIONAL E DA
TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA PARA A AUTONOMIA
E AFILIAÇÃO INTELLECTUAL DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Ciência da Informação.

Área de concentração: Produção, circulação e mediação da informação.

Orientadora Prof^ª. Dr^ª. Hildenise Ferreira Novo

Salvador
2024

Ficha catalográfica elaborada pelo autor – CRB-5: BA-000671/O

R484 Ribeiro, Maria Alice Santos.

Ação pedagógica da biblioteca universitária: contribuição da alfabetização informacional e da teoria da aprendizagem significativa para a autonomia e afiliação intelectual dos estudantes universitários./Maria Alice Santos Ribeiro. – Salvador, 2024.

156 f.: il.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Hildenise Ferreira Novo
Defesa (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Ciência da Informação, 2024.

1. Alfabetização informacional. 2. Aprendizagem significativa. 3. Autonomia estudantil. 4. Afiliação intelectual. 5. Biblioteca universitária. I. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Ciência da Informação. II. Novo, Hildenise Ferreira. IV. Título.

CDU: 027.7

CDD: 025.5

MARIA ALICE SANTOS RIBEIRO

**AÇÃO PEDAGÓGICA DA BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA:
CONTRIBUIÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO INFORMACIONAL E DA
TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA PARA A
AUTONOMIA E AFILIAÇÃO INTELCTUAL DOS ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em
Ciência da Informação, do Instituto de Ciência da Informação da Universidade
Federal da Bahia.

Aprovada: 6 de dezembro de 2024.


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **HILDENISE FERREIRA NOVO**
Data: 07/02/2025 18:37:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Hildenise Ferreira Novo _____
Doutorado em Difusão do Conhecimento - Universidade Federal da Bahia
(UFBA)

Documento assinado digitalmente
 **IVANA APARECIDA BORGES LINS**
Data: 08/02/2025 08:37:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ivana Aparecida Borges Lins _____
Doutorado em Ciência da Informação - Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Documento assinado digitalmente
 **CAROLINA DE SOUZA SANTANA**
Data: 07/02/2025 19:48:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Carolina de Souza Santana _____
Doutorado em Ciência da Informação - Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)



A meus pais, Nilza Lazáro da Silva e Hélio Domingos dos Santos (*in memoriam*), por terem me ensinado a importância do aprender.

À minha família, meus companheiros de luta, Jorge Luiz da Silva Ribeiro (esposo) e Diorgenes Kasady Santos Ribeiro e Thaisa Santos Ribeiro (filhos), pela constante compreensão nas ausências, pela paciência, pelo carinho e pelo amor.

A meus queridos irmãos, tias, sobrinhos e primos, pelos incentivos em prol do meu crescimento profissional.

AGRADECIMENTO

A Deus, o princípio da vida. Ao Mestre Jesus, por ser o caminho da verdade cujas orientações são basilares para o alcance dos meus objetivos na vida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia, pela oportunidade de realizar um mestrado gratuito e de qualidade.

À Prof^a. Dr^a. Hildenise Ferreira Novo, orientadora, atenciosa, paciente e esperançosa com o resultado do estudo.

Aos colegas de Lugares de Memória do SIBI/UFBA e aos amigos Neildes Pereira, Thiago Correia, Glauber Rocha, Talita Sampaio, Thais Bomfim, Sônia Maria Abreu, Profa. Lidia Brandão Toutain, Prof. Fabiano Cataldo, pela cumplicidade e incentivo durante essa minha trajetória.

Aos estudantes e coordenadores do curso EaD de Especialização em Gestão de Pessoas com Ênfase em Gestão por Competências (EGP) da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA), pela participação e apoio na realização da pesquisa.

A Prof^a. Dr^a Ivana Aparecida Lins, superintendente do Sistema Universitário de Bibliotecas da UFBA (SIBI), pela liberação e pelo apoio.

Enfim, muito obrigada a todos aqueles que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho.

A estrada da vida é uma reta marcada de encruzilhadas.
Caminhos certos e errados, encontros e desencontros do começo ao fim.

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

O melhor professor nem sempre é o de mais saber, é sim aquele que, modesto, tem a faculdade de transferir e manter o respeito e a disciplina da classe.

[Cora Coralina. Exaltação de Aninha (O Professor). In: **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha, 2007.]

RESUMO

Esta pesquisa se destinou ao endosso e reconhecimento da biblioteca universitária enquanto mecanismo de acesso à informação. Para tanto, apresentou uma visão geral da origem dessa instituição em relação à universidade e discutiu o papel educativo e socializador das bibliotecas acadêmicas. O trabalho correlacionou, ainda, conceitos como alfabetização informacional (*informational literacy*), teoria da aprendizagem significativa e afiliação intelectual, assim como apontou questões vinculadas ao papel estratégico da biblioteca na promoção da autonomia do estudante universitário na busca de aprendizagem. Caracterizada como uma pesquisa descritiva combinada com abordagem qualitativa, a pesquisa apresenta a perspectiva da etnometodologia como método para acessar o cotidiano dos estudantes nas bibliotecas universitárias. Para o estudo de caso, utilizou-se como instrumentos de coleta de dados questionários, diário de campo e observação participante. Os questionários recomendados avaliaram o conhecimento prévio dos estudantes e a posterior aprendizagem, decorrente do curso proposto. As observações foram realizadas durante o curso de extensão “Técnica de pesquisa em fontes de informação especializada e estrutura do trabalho científico”. Os diários de campo foram utilizados como registro de reflexões sobre a aprendizagem dos investigados. Como resultados, o estudo mostrou que estudantes tiveram dificuldades no uso do espaço informacional, apresentaram conhecimento limitado sobre produtos e serviços da biblioteca universitária e desconheciam a lógica de funcionamento e organização do acervo. Também se comprovou a necessidade de implementar ações que eliminem dificuldades e favoreçam o desenvolvimento de competências associadas ao uso efetivo e eficiente das informações disponíveis nos ambientes informacionais, físicos e virtuais, a eles disponíveis. Por fim, demonstrou que a biblioteca pode contribuir para a autonomia estudantil e permanência bem-sucedida dos estudantes de graduação, desde que ofereça apoio educacional, científico, tecnológico e cultural, além de estímulo ao pensamento crítico e à aprendizagem especializada.

Palavras-chave: Alfabetização informacional. Aprendizagem significativa. Autonomia estudantil. Afiliação intelectual. Biblioteca universitária.



ABSTRACT

This research aimed to endorse and recognize university libraries as proposing mechanisms for accessing information. Therefore, it presents an overview of their origins in relation to the university and discusses the educational and socializing role of academic libraries, correlating concepts such as information literacy, the theory of meaningful learning, and intellectual affiliation, as well as pointing out issues related to the strategic role of libraries in promoting university student autonomy in the pursuit of learning. Characterized as a descriptive research, combined with a qualitative approach, this dissertation presents the perspective of ethnomethodology as a method for accessing the daily lives of students in university libraries. For the case study, questionnaires, field diaries, and participant observation were used as data collection instruments. The recommended questionnaires assessed the students' prior knowledge and subsequent learning resulting from the proposed course. The observations were carried out during the extension course "Research techniques in specialized information sources and structure of scientific work". The field diaries were used to record reflections on the learning of the investigation. The results showed that students have difficulties using the information space, that they have limited knowledge about university library products and services, and are unaware of the logic behind how the collection works and is organized. It also proved the need for actions that eliminate difficulties and favor the development of skills associated with the effective and efficient use of information available in the physical and virtual information environments available to them. Finally, it demonstrates that the library can contribute to student autonomy and successful retention of undergraduate students when it offers educational, scientific, technological and cultural support, in addition to stimulating critical thinking and specialized learning.

Keywords: Information literacy. Meaningful learning. Student autonomy. Intellectual affiliation. University library.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

		p.
Figura 1	Palácio da Reitoria da UFBA	34
Figura 2	Índice de matrículas na UFBA no intervalo de 2007 e 2022	37
Figura 3	Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa	51
Figura 4	Organograma da Biblioteca Central Reitor Macedo Costa – 1983	52
Figura 5	Redução progressiva de bibliotecas da UFBA, 2007–2024	54
Figura 6	Evolução de usuários inscritos no SIBI-UFBA – intervalo 2007 a 2022	57
Figura 7	Padrões da alfabetização informacional (<i>information literacy</i>).	66
Figura 8	Processo da Aprendizagem Significativa	69
Figura 9	Aspectos Metodológicos da Pesquisa	85
Figura 10	Sistema Pergamum – Catálogo Bibliográfico SIBI/UFBA	112

LISTA DE TABELAS E QUADROS

		p.
Tabela 1	Sistema Universitário de Bibliotecas da UFBA (SIBI) – 2024	55
Tabela 2	Notas dos PDO	104
Quadro 1	Alfabetização informacional (information literacy): síntese das publicações internacionais 2019-2023	81
Quadro 2	Alfabetização informacional (information literacy): síntese das publicações nacionais 2019–2023.	82
Quadro 3	Relação entre as questões do Questionário 1 – Pesquisa de Usabilidade dos Serviços de Informação do SIBI/ UFBA e os padrões da ACRL.	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACRL	<i>Association of College and Research Libraries</i>
BC	Biblioteca Central
BI	Bacharelado Interdisciplinar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCN	Catálogo Coletivo Nacional de Publicações Seriadas
CD	Classificação Decimal de Dewey
CDU	Classificação Decimal Universal
Comut	Programa de Comutação Bibliográfica
Consuni	Conselho Universitário da UFBA
DSI	Disseminação Seletiva da Informação
EGP	Especialização em Gestão de Pessoas com Ênfase em Gestão por Competências
EISU	Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade
EaD	Ensino a distância
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
IBBD	Instituto Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHAC	Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Premesu	Programa de Expansão e Melhoramento das Instalações do Ensino Superior
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBD	Serviço de Bibliografia e Documentação
SCIB	Serviço Central de Informações Bibliográficas
SIBI	Sistema de Bibliotecas da UFBA
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UB	Universidade da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UMBC	University of Maryland, Baltimore Country

SUMARIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A UNIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UMA SÍNTESE HISTÓRICA	20
2.1	A PRÁXIS PEDAGÓGICA NAS UNIVERSIDADES NA IDADE MÉDIA E MODERNA	22
2.2	A EDUCAÇÃO E A UNIVERSIDADE NA “ <i>TERRA BRASILIS</i> ”	25
2.3	A UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: SÍNTESE DA TRAJETÓRIA DE UMA UNIVERSIDADE DEMOCRÁTICA	33
3	A FUNÇÃO PEDAGÓGICA E SOCIAL DA BIBLIOTECA NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO	39
3.1	A BIBLIOTECA COMO ESPAÇO SOCIAL E EDUCATIVO	45
3.2	CRIAÇÃO E ATUAÇÃO DO SISTEMA UNIVERSITÁRIO DE BIBLIOTECAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA NO CENÁRIO INFORMACIONAL	49
4	ALFABETIZAÇÃO INFORMACIONAL E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: PROCESSOS PEDAGÓGICOS FACILITADORES DE AUTONOMIA E AFILIAÇÃO INTELLECTUAL DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO	62
4.1	AS PERSPECTIVAS DA ALFABETIZAÇÃO INFORMACIONAL (<i>INFORMATION LITERACY</i>) PARA AUTONOMIA DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO	62
4.2	APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO PROCESSO PEDAGÓGICO MEDIADOR DA AFILIAÇÃO INTELLECTUAL	68
4.3	A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO	75
5	INTERAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO INFORMACIONAL (<i>INFORMATION LITERACY</i>) E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: CONTEXTUALIZAÇÃO E PERCURSOS	84
5.1	COMPILAÇÃO DESCRITIVA DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	84
5.2	ABORDAGENS DA OBSERVAÇÃO DO CAMPO E DOS ATORES EM AÇÃO	91

5.3	DELINEAMENTOS DO CENÁRIO, INSTRUMENTOS E SUJEITOS INVESTIGADOS	93
5.4	PRÁTICA EDUCATIVA DO PESQUISADOR NO ENTRELAÇAMENTO ENTRE ENSINAR E APRENDER	99
5.5	O PANORAMA DA PRAXIS PEDAGOGICA EXPERIMENTAL DO BIBLIOTECÁRIO – TUTOR	101
6	DISCUSSÕES E INTERPRETAÇÃO DOS BENEFÍCIOS DA ALFABETIZAÇÃO INFORMACIONAL (<i>INFORMATION LITERACY</i>) CORRELACIONADOS À TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	106
6.1	EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM BUSCA DA INFORMAÇÃO	106
6.2	OS PRIMEIROS PASSOS PARA O CONHECIMENTO PRÉVIO DOS INVESTIGADOS	110
6.3	PERCEPÇÕES SOBRE O ATO DE APRENDER E RELATOS DE SUJEITOS QUE APRENDE	114
6.4	AUTOAVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO BASEADO EM EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	117
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
	REFERÊNCIAS	126
	APÊNDICES	148
	Apêndice A – Curso de Extensão	148
	Apêndice B – Termo de Consentimento - Estudantes	151
	Apêndice C – Questionário de Conhecimento Prévio	152
	Apêndice D – Questionário <i>online</i> : Avaliação de Aprendizagem do Curso	154
	ANEXO	156
	Anexo A – Termo de Consentimento - EGP	156

1 INTRODUÇÃO

A aproximação entre o passado e o presente possibilita a compreensão do comportamento e das práticas sociais atuais. Isso implica considerar o avanço do conhecimento que influenciou a evolução da humanidade, nela estando incluídos o ensino, a aprendizagem, a universidade e a biblioteca.

Partícipes de processos e movimentos culturais, como o Renascimento e Humanismo, cujas propostas preservam a liberdade, a ética individual e social, a universidade e a biblioteca constituem espaços de socialização da informação coerentes com a afirmação de que o acesso ao conhecimento se dá pelas vias do ensino-aprendizagem. Dessa perspectiva, emerge a compreensão sobre a importância da educação, do fluxo da informação e da mediação. Está inserida nesse campo a alfabetização informacional (*information literacy*), uma vez que o compartilhamento de conhecimento potencializa as habilidades e competências dos indivíduos.

Tratando-se dos universitários, estudos comprovam que a deficiência nas habilidades e competências informacionais é um dos fatores presentes na vivência desses estudantes, principalmente nos semestres iniciais, afinal muitos enfrentam problemas de aprendizagem que resvalam no desempenho acadêmico. Ainda nesse contexto, as chances de evasão são maiores quando os sujeitos são egressos do ensino médio em escola pública. Não se quer dizer com isso que esses sujeitos são inábeis para superar os problemas de aprendizagem e de prática acadêmica. Contudo, é fundamental averiguar as competências dos estudantes no uso da biblioteca para possibilitar que eles superem as dificuldades informacionais por eles encontradas na academia.

O aprimoramento das competências para a busca e o uso da informação deve ser uma meta das instituições educacionais e da biblioteca em particular, uma vez que esse espaço é adequado para orientar os estudantes quanto ao uso dos recursos informacionais favoráveis à aprendizagem. Muitas são as discussões relacionadas ao fazer da biblioteca sob o ponto de vista de tomada de decisão para o processamento, o armazenamento e a preservação da informação e pelo seu desempenho na divulgação e disseminação do conhecimento. Entretanto, urge ampliar esses debates no que tange à ação pedagógica da unidade de informação no meio acadêmico.

Diante do processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos, a biblioteca necessita vincular ações, serviços e produtos informacionais aos conteúdos curriculares universitários. A biblioteca universitária deve expandir suas atividades de estímulo à leitura, de orientação à pesquisa em fontes de informação, de instrução sobre normalização documental, entre outros, para cumprir sua função educacional e social.

A motivação de realizar esta pesquisa se deu pela soma de diversos motivos, dentre os quais destacamos a formação e atuação profissional da pesquisadora, que, no percurso da sua formação acadêmica, já se questionava sobre o papel do profissional da informação e da falta das práticas educativas no espaço informacional das instituições de ensino superior. Consequentemente, é com base nessa compreensão, e utilizando a memória da vida estudantil da pesquisadora, sua prática como bibliotecária e sua experiência pedagógica, que se constituiu a ideia sobre o projeto de pesquisa. Entendemos que a biblioteca universitária tem várias finalidades, dentre as quais a de contribuir para a autonomia e afiliação intelectual do estudante universitário. Contudo, para a construção da pesquisa, foi necessário buscar argumentos que justificassem o inter-relacionamento entre biblioteca universitária e afiliação intelectual a partir da alfabetização informacional (*information literacy*), associando essas discussões à teoria da aprendizagem significativa.

Por conseguinte, este estudo teve por objetivo geral evidenciar a biblioteca universitária como espaço estratégico de práticas pedagógicas condizentes com a afiliação intelectual do estudante universitário. Nela, reafirma-se sua responsabilidade como promotora de acesso à informação, mediada pelo bibliotecário, por meio do processo de alfabetização informacional (*information literacy*), com finalidade de despertar no estudante o senso crítico e a autonomia do aprendiz.

Como objetivos específicos, pretendeu-se: cotejar os conceitos de dispositivos, mediação, alfabetização informacional (*information literacy*) aprendizagem significativa e afiliação, apresentar a proposta da alfabetização informacional (*information literacy*) como um dos procedimentos da biblioteca para facilitar a afiliação intelectual e confirmar a biblioteca universitária como espaço

estratégico de informação e de práticas de ensino e aprendizagem para a autonomia do estudante durante a vida acadêmica.

Ao refletir sobre as dificuldades de acesso à informação dos estudantes e sobre a atuação do bibliotecário, surge um pensar crítico acerca da vivência do estudante no espaço informacional da universidade, o que justifica a escolha por esse tema. Acredita-se que a biblioteca operada como aliada às atividades de ensino e aprendizagem, ao potencializar seus recursos informacionais. Como participante ativa, admite-se a possibilidade de ela contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e, conseqüentemente, para a permanência do estudante na universidade. A biblioteca universitária, portanto, deve refletir sobre o seu papel educacional e ponderar maneiras de colaborar positivamente para o currículo, o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

A partir desse ponto de vista, o pesquisador se debruça sobre discussões de possibilidades de ressignificação do papel socializante e da ação educativa que as bibliotecas universitárias podem assumir. Na questão aqui apresentada, estão imbricados a universidade e o estudante, como agentes e sujeitos de produção de conhecimento, e a biblioteca, enquanto dispositivo mediador e facilitador da afiliação intelectual do estudante, com o fim de proporcionar sua autonomia na aprendizagem e, conseqüente, viabilizar o sucesso acadêmico.

Evidentemente, a pesquisa não teve a pretensão de mapear exaustivamente tais temas e questões, pois há a compreensão das muitas possibilidades e inferências a serem investigadas. No entanto, é um começo, para que a academia e o profissional da informação possam aprimorar o olhar sobre o desempenho da biblioteca. O estudo também criou condições para a implementação de estratégias de apoio e incentivo à aprendizagem dos estudantes, uma vez que, na biblioteca universitária, já se encontram indícios elementares de práticas pedagógicas.

A metodologia desta investigação consistiu em um processo de discussão teórica, com possibilidades de compreender a realidade, comprovar um fato, estudar um objeto e descrever um evento no tempo e no espaço. Nesse sentido, encontram-se as razões que motivaram a escolha da pesquisa qualitativa com aproximação da abordagem etnometodológica. Como suporte metodológico, o estudo de caso de inspiração etnográfica foi escolhido, pela observação do contexto e dos atores da

investigação, associado ao processo de coleta de dados para a realização do estudo.

O público-alvo da pesquisa foram estudantes do curso EaD de Especialização em Gestão de Pessoas com Ênfase em Gestão por Competências (EGP) da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no qual a pesquisadora desempenhou o papel de tutora de novembro de 2022 a junho de 2024. A prática didática foi realizada em ambiente virtual de aprendizagem (Moodle), além dos encontros presenciais (realizados mensalmente) e virtuais (conduzidos semanalmente), para coleta de dados, orientações e avaliações.

A dissertação está organizada em sete capítulos, iniciando-se com a introdução, que destaca a temática central da pesquisa e entrelaça-a a algumas inquietações da investigadora e ao objeto de estudo. Nesta seção, apresenta-se o problema, a justificativa e os objetivos a alcançar, finalizando com a descrição da estrutura do trabalho.

Para propiciar um estudo com base teórica consistente, os capítulos 2, 3 e 4 apresentam uma revisão de literatura. Primeiramente, o capítulo 2 descreve os contextos e os fatos que motivaram o surgimento da universidade na Idade Média. Também traz alguns aspectos de natureza histórica da educação e do ensino superior no Brasil e apresenta uma síntese sobre a UFBA.

No capítulo 3, contextualiza-se o desenvolvimento da biblioteca e sua vinculação com a ação pedagógica e social na instituição acadêmica. Ainda nesse capítulo, discute-se o papel do bibliotecário na mediação e implementação de programas de alfabetização informacional (*information literacy*) no ambiente universitário e, para encerrar o capítulo, é apresentado o percurso/atuação do Sistema Universitário de Bibliotecas da UFBA (SIBI). O capítulo 4, por sua vez, discorre sobre alfabetização informacional (*information literacy*), teoria da aprendizagem significativa e afiliação intelectual universitária, temas que contribuem para o embasamento teórico e metodológico do problema de pesquisa.

O capítulo 5 define a abordagem metodológica da pesquisa. Esse capítulo trata de descrever um cenário, caracterizar os sujeitos da pesquisa e abordar, sucintamente, o quadro epistemológico, teórico e metodológico da pesquisa. Nessa parte do estudo, apresentam-se as limitações e consta a justificativa da metodologia adotada, além de serem definidos os procedimentos e instrumentos para a coleta de dados.

O capítulo 6 consiste na apresentação, no tratamento e na discussão dos dados e resultados da pesquisa; ao passo que, no sétimo e último capítulo, são feitas as considerações finais, ressaltando-se algumas sugestões e recomendações para futuros estudos. São ainda apresentadas as referências utilizadas, as quais nortearam o estudo, bem como os apêndices, que compõem os instrumentos utilizados na pesquisa e que possibilitaram a escrita esta dissertação.

2 A UNIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UMA SÍNTESE HISTÓRICA

O conhecimento histórico privilegia arquiteturas de sentido que vão mais longe do que os recursos da memória [...]. A história não é apenas mais ampla do que a memória, o seu tempo também tem outra espessura (Ricoeur, *apud* Nóvoa, 2005, p. 12).

A universidade é um importante espaço de produção e socialização de conhecimento. Essa instituição de ensino, criada nos primeiros séculos da Idade Média, detinha tanto poder e influência na sociedade, que, para Sucupira (1972, p. 7), a estrutura social da época se assentava sobre três pilares: o *Sacerdotium*, o *Imperium* e o *Studium*. Com igual compreensão, Loureiro (1960, p. 33) afirma ser a universidade, desde sua gênese, a “[...] única potência que poderia se comparar ao papado (poder religioso) e ao governo (poder político), no que se refere ao poder do conhecimento”, por ter sido o maior centro de ensino de toda a cristandade.

Ainda que se reconheça a origem das universidades na Idade Média, não se descarta a possibilidade delas terem sido inspiradas nos modelos das academias e liceus – existentes desde o século IV antes de Cristo (a.C.). Não por acaso, denomina-se de acadêmicos os membros das instituições de ensino superior nas atuais universidades, pensamento compartilhado com Buarque (2000, p. 19) ao afirmar que “[...] a universidade retomava a experiência das ‘academias’ platônicas da Grécia [...] do século VI a. C. colocando-se desde então como promotora da transição do pensamento mítico para a racionalidade [...]” com o homem e não mais um deus no controle desse pensamento.

Em concordância com a pressuposição de Lauand (2012), surge a voz de Almeida Filho (2011)¹, ao defender a ideia de que outras instituições do passado também já apresentavam características que seriam, posteriormente, utilizadas como modelos para as vindouras universidades medievais. Dentre essas instituições “proto-educacionais” destacam-se o Museu, a Bibliotheca, o Serapeum em Alexandria, a Bibliotheca em Pergamum e as escolas na Antioquia, Roma e Constantinopla, todos eles centros de cultura da antiguidade clássica “[...] de ensino

¹ Informação verbal: aulas expositivas ministradas na disciplina Estudos sobre a Instituição Universitária, no mestrado em Estudos Interdisciplinar sobre Universidade (UFBA, 2011).

e pesquisa, de certa forma antecipando nossa visão moderna de uma universidade [...]” para o futuro. (Barreto; Filgueiras, 2007, p. 1780).

O surgimento da universidade², entre os séculos IX e XII, foi propiciado pelo Renascimento, e, a partir desse movimento, surgiu a nova visão de mundo e de homem, que contestava o ensino e a ciência. Para Janotti (1992) e Tomé (2008), no entanto, o comércio, as descobertas marítimas, o desenvolvimento de novas profissões, o surgimento da burguesia e a expansão das cidades com a urbanização também foram componentes de sustentação e estímulo para a implantação da universidade na Europa.

Almeida Filho (2011) igualmente destaca que, em razão de sua origem, a universidade era um lugar de livre acesso para todos os “letrados” candidatos a estudante. A universidade não era o lugar em que todos os assuntos eram ensinados, mas o espaço no qual todos os estudantes eram aceitos. O princípio de livre acesso à universidade naturalmente era condizente com o termo em latim *universitas*, cujo significado, segundo Bastos (1957), remete à noção de conjunto, universalidade e comunidade.

Outro aspecto a ser considerado refere-se à possibilidade de os professores requererem a possibilidade de ensinar em qualquer lugar. Buarque (2000, p. 20-21) afirma que, além do “estudo livre e o caráter associativo”, a *universitas* ajuizou “[...] o desejo de assegurar a liberdade de atividades que praticavam e a necessidade de um fórum particular para os debates [...]”. Dessas reivindicações resultou a autonomia que o dicionário³ registra como “liberdade ou independência moral e intelectual”, condição *sine qua non* para a criação da universidade e que permanece atual nas discussões políticas do ensino superior. A universalidade do saber e a internacionalização da comunidade acadêmica, que ainda hoje são foco de debates, eram qualidades das *universitas magistrorum et scholarium*, e essa essência e características, para Janotti (1992, p. 23), permanecem até os nossos dias, fazendo com que se entenda a “[...] universidade como instituição distinta de uma mera escola”.

A história da universidade, portanto, revela no seu arcabouço elementos que são essenciais para sua existência e que, no transcorrer dos séculos, continuam

² Bolonha (1088), Paris (1200), Oxford (1096), Cambridge (1284), Salamanca (1243), Nápoles (1224) e Coimbra (1288).

³ Ferreira, 1999, 2128 p.

vigentes para que essa instituição se mantenha ativa na sua finalidade. Procedentes da sua origem, a autonomia universitária, a democratização, o livre acesso, a formação acadêmica, a produção e a disseminação do conhecimento são processos que garantem a longevidade da instituição.

Assim, não se crê em uma universidade endógena nem passiva, ao contrário, espera-se que seja insubordinada e revolucionária. Insubordinada para derrubar padrões ultrapassados, mesmo que consolidados, e revolucionária para propor novas possibilidades de formação e produção de conhecimento que permitam o avanço da ciência e da sociedade. A universidade abre trincheiras, seja para proteger o saber, seja para produzir conhecimento. Nesse sentido, declara Buarque (2000, p. 21) que, sem a universidade, “[...] não teria sido possível a subversiva incorporação do pensamento grego na vida intelectual do Ocidente cristão. Para isso, ela própria fez uma revolução na organização do saber e dos métodos de ensino”, que perdura até a contemporaneidade.

2.1 A PRÁXIS PEDAGÓGICA NAS UNIVERSIDADES NA IDADE MÉDIA E MODERNA

Na segunda fase da Idade Média, Carlos Magno, imperador do Sacro Império Romano-Germânico, decidiu tirar seu reinado da estagnação e unificar os feudos pela educação e cristianização. O comando desse projeto de ensino “público” ficou sob a responsabilidade do educador Alcuíno, bibliotecário da Catedral de York, que criou em Saint Martin de Tours uma escola e uma biblioteca para uma minoria nobre. Para Chassot (1994) e Bigelli (2010), educação, poder e religião sempre estiveram intrinsecamente interligados, mesmo porque os homens instruídos no período medieval eram membros da Igreja. Por esse motivo, Carlos Magno deliberou que as escolas fossem presididas por um eclesiástico subordinado diretamente ao bispo – na figura do *scholasticus*⁴ –, termo vinculado à ideia de “[...] professor de artes liberais [...]”. Resgata-se, neste momento, a contribuição do filósofo Anício Mânlio Torquato Severino Boécio (*Anicius Manlius Torquatus Severinus Boethius*) reconhecido como fundador da educação escolástica, cujo ‘método’ seria base do

⁴ “Escolástico no sentido próprio da filosofia cristã da Idade Média” (Abbagnano, 2000, p. 401).

ensino e da aprendizagem implantado nas universidades do século IX ao início do XVI.

No decorrer dos séculos XVI e XVII, o conhecimento do homem medieval se transformou. Novas condições e um novo pensamento surgiram com o Renascimento e o Humanismo, cuja principal proposta preconizava a educação do homem são de corpo e de espírito, sendo ao mesmo tempo um filósofo, um cientista e um artista (Almeida Filho, 2011; Buarque, 2000). O desafio ao saber estabelecido, conforme Burke (2003, p. 43), leva a uma “[...] considerável oposição à nova filosofia em círculos acadêmicos [...]”, uma vez que a “ciência”, até então atrelada à filosofia, separou-se e passou a ser um conhecimento mais estruturado e prático, recusando em muitas situações a interpretação da Igreja Católica, sendo os professores desse novo currículo “homens de letras”, clérigos ou leigos, que agora ofereciam um conhecimento e uma proposta pedagógica desvinculada da religião.

A evolução do conhecimento mostrou que a razão se sobrepôs à fé, quando iniciou seus primeiros passos de independência sem o aval da Igreja; “[...] a humanidade que aprendera como é o universo agora descobre que não precisa de tutores para pensar” (Chassot, 1994, p. 114), e, como salientou Kuhn (1998), a ciência avançou pelo confronto e desafio ao saber estabelecido. Teve início, assim, a demolição da estrutura do ensino escolástico.

Na passagem do século XVIII para o XIX, surgiram as primeiras associações e academias de “pesquisa”, que, utilizando da imprensa de Gutenberg, ampliaram a divulgação do conhecimento e a produção de livros e periódicos científicos, impressos. Por efeito, na visão de Roger Chartier (2007), “[...] as práticas de leitura começaram lentamente a se modificar [...]” com a multiplicação e expansão de bibliotecas particulares e “públicas”, propiciando mudanças na educação e no acesso à informação.

Depreende-se, enfim, que estudos sobre educação na Idade Média, em especial a educação universitária, resgatam significados, contribuições e influências medievais incorporadas nas atuais universidades. Essas produções permitem também compreendê-las, pois, segundo Luckesi e colaboradores (1997, p. 32), “[...] aqui, acolá, ainda hoje, sofremos resquícios dessa época [...]”, uma vez que essas influências são perceptíveis, principalmente, na manutenção de uma pedagogia de

ensino “bancária” e não dialógica (Freire, 1996), constituindo tema motivador de debates e pesquisas no campo das ciências humanas.

Em contextos similares, os atuais modelos de universidades surgiram com o aparecimento do Estado absolutista. Elas expressam a imagem das primeiras universidades leigas e estatais e foram constituídas na compreensão da etimologia *universitas scientiarum*, definindo-se como detentoras e produtoras de todo saber científico, para os que buscam o aprimoramento intelectual e profissional, conforme as autoras Morosini (2005) e Rosa (2007). A conjuntura da universidade moderna tem como arcabouço as *práxis* francesa e alemã, mas com princípios e ideais diferentes. A universidade napoleônica francesa manifestava, segundo Schwartzman (1989), uma estrutura hierárquica caracterizada pela rigidez, enquanto no modelo alemão prevaleceu uma organização liberal de “concepção idealista”, conforme cita Pereira (2009, p. 32).

O modelo de universidade napoleônica teve como finalidade, desde sua idealização, a educação de formação vocacional para atender ao governo. A estrutura hierarquizada explica sua característica burocratizada, centralizadora e restritiva no que diz respeito à autonomia das instituições acadêmicas. Mesmo assim, Schwartzman (1989) ressalta que a criação desse sistema educacional uniforme tinha como proposições a igualdade e a eliminação dos privilégios, pleiteando a isonomia com oportunidade para todos. Para Sucupira (1972), esses resultados foram parcialmente alcançados, mas também trouxeram consequências na educação, uma vez que retirou-se da universidade a função cultural adquirida no Renascimento.

A universidade moderna, enquanto instituição de pesquisa, teve sua prática pedagógica idealizada com princípios iluministas de pensadores alemães. Com a mesma percepção, Almeida Filho (2011) assegura que, durante a ocupação de Berlim (1807–1808) pelas tropas de Napoleão Bonaparte, Johann Gottlie Fichte afirmou que a salvação do povo alemão estava na educação e, como solução, Wilhelm von Humboldt propunha que “[...] o enriquecimento moral da Nação e do indivíduo” deveria ser promovido pela universidade (Pereira, 2009, p. 31). Era preciso, de acordo com Fichte e Humboldt, repensar a universidade como lugar de fomento de ciência e de tecnologia. Desse ponto de vista, surgiu a Universidade de Berlim (1808), modelo que transformaria o panorama acadêmico ao incorporar a

atividade de pesquisa como prática pedagógica, causando modificações no currículo e no papel do professor. (Almeida Filho, 2011; Sucupira, 1972).

A extensão, terceira atividade que caracteriza uma instituição como universidade, “[...] apareceu com o modelo da universidade norte-americana” (Pereira, 2009, p. 31), no início do século XX, na reforma liderada pela Carnegie Foundation para avaliar o estado da educação superior nos Estados Unidos na área de saúde. Esse plano de reforma, iniciado em 1905 por Abraham Flexner, “[...] fomentava a organização de institutos e centros de pesquisa autônomos dos departamentos, propiciando flexibilidade e autonomia aos pesquisadores individuais ou em grupos” em um contexto educacional pragmático com formação universitária em ciclos (Universidade Federal da Bahia, 2007a, p. 5).

Na atualidade, o paradigma científico da modernidade consolidou modos no fazer pedagógico que hoje apresentam problemas e impedem o educando de ser um investigador crítico com possibilidades de vivenciar e interagir na sociedade com controle e predomínio da sua cognoscibilidade (Freire, 1999). Referindo-se ao ensino no colegial, Demo (1990; 1997) inferiu que o processo pedagógico da pesquisa deve apresentar princípios educativos em consonância com a realidade do discente, pois a partir da sua realidade e do seu “saber” comum é que surge a motivação que impulsionará a criatividade do educando.

No que concerne ao ensino superior, a pesquisa na graduação deve se caracterizar pelo processo de reelaboração do saber, estabelecendo a base de competência profissional e, na pós-graduação, precisa consistir no trabalho que o estudante se propõe fazer pensando em- avançar a ciência. Entretanto, “[...] vige entre nós ainda a noção de universidade como organização sistemática de oferta de aula” (Demo, 1997, p. 75). Outrossim, devemos reiterar que a universidade está destinada a promover a educação, a formação científica, literária e artística, visando à produção de conhecimentos e à disseminação da cultura na sociedade.

2.2 A EDUCAÇÃO E A UNIVERSIDADE NA “*TERRA BRASILIS*”

A educação brasileira teve início quando a exploração econômica justificou a colonização da “*Terra Brasilis*” pela Coroa Portuguesa. Na trajetória histórica, política e social do Brasil, encontram-se as raízes que explicam e justificam a estrutura da

educação nacional. Junto com o primeiro governador da colônia, vieram os jesuítas, “nossos primeiros professores”, empenhados em expandir o domínio da Igreja Católica, educar os filhos dos colonizadores e converter ao cristianismo os povos do novo continente (Ghiraldelli Júnior, 2009, p. 24).

As primeiras escolas, fundadas na cidade do São Salvador⁵, primeira capital do Brasil, eram de “estudos menores”, destinadas a ensinar a “ler e escrever” para posteriormente implantarem os colégios de estudos humanísticos, filosóficos e teológicos, considerados como “estudos maiores”. Fundado segundo as regras de funcionamento explicitadas nas *Constituições*⁶ da Companhia de Jesus, para Barreto e Filgueiras (2007, p. 1781), o “colégio da Baía” (1572), primeiro colégio jesuíta no Brasil, aos poucos assumiu a feição de uma “verdadeira universidade”. Tais afirmações são compartilhadas com Cunha, (2007a, p. 19), quando afirmam que o curso de Artes e Teologia “[...] provavelmente foi o primeiro curso superior” no país. Entretanto, para Bourdieu (1987) e Cunha (1980), as rígidas normas pedagógicas⁷ sistematizadas no *Ratio atque Instituto Studiorum Societas Jesu* (1586) impunha um padrão de ensino de cunho mais religioso e ascético do que didática. A exceção ocorria no Colégio de Artes e Ofícios, cujo ensino era em maioria prático, sendo que, às vezes, os jesuítas ofereciam algum ensino “mais intelectualizado, como o de bibliotecários, encadernadores, tipógrafos e impressores” (Ferreira Junior; Bittar, 2012, p. 709), com finalidade voltada à produção e preservação dos livros das bibliotecas dos mosteiros.

Na opinião de Mattos (1985), *apud* Morosini (2005, p. 299), “[...] o controle do ensino superior foi privativo do governo central, e teve caráter repressivo, visto que visava garantir a hegemonia portuguesa sobre a Colônia”. O saber acumulado e o significado que dele provém constituem-se em privilégio histórico de detenção de poder das classes dominantes. A partir dessa perspectiva, a diminuição do analfabetismo representaria, segundo Cagliari (2009, p. 10), o

[...] compartilhamento do saber do poder e do poder do saber. A igualdade de chances tornaria perigosa demais para os que quisessem mandar e ter quem lhes obedecesse. Nada melhor do que a ignorância para gerar a obediência cega, a subserviência e o conformismo, como destino irrevogável da condição humana.

⁵ Para Barbosa (2006, p. 50), oficialmente a primeira escola foi o Colégio de Meninos de Jesus da Bahia, para órfãos (1550).

⁶ O texto final das *Constituições...* da Companhia de Jesus chegou ao Brasil em 1556 e foi aprovado na Santa Sé em 1558 (Leite, 1938, p. 416, *apud* Ferreira Jr.; Bittar, 2012, p. 697).

⁷ *Ratio Studiorum* (Ordem dos Estudos) (Ghiraldelli Júnior, 2009, p. 25).

Após dois séculos de colonização, a partir de 1759, o Estado assumiu a educação em Portugal, mas, na Colônia, a expulsão dos jesuítas deixou o vazio na gestão da educação brasileira. Na falta de uma coordenação, as instituições escolares continuaram com os padrões de ensino jesuíticos, cujo procedimento de aprendizagem mnemônica perdurou durante muitos anos nos colégios do Brasil, induzindo Motoyama (2004, p. 93) a afirmar que “[...] não existiu investigação científica e inovação técnica aqui no século XVII e em boa parte do XVIII [...]”, gerando o atraso na produção de conhecimento científico nacional.

A Coroa portuguesa permitia a criação de colégios, porém proibia a criação de universidades, uma vez que “[...] vários pedidos foram feitos [...] e todas essas petições foram indeferidas [...]” (Barreto; Filgueiras, 2007, p. 1782). Para Camacho (2005), o Reino não tinha interesse em desenvolver a educação, muito menos implantar universidade na colônia brasileira, apesar de Cunha (2007b, p. 17) afirmar que “esse lamento parece despropositado”, uma vez que tínhamos colégios com pedagogia escolástica de ensino superior, argumento confirmado por Barreto e Filgueiras (2007, p. 1781), ao garantir que

[...] o primeiro Curso de Filosofia fundado por eles no Brasil instalou-se em Salvador em 1572. O Colégio da Bahia assumiu aos poucos a feição de uma verdadeira universidade e passou a conceder os graus de bacharel, licenciado e mestre em artes.

Essa situação era conveniente para o Reino, porquanto garantia as ideias dos colonizadores e mantinha sob controle os ideais de alguns poucos colonizados, razão pela qual a educação nunca seria sua prioridade. Esse é um dos motivos que explicam a demora na implantação de uma estrutura de ensino superior organizado no Brasil. Esse argumento também se encontra em Motoyama (2004) e Oliveira (2004), quando analisam que a negativa de criação de um *studium generale* afetou não só a educação, mas o desenvolvimento social e político da nação brasileira.

No início do século XIX, o Brasil passaria por mudanças ao se transformar em sede da Coroa Portuguesa. A transferência da família real para o Brasil colocou em prática deliberações administrativas, econômicas e culturais para o estabelecimento da infraestrutura necessária ao funcionamento do Império. Como uma das primeiras medidas, o monarca português propôs a criação de estabelecimentos de ensino superior nos moldes napoleônicos, buscando desse modo formar quadros profissionais para os serviços públicos voltados à

administração da nova sede real, sendo as áreas mais privilegiadas: medicina, engenharia e direito. O ensino superior, segundo Nagamini (2004, p. 140), foi institucionalizado pela “Carta régia de 18 de fevereiro de 1808”, que autorizava o funcionamento da Escola de Cirurgia da Bahia⁸, a de Anatomia do Rio de Janeiro (1808), a Escola Politécnica também no Rio de Janeiro (1810) e as de Direito em Olinda e São Paulo (1827).

Também se deve considerar que o ensino superior no país foi indicado, principalmente, para os altos funcionários da Coroa e os filhos da aristocracia colonial, que estavam impedidos de estudar na Europa devido ao Bloqueio Continental (1806), determinado por Napoleão I. Desde então, as instituições de ensino superior, “com um alto grau de privatização, dependente do governo central” retratam o *status* e o poder da sociedade elitista brasileira, reafirmado pelo texto de Souza (1991, p. 4-5), quando esse assegura que:

[...] o saber superior, aquele que se deve adquirir mediante o uso de codificações, sistemas, modelos [...] refoge à praticidade do dia-a-dia, reserva-se aos que disponham de condições especiais para abordá-lo e não se mostra democraticamente acessível a “*Dieu et tout le monde*”, como querem alguns sonhadores da igualdade intelectual dos seres humanos. É um ensino, por natureza, elitista, para uma minoria capacitada intelectual e culturalmente [...].

Por conseguinte, fica evidente o que Bourdieu (1987) denomina de “capital cultural”, em que o poder político da classe dominante é mantido de uma geração para outra por meio de diversos sistemas, dentre eles o sistema educacional. Para esse sociólogo, trata-se de capital composto de conhecimentos e saberes reconhecidos por diplomas e títulos e pelo qual a cultura, conjuntamente com outros capitais, garante a posição de privilégio ao indivíduo ou grupo. No Brasil, as instituições de ensino superior foram concebidas nas condições de dar *status* à classe burguesa. Para Sucupira (1972, p. 5):

[...] a universidade moderna [...] por força da estratificação social rigidamente hierárquica, [...] permanecerá altamente seletiva, tanto do ponto de vista intelectual como social, apenas reservada a uma elite restrita e ocupando-se tão somente da pesquisa pura e das clássicas profissões liberais.

Portanto, o estabelecimento do ensino superior no país atendia à ostentação de uns poucos, induzindo à exclusão, posto que “[...] para todos, uma formação universitária significa fator de ascensão social, promessa de melhores empregos, [e]

⁸ Substituindo o Real Hospital Militar.

abertura de novos horizontes vitais” (Sucupira, 1972, p. 11), aspiração que se apresentava distante da realidade para a maioria dos brasileiros.

O modelo de universidade napoleônica do século XVIII deu formato ao currículo das instituições de ensino superior brasileiro, caracterizando-se “[...] por duas tendências marcantes: cursos isolados em escolas superiores (não universitário) e uma preocupação basicamente profissionalizante” (Ribeiro, 1981, p. 44, *apud* Morosini, 2005, p. 299). Conquanto fosse o modelo politicamente adequado ao objetivo do governo colonizador, faltou, nessa “transposição”, o conteúdo racionalista e de cidadania que era central no Iluminismo e serviu, em algum momento, de equilíbrio e limites à restauração da nação francesa – restauração feita pelo império napoleônico.

Para Morosini (2005, p. 299), o ensino superior brasileiro, fortemente influenciado por esse modelo, “[...] não superou a orientação clássica, nele prevalecendo à desvinculação entre teoria e prática”, o que não mais favorece a atividade pedagógica nas universidades contemporâneas. Da mesma forma, Schwartzman, (1989, p. 1) revelou que, “[...] atrasado como sempre, o Brasil só agora começa a suspeitar que pode haver coisas extremamente problemáticas no sistema de organização da educação, da ciência e da cultura que por tantos anos procurou copiar”, sendo considerado como modelo de sistema acadêmico ultrapassado.

Contudo, convém citar que essa universidade, assim como a maior parte das instituições federais, constituiu-se a partir das faculdades e institutos de natureza profissionalizantes já existentes e independentes do ponto de vista administrativo, o que, para Luckesi e colaboradores (1997, p. 34), representou “[...] o esforço de arrumação e transformação do ensino superior no Brasil. O ajuntamento de três ou mais faculdades podia legalmente chamar-se de universidade”. Essa circunstância marcou de forma contundente o ensino superior no Brasil e explica muitas das distorções que hoje estão estabelecidas em nosso sistema educacional. Entretanto, para Schwartzman (1979), não importavam os escopos contraditórios das faculdades e os institutos; o mais significativo estava no consenso dos grandes objetivos a alcançar, sendo um deles os ideais democráticos da universidade.

Em 1968, a Reforma Universitária⁹ surgiu como uma possibilidade de modernização e institucionalização da pesquisa científica, de implantação de pós-graduação, de indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão e de dedicação exclusiva dos professores, proporcionando avanço quantitativo e qualitativo na universidade brasileira (Premesu, 1979). Contudo, no entendimento de Camacho (2005, p. 122),

[...] a reforma universitária, originalmente, foi um movimento de professores e estudantes que acabou sensibilizando o Governo Federal para os problemas do ensino superior e iniciou-se imediatamente após os movimentos de 1968, na tentativa de cooptar e conter os movimentos de rebeldia.

Entretanto, Morahy (2004) afirma que, mesmo com algumas contradições e ingerências dos governos militares (1964-1985), houve avanços e investimentos no ensino superior. O século XX exigia melhor formação para a indústria, e o país estava enfrentando problemas com a falta de mão de obra especializada para a modernização do aparelho estatal. Integrava esse cenário a qualificação de nível superior, que esperava-se poder concretizar as aspirações de aumentar a competitividade no que se refere à aquisição e transferência de ciência e tecnologia.

Entre os anos 1968 e 1973, o país se inflamou do conceito progressista, conhecido como “milagre brasileiro”, e, neste período, diversas mudanças foram propostas e impostas com o intuito de cumprir metas que os governantes militares impuseram, dentre elas a transição de uma economia agrícola para a capitalista. Foi nesse contexto que foram criados os cursos de pós-graduação em faculdades e escolas, nas universidades federais e, conseqüentemente, ocorreu a reestruturação da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que passou a ter a:

[...] responsabilidade de introduzir modificações no modelo universitário brasileiro no contexto da modernização e desenvolvimento da sociedade, dando ênfase na formação de recursos humanos e na capacitação de profissionais para a investigação (Viacava, 1991, *apud* Noronha, 1996, p. 8).

Nessa época, também foi instalado pelo governo federal um grupo de trabalho (GTRU) encarregado de estudar, em caráter de urgência, medidas a serem tomadas pelo Estado para a resolução da “crise da universidade”, tendo como uma das medidas necessárias a “[...] expansão das vagas no ensino superior [...]” (Camacho, 2005, p. 123).

⁹ Lei nº. 5.540/68, Lei da Reforma Universitária.

No final da década de 1990, esse quadro social começou a mudar. Nesse período, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, foi implementado um conjunto de políticas de educação e de proteção social, as quais possibilitaram o aumento da demanda por educação superior. Em 2007, o Governo Federal decidiu pela expansão da educação superior e instituiu, por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que busca ampliar a entrada e a permanência do estudante na educação superior. Portanto, segundo o IBGE (2020), passou a haver uma maior diversidade no perfil dos estudantes e melhora nos indicadores de matrículas nas instituições de ensino superior da rede pública do país (50,3%) em 2018.

Todavia, Costa e colaboradores (2021), a partir de outros autores¹⁰, apresentaram contrapontos e divergências no tocante a esses dados, declarando que muitas variáveis intervêm para dificultar a entrada nas IES, pois se exige desses candidatos a superação de vários entraves. Também nesse sentido, Corbucci (2014, p. 9) confirma que “[...] há outros fatores que antecedem este momento”, entre os quais cita o processo excludente que perpassa a trajetória dos estudantes ao longo da educação básica. Os desafios não só se referem à qualidade do ensino médio, mas também às condições socioeconômicas dos estudantes.. Já na percepção de Cagliari (2009, p. 11), “[...] a escola não propicia essa oportunidade a todos os indivíduos, submetendo-os através de variados instrumentos, a rigorosa seleção. Não é atoa que há um alto índice reprovação [...]” no ensino médio e de evasão na universidade pública ou privada, mesmo com as facilidades econômicas para sua entrada.

Parece-nos, entretanto, que nas últimas décadas têm surgido possibilidades de mudança de realidade com o objetivo de alcançar a equidade social. Notadamente, ela perpassa a trajetória democrática da educação, e por isso o “[...] acesso desses estudantes pelo sistema de cotas aponta tanto para um processo de democratização social, como para oportunidades educacionais e sociais efetivas” (Carneiro, 2010, p. 23), ou seja, todos os indivíduos, independentemente de

¹⁰ Mendes Catani, Afrânio; Hey, Ana Paula. A educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 414-429, jun. 2008. ISSN 1809-0354. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/754>>. Acesso em: 19 nov. 2022.

classe ou raça, têm possibilidades de ingresso ao ensino superior pelas políticas sociais inclusivas.

A educação, quando comprometida com a igualdade do acesso de todos ao conhecimento, principalmente do grupo em desvantagem, assegura o ingresso e a permanência do educando nas etapas de formação. Na contemporaneidade, a universidade, segundo Buarque (2000, p. 21), sendo “[...] filha da transição e elemento dos novos tempos e de novo paradigma”, volta a ser o lugar de possibilidades em que todos têm acesso e participam da educação inclusiva e significativa, produz conhecimento e contribui com suas experiências, seja pelo saber comum, seja pelo saber científico.

As políticas públicas de admissão ao ensino superior têm oportunizado, nos últimos anos, o acesso de indivíduos oriundos em sua maioria das camadas populares de negros, pardos e de índios ao ensino superior (Aprile; Barone, 2008). Contudo, a ineficácia da educação pública no segundo grau (antigo colegial) mantém a diferença de conhecimento apresentado pelos alunos de escolas públicas procedentes dessas classes sociais. Carneiro (2010, p. 23) nos alerta que a “[...] desigualdade na educação é iniciada no ensino fundamental, atravessa o ensino médio e atinge a educação superior”. Esse contexto, percebido pela pesquisadora, naturalmente é agravado pela massificação do ensino público, aliado às dificuldades de *information literacy* (Campello, 2010, 2010a; Dudziak, 2003, 2011; Possobon, *et al*, 2005, 2006) e “afiliação intelectual” apresentadas pelos estudantes (Coulon, 2008), como têm demonstrado os indicadores de evasão dos cursos universitários, e cujos problemas têm sido justificados pela origem social, econômica, entre outros fatores.

Essa visão também é compartilhada por Cagliari (2009, p. 11), quando adverte que “[...] a escola manipula através do saber a posição social dos que por ela passam” e reforça a afirmação dizendo: “[...] a escola como instituição social sempre seleciona sua clientela”. Assim, para Pinto (1991, p. 92, 102), o analfabetismo no país é uma “realidade sociológica”, que tem suas causas em fatores educacionais e sociais localizados na atuação da escola e nos condicionantes da perpetuação do analfabetismo funcional e informacional da população brasileira, aumentando, portanto, a segregação educacional.

A afirmação de Pinto (1991) condiz com a análise de perfil do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), na qual foi identificado o analfabetismo funcional em indivíduos das classes C e D, muitos procedentes de escola pública, ou seja, alunos candidatos ao “ofício de estudante” (Coulon, 2008) que não entendem o que leem e não escrevem corretamente. Diante disso, a universidade brasileira democrática e inclusiva (cotista) tem um “problema” pedagógico a resolver, uma vez que “[...] os alunos pobres, têm pouco contato com a escrita e a leitura [...]” e, em sua maioria, são justamente eles os procedentes de escolas públicas (Cagliari, 2009, p. 13). Por conseguinte, o papel da biblioteca universitária é fundamental na promoção ao estímulo da leitura e da escrita desse grupo de indivíduos.

A universidade e a biblioteca são espaços privilegiados para produzir, discutir e disseminar o saber, entre outros propósitos. É imprescindível avançar e vencer os obstáculos, colocando em prática uma perspectiva dinâmica, participativa e inserida em uma visão global e multidisciplinar, a fim de contribuir para a formação de indivíduos. Da universidade, espera-se que ela garanta sua autonomia em busca de uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional, a fim de formar cidadãos críticos e participativos, dando sua contribuição para melhorar as condições sociais e fortalecer a cidadania.

2.3 A UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: SÍNTESE DA TRAJETÓRIA DE UMA UNIVERSIDADE DEMOCRÁTICA

A Universidade da Bahia¹¹ foi instalada no mais antigo centro de ensino superior do país, a Faculdade de Medicina, no Terreiro de Jesus no dia 2 de julho de 1946 e, pelo Decreto nº 62.241, de 8 de fevereiro de 1968, foi reestruturada como autarquia, nos termos da lei e do seu estatuto (Universidade Federal da Bahia, 1971). A criação da primeira universidade baiana, assim como em outros estados, ocorreu pelo agrupamento de instituições já existentes, neste caso de tradicionais escolas de ensino superior, como o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia (1808), os cursos de Farmácia (1832), Odontologia, (1864), a atual Escola de Belas Artes (1877) – com o nome à época de Academia de Belas Artes da Bahia –, a Faculdade de Direito (1891) e a Escola Politécnica da Bahia (1897).

¹¹ Criada pelo Decreto-Lei nº 9.155, de 8 de abril de 1946.

Posteriormente, surgiram a Faculdade de Ciências Econômicas da Bahia (1934), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1941) e a Escola de Biblioteconomia (1942). Essas unidades de ensino superior constituíram o núcleo inicial, já que outras apareceriam somente a partir de 1946. Transformar esse aglomerado de unidades em universidade foi o desafio enfrentado pelo reitor Edgard Santos nos 15 anos em que esteve à frente da Universidade da Bahia (Figura 1).

Figura 1 – Palácio da Reitoria da UFBA



Fonte: Disponível em: <<http://www.assufba.org.br/wp-content/uploads/2012/11/Reitoria-Frente.jpg>>. Acesso em: 14 set. 2023.

De 1946 a 1961, Santos criou novas unidades e órgãos complementares, para constituir um efetivo sistema universitário capaz de atender às necessidades técnicas, científicas e culturais da sociedade baiana. Dentre esses órgãos, empenhou-se para implantar a Escola de Enfermagem e do Hospital das Clínicas (Hospital Universitário Professor Edgard Santos), importante centro de referência para o ensino médico e o atendimento à saúde da população do estado da Bahia (Toutain; Silva, 2010). Em 1950, o Governo Federal definiu o Sistema Federal de Ensino Superior Brasileiro¹² impelido

[...] por força da deteriorização dos orçamentos, das reivindicações estudantis pelo ensino gratuito e das demandas de professores e funcionários pelos privilégios do funcionalismo público federal, surgiu Lei 1.254, de 1950, “federalizando” estabelecimentos de ensino superior mantidos pelos estados, pelos municípios e por particulares (Cunha, 1980, p. 91, grifo do autor).

A partir de então, a Universidade da Bahia passou a ser denominada Universidade Federal da Bahia (UFBA). O projeto arrojado de universidade,

¹² Sancionado pela Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950.

implementado pelo professor Edgard Santos, aproveitou o ambiente multicultural baiano e investiu na integração entre a cultura popular e a cultura universitária ao propor a instalação dos Seminários Livres de Música (1955), origem da atual Escola de Música, das Escolas de Teatro e de Dança (1956) e da secular Escola de Belas Artes. A perspectiva dada por Edgard Santos para a formação e produção artístico-cultural caracteriza de maneira singular a UFBA (Toutain; Silva, 2010).

A Faculdade de Arquitetura e a Escola de Administração foram criadas em 1959 e, no mesmo ano, há registros da implantação de diversos centros de intercâmbio, como: Estudos Norte-Americanos; Cultura Hispânica; Estudos Portugueses; Casa da França; e o Centro de Estudos Afro-Orientais – este último com especial relevo pela interação e troca de saberes com países da África. Simultaneamente, com o interesse de preservar e divulgar a arte, foram inaugurados o Museu de Arte Sacra, o Museu de Arte Popular e o Museu de Arte Moderna. Na administração de Miguel Calmon (1964–1967), foram incorporados os cursos de Agronomia¹³ e Medicina Veterinária à universidade.

A UFBA, desde sua origem, tem uma “alma” inovadora, cuja projeção teve início no reitorado do professor Edgard Santos, com continuidade no de Miguel Calmon. A compreensão do cultural e o compromisso com o social, na gestão desses reitores, foram ressaltados por Marcovitch (1998, p. 23), quando esse afirmou que “A universidade tem ainda o papel de formar a cidadania”. Porém, o reitor Calmon, nas primeiras décadas de UFBA, também tinha a noção de que “[...] existe, entre nós um *‘problema da Universidade’*, para o qual já não se podem adiar as soluções adequadas. [...]. A universidade não está oferecendo, em números suficientes e com a qualificação desejada [...].” (Universidade Federal da Bahia, 1966, p. 3, grifo do autor). Para Calmon, a universidade precisava formar especialistas e humanistas capazes de manejar os diversos problemas e as transformações socioculturais que estavam surgindo no país com o início da “era tecnológica”, por isso advertia que:

[...] necessitamos definir, ou redefinir, o papel e a função da Universidade brasileira. E, em particular, de uma Universidade, como a nossa, implantada na área nordestina [...] historicamente atrasada em relação ao Centro-Sul [...] (Universidade Federal da Bahia, 1966, p. 3).

¹³ Criado em 1859 (Universidade Federal da Bahia, 1966).

Do ponto de vista pedagógico e curricular, Miguel Calmon percebia a necessidade crucial de mudança na “estrutura pedagógica da Universidade” (Universidade Federal da Bahia, 1966, p. 10), pois há,

[...], entre nós, um tremendo desperdício de vocações, pois que o atual sistema obriga o estudante a optar por uma carreira profissional ainda no Colégio, quando lhe faltam todas as condições para julgar de suas possibilidades e fixar uma orientação cultural (Universidade Federal da Bahia, 1966, p. 9).

Ele também, já nessa época, tinha a percepção da ausência de uma “ponte” entre os dois níveis de ensino – secundário e universitário – que facilitasse a travessia do “candidato ao ofício de estudante” (Coulon, 2008), quando afirmava:

a verdade é que não se estabeleceu, até aqui, nenhuma vinculação entre ensino secundário e o universitário. Um é, praticamente, estranho ao outro. E como não se articulam, o estudante comparece azo concurso de seleção para a Universidade [...]. Daí o grande número de representações, e também o despreparo intelectual e cultural mesmo daqueles que conseguem ingressar em nossas Faculdades (Universidade Federal da Bahia, 1966, p. 9).

Na gestão de Roberto Santos (1967-1971), algumas mudanças começaram a acontecer, impostas pela Reforma Universitária¹⁴, que se deu no ano de 1968, com “[...] a implantação dos cursos de mestrado em Matemática, em Física, em Química e em Ciência Humanas” (Universidade Federal da Bahia, 1969, p. 11). A implantação dos primeiros cursos de pós-graduação na UFBA, propostos na política nacional de qualificação de docentes universitários, tinha como finalidade a preparação de quadros profissionais e incremento às atividades de pesquisa pura e aplicada, assim como possibilitou o aumento de ofertas de matrícula e de cursos de graduação, além de uma significativa modernização e expansão da infraestrutura com a implantação do *campus* Canela e Federação/Ondina (Premesu, 1979).

Decorridos 61 anos de atividade acadêmica, a UFBA incorporou, em 2003, uma nova política de expansão, proposta no Reuni¹⁵, cujos eixos de reforma foram a democratização de acesso, a permanência e a inclusão social (Universidade Federal da Bahia, 2007c). Para tanto, Naomar de Almeida Filho (2009, p. 1), reitor da UFBA (2002–2010) à época, lançou no mesmo ano as bases do projeto ‘Universidade Nova’, que, segundo ele, representava um “[...] movimento de renovação da educação superior brasileira que começou na Bahia” e que recebeu esse nome em

¹⁴ Instituída pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.

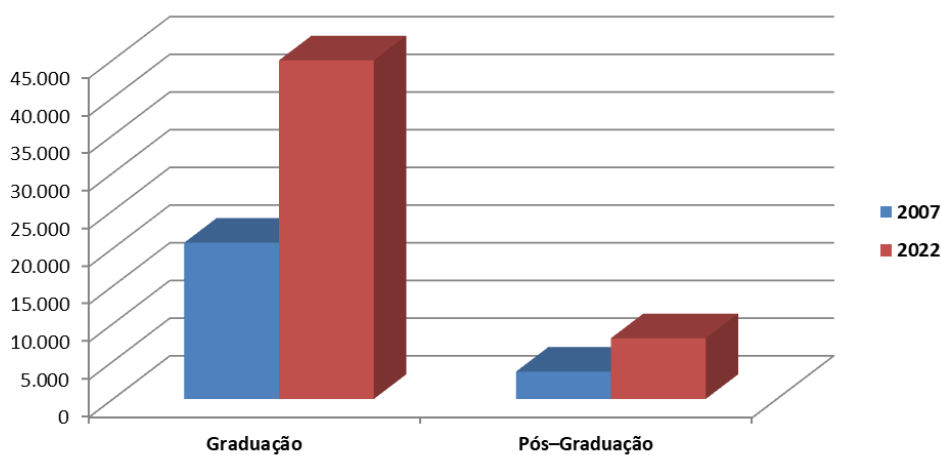
¹⁵ Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

reverência à Escola Nova¹⁶, um dos ideais de educação de Anísio Teixeira (1900–1971) (Universidade Federal da Bahia, 2007).

Dentre os muitos propósitos da Escola Nova, vale sinalizar a educação ativa e integral para o educando e a democratização de oportunidades, mediante a expansão da educação gratuita na rede pública para as classes menos favorecidas (Brandão, 1999). Essas perspectivas de ensino acadêmico, combinadas a fatores como as cotas, o aumento de vagas da rede pública, a interiorização das instituições e o Enem, impulsionaram muitos indivíduos a procurar uma formação universitária.

Por conseguinte, com a implementação do Reuni na UFBA, ocorreu um aumento exponencial de cursos e matrículas. A comprovação dessa expansão de acesso à universidade está publicada nos documentos *Evolução dos Números da UFBA* (UFBA, 2007–2021), em que se apresentam dados consolidados dos discentes matriculados nos últimos 16 anos nessa universidade (Figura 2) desde a implantação do Projeto Universidade Nova (UFBA, [2007]).

Figura 2 – Índice de matrículas na UFBA no intervalo entre 2007 e 2022



Fonte: UFBA-PROPLAN, 2007-2022. Elaboração da autora.
Nota: Dados referentes aos anos base dos *campi* Salvador¹⁷.

Parece evidente que, por conta das transformações ocorridas, reconheceu-se que a implantação de políticas públicas de ações afirmativas não só “[...] permitiu mudar o perfil do alunado da UFBA” (Almeida Filho, 2009, p. 1; Universidade Federal

¹⁶ Movimento também chamado de escola ativa ou escola progressiva; ganhou impulso na década de 1930.

¹⁷ Em novembro de 2024, durante o acesso ao site <https://proplan.ufba.br/estatisticas/ufba-em-numeros>, não foram encontrados dados referentes ao ano-base de 2023.

da Bahia, 2008c) como possibilitou a entrada de estudantes das diversas etnias, classes sociais, faixas etárias e gêneros, e não apenas nessa instituição, mas em todo o ensino superior no país.

Diante desse quadro, Almeida Filho (2009, p. 1) declarou que “há cinco anos, 70% dos estudantes da UFBA tinham concluído o ensino médio em escolas particulares; hoje, mais da metade são provenientes de escolas públicas”. Naturalmente, essa conjuntura solicita união dos gestores, professores e bibliotecários, com a finalidade de implementar programas de recepção e, principalmente, de alfabetização informacional (*information literacy*) para os universitários, e, assim, contribuir para sua permanência e ajudá-los a ultrapassar as causas dos fracassos e abandonos nos primeiros anos de estudos. Finalmente, vale enfatizar que a UFBA, a mais importante instituição de ensino superior do estado da Bahia, desempenha papel fundamental na formação acadêmica e se diferencia das demais universidades pelo nível de consolidação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, além das políticas de ações afirmativas por ela propostas.

3 A FUNÇÃO PEDAGÓGICA E SOCIAL DA BIBLIOTECA NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

Não há nada que torne uma biblioteca mais louvável do que encontrar nela o que se estava procurando e não se podia encontrar em nenhum outro lugar [...] (Naudé, 1627, apud Manguel, 2006, p. 75).

É frequente que, para muitas pessoas, pensar em bibliotecas implique imaginar um local com prateleiras e livros. As primeiras bibliotecas foram instaladas em palácios e templos. Compreende-se, então, que originalmente a biblioteca não estava vinculada à leitura, mas à conservação dos registros que, segundo Richter, Garcia e Penna (2004), eram essencialmente religiosos, contábeis, jurídicos e escritos, e cujos fatos do cotidiano merecessem ser relatados ou representados, visto que nesse período não havia separação entre arquivo e biblioteca (Fernández Abad, 2006; Goulemot, 2011).

Na atualidade, depara-se ainda com a definição de biblioteca como lugar de estantes com livros, entretanto, na visão de Edmir Perrotti (2006), a “biblioteca não é depósito de livros”, mas ambiente propício ao “[...] educador ajudar o estudante a processar as informações do acervo”, ou seja, a obter letramento informacional já que biblioteca, dentre as variadas funções, deve exercer “[...] seu papel pedagógico”, com ações à formação intelectual, cultural e política do estudante.

A biblioteca não surgiu com o livro, muito menos com a educação. Para compreender sua história, recorre-se à *Conturbada história da biblioteca*, obra de Battles (2003), em que esse autor descreve os papéis desempenhados pela biblioteca desde o seu surgimento até a contemporaneidade, comprovando que, inicialmente, o recinto serviu para guardar tabletes de argila, papiros e pergaminhos para faraós, reis e imperadores, e, somente séculos depois, evoluiu para espaço de leitura e oratória.

Para Santos, (2007), a finalidade da leitura somente foi associada à biblioteca em Roma, no século II, nas consideradas bibliotecas “públicas”. É preciso destacar que as bibliotecas romanas não eram destinadas à população em geral, mas aos patrícios e letrados. Apenas a elite frequentava os salões de leitura pública, denominados de “auditoria”, para ouvir de poetas as *recitationes* (em voz alta),

costume introduzido na época pelo o cônsul Caio Asínio Pólio, poeta, historiador e idealizador dessas bibliotecas. (Battles, 2003; Roma Caput Mundi, 2013).

Entretanto, o período medieval no Ocidente foi marcado pela centralidade da Igreja Católica e do homem instruído nas habilidades de ler e escrever, cujo conhecimento das cousas naturais fazia parte da sua formação, quase sempre era clérigo (Burke, 2003; Milanesi, 2002). Foi durante o Renascimento Carolíngio que se iniciou e desenvolveu-se o ensino dito público nas escolas instaladas em mosteiros, abadias e catedrais. Junto a algumas escolas, também foram instaladas *bibliothecas* sob o comando do clero, verdadeiros guardiões desses espaços. Para Martins (1996), três tipos de bibliotecas marcaram o período medieval: as monacais, as universitárias e as particulares.

As universidades medievais eram comumente frequentadas por estudantes e mestres de toda parte, e o intercâmbio de discentes entre os vários países era permitido. No entanto, essa movimentação era marcada por restrições nas bibliotecas universitárias, cujo acesso a determinados livros era permitido a professores e proibido aos estudantes e à comunidade em geral. A Igreja, assim, garantiu não apenas o controle da educação, dos livros e das bibliotecas, mas criou o monopólio eclesiástico da instrução (Manacorda, 1989).

A passagem da Idade Média para Moderna (século XV a XVIII) configurou-se por trazer grandes mudanças na formação do cenário mundial. Essa foi, sem dúvida, a fase do aparecimento de grandes universidades, com características essenciais do movimento humanista, do qual emergiu a compreensão de que as bibliotecas universitárias deveriam ser locais de estudo e de reflexão que oferecessem ambiente propício ao desenvolvimento de atividades intelectuais. Assim, a história da biblioteca misturou-se à história da universidade, ou seja, deixou de ser vista apenas como espaço de “memória” das experiências científicas e culturais, passando, sobretudo, a ser lugar de diálogo que contribuiu para o processo sociocultural da universidade e da sociedade de modo geral (Goulemot, 2011; Manguel, 2006; Martins, 1996; Milanesi, 2002; Usherwood, 1999). Neste sentido, as bibliotecas universitárias, que deram sustentação aos propósitos de criação das universidades, se mostraram flexíveis e se adaptaram às mudanças resultantes tanto dos movimentos socioculturais quanto dos políticos e científicos.

Naturalmente, no percurso de sua evolução e transformação, a biblioteca universitária tem lutado pela adaptação ao processo de inovações tecnológicas, que vem modificando e ampliando seu papel, a ponto de adicionar novas finalidades, as quais vão além de guarda, conservação, leitura ou livre acesso ao acervo. A biblioteca, hoje, está presente em ambientes antes inimagináveis – por exemplo, no mundo digital e globalizado da internet. A compreensão de um depósito ou espaço no qual a passividade impera não cabe mais nos propósitos das comunidades de leitores modernos.

As bibliotecas universitárias também são desafiadas a elaborar e a executar propostas que incentivem os usuários da comunidade acadêmica, principalmente os estudantes, a explorar suas potencialidades (serviços, acervos, espaços, tecnologias de informação e comunicação), criando assim um ambiente que incite a aprendizagem de forma democrática e possibilite o fortalecimento da autonomia e afiliação universitária (Coulon, 2008), argumento também compartilhado por Perrotti (2006), quando este garante que, na nova concepção, a biblioteca tem seu papel educador. A leitura e a pesquisa, portanto, modificaram a função da biblioteca. Concebida, inicialmente, para ser um depósito, ao longo do tempo a biblioteca teve acrescida à sua missão a prática informacional e educacional.

Para Foskett (1980, p. 12), “não precisamos ter medo de afirmar que as bibliotecas são uma parte integrante do saber [...]”. apresentando, por conseguinte, um ambiente de forte interação e troca de conhecimentos entre usuários e entre usuários com a instituição. Nesse entendimento, a biblioteca universitária, além da finalidade de apoiar o ensino, a pesquisa e a extensão, é continuamente instigada a elaborar e a executar propostas de divulgação, disseminação, orientação e incentivo ao uso de seus recursos informacionais para a comunidade universitária, especialmente a discente. Além das mencionadas finalidades, faz-se necessário acrescentar o compromisso pedagógico e social com os usuários da comunidade acadêmica. Em Santos (2007), as diversas abordagens discutidas demonstram que a biblioteca universitária, juntamente com o profissional da informação, deve estar sempre pronta para as mudanças internas e para os fenômenos externos que estão modificando o cotidiano acadêmico e social em que está inserida.

Miranda (1978, p. 2) afirma que “[...] a biblioteca universitária é um fenômeno social”. Nesse sentido, compreende-se que essa instituição seja participante do

cotidiano do estudante, bem como espaço de aprendizagem que deve se adaptar às necessidades desses usuários para ajudá-los a superar as dificuldades de afiliação universitária (Coulon, 2008). A biblioteca, portanto, carece deixar de ser para o universitário apenas um local de guarda da bibliografia básica, para também refletir sobre questões pedagógicas que envolvam as atividades educacionais, culturais, científicas e tecnológicas, que fazem parte do escopo de formação do universitário. Na mesma linha de pensamento, para Mattos (2001, p. 11), a biblioteca tem compromisso pedagógico com o estudante, comprometendo-se “[...] com ênfase na promoção da busca do saber [...], acreditando ser este um dos reais objetivos [...]” da biblioteca universitária. No entanto, Macedo (1984, p. 64) já ressaltava que:

Os usuários de bibliotecas brasileiras, não tendo tido oportunidade de receber assistência especializada nas suas buscas de informação, pelas precariedades do SR em si, dificilmente podem fazer analogia da “palavra” “Referencia” com os tipos de atividades que esse Serviço pode e deve prestar.

Na universidade, os estudantes de “[...] graduação, em geral, são limitados na sua capacidade de busca”, isto é, o estudante não tem conhecimento sobre o acervo e serviços, nem sobre a política de atendimento que envolve seus direitos e deveres como usuários. Por consequência, há uma dificuldade no uso dos recursos informacionais da biblioteca universitária, e a busca de informação não ocorre de maneira “tranquila” (Mattos, 2001, p. 14). Para a superação dessas barreiras, os estudantes devem ser instigados a explorar as potencialidades, os recursos e os serviços da biblioteca universitária. Convém igualmente criar um ambiente que incite a aprendizagem significativa e democrática, contribuindo para a afiliação intelectual (Ausubel, 2003; Ausubel; Novak; Hanesian, 1980; Coulon, 2008).

Nessa mesma linha de pensamento, Oliveira (2004, p. 27) caracteriza a biblioteca universitária como elemento “[...] integrante do ensino/aprendizagem e como um espaço intra-curricular [...]”, ou seja, inserida no currículo e em todos os processos do ensino superior. Com igual opinião, Machado e Blattmann (2011, p. 3), defendem:

Para que os objetivos da educação universitária possam ser atingidos, é preciso que o ensino e a biblioteca se complementem, pois a biblioteca é considerada um recurso indispensável para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e formação do educando/educador.

Outra situação comum é não se ter, segundo Macedo (1984, p. 63), uma “[...] explicação bem clara dos objetivos e funções a serem desempenhadas pela biblioteca universitária, tanto nos aspectos técnico-administrativos como nos educacionais e sociais [...]”, questão já sinalizada desde a década de 1970 por Aragão (1973, p. 41), ao ressaltar que

[...] os objetivos das bibliotecas universitárias não estão perfeitamente claros, dentro da própria organização das universidades, o que resulta da falta de compreensão da importância que ela deve desfrutar nessas comunidades.

A biblioteca universitária, do mesmo modo, necessita inter-relacionar o desenvolvimento de suas atividades com a política de atendimento aos seus usuários específicos. De acordo com Aragão (1973, p. 42), falta “[...] um dar de mãos de usuários e bibliotecários, para que se concretizem os ideais de quem serve e de quem quer ser melhor servido”. Nesse aspecto, Macedo (1984, p. 65) declara que “o grande problema reside no fato de que a maioria das bibliotecas não delineou política alguma de seleção ou de prestação de serviços de natureza pedagógica e cultural para os estudantes universitários”, e contribui afirmando que as pessoas envolvidas na dinâmica da biblioteca universitária têm dificuldades de empenhar-se e realizar as práticas e funções de sua responsabilidade.

Porém, para Lück e colaboradores (2000, p. 2), quando a biblioteca universitária cumpre seu papel, essas concepções podem ser alteradas, pois ela possibilita a universidade atender às necessidades de um grupo social “[...] através da administração do seu patrimônio informacional e do exercício de uma função educativa, ao orientar os usuários na utilização da informação”. Por isso, as bibliotecas universitárias como organização precisam, segundo Etzioni, (1980, p. 11, *apud* Mattos, 2001, p. 11), ser entendidas “[...] como unidades planejadas, intencionalmente estruturadas com propósito de atingir objetivos específicos”, devendo, portanto, estabelecer diante dos administradores e da clientela uma imagem de efetiva prestação de serviços. Tarapanoff (1981, p. 10), contudo argumenta que a:

Biblioteca universitária é uma organização sem autonomia própria, sendo dependente da universidade à qual pertence. O seu relacionamento com a sociedade se faz através da universidade e não diretamente. [...]. Este relacionamento é mutável no tempo e no espaço. A universidade e a

biblioteca universitária brasileira são produtos da história social, econômica e cultural do país, bem como das características regionais brasileiras.

Quanto à utilização da biblioteca como espaço de ensino e aprendizagem pelos professores da universidade, foi percebido por Mattos (2001, p. 13) que o educador “[...] tinha pouca expectativa do uso da biblioteca [...], uma vez que não há entrosamento entre professores, alunos e biblioteca”. Mattos sinaliza que em raros casos ocorre o processo de cooperação, cuja concretização se dá por meio da orientação do professor e da colaboração do bibliotecário. Integrar a biblioteca à sala de aula é uma proposta de parceria pedagógica que possibilita utilizar os recursos da biblioteca de forma diferenciada. Reforçando esse pensamento, Silva (2009, p. 116) afirma que a biblioteca

[...] coopera com as ações da pesquisa e estudos nos momentos de aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário estabelecer uma ação pedagógica integrada entre a biblioteca e a sala de aula, entre biblioteca e a comunidade escolar [...].

O ideal é a biblioteca ser uma extensão da sala de aula, um espaço de interdisciplinaridade e, sobretudo, de convivência social, na qual ocorram intercâmbios de ideias que agreguem valor à ação ensino-aprendizagem. O uso da biblioteca universitária deve ser estimulado por todos os envolvidos no processo de formação do estudante – o bibliotecário, o professor e o gestor. Nesse contexto, o agente da informação pode contribuir com o educando no tocante ao acesso à informação e no incentivo à leitura, visando manifestar no estudante a formação de um pensamento construtivo e crítico. Por esse motivo, Mattos (2001) discorda da ideia de o estudante ocupar somente o lugar de um mero usuário de informações. Para a autora, faz-se necessário ao estudante a apropriação de conhecimento, a fim de possibilitar sua autonomia.

Naturalmente, ao se falar em função pedagógica e social do bibliotecário, não se está propondo que ele assuma a posição tão bem definida e importante do professor, mas que o profissional da informação, por intermédio de políticas e programas, tenha a possibilidade de promover ações pedagógicas e sociais, atreladas ao processo de alfabetização da informação (*information literacy*) (Campello, 2002, 2002a, 2006, 2009, 2010, 2010a; Duziak, 2001, 2007, 2010, 2011; Kuhlthau, 1987, 1999, Possobon *et al*, 2005) que atendam à capacitação dos seus usuários.

É reconhecida a escassez de estudos no Brasil que discutam proposições para o bibliotecário compreender ou interagir com o(s) currículo(s) ou disciplinas das diversas áreas do conhecimento da universidade. Esse argumento encontra apoio em Macedo (2007, p. 47), quando este ressalta a necessidade de sintonia entre “bibliotecário e professor”, uma vez que “*ambos são educadores*” (grifo do autor). Logo, seria imperativo o fortalecimento da relação pedagógica entre a biblioteca universitária e a sala de aula. Para Perrotti (2006), “[...] é função do educador ajudar estudantes a processar as informações do acervo”, uma vez que a informação está incorporada ao nosso cotidiano, especialmente na vida acadêmica. Nesse contexto, é imprescindível pensar sobre a qualidade da informação no que diz respeito aos aspectos de abrangência, acessibilidade, atualidade, confiabilidade, objetividade, precisão e validade. O aprendizado para compreensão e apropriação dessa competência requer iniciativas para o desenvolvimento das práticas de leitura e pesquisa.

Estudos da ALA (1989) e de Pasquarelli (1996) já preconizavam a importância de os currículos incluírem disciplinas de aprendizado do uso de recursos informacionais. Por conseguinte, a partir de uma revisão das políticas de ensino e do planejamento pedagógico da universidade, pode-se prever ações conjuntas e interdisciplinares com as bibliotecas universitárias, as quais capacitem os estudantes para o uso das fontes e dos recursos informacionais.

3.1 A BIBLIOTECA COMO ESPAÇO SOCIAL E EDUCATIVO

A automação nas bibliotecas universitárias no Brasil teve início a partir de 1968. Conjugado a esse acontecimento, no mesmo período, iniciou-se a implantação de serviços de atendimento especializado ao usuário, intitulado de Disseminação Seletiva da Informação (DSI). Esse serviço de referência, utilizando-se exclusivamente dos catálogos coletivos, tinha como foco a orientação e o fornecimento da informação voltada ao usuário de pós-graduação (mestrandos, doutorandos), professores e pesquisadores, vinculados a instituições de ensino ou pesquisa (Garcia, 1980).

Esse “atendimento especializado” atualmente ultrapassa as questões de orientação e de fornecimento da informação pelo bibliotecário, pois, conforme Souto

(2010), a concepção de uso da informação pelo usuário extrapola a simples consulta, o que torna efetiva a interação pela prática educativa do profissional da informação. Em razão disso, Almeida Júnior (2007) revela que, em um contexto de mediação de informação, o importante do processo é alcançar a apropriação de conhecimento, não apenas o acesso ou a aquisição da informação. O conhecimento informacional assimilado de forma significativa pelo usuário não só permitirá a busca e uso da informação como contribuirá basicamente para sua autonomia e afiliação universitária (Coulon, 2008).

No entendimento de Macedo (2007, p. 47), o educador, quando atua como bibliotecário ou como professor, certamente está consciente do “[...] seu importante papel de motivador de leitura e capacitador da informação”, colocando seus conhecimentos e sua prática no processo de alfabetização informacional (*information literacy*). O desempenho dessa atividade pelo agente de informação auxilia o usuário em seu cotidiano, mas, principalmente, capacita o universitário durante sua trajetória acadêmica. Por essa razão:

A Biblioteca é concebida como *espaço de aprendizado* e o profissional da informação aparece ora como *gestor do conhecimento*, ora como *mediador* nos processos de busca da informação (Dudziak, 2002, p.11; 2003 p. 30, grifos do autor).

Todavia, não é adequado limitar nem confundir mediação da informação com serviço de referência; devemos entendê-la como uma das ações efetivas para ser desenvolvida no setor de referência, pois no processo de mediação ocorrem ações de práticas pedagógicas que, decididamente, contribuem para a autonomia do estudante universitário. Nesse aspecto, Grogan (1995) e Mattos (2001) destacam que o bibliotecário no serviço de referência¹⁸ desempenha o papel de educador durante o processo de mediação da informação. Esse profissional é o principal responsável pelo serviço de apoio aos usuários, auxiliando-os no aproveitamento dos recursos informacionais de que dispõe a biblioteca. Portanto, as ações mediadoras e de interações podem estimular os estudantes nas atividades de ensino e aprendizagem, tornando-os capazes de tomar iniciativa na busca por informação e por adquirir autonomia na apropriação do conhecimento.

Nessa mesma concepção, Campelo (2010a, p. 83), em seu artigo, nos apresenta uma síntese do aprimoramento do “papel educativo da biblioteca” desde o

¹⁸ Termo correspondente em língua inglesa: *reference librarian, reference work*.

surgimento do serviço de referência até o estabelecimento do conceito de “alfabetização informativa” na biblioteconomia. Também reforça nossa compreensão de que a ideia de “alfabetização informativa” traz consigo a expansão da função educativa da biblioteca, cujas práticas estão relacionadas ao trabalho de ajudar as pessoas a aprenderem a pesquisar e saber usar a informação.

A biblioteca universitária, por conseguinte, deve ser um espaço dinâmico e articulado para promover a interação com a informação. Nesse sentido, é forçoso que, ainda hoje, nela se cumpram as cinco leis de Ranganathan (2009), instituídas para a biblioteconomia. Esses princípios nos dão a compreensão do fazer no ambiente informacional, que tem início pela divulgação do acervo existente na biblioteca, uma vez que “[...] os livros são para serem usados”, sendo, portanto, encarados como um meio e não como um fim em si mesmo.

Com igual sentido, o idealizador das leis infere que a biblioteca deve conhecer os seus leitores para efetuar a seleção do acervo de acordo com o perfil dos usuários, opinião condizente com Foskett (1980) que, em seus estudos psicológicos de usuários, ressaltou que a oferta dos serviços de informação e o uso das informações estão fundamentados na necessidade de se conhecer o que ocorre na mente dos usuários. Ranganathan (2009), de modo igual, sinalizou a importância da recepção e orientação dos usuários, bem como da simplificação dos processos técnicos de organização e arrumação dos documentos para o livre acesso às estantes e facilidade para encontrar a informação desejada.

Para Foskett (1980), Figueiredo (1994) e Ranganathan (2009), a biblioteca precisa compreender as demandas dos seus usuários na meta da aquisição do conhecimento, ação que, se vinculada ao procedimento de alfabetização informacional (*information literacy*) facilitará a autonomia e, consecutivamente, a afiliação intelectual do estudante (Coulon, 2008). Com essa expectativa, é indispensável reavaliar o escopo da capacitação pelo treinamento, isto é: utilizar apenas a transmissão de informação não atinge o objetivo, pois não garante uma aprendizagem significativa (Ausubel, 2003; Moreira; Masini, 1982) para os estudantes, uma vez que essa teoria cognitiva enfoca a transformação da informação em conhecimento pelo processo da assimilação, reflexão, interpretação e síntese.

Segundo as proposições de Terra (2001), Barreto (2002) e Ausubel (2003), na aprendizagem significativa, a interação cognitiva entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio se integra na estrutura mental do indivíduo, na qual o novo conhecimento adquire significados para o aprendiz e o conhecimento prévio se modifica. A partir dessa perspectiva, amplia-se a compreensão da importância da mediação da informação para o aprimoramento da aprendizagem e da competência dos indivíduos. Almeida Júnior e Bortolin (2007, p. 10), da mesma forma, consideram que “[...] a transformação do conhecimento de uma pessoa” se efetua pela apropriação da informação via mediação. Desse modo, a atuação da biblioteca e do bibliotecário como facilitador e mediador pode ser mais explorada pelo estudante na busca de conhecimento, visto ser um espaço cujos recursos informacionais e pedagógicos que têm seu potencial para oferecer à educação se utilizados de forma planejada e integrada ao currículo universitário.

Nessa era do conhecimento e da aprendizagem, além da tarefa de administrar a biblioteca e organizar o acervo, cabe ao profissional da informação também conduzir o processo de mediação associado à alfabetização informacional, com eficiência (fazer certo as coisas), eficácia (fazer as coisas certas) e efetividade (fazer uma coisa da melhor maneira possível) (Davok, 2007; Macedo, 2007). Entretanto, essas práticas em muitos espaços informacionais não acontecem. De acordo com Mattos (2001, p. 15), “[...] observa-se que o bibliotecário, na maioria das vezes, reforça [o] estado de incapacidade do usuário [...]” ao não realizar direta ou indiretamente a intermediação que propicia a assimilação de informação. Essa situação também foi observada por Nice Figueiredo (1994), quando identificou cinco estados psicológicos que o usuário encontra quando confronta o bibliotecário com uma questão; dentre eles, a incidência mais citada pela pesquisadora foi a apatia por parte do profissional da informação.

No atual momento, tal atitude não é compatível com a profissão. Almeida Júnior e Bortolin (2007, p. 7–8) advertem que “a interferência no fazer do profissional da informação nega a postura, enfaticamente defendida, de que esse profissional é passivo, subserviente, destituído de uma atitude proativa, sem iniciativa, que apenas contribui, auxilia e apoia”, porquanto se espera muito mais ação educativa e sociocultural desse agente. Sabe-se, por exemplo, que o profissional da informação

comumente desempenha o papel de mediador entre o discente e a bibliografia indicada pelo professor em seu programa de curso.

Contudo, essa atuação é insuficiente, pois a adoção das novas propostas curriculares acadêmicas tem exigido independência, criatividade, capacidade de solucionar problemas e espírito crítico por parte do discente. Esses requisitos solicitam, gradativamente, uma atitude autônoma na busca por informação e conhecimento. Mudam-se então os papéis tradicionais até então desempenhados pela biblioteca, tornando-a local privilegiado de ensino e aprendizagem. Essa mudança de paradigma se estende também ao bibliotecário, que deverá passar a atuar como agente educador/mediador não só da informação, mas também como facilitador da autonomia do estudante universitário, auxiliando-o.

3.2 CRIAÇÃO E ATUAÇÃO DO SISTEMA UNIVERSITÁRIO DE BIBLIOTECAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA NO CENÁRIO INFORMACIONAL

O Sistema Universitário de Bibliotecas da UFBA (SIBI) tem sua origem em dois segmentos. Um deles é vinculado aos acervos pertencentes às instituições que foram reunidas à época da criação da Universidade da Bahia, em 1946. Os acervos incorporados à Universidade da Bahia constituíram as primeiras bibliotecas setoriais¹⁹, que tinham como prioridade a salvaguarda das coleções e o serviço prestado à comunidade acadêmica, possibilitando a consulta local (leitura) e, com algumas exceções, o empréstimo domiciliar. O outro segmento decorre da implantação do Serviço Central de Informações Bibliográficas (SCIB) e do Serviço de Bibliografia e Documentação (SBD) a partir de 1950, na UFBA. É desses núcleos que surgiu a Biblioteca Central (BC) da UFBA. (Universidade Federal da Bahia, 2011).

Em 1953, deliberou-se que nas universidades brasileiras funcionasse um SCIB, destinado a fornecer informação bibliográfica e prestar assistência aos docentes e discentes, introduzindo o serviço de referência nas bibliotecas universitárias brasileiras (Garcia, 1973, p. 204). O SCIB, por intermédio do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD), passou a atuar em rede por força de convênio assinado entre as universidades e o Conselho Nacional de

¹⁹ A exemplo da Escola de Cirurgia da Bahia, Faculdade de Farmácia, Faculdade de Odontologia, a Academia de Belas Artes, Faculdade de Direito, Escola Politécnica, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O convênio possibilitou que o SCIB utilizasse o Catálogo Coletivo Nacional de Publicações Seriadas (CCN), sistema que reúne informações sobre as coleções de publicações seriadas nacionais e estrangeiras disponíveis nas bibliotecas participantes do Comut – serviço de intercâmbio de documentos e informação entre bibliotecas (IBICT, 2014).

Em 1962, o SCIB foi extinto, e, na Reforma Universitária de 1968, implantou-se o SBD. Esse serviço tinha mais encargos do que a entidade precursora, visto que a implantação dos cursos de mestrado e doutorado no país requeria um serviço de apoio bibliográfico mais abrangente, especializado e qualificado. Diante dessa decisão, o SBD da UFBA recebeu o acervo de outras instituições a ela vinculadas, como do ICHUB, do Instituto de Ciências Sociais (ICS) e do Instituto de Estudos Norte-Americanos (IENA).

A Reforma Universitária de 1968 determinou a implantação de novos cursos, setores e serviços e estabeleceu nova postura no ensino superior universitário. Durante o reitorado de Roberto Santos, em 1970, ocorreu a institucionalização da BC como órgão suplementar vinculado à Reitoria, cuja finalidade específica seria a de “[...] centralização das assinaturas de revistas de toda a Universidade” (Universidade Federal da Bahia, 1969, p. 11). Para Roberto Santos, essa tomada de decisão teve como objetivo regularizar as assinaturas de periódicos, “[...] na esperança que essa prática, tornada habitual, venha a eliminar no futuro as falhas que tornaram o uso das coleções de periódicos da Universidade perene de decepções para os nossos estudiosos” (Universidade Federal da Bahia, 1969, p. 11). Porém, a implantação não obteve o resultado esperado, e o processo acabou sendo mais demorado do que poderia o reitor prever, pois, conforme relata, ficaram comprovadas as dificuldades em realizar tais propósitos, uma vez que:

A despeito do grande empenho da reitoria, só lentamente se tem conseguido reunir os elementos necessários ao adequado dimensionamento do prédio que abrigará a Biblioteca Central da Universidade, talvez devido a escassa experiência das Universidades Brasileiras a este respeito (Universidade Federal da Bahia, 1971, p. 43).

Em 12 de maio de 1975, com aprovação do Regimento Interno pelo Conselho Universitário, dois fatores foram determinantes para o fortalecimento institucional da BC na UFBA: primeiramente, admitir a existência de um sistema composto de 36 bibliotecas setoriais, dando-lhe a atribuição de coordenador de

todas as atividades técnicas desenvolvidas por essas bibliotecas. Em segundo lugar, reconhecer “[...] a Biblioteca Central como órgão de apoio acadêmico da UFBA, devendo como tal ser considerado pela Administração Central”. Mesmo com limitações de espaço e acervo, já se reconhecia na BC o compromisso de proporcionar serviços de informação à comunidade universitária com a finalidade de apoiar o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão universitária (Universidade Federal da Bahia, 1997, p. 22).

Ações relevantes foram tomadas pela Administração Central da UFBA, com o objetivo de aprimorar os serviços das bibliotecas. Uma das primeiras foi alcançar a meta de centralização dos serviços de aquisição de livros e periódicos, executado a partir de 1968, que possibilitou o crescimento exponencial do acervo bibliográfico (Universidade Federal da Bahia, 1971). Outra ação fundamental seria a melhoria, expansão e utilização mais racional da rede física implementadas pelo Programa de Desenvolvimento Físico de Campus de Universidades Federais, coordenado pelo Programa de Expansão e Melhoramento das Instalações do Ensino Superior (Premesu), entre 1974 e 1978, fundamental para “[...] a implantação de um adequado Centro de Computação, um Centro Editorial e de Recursos Didáticos e de uma ampla e apropriada Biblioteca Central” em seu *campus* (Universidade Federal da Bahia, 1973, p. 6).

O novo prédio da Biblioteca Central (BC) (Figura 3), adequado às normas e padrões de uma biblioteca universitária, ocupa uma área de 8.124 m², com amplas instalações artisticamente decoradas por pintores baianos, e foi projetado “solto” das demais edificações, no centro geográfico do *campus* da Federação-Ondina. (Bierrenbach, 2013, p. 21).

Figura 3 – Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa



Fonte: <http://365salvador.wordpress.com/2013/06/18/18-de-junho-biblioteca-central-da->

A nova BC, em 25 de agosto de 1983, foi inaugurada pelo então reitor da UFBA, Luiz Fernando Seixas de Macedo Costa, razão pela qual ele se tornou patrono da instituição. Quanto aos serviços e produtos oferecidos pela Biblioteca Central Reitor Macedo Costa, desde a década de 1970, no Relatório Anual, o reitor Lafayette de Azevêdo Ponde informava que a instituição vinha, paulatinamente, aperfeiçoando suas atividades e ampliando o acervo bibliográfico, para proporcionar “[...] facilidades que lhe cabe oferecer aos estudantes e professores, segundo sua competência de coordenar as atividades bibliográficas da Universidade” (Universidade Federal da Bahia, 1975, p.6).

Com a Reforma Universitária de 1968 e a reestruturação da UFBA²⁰, bibliotecas setoriais foram implantadas e acervos foram ampliados para apoiar os primeiros cursos de mestrado. Os materiais bibliográficos e equipamentos foram adquiridos com as subvenções do Ministério da Educação e Cultura (MEC), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), do Programa de Aprimoramento Profissional (PAP), do Premesu e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (Universidade Federal da Bahia, 1997).

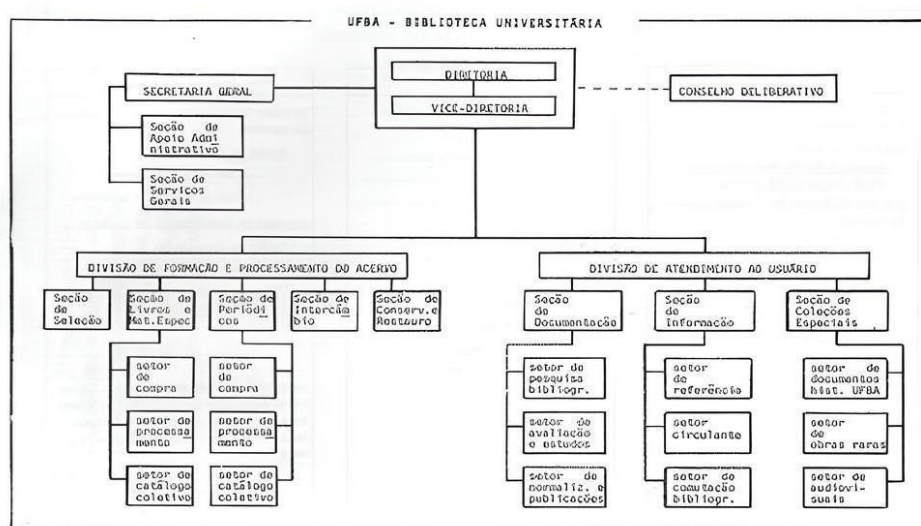
A institucionalização de cursos de pós-graduação na UFBA, em 1968, impulsionou a implantação do Catálogo Coletivo de Livros e a atualização do Catálogo Coletivo Regional de Periódicos. O foco desses serviços de referência era promover o intercâmbio entre bibliotecas e o fornecimento de informação a usuários especializados, como pesquisadores, mestrandos e doutorandos. Para atender e manter esses objetivos, era indispensável a contínua atualização desses dois suportes de informação. Mesmo tendo verbas destinadas para compra de publicações, já nesse período havia uma preocupação da reitoria com a captação de recursos, pois reconhecia-se que a BC não poderia ficar dependente dos recursos ordinários para ampliação do material bibliográfico, uma vez que:

As deficiências das bibliotecas, não somente na disponibilidade reduzida das fontes de informação como também na limitação imposta pelo seu tempo de utilização, subtraem do aluno a possibilidade do pleno uso das suas horas disponíveis (Universidade Federal da Bahia, 1975, p.7).

²⁰ Decreto nº 62.241, de 8 de fevereiro de 1968.

A BC, desde 1975, por determinação regimental, era responsável pela coordenação técnica de centralizar, promover e assegurar serviços de documentação e informação bibliográfica, necessários ao ensino, à pesquisa e à extensão na universidade, mas, administrativamente, as bibliotecas setoriais eram da competência das unidades ou órgãos da UFBA. A BC contava com um acervo constituído de publicações na área de humanidades e, sobretudo, de obras de referência remanescentes dos órgãos que lhe deram origem. Para os padrões da época, enquanto biblioteca universitária, a concepção da estrutura funcional e organizacional era considerada avançada, conforme demonstra a Figura 4.

Figura 4 – Organograma da Biblioteca Central Reitor Macedo Costa – 1983



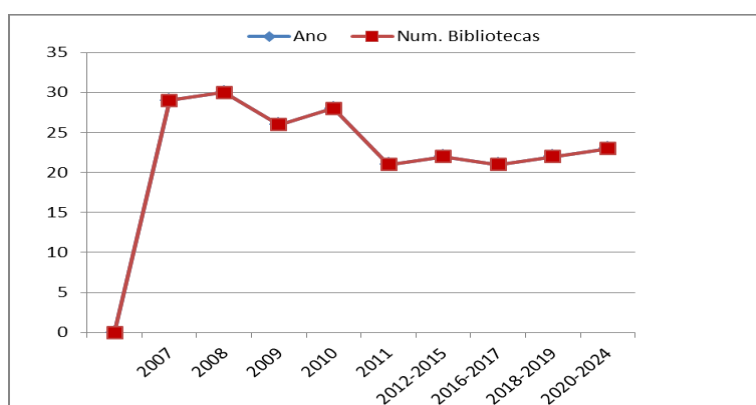
Fonte: UFBA, 1983, p.1.

Em 1987, a BC elaborou seu novo regimento interno, em substituição ao de 1975, mas é no documento *A Nova Biblioteca Universitária* (Universidade Federal da Bahia, 1983) que se encontram propostas pioneiras, cujas orientações inovadoras possibilitavam ações tanto de formação de acervo quanto de apoio pedagógico para os estudantes, ao recomendar:

"1) atualizar e dinamizar serviços já existentes na Biblioteca Central; 2) estabelecer um programa de seleção, aquisição, avaliação do acervo bibliográfico da Universidade com a colaboração de representantes das cinco áreas de ensino; 3) centralizar o processamento técnico [...] para que haja a padronização real do tratamento da informação bibliográfica na Universidade; 4) reunir os instrumentos básicos [...] para a realização de pesquisa bibliográfica, de modo que a Biblioteca Universitária se constitua, efetivamente, em um centro de informação para a UFBA; 5) programar edições de textos relativos à informação bibliográfica [...]"

Contudo, no decorrer dos anos, organizou-se em torno da Biblioteca Central Reitor Macedo Costa o Sistema de Bibliotecas da UFBA, com uma estrutura “agigantada” de 36 bibliotecas para 27 unidades de ensino e nove órgãos suplementares (Universidade Federal da Bahia, 2011, p. 2). Essa composição passou a não atender às exigências de racionalização e otimização de recursos, apresentando escassa eficácia, eficiência e efetividade nos serviços prestados à comunidade universitária. Iniciaram-se então ações em favor de um processo estratégico de incorporação de acervos, cujo horizonte era a redução progressiva no quantitativo de bibliotecas (Gráfico 2) e o fortalecimento das bibliotecas designadas como universitárias, distintas das setoriais, proposta no novo regimento (Universidade Federal da Bahia, 2009c).

Figura 5 – Redução progressiva de bibliotecas da UFBA, 2007–2024



Fonte: UFBA-PROPLAN, 2022; SIBI, 2024²¹.
Elaborado pela autora.

Nesse sentido, Almeida Filho, já em 1997, fazia a seguinte previsão: “Eu antevejo uma nova UFBA: com bibliotecas unificadas por áreas [...]” (Universidade Federal da Bahia, 1997, p. 18). Com a mesma percepção, o professor Heonir Rocha, ex-reitor (1998–2002), complementararia:

[...] Naomar diz que o motor do vapor são as bibliotecas e eu penso também, só que chamo de alma do corpo da UFBA. Anos a fio se diz isso e não representa ainda prioridades. No planejamento, o que se está pensando? (Universidade Federal da Bahia, 1997, p. 18).

Em sessão ordinária, no dia 23 de maio de 2008, no ensejo do Reuni²², foi aprovado pelo Conselho Universitário da UFBA (Consuni), o regimento interno, em

²¹ <https://www.sibi.ufba.br/>. Acesso em: 20/05/2024.

²² Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

cuja deliberação consta a resolução de criar o Sistema Universitário de Bibliotecas da Universidade Federal da Bahia (SIBI), na condição de órgão suplementar vinculado à Reitoria. O novo modelo de gestão do SIBI foi institucionalizado pela Resolução nº 03, de 8 de junho de 2009, com finalidade de “[...] oferecer suporte informacional ao desenvolvimento da pesquisa, do ensino e da extensão” (Universidade Federal da Bahia, 2009c, p. 2), retirando de suas atribuições o apoio aos “[...] programas e projetos elaborados pela Reitoria ou pelas unidades a eles vinculados” (Universidade Federal da Bahia, 1982, p. 6).

De acordo com a citada resolução, foram constituídas categorias de bibliotecas (Tabela 1), segundo critérios definidos por área de conhecimento e/ou localização geográfica, tendo como característica a integração de acervo, unificação de serviços e recursos.

Tabela 1 – Sistema Universitário de Bibliotecas da UFBA (SIBI) – 2024²³

UNIVERSITÁRIA (1)	SETORIAL (2)	ESPECIAL (3)	TOTAL
5	11	6	22

Fonte: SIBI, 2024²⁴
Elaborado pela autora.

O acervo das **bibliotecas universitárias** (1) é composto do conjunto de material bibliográfico dos cursos de várias escolas, faculdades e institutos, diferente das **setoriais** (2) e do IMS e ICTI, que abrigam acervo de um a três cursos vinculados a uma unidade acadêmica. As **especiais** (3), por sua vez, resguardam coleções de memória, de cunho temático, histórico etc. Diante dos perfis apresentados, sugere-se que as políticas e diretrizes propostas pelo órgão coordenador levem em consideração as distinções relacionadas ao acervo, aos usuários e às instituições que mantêm e usam essas bibliotecas. Igualmente, evidencia-se que nos documentos institucionais de regulamentação dos SIBI é notório o contínuo foco direcionado à aquisição, ampliação e ao processamento do material bibliográfico, e pouca menção ao compromisso com “[...] o atendimento às demandas dos alunos ingressos para os novos cursos propostos pelo REUNI” (Universidade Federal da Bahia, 2008c, p. 5). Perante as modificações ocorridas no

²³ (1) Bibliotecas identificadas por área de conhecimento. (2) Bibliotecas localizadas nas Unidades de ensino. (3) Bibliotecas compostas de acervos especiais e/ou especializados.

²⁴ <https://www.sibi.ufba.br/>. Acesso em: 20/05/2024

modelo educacional da universidade, sugere-se a esse órgão estruturante da UFBA desenvolver um trabalho conjunto com as comissões curriculares, que “espelhe” os componentes curriculares dos cursos e das áreas do conhecimento, com valor agregado necessário ao ato de ensinar, aprender, ter acesso à informação e produzir conhecimento, uma vez que

Neste momento, quando há perspectiva de mudança de papel da biblioteca – de depositária de recursos para provedora de informação – é preciso formular políticas de desenvolvimento de coleções, tendo em mente as necessidades imediatas dos usuários [...] (Universidade Federal da Bahia, 1997, p. 34).

O Projeto Universidade Nova ([2007]) na UFBA redundou não só em transformações estruturais, mas em mudanças essencialmente pedagógicas, que abarcam acesso, currículo e ensino. Por conseguinte, o SIBI pode assumir o compromisso de “atuar em consonância com as novas perspectivas da universidade, de modo a proporcionar melhores condições de acesso à informação no âmbito da comunidade acadêmica e à sociedade em geral” (Universidade Federal da Bahia, 2008c, p. 1). Esse ajuste de tendência proporcionaria para as bibliotecas melhores indicadores relacionados a ações pedagógicas, com foco na autonomia e afiliação intelectual do estudante, já que em suas atribuições não aparece o processo de alfabetização informacional.

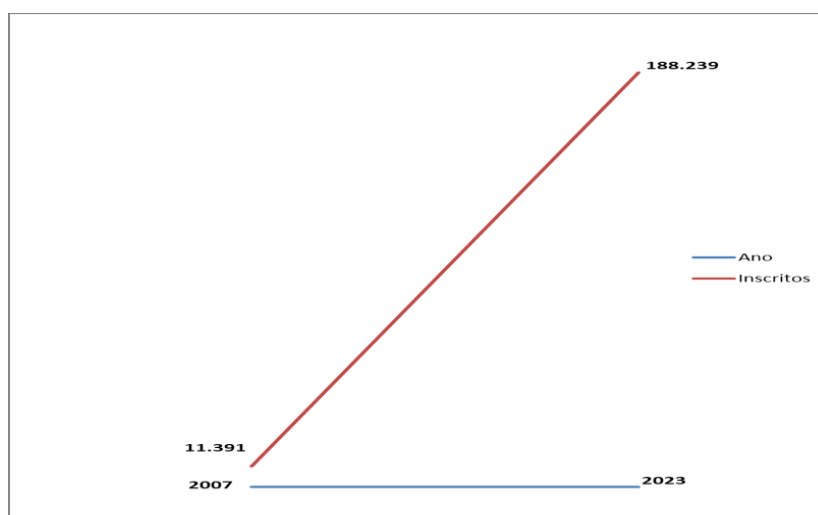
No que diz respeito aos serviços de referência, Arellano (2001, p. 10), respaldado em Bernie Sloan (1998), ressalta que “por muitos anos os serviços de referência têm sido conduzidos informalmente, apesar de existirem normas e políticas para eles nas bibliotecas [...]”. Essa circunstância é idêntica à vivenciada nos espaços informacionais do SIBI. Os serviços de referência nas bibliotecas do Sistema UFBA não estão institucionalizados como normas de serviço, tampouco estão padronizadas para estabelecer-se como um modelo ou método de atividades teóricas e práticas; digitais ou presenciais.

O desenvolvimento de políticas e padrões para os serviços de referência devem considerar o apoio da administração para tomada de decisão, a identificação do perfil e das necessidades dos usuários, a qualificação do profissional da informação e do pessoal de apoio, a infraestrutura do ambiente, a disponibilização de recursos técnicos, financeiro e material e, por fim, as avaliações sistemáticas, como um processo para medir a eficácia dos serviços oferecidos aos usuários. Com

as avaliações, pretende-se confirmar o alcance dos objetivos da biblioteca, possibilitando traçar novos ajustes dos programas e serviços sempre que necessário (Arellano, 2001; Pessoa; Cunha, 2007; Sloan, 1998).

Na comunidade da UFBA, entre 2007 e 2012, algumas bibliotecas setoriais e as de porte universitária (1)²⁵, por exemplo, implementavam o chamado Programa de Treinamento de Usuários em Base de Dados, mediante solicitação do docente, e o “Programa de Treinamento de Calouros [...] realizados no início dos semestres letivos.” (Universidade Federal da Bahia, 2008d, p. 3). Também ofereciam palestras, recepções aos calouros, visitas orientadas e orientações sobre normas da ABNT. No que tange a treinamentos, destacava-se o do Portal de Periódicos da Capes, que visava qualificar acadêmicos no uso da ferramenta em atividades de ensino e pesquisa. Entretanto, mesmo considerando a relevância desses treinamentos de capacitação, eles ainda aconteciam em um número reduzido, e os resultados não foram avaliados, assim como se pressupõe que poucos estudantes foram beneficiados²⁶, se levarmos em consideração o quantitativo de usuários inscritos (Figura 6) no SIBI de 2007 a 2023. Vale também ressaltar que a automação dos serviços das bibliotecas, iniciados em 2008, deve ter contribuído para esse crescimento.

Figura 6 – Evolução de usuários inscritos no SIBI-UFBA - intervalo 2007 a 2023



Fonte: SIBI, 2023.
Elaborado pela autora.

²⁵ Dentre elas, Biblioteca Reitor Macedo Costa; Prof. Álvaro Rubim de Pinho; Biblioteca Setorial da Faculdade de Economia e Biblioteca da Faculdade de Educação; Bibliotheca Gonçalo Muniz - Memorial de Medicina.

²⁶ Não foi possível encontrar dados estatísticos, nem indicadores em relatórios ou documentos oficiais, referentes aos treinamentos realizados no SIBI, entre 2013 e 2023.

Notadamente, também há poucos registros do período 2013–2023 quanto às atividades de capacitação e aos serviços de referência contínuo ou semestrais, ou seja, não há comprovação de que as referidas iniciativas foram rotineiramente executadas pelas 22 bibliotecas. Pode-se inferir, portanto, que um dos motivos pelos quais os estudantes universitários, principalmente os calouros, não utilizarem a maioria dos recursos informacionais disponíveis é por desconhecerem as atribuições, os serviços e as atividades que competem ao SIBI.

Os usuários de bibliotecas brasileiras, não tendo tido oportunidade de receber assistência especializada nas suas buscas de informação, pelas precariedades do SR em si, dificilmente podem fazer analogia da “palavra” “Referencia” com os tipos de atividades que esse Serviço pode e deve prestar (Macedo, 1984, 64, grifo do autor).

Em pesquisa aplicada na UFBA em 2011 com estudantes procedentes das escolas públicas, Abreu (2011, p. 13-14) também constatou que, para esse perfil de estudantes, a principal dificuldade relacionada ao acesso e uso dos serviços no ambiente acadêmico é o “conhecimento da estrutura e funcionamento da UFBA”. Por isso, para Ferreira (2012, p. 8), faz-se necessário que os profissionais da informação contribuam para o desenvolvimento de competências dos indivíduos e, enquanto profissionais de “[...] bibliotecas universitárias modernas, devem voltar-se para a implementação de programas educacionais”, que assegurem a autonomia e permanência dos candidatos ao “ofício de estudante” na academia (Coulon, 2008). Quanto à regulamentação de práticas pedagógicas no atual Regimento Interno da UFBA, no artigo 19, inciso VI, encontra-se a orientação para o chefe de biblioteca “promover o treinamento dos usuários” (Universidade Federal da Bahia, 2009c, p. 8), assim analisado por Ferreira, (2012, p. 7).

[...], consciente da demanda existente por treinamentos de capacitação de usuários em bases de dados e sabendo do número insuficiente de instrutores, foi publicada uma deliberação do SIBI que descentralizava a realização dos treinamentos da BURMC e instruíu as demais bibliotecas do Sistema a realizarem a partir de então, os treinamentos de acordo com os cursos e acervos incorporados.

A recomendação indicada, porém, não assegura o compromisso das bibliotecas universitárias com a prática pedagógica, uma vez que a educação, na sala de aula ou em outro ambiente pedagógico, é um processo dinâmico, que ocorre pela interação entre experiências sociais e pessoais do sujeito. Assim, não basta

proporcionar oportunidades de treinamentos, é importante compreender e avaliar quais os efeitos esse tipo de ação pedagógica pode surtir sobre seus membros. Para o estudante, é indispensável:

Uma educação que não compreende apenas o treinamento quanto ao uso de um catálogo, de uma ferramenta de busca para uma necessidade de informação imediata, mas sim uma educação que incorpore esses aprendizados para a vida do cidadão e que aumente cada vez mais seu nível de habilidades e competência de acesso, busca e uso da informação (Possobon *et al.*, 2005).

No cenário contemporâneo do mundo, os avanços tecnológicos, a competitividade e a inovação exigem que estejamos sempre em processo de atualização do conhecimento, das habilidades e das competências. Por conseguinte, a proposta de treinamento não seria suficiente, nem condiz com o processo de uma aprendizagem significativa (Ausubel, 2003), que resulte em autonomia do indivíduo. Por essa razão, para Marras (2001, p. 145), o termo treinamento está mais vinculado a “[...] um processo de assimilação cultural a curto prazo [...]” com objetivo a melhoria do desenvolvimento profissional, do desempenho das funções dos funcionários e a otimização no trabalho na organização. Nessa mesma linha de pensamento, Minicucci (1995), Chiavenato (1999) e Robbins (2002) consideram que o treinamento atende às demandas de qualificação da mão de obra, mas deve, também especificamente, incentivar o funcionário a se autodesenvolver.

Com efeito, o modelo de ensino pelo treinamento, na discussão de assuntos educacionais, muitas vezes tem associação depreciativa, por se referir a um exercício com instrumento ou a uma prática pedagógica de repetição supervisionada. Para Mannheim e Stewart (1969, p. 36), “é interessante notar que o treinamento está provavelmente ligado à preparação vocacional e a educação está ligada à preparação liberal”, por conseguinte o educando no treinamento aprende dentro da estrutura de um programa conhecido, com a compreensão limitada dos propósitos da atividade, e essa seria a diferença entre “aprendizagem para a vida” (ALA, 1988,1989) e a capacitação profissional.

Em concordância com a percepção abordada, a pesquisa realizada por Possobon e colaboradores (2005, p. 4) confirma a importância de programas de alfabetização informacional (*information literacy*), como o que foi aplicado em curso de extensão, como “essencial no processo de educação continuada [...] pois, constitui a base para os processos de investigação, pensamento crítico e ao

aprendizado independente”, resultado diferente do ocorrido com o treinamento, que tem relação apenas com a técnica e a prática, acentuando a dependência do sujeito ensinado.

O programa de alfabetização informacional (*information literacy*), para obter êxito, deve ser avaliado em todo o seu processo. A avaliação permite traçar um diagnóstico, fornecendo indicadores sobre a aprendizagem significativa dos discentes e o desempenho dos mediadores. É fundamental a demonstração dos resultados para identificar possíveis falhas na elaboração e melhorar a prática de quem aplica os programas. Devido à distinção entre treinamento e alfabetização informacional (*information literacy*), compete à biblioteca universitária – enquanto espaço instigador para afiliação intelectual – colaborar com a aprendizagem dos estudantes para o alcance da autonomia de um lado e, do outro, ajudar a prepará-los para terem oportunidade de manifestar sua individualidade no mundo social, cultural e/ou profissional, pois,

A educação tem por finalidade modificar a natureza do educando, e não apenas proporcionar certa quantidade de conhecimento [...]. Pode-se dizer que o processo educativo é um processo em que o educando se transforma gradualmente no próprio educador (Adams, 1912, *apud* Mannheim; Stewart, 1969, p. 32).

Desse modo, perante as mudanças pedagógicas, políticas, sociais e culturais ocorridas com o Reuni e diante do atual perfil dos estudantes da academia, a biblioteca universitária precisa ser coerente com essa nova realidade. Edmar Santana ressaltou que “[...] o sistema de bibliotecas deve ser considerado peça fundamental, eixo da vida acadêmica” (*apud* Universidade Federal da Bahia, 1997, p. 19), tendo, portanto, o compromisso de assegurar a autonomia e a afiliação intelectual do estudante, conforme Coulon (2008), pois “[...] uma medida de qualidade de uma instituição de ensino superior é a excelência de sua biblioteca. Ela, talvez, possa ser considerada a determinante da qualidade” (Milanesi, 1985, *apud* Universidade Federal da Bahia, 1997, p. 10) do ensino, da pesquisa e da extensão da universidade, ao desenvolver ações voltadas à apropriação, assimilação e formação intelectual, cultural e política do estudante. No entanto, para atender a essas finalidades, é imprescindível conhecer os procedimentos cotidianos usados pelos estudantes para a tomada de decisões e condutas no mundo acadêmico.

Conclui-se que a biblioteca universitária, para os estudantes, pode ser o espaço de inter-relação essencial à superação de variadas barreiras de aprendizagem, de desempenho acadêmico, entre outras situações. Ressalta-se, todavia, que, acompanhando o pensamento de Macedo (1984), podem surgir dificuldades quanto à proposta, já que se constatou o fato das bibliotecas universitárias em sua maioria não delinearem a política institucional ou qualquer programa de educação de usuário, segundo os conceitos de competência previstos pelos Padrões de Competência para o Ensino Superior (ACRL, 2000) e de alfabetização informacional (*information literacy*), discutidos por Kuhlthau (1987, 1993, 1999, 2008); Belluzzo (2005, 2008); Caregnato (2000); Dudziak (2001, 2003, 2007, 2010, 2011); Campello (2002a, 2003, 2006, 2009, 2009a, 2010, 2010a); Belletati (2011), entre outros. Menos ainda se vislumbram diretrizes para embasamento do estudante, com a finalidade de ajudá-lo na autonomia e afiliação intelectual universitária, conforme os conceitos de Coulon (2008).

4 ALFABETIZAÇÃO INFORMACIONAL E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: PROCESSOS PEDAGÓGICOS FACILITADORES DE AUTONOMIA E AFILIAÇÃO INTELLECTUAL DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO

Os analfabetos no século XXI não serão os que não souberem ler ou escrever, mas os que não souberem aprender, desaprender e reaprender (Alvin Toffler, 2014).

Neste capítulo, organizam-se os achados de uma busca por argumentos que forneçam um arcabouço para a discussão sobre os fundamentos da alfabetização informacional (*information literacy*), associados aos processos de aprendizagem significativa, interação e mediação. As abordagens desses elementos têm por objetivo comprovar o quão fundamentais eles são e o quanto contribuem para a consolidação do papel da biblioteca universitária como espaço informacional de ensino e aprendizagem, e, conseqüentemente, como facilitadora da autonomia e afiliação intelectual no ensino superior, seja em formato presencial, seja no ensino a distância (EaD).

4.1 AS PERSPECTIVAS DA ALFABETIZAÇÃO INFORMACIONAL (*INFORMATION LITERACY*) PARA AUTONOMIA DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO

Muito se tem discutido sobre a biblioteca, quer sob o ponto de vista da tomada de decisão para o processamento, armazenamento e preservação da informação, quer pelo seu papel na disseminação do conhecimento. Contudo, diante do processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos, a biblioteca precisa contribuir efetivamente, por meio da promoção de atividades de ensino, aprendizagem e de pesquisa relativas a fontes de informação, metodologia documental e leitura.

[...] é preciso que a biblioteca olhe para seu usuário reconhecendo as suas dificuldades e implemente ações que, de fato, promovam a competência em informação entre os estudantes de graduação, de modo a possibilitar que eles conquistem autonomia no desenvolvimento dos seus trabalhos acadêmicos e dominem o saber-fazer científico (Silva; Gomes, 2009, p. 982).

Estudos comprovam que aspectos dos dispositivos comunicacional, cultural e pedagógico, desenvolvem e potencializam a apropriação da informação e o aprendizado dos indivíduos (Almeida Júnior, 2009; Gomes, 1999, 2008; Perrotti; Pieruccini, 2007). Também evidenciam que o processo de alfabetização informacional (*information literacy*) amplia as habilidades e competências e estimula

a produção de conhecimento, assim como fomenta e reelabora novos significados, assegurando a aprendizagem do “sujeito aprendente ao longo da vida” (Silva, 2008, p. 1).

Os anos 1960 trouxeram novidades tecnológicas que permitiram maior agilidade e maior alcance da informação em todos os contextos sociais, como no trabalho, na comunicação, na educação e em outros. Com foco nas transformações ocorridas no modelo de trabalho, no desempenho das organizações, na produção de conhecimento e na formação profissional, a proposta de desenvolvimento das competências, elaborada por Zurkowski (1974), deveria ser aplicada em todos os setores da organização, com a finalidade de resolver problemas e sugerir deliberações no ambiente do trabalho. Para tanto, era preciso saber utilizar a ampla gama de fontes primárias, bem como as novas ferramentas tecnológicas de informação, com o objetivo de moldar soluções para os problemas.

No entanto, apesar dos vários estudos comprovarem as contribuições da alfabetização informacional, há uma falta de conformidade no que diz respeito à terminologia. Para Nascimento (2018), Silva e colaboradores (2005), ainda não há consenso na tradução do termo *information literacy* para a língua portuguesa, o que justifica o uso de uma variedade de *literacie* como: alfabetização informacional, letramento²⁷, literacia, fluência informacional e competência em informação. Além desses vocábulos, Bawden (2001), ao realizar a revisão do conceito para definir as diferentes concepções, comunicou que também se usa “alfabetização informacional”, “alfabetização em mídias”, “alfabetização digital”, “alfabetização em novas tecnologias” etc., mas que, ao fazer um estudo sobre o termo, o pesquisador preferiu utilizar a expressão “alfabetização informacional”. Bawden também recomenda que não se deve limitar o entendimento da *information literacy* ao uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs), porque, nessas circunstâncias, elas são recursos facilitadores no acesso, na localização e na busca da informação.

Dudziak (2002, p. 9), entretanto, ao traçar um panorama da evolução e história da alfabetização informacional, ressaltou que os estudiosos devem refletir sobre comprometimento do uso das expressões “letramento” e “alfabetização informacional”, “uma vez que ambas podem restringir o significado de *Information*

²⁷ Letramento ou Alfabetismo - o estado ou condição de quem não é analfabeto (Michaelis 2000: moderno dicionário..., (2000); Soares, (2002).

Literacy”, talvez, por essa razão, esse conceito seja denominado por Belluzo (2008) de “competência em informação”, uma das expressões mais conhecidas nacionalmente e por ela assim descrita:

Trata-se de um conjunto de atitudes referentes ao uso e domínio da informação, em quaisquer dos formatos em que se apresente, bem como das tecnologias que dão acesso à informação [...]. Tais processos podem entre os pesquisadores ser desenvolvidos em parte mediante o manejo das tecnologias da informação, a utilização de métodos válidos de pesquisa, porém, sobretudo por meio do pensamento crítico e da racionalidade humana. Inegavelmente, está ligada ao aprendizado e à capacidade de criar significado a partir da informação [...] (Belluzo; Kobayashi; Feres, 2004, p. 87).

No entanto, Nascimento (2018, p. 84) ressalta que

[...] o termo competência tem suas origens fora do campo educacional e que, apesar de se referir a um conjunto de habilidades dos indivíduos, não vai mais fundo ao procurar questionar os verdadeiros saberes intelectuais que se utilizam da bagagem cognitiva, emocional e situacional dos sujeitos.

Ainda no que tange ao conceito, pode-se considerar o apontamento de Hatschbach (2002, p. 36), segundo quem a competência em informação “[...] passa a enfocar, além das habilidades para o uso de bibliotecas, as habilidades de estudo, cognitivas e tecnológicas para manipulação da informação”, ou o de Dudziak (2003, p. 9), que definiu o termo como um “[...] processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades, necessários à compreensão e interação permanente [...], de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida”. Também é possível evocar as considerações de Belluzo, Kobayashi e Feres (2004, p. 87), em que a *information literacy* ou competência informacional “[...] está ligada ao aprendizado e à capacidade de criar significado a partir da informação”.

Diante dessas concepções, reconhece-se que o desenvolvimento de habilidades em estratégias informacionais requer programas de práticas educacionais que potencializem as competências do sujeito nos processos de busca, acesso, avaliação, organização e difusão da informação e do conhecimento. Esse fato foi percebido pelo bibliotecário americano Paul G. Zurkowski, quando elaborou *The information service environment relationships and priorities* (1974), no qual usou pela primeira vez o termo *information literacy* (alfabetização informacional) para descrever as técnicas e habilidades aprendidas pelos

alfabetizados/letrados/competentes em informações (Belluzo, 2005, 2008; Campello, 2002a, 2003; Hatschbach, 2002; Hatschbach; Olinto, 2008; Santiago, 2012).

Publicações de documentos oficiais americanos, dentre eles o *Nation at Risk* (1983) e a *Information Power* (1988), contribuíram para essa confirmação. Naturalmente, o reconhecimento dos argumentos discutidos nesses documentos impulsionou a aproximação e integração do trabalho desenvolvido por bibliotecários e educadores na implementação de programas educacionais voltados para a alfabetização informacional (*information literacy*), nos espaços escolares, sendo essas discussões realizadas, dentre muitos estudiosos, notadamente nas décadas de 1990 pelos americanos Breivik e Gee (1989) e Kuhlthau (1987) e, no Brasil, por Campello (2002, 2002a, 2006, 2009, 2010) e Dudziak (2001), entre outros.

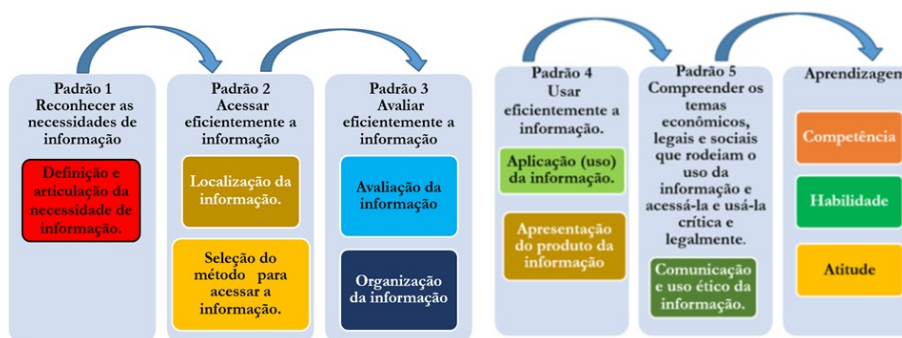
Vale ressaltar que o foco do uso da informação no contexto da competência, durante a década de 1980, estava fora da universidade. Cabe lembrar, aqui, que nesse período a ação de interação/mediação do bibliotecário na universidade se restringia a “responder”, localizar e fornecer a informação, e que a ação de integração da academia com a alfabetização informacional (*information literacy*) teve início com a publicação do documento intitulado *Information literacy: revolution in the library* (Breivik; Gee, 1989), que enfatizou a cooperação entre bibliotecários, professores e administradores das universidades. Essas publicações foram fundamentais para as mudanças ocorridas no ambiente das universidades, visto que analisaram o papel educacional das bibliotecas acadêmicas e a importância de programas educacionais em alfabetização informacional (*information literacy*) para a competência dos estudantes universitários. Esse tipo de formação é essencial para a missão das instituições de ensino superior, que se propõem a assegurar as habilidades intelectuais de raciocínio e pensamento crítico dos estudantes. (Caregnato, 2000; Courtright, 2007; Duziak, 2010; Radcliff, *et al.* 2007; Silva, L. V., 2009; Gomes, 2009).

Preparado por um grupo de bibliotecários e educadores, em 1989, a ALA (American Library Association), através do *Presential Committe on Information Literacy: Final Report* publicou uma definição de *information literacy* relacionada a habilidades de tecnologia da informação, mas com implicações amplas para a sociedade, o indivíduo e o sistema educacional, propondo um novo modelo de aprendizado com maior integração entre a sala de aula e a biblioteca. Para Kuhlthau

(1993, 2008), por exemplo, era essencial a integração da *information literacy* ao currículo, porquanto a proficiência em investigação, a partir dos recursos informacionais, atendia a uma meta das bibliotecas do ensino médio. Logo, desse período em diante, o profissional da informação começou a perceber as conexões existentes entre bibliotecas e educação.

Países como Espanha, Portugal e Estados Unidos há muito demonstram tendência na incorporação de *information literacy* no âmbito educacional, pois a alfabetização informacional, sendo “[...] comum a todas as disciplinas, para todos os ambientes de aprendizagem, e para todos os níveis de ensino” (ACRL, 2000, p. 2), auxilia os indivíduos a construir uma estrutura cognitiva que os possibilita assimilar conhecimento ao longo da vida. O sujeito alfabetizado/competente em informação tem a capacidade de refletir sobre sua aprendizagem, atividade-base para apropriação de conhecimento. A clareza da autocompreensão do aprendizado é uma experiência transformadora, uma vez que ajuda o estudante a se tornar um indivíduo crítico no que compete a acessar, selecionar, avaliar e usar a informação, conforme os padrões apresentados na Figura 7.

Figura 7 – Padrões da alfabetização informacional (*information literacy*)



Fonte: *American Library Association* (ALA).
Elaborado por Ribeiro e Novo, 2024.

Entretanto, para que ocorra a aprendizagem significativa (Ausubel, 2003), considera-se relevante definir quais competências informacionais se pretende que o indivíduo assimile, pois essa decisão promove melhor interação entre o bibliotecário, o professor e a instituição educacional. Posta em prática a interação ou conexão entre esses atores, o processo de alfabetização informacional (*information literacy*) torna-se exequível e sequencial, fazendo com que o estudante aprenda a usar e a se servir integralmente de uma biblioteca, compreenda o trabalho de pesquisa

documental e desenvolva mecanismos de procedimentos metodológicos, fundamentais a qualquer aprendizagem, autonomia e afiliação intelectual (Coulon, 2008).

Desse modo, um estudante aprende a ser competente apoiado pelo conhecimento, pela capacidade de agir eficazmente e realizar suas próprias escolhas, junto aos recursos culturais, tecnológicos, entre outros. Se o sujeito souber utilizá-los, esses dispositivos podem ajudá-lo tanto a dominar os conteúdos com autossuficiência quanto a enfrentar situações ou tarefas complexas, que certamente ocorrerão durante sua vida estudantil. Naturalmente, são desafios que farão a diferença entre o sucesso ou fracasso na universidade.

Ressalta-se que essas discussões estão em acordo com afirmações de Perrenout (1999, 2001) acerca da ação pedagógica para o desenvolvimento de competências e compatíveis com sugestões de Pasquarelli (1996), sobre capacitação para busca e uso da informação, que, aliadas com os fundamentos propostos nos quatro pilares apresentados por Delors (2003, 2010), constroem bases de saberes pedagógicos para atuação de professores e de agentes de informação no ambiente educativo e propositivo.

O paradigma educacional que dá suporte a esse modelo de *Information Literacy* é o alternativo, que privilegia o processo de ensino/aprendizado, tendo o foco no indivíduo/aprendiz (Dudziak, 2002, p. 11; 2003 p. 30).

A aprendizagem está vinculada a um conjunto de ações realizadas pelo indivíduo para a produção de saberes, que não só o constituem, mas principalmente o modificam como sujeito. Para Cagliari (2009, p. 39), “há muitas maneiras de aprender: ir à escola é apenas uma forma prática [...]”, e nada impede a apropriação do conhecimento utilizando-se de outros recursos, uma vez que a “[...] aprendizagem é sempre um processo construtivo na mente e nas ações do indivíduo”. Aquele que se apropria da informação conduz seu processo de mudança com fim à constituição identitária e cultural. Martucci (1998, p. 89), *apud* Dias e colaboradores (2004, p. 3), aborda que:

[...] na interação com os usuários, muitas vezes, ocorrem situações de ensino-aprendizagem, nas quais o bibliotecário pode ser considerado um professor informal, o que o faz desenvolver um outro tipo de saber: o saber pedagógico.

Nessa perspectiva, a biblioteca, como espaço pedagógico, o bibliotecário, como mediador da informação, e a alfabetização informacional (*information literacy*), como processo de desenvolvimento de habilidade de aprender, de conhecer e de fazer, estão, logicamente, incluídos entre os recursos informacionais facilitadores no processo de transferência da informação e apropriação de conhecimento, que resultam em aprendizagem significativa (Ausubel, 2003) e na consequente autonomia e afiliação intelectual do estudante universitário, segundo as concepções de Coulon (2008).

4.2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO PROCESSO PEDAGÓGICO MEDIADOR DA AFILIAÇÃO INTELECTUAL

O aprender se manifesta num processo dinâmico, no qual o aprendente/aprendiz tem um papel decisivo na construção do seu conhecimento. Nesse sentido, é fundamental a autocompreensão dos níveis obtidos do aprendizado, visando tomar decisões suficientes e satisfatórias para que se possa avançar na aquisição de novos conhecimentos. Ademais, a tomada dessa consciência configura um momento dialético entre a aquisição de competências e a autonomia (Rogers, 1986).

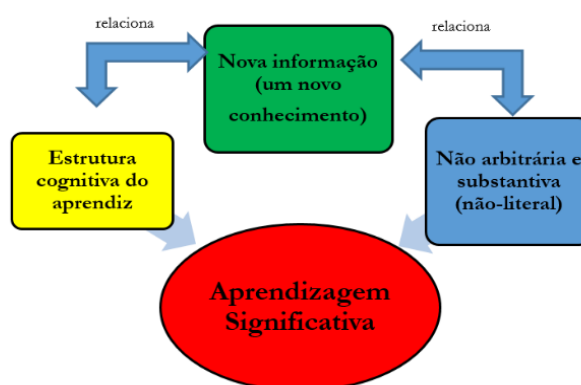
A aprendizagem, para que se torne mais duradoura e sólida, envolve as dimensões afetiva e intelectual, por parte do discente, e de atitudes facilitadoras por parte do educador. Por conseguinte, é essencial construir a relação pedagógica entre o mediador da aprendizagem e o aprendiz, para que seja possível desenvolver a capacidade de aprender e pensar por si próprio. O aprendente deve ter um papel ativo no seu processo de aprendizagem. Contudo, para que haja uma aprendizagem significativa, torna-se necessário que o educando aprenda a aprender, e, nesse sentido, é imprescindível que o sujeito compreenda o processo contínuo da aprendizagem (Rogers, 1986).

A aprendizagem significativa acontece quando o assunto é percebido pelo discente como relevante para os seus propósitos. Nessa perspectiva, a alfabetização informacional (*information literacy*) possibilita que o aprendiz reconheça a necessidade da informação organizada para aplicação prática, ao mesmo tempo que ele assimila e integra a nova informação ao conhecimento pré-existente. A união desses dois processos pedagógicos promove não só o desenvolvimento intelectual

do aprendente, mas a sua autonomia enquanto pessoa em ação, que participa do seu processo de aprender utilizando-se do conhecimento prévio e/ou da experiência, anteriormente adquirida (Rogers, 1986).

À vista disso, para Ausubel (2003) e Moreira (1985, 1999, 2003), a aprendizagem significativa decorre da interação entre conhecimento prévio e conceitos relevantes existentes e estabelecidos na estrutura cognitiva do aprendiz/aprendente, associados à nova informação adquirida em um material, potencialmente significativa, no processo de aprendizagem (Figura 8).

Figura 8 – Processo da aprendizagem significativa



Fonte: Moreira (2011).
Elaborado por Ribeiro e Novo (2024).

Durante essa interação, os conceitos (antigo e novo) serão modificados de uma maneira específica por cada aprendente/aprendiz. Assim, ele apreende novas informações equivalentes, transformando-as em conhecimento, tornando-se autônomo no processo de autoaprendizagem. Para Nascimento (2018, p. 40):

[...], fica claro que o conhecimento é construção constante, com base em uma aprendizagem significativa, ou seja, que faz sentido e pode ser compreendida a partir da visão de cada um e, para que haja tal significação, é necessário que os processos de aprendizagem centrem seus esforços nos sujeitos e em suas particularidades, face ao que deve ser aprendido.

O conhecimento prévio ou subsunçor do sujeito interferirá e definirá o processo de aprendizagem, ao servir de conexão para a aquisição de novos saberes, possibilitando a construção de novos significados, com auxílio de organizadores prévios (Ausubel, 2003). Na percepção pedagógica, a aprendizagem

significativa está vinculada a um conjunto de ações realizadas pelo indivíduo para a produção de saberes, que não só o constitui, mas principalmente o modifica como sujeito, pois a “construção dos subsunçores está relacionada à maturidade cognitiva do aprendiz que determina a prontidão cognitiva capaz de promover mudanças em sua estrutura cognitiva” (Silva-Pires, *et al.*, 2020, p. 1). Portanto, para relacionar com lógica os novos conceitos e/ou conteúdos com o conhecimento prévio de um indivíduo, solicita-se que os recursos educativos não sejam descontextualizados, pois é imprescindível sua interação metodológica com o aprendente/aprendiz. No entanto, para que ocorra uma aprendizagem significativa, é imprescindível

“[...] não só que o material de aprendizagem seja potencialmente significativo (i.e., relacionável à estrutura cognitiva de maneira não-arbitrária e não-literal), mas também que o aprendiz manifeste uma disposição para relacionar o novo material de modo substantivo e não-arbitrário a sua estrutura de conhecimento” (Moreira, 2011, p. 36).

Concernente a este propósito, a alfabetização informacional (*information literacy*) apresenta-se também como um recurso de mediação de ensino-aprendizagem mais adequada à construção do pensamento reflexivo e da aprendizagem significativa. Segundo Cagliari (2009, p. 39), “há muitas maneiras de aprender: ir à escola é apenas uma forma prática [...] e nada impede a apropriação do conhecimento utilizando-se de outros recursos [...]”. Aquele que apreende a informação conduz seu processo de mudança com o alcance da sua autonomia, formação identitária e cultural.

Os indivíduos possuem bagagens cognitiva, afetiva e atitudinal oriundas da vivência, que devem ser avaliadas para se constituírem base para novas inferências. Por outro lado, a aprendizagem deve proporcionar às pessoas novas experiências, a partir das prévias, que permitam a ligação com as subsequentes (Gasque, 2012, p. 73).

Diante desse entendimento, convém igualmente abordar as questões do conhecimento prévio do candidato ao “ofício de estudante” (Coulon, 2008), já que esse conhecimento, ao servir de conexão para a aquisição de novos saberes, influenciará e definirá o processo de aprendizagem durante a vida universitária do indivíduo (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980).

Seja qual for o país, a primeira tarefa a ser cumprida por quem ingressa na universidade será aprender o seu ofício de estudante universitário (Coulon, 2008, p. 31).

O ingresso na universidade coloca diante do inexperiente estudante desafios, que causam estranhamento e exigem que ele desenvolva novos saberes e novo *habitus*, que, segundo Bourdieu (1989), *apud* Charlot (2000, p. 35, grifo do autor), se constitui por “interiorização”, ou “incorporação”, das estruturas sociais, sendo descrito como “[...] um conjunto de disposições psíquicas [...]” representações e práticas socialmente construídas e, convencionado pela posição social. O candidato ao “ofício de estudante” (Coulon, 2008), no início da vida universitária, não compreende os códigos institucional e intelectual da academia, de modo que terá de desenvolver novo *habitus*. Na fase de transição entre a educação secundária e o ensino universitário, não o preveniram sobre as diferenças do ensino e da aprendizagem na academia. Por conseguinte, o sujeito viverá a experiência de múltiplas rupturas no decorrer dos semestres ou ciclos iniciais do estudo – calouro desconhece os conflitos que estão por vir.

Quando o recém-chegado na universidade recebe dos professores as diversificadas bibliografias básicas para as disciplinas nas quais se matriculou, o calouro costuma ter um choque. O desconhecimento dos códigos pode levar ao fracasso ou induzi-lo ao abandono dos estudos nos primeiros semestres. Charlot (2008, p. 10) coloca a seguinte questão: “[...] o que fazer com a bibliografia distribuída pelo professor?”. Ele admite ser traumática a entrega da bibliografia no primeiro dia do calouro, quando ele não sabe em qual biblioteca deve procurar os textos, não sabe usar o sistema e não entende como está organizado o acervo. Poucos usuários novatos apresentam habilidade em utilizar de forma proativa os recursos da biblioteca universitária.

Mattos (2001), ao longo da sua investigação, percebeu diversas barreiras que dificultam a autonomia do estudante de graduação. Esse principiante não compreende o quanto é essencial para seu aprendizado e sua autonomia ampliar a capacidade de utilizar as fontes de informação textuais e digitais da bibliografia básica. As barreiras têm início desde as “incompreensíveis” normas bibliográficas até os inúmeros códigos para organização, indexação e recuperação de documentos ou informação, que exigem do candidato a estudante diversas competências. Esses aspectos também estão associados às variedades de fontes de informação que compõem os acervos, pela organização física dos documentos, pelos regulamentos das bibliotecas e outros fatores que desestimulam o estudante universitário.

O bibliotecário, para Almeida Júnior (2007, p. 38), involuntariamente interliga suas ações ao contexto e “[...] para a linguagem em que é alfabetizado”, produzindo catálogos e cartazes explicativos para seus usuários como recursos de orientação. No entanto, para Coulon, (2008, p. 194), “[...] eles não são completos e explícitos e, [...] não ensinam como passar das instruções para as operações concretas”. Nessa mesma linha de pensamento, por exemplo, Mattos (2001, p. 12) confirma que os estudantes consideram como uma das dificuldades “a complexidade dos códigos de organização para localização da informação [...]” nas bibliotecas universitárias.

Na perspectiva de Coulon (2008), o que faz o discente universitário ter êxito é aprender a ser estudante. Nesse âmbito, é importante considerar as seguintes concepções: a “mediação explícita” (Almeida Júnior; Bortolin, 2007), a alfabetização informacional (*information literacy*) e o processo da aprendizagem significativa, cujo centro de interesse inicia e ocorre no serviço de atendimento ao usuário da biblioteca universitária. Para tanto, “crucial compreender o cotidiano ‘ordinário’ desses usuários [...]” para se possa compreender “[...] em detalhes os atos que fazem com que um estudante adquira esta ‘competência’ particular [...]” de agir com autonomia (Coulon, 2008, p. 194, grifo do autor). É especialmente percebido que essa “competência” não ocorre de maneira fácil; muitas das vezes só é alcançada ao final do curso, ou quando o estudante se associa a um grupo de pesquisa e adquire a competência pela prática.

Por essa razão, Mattos (2001, p. 14) ressalta “que o melhor uso de bibliotecas ocorre, mesmo que de forma incipiente”, com pesquisadores e discentes de pós-graduação, usuários com mais experiência na vida acadêmica. Fica assim constatado que a categoria dos discentes de graduação “é uma das que mais apresentam dificuldades no uso da biblioteca universitária”, pois a falta de alfabetização informacional (*information literacy*) é um empecilho no desempenho acadêmico, principalmente nos primeiros semestres, dificultando a afiliação intelectual universitária.

Na vida acadêmica, a alfabetização informacional (*information literacy*) empodera o estudante. “Os estudantes melhores informados conseguem sobreviver e encontrar uma saída [...]” em toda a sua trajetória de vida universitária (Coulon, 2008, p. 139). Adquirem a capacidade de buscar, avaliar, usar e criar informações de forma efetiva para atingir seus objetivos educacionais, promovendo sua inclusão

acadêmica e social. No mundo da informação digital, a alfabetização informacional (*information literacy*) requer que os usuários tenham habilidades para usar tecnologias de informação, comunicação e habilidades de letramento para interpretar a informação.

Em decorrência dessa constatação, Coulon (2008, p. 194) chama a atenção para o fato de que a “afiliação à biblioteca não é um problema muito discutido no seio da comunidade universitária”, cenário que precisa urgentemente ser revisto. Isto posto, sugere-se também mudanças na atuação do bibliotecário, “[...] tornando-se um educador, e não um doador de informações já que este papel pouco contribui para a autonomia do estudante” (Mattos, 2001, p. 14), considerada como uma das premissas para a adaptação do calouro.

O processo de afiliação para Coulon (2008) ocorre quando, ao compreender as regras, o estudante reconhece e reinterpreta essas prerrogativas em proveito próprio, inclusive para contorná-las e superar as barreiras burocráticas que muito vezes fazem com que o estudante perca prazos. Ou seja, esse sociólogo presume que, se o estudante não se tornar membro, ele fracassa. Por conseguinte, dentre várias aprendizagens, o novo estudante, além de conhecer os professores, precisa saber utilizar a biblioteca, agir e incorporar os “etnométodos” do ambiente universitário. Superar o papel de aluno é a primeira tarefa que o estudante universitário deve realizar; este, ao entrar na vida acadêmica, inicia a aprendizagem do ofício de estudante, e é nesse momento, durante a mudança de seu status social, que o índice de desistência ou fracasso é maior.

A entrada na vida universitária implica o calouro experienciar a transição do estatuto de aluno ao de estudante, ou seja, passar de um estado para outro, o que, de acordo com Coulon (2008), ocorre em três tempos de passagens, que são: o primeiro, o tempo do estranhamento, caracterizado como aquele em que o estudante experimenta vivências diferenciadas daquelas vividas na escola. Para o sociólogo, “os alunos do ensino médio não estão preparados para afiliar-se ao ensino superior [...]” (Coulon, 2008, p. 36). O calouro se encontra, nessa fase, em uma espécie de mundo desconhecido, uma vida distanciada da rede familiar e dos amigos. Sua tarefa é, então, conquistar autonomia.

O tempo da aprendizagem, conforme Coulon, é o tempo de adaptação e aproximação aos códigos do trabalho intelectual; momento em que o estudante se

transforma e vai tomando consciência do tempo implícito a todo e qualquer processo de aprendizagem. É uma fase feita de insegurança e dúvidas, que podem levá-lo a desistir. Os estudantes sabem que terão trabalho intelectual para apresentar, mas em algumas situações não compreendem as instruções que lhes permitem apresentar um trabalho específico. Isso significa para Coulon (2008) que não é suficiente receber a bibliográfica, torna-se imprescindível a recomendação da leitura como uma prática regular para formação do estudante. Realizar um trabalho escrito é uma tarefa difícil para um estudante iniciante. Ler, escrever e pensar são fundamentais para a execução dessa tarefa, e a biblioteca seria o lugar privilegiado para estimular a aprendizagem significativa pela alfabetização informacional durante os primeiros semestres.

Por fim, chega o tempo da afiliação, quando, progressivamente, o estudante se torna membro da universidade, o que exige dele domínio da linguagem institucional comum. O estudante, então, já aprendeu a ter autonomia, e incorpora práticas e compreende o funcionamento do mundo universitário. Esse é o momento em que ele descobre os códigos e as regras e se torna competente no uso delas, definindo um processo de afiliação simultaneamente institucional e intelectual. O estudante então forja um *habitus* para si. Naturalmente, o processo de afiliação perpassa o ambiente adequado à aprendizagem. Embora sempre se esteja aprendendo a aprender, é importante transformar um pensamento linear em pensamento dialético, que visualize as múltiplas interconexões, para que ocorra a passagem da dependência à autonomia e da passividade ao protagonismo.

Coulon (2008, p. 261) fala da linguagem como a porta de entrada do indivíduo na universidade. Para ele, tem sucesso aquele estudante “que partilha a linguagem comum”, sendo naturalmente tido como membro. Nesse contexto, a linguagem se torna o instrumento de acesso para o estudante se apropriar dos códigos e do conhecimento que circula no ambiente acadêmico, permitindo-lhe a afiliação intelectual.

Para a complementação dessa conformidade, Coulon (2008) define as duas dimensões que distinguem a afiliação. Em sua primeira forma, a afiliação no plano institucional ocorre quando o estudante demonstra familiaridade com a regra, ao compreender os múltiplos dispositivos institucionais que regem o cotidiano na universidade. Por sua vez, a afiliação no aspecto de ordem intelectual tem como

indicador a capacidade de o estudante realizar, com competência, as múltiplas obrigações acadêmicas, obter bons resultados nas avaliações e interpretar corretamente o que dele se espera. Todavia, para Charlot (2008), é preciso também compreender qual tipo de trabalho intelectual se deve produzir, principalmente quando o professor não explica com minúcia como ou qual é a estrutura do documento a ser produzido.

Ainda, segundo Coulon (2008, p. 264), a necessidade mais explícita de aprendizagem e demonstração de afiliação se apresenta prioritariamente no trabalho de pesquisa documental, em uma biblioteca universitária. Ele afirma que:

O uso competente de uma biblioteca universitária é uma manifestação da afiliação intelectual. As informações que procuramos estão todas lá, escondidas em algum lugar no meio das dezenas de milhares de volumes.

A biblioteca é, assim, o espaço incontornável para auxiliar os universitários a desenvolverem o gosto pela leitura, possibilitar o aprendizado significativo com independência e contribuir para a formação do pensamento crítico e autônomo. Quando atuante em suas finalidades e múltiplas funções, essa instituição pode e deve interagir com o estudante, tanto durante sua transição para o ensino superior quanto na trajetória e conclusão de seu curso. A biblioteca universitária deve estar preparada para atender às proposições dos docentes e aos anseios dos discentes, dentre eles o de assumir o compromisso educativo dos usuários no uso dos sistemas de informação, elaborar instrumentos de referência sobre a utilização do espaço, serviços e acervo, orientar na elaboração do trabalho acadêmico etc.

Naturalmente, o atendimento a essas questões enfatiza a missão da biblioteca, que é dar suporte à instituição e aos indivíduos a que ela serve (Leitão, 2005). A biblioteca também é desafiada a elaborar e a executar propostas que incentivem os usuários da comunidade acadêmica, principalmente os estudantes, a explorar suas potencialidades (serviços, acervos, espaços, tecnologias de informação e comunicação), criando, assim, um ambiente que incite a aprendizagem de forma democrática e possibilite o fortalecimento da afiliação universitária.

4.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Originário do latim *dispositu*, a palavra “dispositivo” significa algo próprio a ser disposto em ordem, arranjando e combinando diferentes elementos, dotados de lógica própria (Michaelis, 2000). Esse ponto de vista também é proposto por Jeanneret (2005, p. 1), que define o termo como “ligado à ação de dispor (arranjar, combinar) [...]”, isto é, um conjunto de materiais da comunicação, da informação, da cultura colocados à disposição da sociedade. No dicionário especializado de Cunha e Cavalcanti (2008, p.129–130), o vocábulo está descrito como “[...] mecanismo usado para obter um certo fim; informação extraída de um objeto e utilizado durante o processamento [...]” dialógico cultural e pedagógico nas dimensões informativa e formativa. Dispositivo agrega, portanto, vários referenciais – instituições, práticas cotidianas, mecanismos linguísticos e, não linguísticos, jurídicos e técnicos –, cuja equivalência viabiliza o processo dialógico para cumprir uma finalidade ou obter o efeito desejado (Agamben, 2005, 2009).

Dessa forma, os efeitos dos dispositivos, ou seja, dos meios dirigidos, ultrapassam os limites técnicos visíveis para tornarem-se, em nossa sociedade, instrumento da relação conosco, com os outros e com o mundo (Pieruccini, 2004, p. 35, grifo do autor).

Dessa perspectiva, os dispositivos comunicacionais, culturais²⁸ e pedagógicos ocupam não só instâncias de interação, diálogo e mediação a serem observadas e analisadas, mas, sobretudo, realidades a serem inventadas e reinventadas. Para Ferreira (2012, p. 2), essa assertiva pode ser compreendida como uma *prática de recepção* (grifo do autor), direcionada ao que propõe como “lugar de interação social”, no qual as práticas educativas, culturais etc. possibilitam a formação de sujeitos ativos, reflexivos, críticos e autônomos.

No que tange aos dispositivos informacionais, Perrotti (2010, informação verbal) e Pieruccini (2004) afirmam ser eles recursos de mediação, condutores de sentidos, significados e inscritos nos processos de difusão, disseminação e apropriação cultural, com a finalidade de construção de conhecimento. Para alcançar esse propósito, Pieruccini (2004) sinaliza ser essencial compreender a biblioteca

²⁸Entenda-se bibliotecas, centros e núcleos de documentação, de informação, de memória, dentre outros”. (Perrotti; Pieruccini, 2007, p. 60).

como um dispositivo informacional e cultural, na qual os processos de interação agem para que a informação produza significação e seja apropriada como ação afirmativa, de criar ou transformar em conhecimento, não o simples ato de recepção da mensagem. Além disso, vale ressaltar que, nesse espaço educativo e informacional, a mediação, segundo Almeida Júnior e Bortolin (2007, p. 6-7) ocorre de diferentes formas, e os autores destacam que:

[...] a mediação está presente, de maneira não explicitada, na seleção, na escolha dos materiais que farão parte do acervo da biblioteca, em todo trabalho de processamento técnico, nas atividades de desenvolvimento de coleções e, também, nos serviços de referência e informação.

Com essa compreensão, a biblioteca universitária se coloca como um dispositivo de integração; um facilitador de transição para o mundo acadêmico. Quando eficazes, suas ações colaboram decisivamente para a adaptação dos novos estudantes, contribui para a afiliação e autonomia intelectual, para o desempenho acadêmico e, conseqüentemente, cooperam na permanência do discente na universidade. Portanto, a interação/mediação, como processo de significação, implica produção de sentidos e não mera intermediação ou transmissão de informação.

Nesse sentido, Peraya (1997, p. 300), usando o enfoque específico da comunicação, observa que “a própria linguagem natural constitui, [...] uma das formas de mediação, um ‘grau zero’ da representação” subsidiada pela comunicação do tipo didática e do socioeducativo. No mesmo âmbito educativo, Zanolla (2012, p. 6) salienta que, “em tese, [...] o conceito de mediação leva à expectativa de uma relação de reciprocidade entre indivíduos e as possibilidades do conhecer, aprender”. Essas reflexões estão em concordância com as de Kuhlthau (1993), que considera a mediação como recurso-chave para assistência no processo de busca da informação, em um nível que coopere com a construção do conhecimento.

Uma vez reconhecida como um dispositivo de integração informacional, convém à biblioteca adequar-se para interagir com perspectivas que visam ao ensino e à aprendizagem e, por conseguinte, proporcionar condições informacionais e institucionais com intuito de auxiliar na afiliação intelectual do estudante universitário. A partir dessa percepção, a biblioteca universitária pode se colocar como colaboradora do currículo e ampliar sua função pelo dinamismo de práticas

educativas de construção de conhecimentos, não apenas como armazenadora de informação.

Para efetivamente alcançar essas práticas, a biblioteca universitária teria o compromisso de desenvolver políticas de gestão dos espaços informacionais, com a finalidade de prover o uso eficiente desses ambientes e implantar programas de alfabetização informacional (*information literacy*), a fim de desenvolver e ampliar as competências dos estudantes para a busca, o acesso e o uso da informação, bem como para a leitura e a escrita, fundamentais na aprendizagem crítica do conhecimento científico e autonomia do estudante (Gomes, 1999; Silva, L. V., 2009; Silva; Gomes, 2009).

Vale reforçar que o bibliotecário, ao disseminar e transmitir a informação, assume um primordial papel educativo, pois, durante esse processo, a interação ocorre como uma ação direcionada à construção de conhecimento do indivíduo. Nesse sentido, toda ação de interferência realizada pelo profissional da informação que satisfaça, plena ou parcialmente, uma necessidade informacional do usuário propicia a apropriação de informação. Cabe aqui lembrar que a ação de mediação do bibliotecário na universidade durante muito tempo se restringiu apenas a responder e localizar a informação solicitada pelos usuários. Mas, segundo Grogan (1995, p. 16), John Cotton Dana, no documento *Misdirection of effort in reference work*²⁹, de 1910, já afirmava que “o dever precípua do bibliotecário não é responder uma consulta, mas instruir o consulente quanto ao uso do material com o qual ele poderá obter a resposta para si mesmo”, encorajando-os ao uso da razão como o melhor caminho para se alcançar a autonomia da aprendizagem e a emancipação na construção do conhecimento.

Com a mesma evidência, nas décadas de 1960 e 1970, a literatura apelava para que os “bibliotecários abandonassem o balcão de referência e elevassem seu perfil junto à comunidade universitária” (Grogan, 1995, p. 17). Essas questões até o momento parecem não terem sido superadas, pois, de acordo com Becker e Grosch, (2008, p. 42), a formação dos bibliotecários na graduação

Está, ainda, muito regrada por conceitos de organização e administração de centros de informação, pouco expondo sua função educativa no sentido de auxiliar a comunidade de usuários na utilização correta das

²⁹“Esforço mal dirigido no serviço de referência” - Tradução de Antonio Agenor Briquet de Lemos. (Grogan, 1995, p. 16).

fontes de informação, de incentivar o estudante ou pesquisador a ler e frequentar a biblioteca e, principalmente, de desenvolver o gosto pela leitura.

Nessa mesma perspectiva, para Almeida Júnior e Bortolin, (2007, p. 11), faltam profissionais de informação para exercer a mediação explícita, uma vez que

No atendimento do usuário, como é facilmente observável, os espaços informacionais – a biblioteca em especial – não contam com profissionais formados e preparados para exercer os trabalhos exigidos e requisitados pelos serviços fins.

Com ênfase, tais pesquisadores (2007, p. 8, grifo dos autores) explicam e sugerem que o “[...] mediano, mediatário ou mediador é todo profissional que tem a responsabilidade de acompanhar um leitor [...]”, portanto, que “ele ‘saia de trás do balcão’, aproxime-se do leitor e troque com ele leituras”, colocando-se como colaborador do processo educacional na biblioteca, principalmente na universitária. Em função disso, devem, enquanto agentes sociais, estar comprometidos na transmissão da informação e na interação com o usuário, para a efetivação desse processo (Gomes, 2008). Com o mesmo objetivo, Dias e colaboradores (2004, p. 3) propõem ao bibliotecário a formação continuada, para desenvolver habilidades e competências, ampliadas pelos saberes adquiridos na prática profissional. Para eles:

O papel de educador fica mais evidente na medida que o bibliotecário esteja capacitado na utilização das fontes e tenha habilidades e competências para expressar em linguagem, simplificada e compreensível, conceitos complexos que demandam linguagens especializadas.

Com argumentos dirigidos para o cotidiano do estudante universitário, Coulon (2008) registra em sua pesquisa a importância da biblioteca universitária como espaço pedagógico e dispositivo de integração, facilitador da afiliação intelectual do estudante universitário. O autor, de forma pragmática e intensiva, analisa a conexão de causa e efeito, entre o fracasso da afiliação intelectual com uso da biblioteca pelo estudante. Também demonstra em suas pesquisas que a biblioteca pode e deve colaborar para a superação das dificuldades dos estudantes, principalmente na transição para a nova vida acadêmica.

Notadamente, tem sido cada vez mais abordadas as questões acerca das contribuições pedagógicas que o bibliotecário mediador da informação pode oferecer à instituição de ensino. Nessa linha de pensamento, estudos de Gomes (1999,

2008), Possobon e colaboradores (2005), Possobon (2006), Gomes e Santos (2008), Silva e Gomes (2009) e Sanches e Almeida Júnior (2010) apresentam debates sobre a relevância da alfabetização informacional (*information literacy*) dos usuários de bibliotecas universitárias. O atendimento desse propósito naturalmente auxiliaria o candidato universitário na obtenção de competências, que o ajudariam na superação de dificuldades de aprendizagem, assim como preveniria o fracasso no ensino superior.

Os espaços informacionais, seus agentes e o processo de alfabetização informacional (*information literacy*) atuam entre a informação e o estudante, tendo como objetivo ajudá-lo a adquirir conhecimento e consolidar a aprendizagem. Os estudos de Kuhlthau (1993), Martucci (1998) e Belluzo (2005, 2006, 2008) evidenciaram que os dispositivos mediadores intervêm (guiando e orientando) no processo de busca e transmissão de informações disponíveis, realizando as práticas informacionais de acesso, uso e apropriação da informação, imprescindíveis ao aprendizado do sujeito.

Os obstáculos e os insucessos de muitos estudantes ao entrarem na universidade abarcam desde o uso da biblioteca até a elaboração do trabalho científico. Por isso, Coulon (2008, p. 273-274) cita a “[...] colaboração dos funcionários especializados da biblioteca universitária, o ensino da metodologia documental” como mediações importantes, cujo objetivo principal seria fazer com que os estudantes adquirissem métodos de trabalho e estudo indispensáveis à sua formação intelectual. De acordo com esse autor, os estudantes precisam “aprender a utilizar os recursos documentais das bibliotecas, dominar a leitura, melhorar a memória, organizar o trabalho intelectual” como condição para realizar a afiliação intelectual universitária. Por isso, Dudziak (2003, p. 33) acredita na possibilidade de que:

A verdadeira mediação educacional ocorre quando o bibliotecário convence o aprendiz de sua própria competência, inculcando-lhe autoconfiança para continuar o aprendizado, transformando-o em um aprendiz autônomo e independente.

Nessa mesma linha de pensamento, observa-se que a ausência de políticas educacionais eficazes e de bibliotecas nas instituições escolares emergem como fatores limitantes para os educandos adquirirem a prática educativa da leitura, pesquisa e escrita. Consequentemente, a insuficiência dessas atividades

psicopedagógicas é uma das causas das dificuldades de aprendizagem e, segundo Gomes (1999, p. 7), um motivo do “[...] baixo rendimento na absorção crítica do conhecimento [...]” no início da vida acadêmica.

Comprovadamente, indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita têm as habilidades indispensáveis para uma participação mais ativa com os outros e com o mundo que os cerca. Esses sujeitos e agrupamentos adquirem uma capacidade de interação associada às “[...] competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em uma sociedade letrada” (Soares, 2002, p. 146, grifo do autor). Integrado a esse ponto de vista, no que se refere à apropriação da informação, é imprescindível levar em consideração os aspectos linguísticos, sociais e cognitivos na produção de sentidos, nos processos da leitura e de escrita, como formas de apreender, registrar e gravar as informações e o conhecimento adquirido ao longo da vida.

Portanto, nessa perspectiva, fica reconhecida a imprescindibilidade do processo de alfabetização informacional (*information literacy*) nos espaços informacionais, requerendo a participação do profissional da informação interagindo com o usuário de forma presencial ou em ambientes virtuais. A interação/mediação suscita uma produção de sentido e uma produção de significado, o que mais uma vez caracteriza a contribuição das práticas pedagógicas e da linguística nesse processo. Fica assim evidente que o procedimento da apropriação da informação e das tecnologias, para que seja significativo para o sujeito, requer a presença de um mediador da informação, ou, segundo Perrotti e Pieruccini (2007, p. 46-98), do “infoeducador”³⁰ com interesse por práticas pedagógicas aliadas ao conhecimento teórico-prático relativo à organização e aos processos e recursos informacionais e culturais.

Espera-se que a prática pedagógica ou educativa pela alfabetização informacional (*information literacy*) e a mediação no espaço da biblioteca universitária possam transferir informações, e espera-se que estas sejam devidamente apropriadas e reelaboradas pelos educandos. O sujeito da apropriação não é e não deve ser passivo, é um ser atuante, pois protagoniza a ação

³⁰ O infoeducador é um profissional atual em gestação; é somatório de educadores - profissional da informação com educador cultural – competente em saberes e fazeres. (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p. 46-98)

transformadora em relação à realidade em que vive e com a qual convive (Freire, 1989, 1996, 1999, 2000), pela possibilidade de compartilhar informações e experiências com outros indivíduos. Nascimento (2018, p. 40, grifo do autor) sugere que o “processo educacional, nesse âmbito, terá que ser articulado de maneira mais ampla, considerando os aspectos inerentes dos sujeitos que trazem consigo uma ‘leitura de mundo’ anterior à ‘leitura da palavra’, base, [...], para a aquisição de novos saberes”. Naturalmente, essa ação reforça a ideia de que educar com e para a informação torna o indivíduo autônomo e competente para realizar suas próprias escolhas diante dos inúmeros dispositivos culturais, institucionais e informacionais disponíveis na sociedade.

Ao finalizar esta seção, destacamos como a alfabetização informacional (*information literacy*) tem sido amplamente discutida no contexto da educação digital, com ênfase na necessidade de formar cidadãos críticos para combater a desinformação e ampliar as competências de avaliação das fontes de informação. No Quadro 1, apresentamos algumas publicações recentes (2019–2023) que refletem essas tendências e avanços no campo da ciência da informação, tendo naturalmente como um dos fatores a ampliação do ensino no formato EaD.

Quadro 1 – Alfabetização informacional (*information literacy*): síntese das publicações internacionais 2019-2023.

AUTOR	TÍTULO	FONTE	SÍNTESE TEMÁTICA
Pinto, M.; Sales, D.	Information literacy as a transversal competence: measuring the interdisciplinary impact of IL in higher education.	The Journal of Academic Librarianship, v. 45, n. 3, 2019.	O estudo investiga a alfabetização informacional como competência transversal, examinando seu impacto no ensino superior em diversas disciplinas.
McGrew, S.	Learning to evaluate: An examination of students' information literacy skills in evaluating online sources.	Journal of Educational Computing Research, v. 58, n. 4, 2020.	Focado em como os estudantes avaliam fontes on-line, este artigo examina o impacto da desinformação nas habilidades de avaliação de informação dos alunos.
Head, A. J.; Wihbey, J.	How students engage with news: five takeaways for educators, journalists, and librarians.	Project Information Literacy, 2020. Disponível em: PIL Resource.	Este relatório investiga como os estudantes universitários consomem e avaliam notícias em um ambiente saturado de desinformação e como isso influencia suas habilidades de alfabetização informacional.
Hinchliffe, L. J.; Wolff-Eisenberg, C.	Envisioning the information literacy framework in practice: academic librarians' perceptions of their work and the ACRL framework for information literacy for higher	College & Research Libraries, v. 81, n. 5, 2020.	Este estudo examina como os bibliotecários acadêmicos percebem a aplicação do <i>framework</i> de alfabetização informacional da ACRL em suas práticas cotidianas.

	education.		
Cabrera, L.; Margall, M.	Information literacy in the digital age: skills, challenges, and opportunities for students.	Journal of Digital Literacy Studies, v. 5, n. 2, 2021.	Este artigo explora as competências em alfabetização informacional no contexto digital, destacando as dificuldades que os alunos enfrentam em um ambiente saturado de desinformação.
Yates, S.; Partridge, H.; Bruce, C.	Exploring information literacy in the age of digital participation: findings from an Australian study.	Library & Information Science Research, v. 43, n. 2, 2021.	Este estudo examina como a participação digital afeta as percepções de alfabetização informacional, abordando a evolução do conceito com a crescente dependência das plataformas digitais.
Walsh, A.	Critical information literacy and the role of libraries in combating fake News.	Journal of Information Literacy, v. 16, v.1, 2022.	Este artigo examina como a alfabetização crítica informacional pode ser usada por bibliotecas e educadores para combater a propagação de notícias falsas e desinformação.

Fonte: elaborado pela autora.

Vale ressaltar que, em recentes estudos, diversos autores brasileiros também abordaram questões emergentes, especialmente no referente à cidadania digital, à inclusão social e ao combate à desinformação, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Alfabetização informacional (*information literacy*): síntese das publicações nacionais 2019–2023

AUTOR	TÍTULO	FONTE	SÍNTESE TEMÁTICA
Borbinha, L.; Melo, M. E. R.	Alfabetização informacional e os desafios da educação no século XXI: o papel das bibliotecas universitárias.	Biblios: Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação, n. 79, 2019.	O artigo discute o papel das bibliotecas universitárias na promoção da alfabetização informacional, destacando os desafios que surgiram com as mudanças na educação e na sociedade no século XXI.
Souza, E. S. A.; Oliveira, M.	Alfabetização informacional na educação básica: uma abordagem crítica.	Perspectivas em Ciência da Informação, v. 24, n. 2, 2019.	O artigo aborda a necessidade de implementar a alfabetização informacional nas escolas de educação básica, propondo uma abordagem crítica que extrapole o ensino técnico e desenvolva habilidades para o uso consciente da informação.
Sousa, M. C. P.	Competência informacional e cidadania: práticas e desafios em tempos de desinformação.	Em Questão, v. 26, n. 3, 2020.	O estudo aborda como a competência informacional é essencial para o exercício da cidadania, destacando a necessidade de práticas que combatam a desinformação e promovam o pensamento crítico.
Santos, M. G.; Silva, A. P.	Competência em informação e desinformação nas redes sociais: um estudo sobre os impactos na educação.	Liinc em Revista, v. 16, n.1, 2020.	Este trabalho explora os impactos da desinformação nas redes sociais no tocante aos processos educacionais, propondo estratégias de desenvolvimento da competência informacional para combater esse problema.

Santos, M. G.; Silva, A. P.	Desinformação e alfabetização informacional: o papel das escolas na formação de cidadãos críticos	Revista Brasileira de Educação, v. 26, n.1, 2021.	O artigo investiga a relação entre a desinformação nas redes sociais e a alfabetização informacional, destacando o papel da escola na formação de cidadãos críticos.
Araújo, R. F.	Alfabetização informacional e práticas pedagógicas inovadoras: a formação do pensamento crítico na era digital.	Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, v. 17, n. 2, 2021.	Este artigo foca práticas pedagógicas inovadoras para desenvolver a alfabetização informacional em estudantes, com ênfase no pensamento crítico e na competência para lidar com o excesso de informação digital.

Fonte: elaborado pela autora.

Com base nas referências aqui analisadas, demonstrou-se a crescente preocupação no Brasil acerca das consequências que a falta de competência digital pode causar, assim como se expressou a compreensão dos benefícios advindos da alfabetização informacional (*information literacy*) nas escolas, nas bibliotecas e na sociedade em geral.

5 INTERAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO INFORMACIONAL (*INFORMATION LITERACY*) E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: CONTEXTUALIZAÇÃO E PERCURSOS

Neste capítulo, encontram-se as razões que motivaram a escolha do objeto desta pesquisa, apresenta-se a fundamentação teórica, descreve-se um contexto de investigação, assim como se delinea um processo de coleta de dados para a realização de um estudo de caso de característica etnográfica.

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (Minayo, 2002, p. 17).

Portanto, em consonância com Minayo, podemos inferir que a pesquisa consiste em um processo de construção, com possibilidades de compreender a realidade, comprovar um fato, estudar um objeto e descrever um evento no tempo e no espaço. Do mesmo modo, o investigador para comprovar que “o fato social não é um objeto estável, mas o produto da contínua atividade dos homens [...]”, isto é, ele busca o sentido das realizações práticas em pressupostos epistemológicos e teóricos (Garfinkel, 1967, *apud* Coulon, 1995a, p. 24).

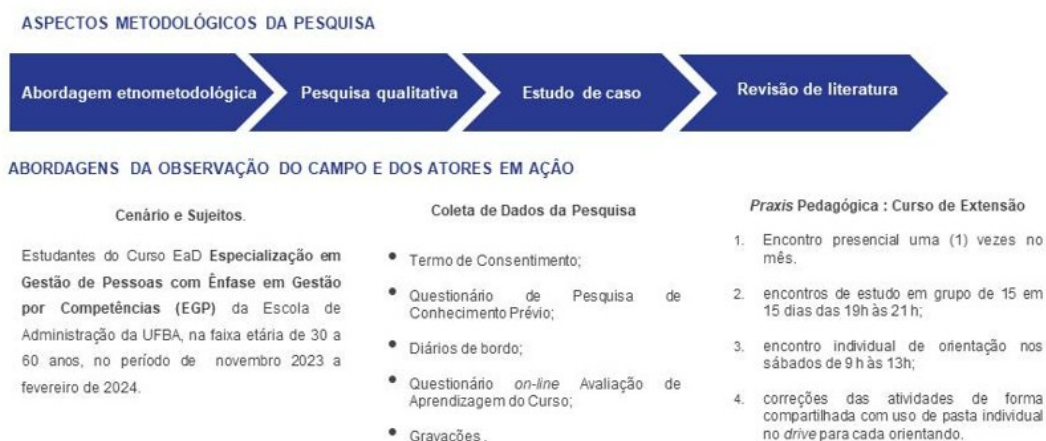
5.1 COMPILAÇÃO DESCRITIVA DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Ao sugerir para a biblioteca universitária ações educativas de alfabetização informacional (*information literacy*), correlacionada à aprendizagem significativa, com o propósito de colaborar/contribuir com a afiliação intelectual e autonomia do estudante universitário, o presente estudo associa-se ao campo das pesquisas qualitativas, com base em dados de pesquisa bibliográfica para fundamentar as discussões propostas. Entretanto, para conduzir a investigação, foi relevante: apreender o cotidiano dos estudantes no espaço informacional e captar o modo como os universitários se organizam para superar as dificuldades relacionadas às questões de acesso à informação, de ensino-aprendizagem e de produção acadêmica.

Desse modo, foi possível compor o quadro de orientação teórica e metodológica (Figura 9) que fundamentou a proposta de investigação, em que foi

descrito o que a pesquisa almejou observar, descrever e demonstrar empiricamente, de que maneira a alfabetização informacional (*information literacy*) poderia contribuir para a afiliação intelectual do estudante universitário; como o profissional da informação estabeleceria a mediação com o aluno, na proposição de auxiliar no acesso à informação e no cumprimento do currículo acadêmico; e como a biblioteca universitária se reconheceria como promotora de práticas pedagógicas na formação e desenvolvimento de competências e habilidades para autonomia dos universitários. Para tanto, propôs-se a aplicação de algumas estratégias de interação com o estudante, associadas ao conceito da aprendizagem significativa, como uma prática pedagógica de ensino.

Figura 9 – Aspectos metodológicos da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora.

Nesse sentido, preliminarmente vale elucidar que, na perspectiva de Coulon (2008), a afiliação universitária apresenta um arcabouço metodológico que tem aproximação da abordagem etnometodológica, sendo assim definido:

A etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar. [...] o estudo dessas atividades cotidianas, quer sejam triviais ou eruditas [...] deve ser considerada como atividade prática (Coulon, 1995a, p. 30).

Por conseguinte, como procedimento para estudo de afiliação universitária, adota-se o “[...] método etnográfico cuja primeira indicação é a observação do campo e dos atores em ação” (Coulon, 1995b, p. 110), inter-relacionado com os cinco conceitos-chave para a investigação etnometodológica, que, segundo Coulon

(1995a) e Macedo (2004), são: a) prática (realização); b) indicialidade (indexalidade); c) reflexividade; d) *accountability*; e, por fim, e) membro.

O primeiro conceito diz respeito às “práticas socializadas” (Macedo, 2004, p.113), pois a etnometodologia não lida com hipótese, pelo contrário, ela se preocupa em examinar os métodos que os atores sociais usam para mudar, atualizar e adaptar as regras às suas necessidades, interpretando e reinterpretando, constantemente, a realidade social, ou seja:

[...] em vez de fazer a **hipóteses**, que os atores seguem regras, o interesse da etnometodologia é pôr em evidência os métodos pelos quais os atores ‘atualizam’ essas regras. É o que as faz observáveis e descritíveis. As atividades **práticas dos membros**, em suas atividades concretas, revelam as regras e os modos de proceder (Coulon, 1995a, p. 31-32, negrito nossos).

Coulon (1995a, p. 30) igualmente assevera que “todo comportamento é socialmente organizado”, por isso a pesquisa empírica dos métodos se interessa em analisar os comportamentos e as crenças dos membros de um grupo. A “prática”, ou “realização”, portanto, busca examinar empiricamente os métodos que os indivíduos empregam para realizar e atribuir sentido às suas ações cotidianas, ordinárias ou cultas.

O segundo conceito é o de “indicialidade/indexalidade”, cujo termo tem origem na linguística. O conceito aponta que a vida social é instituída através da linguagem usada cotidianamente entre atores sociais (Coulon, 1995a; Macedo, 2004). Sendo flexível e adaptável, a linguagem é uma produção coletiva que assume significados diversos, dependendo de fatores contextuais, das ações interacionais, das intenções de quem fala e da compreensão de quem ouve. A ideia de indicialidade/indexalidade sugere que uma palavra pode apresentar um sentido independentemente de suas condições de uso e enunciação. A linguagem cotidiana, de acordo com Coulon (1995a, p. 32, grifo do autor), contém “[...] expressões indiciais [...], como por exemplo ‘isto’, ‘eu’, ‘você’ etc. que tiram o seu sentido do próprio contexto”, ou seja, uma palavra tem um sentido de certa forma genérico, mas essa mesma palavra pode assumir significações distintas em situações particulares. Assim, perceber o mundo social é entender a linguagem ordinária que esse mundo utiliza, e a sua compreensão requer, em alguns casos, que as pessoas busquem informações adicionais, que vão além do simples entendimento genérico da palavra (Coulon, 1995a).

Já o terceiro conceito, a “reflexividade”, está relacionada aos efeitos das atividades práticas de um grupo ou aos resultados dos processos práticos contínuos de um grupo ou comunidade. Para Macedo (2004, p. 115), “o que a noção de reflexividade evidencia é que, no processo de ação social, se constitui e se é constituído”. Trata-se de um processo em que ocorre uma ação e, ao mesmo tempo, produz-se uma reação sobre os seus criadores. A reflexividade não deve aqui ser confundida com reflexão, pois a reflexividade, no entender de Garfinkel (1967, *apud* Coulon, 1995a), designa as práticas que, ao mesmo tempo que descrevem, também constituem um quadro social a partir do qual os atores expressam os significados de seus atos e pensamentos.

O quarto conceito, *accountability*” refere-se ao fato de que “[...] vivemos num mundo que é descritível, inteligível, analisável” (Macedo, 2004, p. 115). Essa propriedade, também identificada como de “relatibilidade”, permite aos agentes sociais revelar e compartilhar as práticas racionais cotidianas que são realizadas e vivenciadas no mundo social. Para Garfinkel (1967, *apud* Coulon, 1995a, p. 42),

Os estudos etnometodológicos analisam as atividades cotidianas dos membros como também dos métodos que fazem essas atividades visivelmente racionais e relatáveis a todos os fins práticos, isto é, descritíveis (*accountable*), enquanto organização ordinária das atividades de todos os dias.

Considera-se, por conseguinte, que as atividades racionais podem ser descritas, ou seja, um grupo estudado descreve as atividades práticas a partir das referências de sentido e significado que ele próprio possui (Santos, 2001).

O quinto conceito-chave na etnometodologia é o de “membro”. Para Coulon (1995b, p. 159), “tornar-se membro é filiar-se a um grupo ou a uma instituição, o que requer o domínio progressivo da linguagem institucional comum”. O membro age, relaciona-se e compartilha da linguagem de um determinado grupo ou comunidade. Um membro, nas palavras de Coulon (1995a, p. 48), “[...] é uma pessoa dotada de um conjunto de modos de agir, de métodos, de atividades, de *savoir-faire*³¹, que a fazem capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a cerca”. É, então, a partir dessas considerações que é possível compreender que o membro, na concepção de Garfinkel (1967, *apud* Coulon, 1995a), induz uma

³¹ Conhecimentos especializados; habilidade de obter êxito, graças a um comportamento maleável, enérgico e inteligente. <http://www.linguee.com.br/frances-portugues/traducao/savoir+faire.html>>.

condição de ser do e no grupo, e não apenas de estar. Por conseguinte, a citada afiliação do estudante universitário se refere à sua maneira singular de enfrentar o mundo acadêmico, bem como de “estar no mundo”, e nas instituições sociais da vida cotidiana (Coulon, 1995a, 1995b, 2008).

Segundo Coulon (1995a, 1995b, 2008), os conceitos de etnométodos e de membro do sociólogo Harold Garfinkel foram importantes para a noção de afiliação. A etnometodologia converge para o entendimento de que a vida social no “mundo ordinário” nos permite estudar afiliação, na perspectiva de perceber como se conquista a condição do tornar-se estudante. Santos (2012)³², no entanto, afirma não ser uma metodologia de pesquisa, porém um modo de ver “o mundo social no cotidiano”. Trata-se de uma teoria do conhecimento que deve ser pensada como referencial teórico, que sustenta a pesquisa, oferece o embasamento teórico, indica o campo e orienta o olhar do pesquisador no mundo.

A universidade, como campo de pesquisa, apresenta uma diversidade surpreendente de realidades em termos institucionais, informacionais, culturais e socioeconômicos, o que induz o pesquisador a refletir sobre a recomendação de Mehan (1971), *apud* Coulon (1995b, p. 111), que sugere a renúncia de “[...] hipóteses-antes-de-ir-para-a-pesquisa-de-campo””. Para Mattos (2011a), as hipóteses vão sendo construídas à medida que os dados respondem ou não às questões formuladas pelo pesquisador diante do objeto pesquisado. Por conseguinte, assimila-se que o cenário de campo de pesquisa não pode ser interpretado a partir de condições objetivas para responder à inquietação do investigador.

Esse discernimento, conseqüentemente, motiva o pesquisador a perceber que, do ponto de vista metodológico, a investigação qualitativa aprimora e amplia a interpretação dos significados que tecem as relações humanas e as práticas sociais da dinâmica interna das interações. Igualmente, permite enfocar as especificidades dos grupos sociais como objeto de estudos e, como contém validade intrínseca, “[...] é possível formular políticas e programas de intervenção concretas e adequados às particularidades de todos os setores sociais que se pretende atingir” para alcance do objetivo (Serapioni, 2000, p. 189).

³² Informação verbal - Aulas expositivas ministrada na disciplina Aula da disciplina HACB68 – Tópicos especiais sobre universidade – afiliação. Salvador: EISU: UFBA, 2012.

Em equivalência com esse ponto de vista, André (1995), Coulon (1995b) e Godoy (1995) defendem que a pesquisa qualitativa envolve o uso e coleta de vários tipos de materiais empíricos e que o estudo de caso, juntamente com a etnografia, tem sido a estratégia de destaque entre os investigadores. Desse modo, por sua natureza exploratória e descritiva, o estudo de caso procura responder às questões do como e do porquê de certos fenômenos ocorrerem e como eles podem ser analisados e interpretados em contexto real.

Naturalmente, a compreensão dos sentidos que os sujeitos da pesquisa atribuem às suas práticas é essencial para o entendimento das suas ações. Para Max Weber (1970), *apud* Minayo e Sanches (1993, p. 243), compete às ciências sociais ir além da descrição dos comportamentos, pois é imprescindível a compreensão do significado da ação humana. Entretanto, Coulon (1995a) também salienta que, embora Weber tenha citado a importância da “[...] noção de *Verstehen* – o compreender [...]”, foi de Schutz e Wittgenstein a ideia da qual “a compreensão se acha sempre já realizada nas atividades mais corriqueiras da vida ordinária” (Pharo, 1985, p. 160, *apud* Coulon, 1995a, p. 11), uma vez que a qualquer coisa pode ser atribuído algum sentido, ou seja, pode ser interpretável.

Com inferência de abordagem fenomenológica, discute-se em Bogdan e Biklen (1994, p. 54) possibilidades de as experiências terem múltiplas formas de interpretação “[...] em função das interações com os outros” e da realidade construída pelos significados de nossas experiências, ou seja, o sujeito compreende a realidade do mundo como ela é percebida ou interpretada. A interpretação, não sendo um ato isolado, é básica para entender o processo subjacente de construção do comportamento e o significado subjetivo construído pelas interações daqueles que dela participam. Por conseguinte, ao se propor o estudo de caso, a etnografia e a etnometodologia são os recursos da pesquisa qualitativa, que comportam a observação de campo direta e detalhada de um contexto, dos atores em ação ou de um acontecimento. Mostram-se, portanto, como estratégias de investigação mais adequadas para apreender e descrever a complexidade de uma situação concreta. Nesse contexto, o conhecimento produzido consistirá nas interpretações do investigador, com base nas percepções expressas pelos participantes (Bogdan; Biklen, 1994; Coulon, 1995b; Martucci, 2001).

O estudo de caso na sociologia e na antropologia surgiu no final do século XIX e início do século XX, com Frédéric Le Play, na França e, com Bronislaw Malinowski e membros da Escola de Chicago, nos Estados Unidos. No Brasil, com um sentido de estudo descritivo, nas décadas de 1960 e 1970, os estudos de caso aparecem primeiramente na educação, em manuais de metodologia de pesquisa, e, concomitantemente, surgiu o interesse dos educadores pela etnografia, mesmo que houvesse críticas à adoção dessa nova abordagem. A aproximação da etnografia com a educação brasileira, segundo André (1992, 1997), se deu por duas vias simultâneas: inicialmente, pela linha de pesquisa de estudos de caso sobre a relação de professor-aluno na sala de aula; em seguida, pela avaliação curricular.

Na antropologia, encontramos a origem da etnografia, cujo termo, para André (2005, p. 25), significa, etimologicamente, “descrição cultural” e tem dois sentidos: (1) conjunto de técnicas para coletar dados; e (2) relato escrito, resultante do emprego dessas técnicas. A etnografia, na perspectiva de pesquisa para estudar a cultura de um grupo social, conduz o investigador ao processo de observação participante, cuja coleta e qualidade dos dados recolhidos dependerão basicamente de sua sensibilidade, integridade e seu conhecimento. As práticas cotidianas precisam ser analisadas. Na pesquisa etnográfica, é importante entender os motivos pelos quais as pessoas vivem assim, não apenas o modo como vivem.

Assim, “a pesquisa etnográfica abrange a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo, [...] o comportamento dos indivíduos enquanto membros do grupo e a interpretação do significado desses eventos para a sua cultura” (Godoy, 1995, p. 28), na tentativa de explicar como os sujeitos estão inseridos no contexto real e os determinantes de comportamentos, atitudes, convicções e práticas. É importante ressaltar que os fatos sociais são considerados como indissociáveis do investigador e, por ser ele parte integrante do processo de conhecimento, convém ao pesquisador tão somente interpretar os fenômenos, atribuindo-lhes significado, mas compete, também, aliar-se ao grupo e ser reconhecido mais como membro do que como investigador. Ainda assim, torna-se imperativo que haja o distanciamento entre as práticas do investigador e sua posição política.

No estudo de caso de suporte etnográfico, o investigador tem possibilidades de utilizar uma diversidade de dados coletados, em diferentes momentos, por meio

de variadas fontes de informação e técnicas de pesquisa (Godoy, 1995). Como resultado da coleta de dados, produz-se um *corpus* – composto de relatórios, relatos e diários, entre outros tipos de textos –, no estilo narrativo e descritivo, com pontos de vista de todos os participantes. Enfim, podemos, com André (1995, p. 51-52), sintetizar o entendimento do estudo de caso etnográfico com o seguinte pensamento:

[...] podemos dizer que o estudo de caso etnográfico deve ser usado: (1) quando se está interessado numa instância particular, numa determinada instituição [...] ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno e; (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

5.2 ABORDAGENS DA OBSERVAÇÃO DO CAMPO E DOS ATORES EM AÇÃO

O mundo apresenta-se a si mesmo através do comentário que ele fornece (Edward Rose, 1993, *apud* Georgina G. Santos, 2002, p. 13).

A graduação, nos sistemas de educação superior, refere-se ao primeiro título universitário obtido por um indivíduo, associado à formação profissional. Recomenda-se que os aprendizes, desde o início dessa experiência formadora, assumam a responsabilidade pela produção do seu saber, uma vez que “a educação, [...], implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém” (Freire, 1999, p. 28.). Diante dessa premissa, o serviço, as pessoas e os equipamentos na universidade precisam estar ordenados no sentido de levar o candidato a estudante a atingir sua plenitude como cidadão e profissional.

Grande parte dos estudantes universitários, independentemente do *status* socioeconômico, enfrentam dificuldades nos primeiros semestres ao entrar na vida acadêmica. Alguns, por terem procedência familiar com renda e escolaridade média ou superior, entre outras variáveis, superam as dificuldades mais rapidamente (Carneiro, 2010). Com esse mesmo argumento, estudos também comprovam que estudantes em condições sociais menos favorecidas ou procedentes do ensino

médio de escola pública enfrentam problemas de aprendizagem e dificuldades no desempenho acadêmico. Logo, para Abreu (2011), Belletati (2011) e Teixeira (2011), esses sujeitos apresentam maiores chances de evasão e fracasso. Isso, no entanto, não quer dizer que não sejam capazes de superá-las. Basta, para tanto, ter acesso aos recursos institucionais, sociais, tecnológicos e informacionais que lhes apoiem durante a jornada de formação universitária, ou seja, entende-se que o novo estudante, para conviver no meio acadêmico, terá que adquirir um novo *habitus* escolar (Bourdieu, 1987, *apud* Coulon, 1995b, 2008).

Notadamente, problemas de adaptação ao ensino superior podem ser amenizados e superados se houver a participação pedagógica ativa da biblioteca universitária na formação do estudante universitário, caso essa entidade se apoie e utilize da linguagem, da mediação, da alfabetização informacional (*information literacy*) conexo à teoria da aprendizagem da significativa (Ausubel, 2003; Hatschbach, 2002; Moreira, 1985, 1999). As percepções sobre o fato de o estudante universitário manifestar desconhecimento e, por vezes, não saber explorar os recursos informacionais e tecnológicos que estão disponíveis na biblioteca universitária, para Coulon (2008), representa situações de dificuldades que envolvem o desconhecimento das regras, tanto do ponto de vista institucional quanto intelectual.

A competência em informação, portanto, é um fator essencial para a autonomia e formação universitária (ACRL, 2000). Muitas das dificuldades dos estudantes estão relacionadas às questões de acesso e uso das informações de forma crítica e proativa. Os obstáculos surgem nos espaços informacionais, seja por falta de um amplo e contínuo programa de educação de usuários, seja pela falta de uma política de informação para os discentes. Cunha (1986, p. 181-182) no artigo “Biblioteca universitária e educação do usuário” já salientava que:

[...] os bibliotecários que estão lidando com educação do usuário necessitam absorver e familiarizar-se com as técnicas de ensino e saber usar com eficiência as mídias educacionais. [...]. A principal meta de todo programa de educação do usuário é mudar a atitude do usuário em relação aos serviços de biblioteca e suas fontes de informação. Assim, para estimular essas mudanças, o bibliotecário necessita selecionar o método de ensino e o meio de comunicação educacional e usá-los na forma correta e no tempo certo.

A biblioteca universitária é o espaço que apresenta as condições para auxiliar os universitários a usar adequadamente os recursos informacionais, digitais ou não, e outras fontes de consulta; estudar e aprender com independência, desenvolver o pensamento crítico e assumir autonomia no processo de construção do conhecimento, processo que Coulon (2008) afirma que só ocorrerá após a afiliação institucional e intelectual do estudante universitário. Esse pesquisador entende essa afiliação como o êxito do estudante ao descobrir, decifrar e incorporar os códigos institucionais e intelectuais que regem a vida universitária, incluindo a biblioteca.

Nessa perspectiva, ao colaborar para a adaptação dos estudantes e para a melhoria do seu desempenho acadêmico no tocante à leitura, pesquisa bibliográfica, normalização e elaboração dos trabalhos acadêmicos, a biblioteca universitária pode ser um dos recursos facilitadores na transição dos egressos do ensino médio para a universidade.

A educação de usuário é uma das funções de destaque da moderna biblioteca universitária. Quer seja a forma de educação, direta ou indireta, formal ou informal, cuidados especiais devem ser dados a cada caso, tendo em vista nível e propósitos dos usuários (Belluzzo, 1989, *apud* Corrêa; Cristianini, 2008, p. 2).

Destarte, os SIBIs das universidades, como órgãos gestores, responsáveis pelo funcionamento sistêmico das bibliotecas, têm o compromisso de propor e adotar mecanismos que vão além do acervo e do espaço físico. O alcance e a relevância da missão dos SIBIs de oferecer suporte ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão são imprescindíveis para o estudante ter acesso à informação e adquirir habilidades e competências que contribuam para sua permanência bem-sucedida (Macedo, 2007). A utilização das TICs e o aumento exponencial de informação requerem uma maior reflexão crítica sobre sua pertinência, relevância e confiabilidade. É também nesse contexto que os profissionais da informação desempenham o papel de mediadores entre a informação e o usuário (Belluzzo, 2005; Garcia; Almeida Júnior; Valentim, 2011).

5.3 DELINEAMENTOS DO CENÁRIO, INSTRUMENTOS E SUJEITOS INVESTIGADOS

A investigação, a cada passo, está ligada a atitudes, porquanto afeta os cenários, os sujeitos envolvidos e, logicamente, é afetada por questões políticas, sociais, culturais e outras. O presente estudo, de abordagem etnográfica, permite vivenciar o processo de ir ao encontro do outro e de si, já que “a investigação é um processo educativo, não apenas pelo que se descobre acerca dos outros, mas pelo que se descobre acerca de nós próprios” (Woods, 1999, *apud* Sarmiento, 2003, p. 173). Porém, de acordo com Mattos (2011a), é fundamental que o pesquisador tenha o devido cuidado de dar voz ao participante da pesquisa, ou seja, não apenas falar do pesquisado, mas falar com ele.

A etnografia, segundo Mattos (2011b, p. 49), também oferece contribuições quanto aos “estudos das desigualdades sociais e dos processos de exclusão”, cujos aspectos associados à pesquisa em educação permitem interagir, descrever, interpretar e compreender o contexto vivenciado pelos atores participantes, tanto no campo de pesquisa quanto durante o processo de coleta de dados e dos resultados.

Delineado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da UFBA, o projeto de mestrado que culminou nesta dissertação indicou como estratégia de pesquisa de campo um curso de extensão com carga horária de 16 h e sujeitos investigados indivíduos envolvidos e o tipo de pesquisa, utilizando-se das concepções de André (1992, 1995, 1997), Bogdan e Biklen (1994), Coulon (1995a, 1995b, 2008) e Mattos e Castro (2011) no que se refere à investigação qualitativa de suporte etnográfico na educação. Essa opção se deu por apresentar e compartilhar diversas estratégias de investigação e características que se identificam com a proposta de estudo do investigadora.

A prática pedagógica sugerida deve ser efetuada com foco na verificação do quanto o processo de alfabetização informacional (*information literacy*), aliada à teoria da aprendizagem significativa, contribuirá para a afiliação intelectual, a partir da autoavaliação de aprendizagem dos sujeitos participantes da pesquisa. O plano de aula teria como propostas: orientar os estudantes sobre os diversos serviços e recursos informacionais da biblioteca; apresentar as etapas que compõem o levantamento bibliográfico em fontes de informação; demonstrar os vários recursos das TICs; estimular competências para pesquisa em acervos textuais, digitais e *on-*

line (portais, repositórios institucionais, e bases de dados); e orientar sobre o processo de elaboração e normalização de trabalhos acadêmicos etc. Ademais, no decorrer das orientações, para coleta de dados, a proposta seria aplicar a técnica da observação participante e estimular o uso de diários de bordo dos estudantes, questionários, “conversas e trocas ocasionais” (Coulon, 2008, p. 57).

Considerando que esta pesquisa objetivou demonstrar como a ação pedagógica das bibliotecas universitárias, pelo processo da alfabetização informacional (*information literacy*) combinada com a teoria da aprendizagem significativa, pode contribuir para a afiliação intelectual do estudante, a composição do grupo participante é fundamental para a investigação. Naturalmente, não se está sugerindo restrições; todavia, para a escolha de uma amostragem de estudo, vale advertir sobre a relevância do perfil dos alunos³³. Por exemplo, além de candidatos com características variadas, como o semestre de estudo, gênero, raça, idade, classe social e formação escolar, também temos que lidar com o currículo para as diferentes áreas de estudos.

Muitos dos estudantes, para seu ingresso, não precisam se submeter ao vestibular, pois o Enem também funciona como processo seletivo. Esse modelo de entrada na academia acolhe os estudantes provenientes, em sua maioria, de escola pública, de classe média baixa, trabalhadores com idades que variam de 19 a 60 anos e os que também estão retornando aos estudos após longo tempo. Por conseguinte, os cursos da UFBA apresentam um conjunto especial e heterogêneo de alunos, sendo abundante em particularidades no que tange à investigação sobre alfabetização informacional (*information literacy*) e afiliação intelectual.

Institucionalizado em 2009, o Programa UFBA Universidade Nova (Universidade Federal da Bahia, 2007a, 2007b, 2007c) descreve novas formas de aprendizagem, com ampla articulação de conhecimentos e saberes, e tem no Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar (BI), por exemplo, o objetivo de:

Implantar [...] uma modalidade de curso de graduação que se caracteriza por agregar uma formação geral humanística, científica e artística ao aprofundamento num dado campo do saber, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitarão ao egresso a aquisição de ferramentas cognitivas que conferem autonomia para a aprendizagem ao longo da vida bem como uma inserção mais plena

³³ Na pesquisa qualitativa, a amostra não é uma representação da população, mas uma seleção de (sujeitos, casos etc.) capaz de oferecer informações relevantes.

na vida social, em todas as suas dimensões (Universidade Federal da Bahia, 2008c, p. 12).

Na perspectiva da alfabetização informacional (*information literacy*), as competências requeridas a serem incorporadas ao pensamento e à ação do estudante das áreas citadas apresentam semelhanças e são consideradas por Perrenoud (1999) como necessárias à formação profissional e imprescindíveis à sua aplicabilidade “[...] em contexto que se denomina como *life long learning*” (Belluzzo; Kobayashi; Feres, 2004, p. 83).

No que circunscreve a investigação, por exemplo, para o futuro bacharel, encontramos no item “competências e habilidades cognitivas”, entre outras, as seguintes habilidades: (1) “habilidades para buscar, processar e analisar informação procedente de fontes diversas;” e (2) “habilidades no uso das tecnologias da informação e da comunicação”. Inspiradas no Projeto Tuning do Processo Europeu de Bolonha³⁴, para o graduado em Ciência e Tecnologia, nos deparamos com “competências gerais”, em que estão citadas, entre outras, as seguintes habilidades: (1) “capacidade de auto-aprendizado e de atualização contínua e permanente”; (2) “capacidade e habilidade de comunicação oral e escrita”; (3) “habilidades para buscar, processar e analisar, de forma autônoma, informação procedente de fontes diversas e”; (4) “habilidades no uso das tecnologias da informação e da comunicação”.

O reconhecimento da necessidade de desenvolvimento das habilidades citadas nos projetos pedagógicos demonstra o avanço do currículo e da formação acadêmica que a UFBA se propõe a proporcionar. Essa constatação também comprova a importância da investigação e o motivo pelos quais a escolha dos sujeitos investigados é fundamental para o resultado. Quanto ao cenário do estudo, o apoio acadêmico da chefia do curso, a agilidade na tomada de decisão por parte da instituição e o interesse dos inscritos são cruciais para a obtenção das informações com qualidade, análise coerente dos dados e compreensão do contexto e das peculiaridades dos investigados no estudo. E, para preservar as identidades reais dos investigados, convém utilizar códigos alfanuméricos, formados por duas letras e dois números.

³⁴ Consórcio de 62 universidades de 18 países latino-americanos, incluindo instituições brasileiras. (Universidade Federal da Bahia; PRPG, 2008c, p. 23).

Para o trabalho de campo, em um período máximo de três meses, sugere-se como instrumentos de coleta de dados de pesquisa a: (1) revisão de literatura; (2) observação participante; (3) questionários; (4) diários; (5) alguns relatos orais de estudantes; e (6) gravações. No sentido de elaborar os instrumentos de coleta de dados, serão utilizados livros e artigos para embasar a elaboração dos roteiros de entrevistas; modelos de questionários; e modalidade para coleta de depoimentos orais ou de histórias de vida.

Para o início da prática pedagógica, o primeiro contato foi de interação, com a finalidade de explicar o projeto de pesquisa, o objetivo do curso e como o plano de aula deve ser desenvolvido. Houve um momento destinado a informar os participantes sobre a metodologia da coleta de dados a ser realizada durante o curso, assim como para solicitar de cada um a assinatura do termo de consentimento, autorizando o uso das informações na pesquisa.

Nessa mesma etapa, foi também utilizado o questionário de pesquisa de conhecimento prévio, de formato semiestruturado, como o primeiro instrumento de coleta de dados, com duas finalidades: (1) avaliar o conhecimento prévio dos alunos inscritos/selecionados, a partir de cuja análise dos questionários a investigadora percebeu o *deficit* informacional e definiu os recursos pedagógicos a serem empregados em sala de aula; e (2) avaliar o nível de capacidade em relação aos padrões de competência informacional. Os conhecimentos prévios apresentados pelos participantes do curso contribuíram para a instrutora definir o conteúdo e a didática de ensino-aprendizagem a serem utilizados em sala de aula, assim como foram fundamentais para aplicar as bases da aprendizagem significativa, teoria estabelecida por Ausubel, Novak e Hanesian (1980), amplamente divulgada por Moreira (1985, 1999, 2003) e Silva (1998), na qual destacam-se o conhecimento prévio do aprendiz como o fator determinante no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a teoria oferece como contribuição fundamental o reconhecimento do aluno como sujeito aprendente, o crédito nas possibilidades de mudança por meio do aprendizado e a precaução de evitar transformar diferenças sociais, econômicas, culturais e cognitivas em desigualdades escolares.

As aulas ministradas uma vez por semana, por exemplo, ocorreram mediante a elaboração de um plano de aula. As temáticas abordadas respeitaram o conhecimento prévio dos alunos, com discussões teóricas vinculadas à aplicação de

exercícios práticos de pesquisa documental, de leitura e de escrita ou de produção textual. Durante as horas de prática pedagógica, com a imersão do pesquisador, igualmente foi realizada a observação participante em sala de aula. Assim, foi possível compreender como os estudantes utilizam a biblioteca, suas fontes de informação e como eles agem para realizar as práticas no cotidiano universitário. Nessa mediação, desprezaram-se “hipóteses”, pois considerou-se que, como observadora participante, tanto a presença do pesquisador/professor quanto outros fatores alteram e influenciam o campo de pesquisa. Por isso, convém ao pesquisadora estar atento ao ambiente e às práticas da sala de aula e, principalmente, realizar o diálogo entre a teoria e os dados coletados em campo.

Passados os momentos iniciais de apresentação e aproximação, é necessário estabelecer as “regras” que norteiam a relação. Então, o interesse dos alunos possivelmente será despertado, e a presença do pesquisador aceita, ou seja, é “[...] a partir da dialética entre pesquisador e sujeito-objeto que se inicia o processo, estabelece-se as relações com o contexto a ser pesquisado, desenvolve – se [...] coleta de dados, processa-se as análises e se constrói o trabalho científico” (Mattos, 2011a, p. 25).

A partir dessas premissas, tem início a prática pedagógica, que permite as observações que auxiliarão na comprovação do processo da alfabetização informacional (*information literacy*), para melhoria da competência, autonomia e, conseqüentemente, da afiliação intelectual do estudante. No trabalho de campo, a observação é exercida com isenção pelo investigador. Porém, admite-se que o profissional (bibliotecária) e o/a pesquisador/pesquisadora em alguns momentos estarão passíveis de se fundirem, já que, na perspectiva de Chizzotti (1995), os fatos sociais são considerados como indissociáveis da pessoa, sendo, portanto, parte integrante do processo de conhecimento e interpretação dos fenômenos, atribuindo-lhes significados.

Contudo, atenta para a questão da análise objetiva, que deve nortear o trabalho científico, a habilidade do pesquisador poderá ser muito exigida para que sua participação em campo não altere as interações do grupo pesquisado. Para Garfinkel (1967), *apud* Santos, (2012)³⁵, o estudo de um microprocesso requer

³⁵ Informação verbal - Aulas expositivas ministrada na disciplina Aula da disciplina HACB68 – Tópicos especiais sobre universidade I – afiliação. Salvador: EISU: UFBA, 2012.

atitude, e uma das formas de se aproximar do campo é manter o distanciamento. Para isso, esses teóricos propõem tornar a situação familiar estudada, antropologicamente estranha, conforme igualmente recomenda André (1997, p. 4), ao sugerir “[...] um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha”.

Quanto a outros instrumentos de coleta de dados de pesquisa, a opção também foi por um questionário on-line de avaliação de aprendizagem do curso, o que se deu em razão da familiaridade que os sujeitos têm com esse tipo de instrumento (Radcliff *et al.*, 2007), sendo que nesse formulário, as questões apresentaram “o recurso de entrevistas semiestruturadas como material empírico privilegiado na pesquisa [...]” (Duarte, 2002, p. 147), pois constitui uma opção teórico-metodológica que mais tem despertado debates entre pesquisadores das ciências sociais. Também é o instrumento tido como adequado para análise de padrões da *information literacy* (alfabetização informacional) pela Association of College and Research Libraries (ACRL) (2000) e a biblioteca da University of Maryland, Baltimore County (UMBC) – Information Literacy Survey (2003) e, nessa mesma linha de pensamento, encontram-se Campello (2003, 2009b), Silva, L. V. (2009) e Santiago (2012).

Os diários de bordo possibilitaram aos participantes a compreensão das interações entre os colegas e com o pesquisador. Além disso, passaram a perceber o processo do próprio aprendizado a partir da autoavaliação, como descrito por Coulon (1995a, p. 99), quando este defende que “um aluno competente será [...] aquele que conseguir realizar a síntese entre o conteúdo acadêmico e as formas interacionais necessárias à realização de uma tarefa” Por fim, as gravações da dinâmica da sala de aula permitiram captar os sentidos e os significados dos resultados da prática pedagógica associada à pesquisa.

5.4 PRÁTICA EDUCATIVA DO PESQUISADOR NO ENTRELACAMENTO ENTRE ENSINAR E APRENDER

Nesta etapa, apresentamos os princípios básicos que nortearam a prática educativa de ensino e aprendizagem entre os investigados e o professor/instrutor. Vale destacar que a pretensão não foi descrever com minúcia as didáticas e a

metodologia de ensino ou a forma de condução das aulas, mas o arcabouço pedagógico que pode favorecer a aprendizagem dos participantes do curso.

A abordagem da prática pedagógica despretensiosa será obtida por aportes epistemológicos da aprendizagem significativa (Ausubel; Novak; Hanesiam, 1980; Moreira, 1999; Silva, 1998) e da Escola Nova (Anísio Teixeira, 1969; Lourenço Filho, 1978), nas atividades em que o interesse do aprendiz será priorizado e valorizado; e do construtivismo (Becker, 1992), ao assumir que todo conhecimento é uma construção pessoal e única. Adiciona-se, ainda, o entendimento da pedagogia reflexiva e crítica (Freire, 1996), a qual postula que o conhecimento é efetivo quando o engajamento do aluno resulta em uma ação transformadora. Diante desses princípios, deduz-se que a aprendizagem é o processo em que ocorre a assimilação de conhecimentos e habilidades, com mudança de atitude. Para o alcance desses resultados, foi proposto o ensino baseado na ideia de transferência gradual do controle da aprendizagem, do professor para o aluno. Nesse processo, o aprendiz é incentivado a adquirir controle sobre sua aprendizagem, orientado pelo professor.

Vale constatar que experiência parecida foi realizada por Belluzzo, Kobayashi e Feres (2004, p. 81) com alunos de cursos de graduação em Pedagogia. Utilizando-se de conceitos e princípios de aprendizagem significativa de Ausubel, de mapas conceituais e de *information literacy*, elas obtiveram como resultados maior agregação de valor à informação, e por isso as pesquisadoras sugeriram “[...] a sua incorporação como mais um recurso em ambientes [...] educacionais” para melhoria da qualidade das práticas pedagógicas.

A teoria da aprendizagem significativa foi a principal estratégia metacognitiva a ser utilizada durante a prática educativa para comprovação da assimilação de significados pelo aprendiz. A aprendizagem significativa é conceituada por Ausubel, Novak e Hanesiam (1980, p. 32) como um processo por meio do qual novas informações podem se relacionar de forma não literal (substantiva) e não arbitrária (plausível) a um segmento relevante da estrutura cognitiva do indivíduo. Isso acontece quando a nova informação se ancora em conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Para aquisição de novos significados, faz-se necessária a disposição do discente para o aprender de modo significado, aliada à utilização e apresentação de material educativo potencialmente significativo ao aprendiz, ou seja, os recursos pedagógicos têm de ser logicamente e

psicologicamente significativos. Em síntese, o significado lógico depende da natureza do material e o significado psicológico da experiência de cada indivíduo (Ausubel; Novak; Hanesiam, 1980; Moreira, 1985; Silva, 1998).

No que se refere à instrução, ela poderá ser realizada em três fases: na primeira, aplica-se explicitamente a instrução, na qual o professor /instrutor fornece as informações ao aprendiz. Em seguida, utiliza-se a prática cooperativa, que visa à troca de experiências entre os aprendizes, como forma de ampliação de sua aprendizagem metacognitiva; e, por último, se dá a prática individual, na qual se espera que o aprendiz ganhe autonomia, adquira sua independência e avalia sua aprendizagem. Para tanto, considera-se a “[...] situação de aprendizagem como um conjunto completo de ações dos educandos, orientadas pelo educador e destinadas ao domínio de uma ou mais competências previstas em plano de curso ou plano de trabalho docente” (Küller; Rodrigo, 2012, p. 6) a ser realizados e desenvolvidos de forma explícita.

Finalmente, um dos entendimentos de situações de aprendizagem permite considerar que a competência decorre da práxis, de modo que as habilidades em desenvolvimento devem ser exercitadas e submetidas à reflexão do aprendiz e novamente desempenhadas por esses, em contextos que demandam comprovação de competência. Por exemplo, sugere-se como comprovação de competência acessar a informação e suas fontes de forma eficaz e eficiente, com o intuito de enfrentar os desafios e problemas informacionais cotidianos da vida acadêmica. A circunstância de aprendizagem prevista deverá, portanto, permitir a reflexão e a experimentação repetida e aperfeiçoada, com autoavaliação sobre a ação de aprender, fazer e reaprender (Kuenzer, 2003).

5.5 O PANORAMA DA PRAXIS PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL DO BIBLIOTECÁRIO – TUTOR

A especialização, quando no formato EaD, tem oferecido oportunidades para a formação de profissionais de várias áreas, propiciando conhecimentos relativos à utilização dos recursos de multimídia e de outras ferramentas aplicáveis na operacionalização dessa modalidade de ensino. Nesta pesquisa, para a ação da alfabetização informacional (*information literacy*) e da Teoria da Aprendizagem Significativa (AS), a fim de promover a autonomia e afiliação intelectual, selecionou-

se como público-alvo os estudantes do curso EaD de especialização em Gestão de Pessoas com Ênfase em Gestão por Competências (EGP), coordenado pela Escola de Administração da UFBA, em ambiente virtual de aprendizagem (Moodle), no qual, de novembro de 2022 a junho de 2024, desempenho o papel de tutora.

A tutoria é indispensável para orientar o estudo autônomo e supervisionar a aprendizagem dos discentes. Ao estabelecer o contato com o discente, o tutor esclarece questões que porventura os estudantes tenham a respeito das tarefas ou do material didático. Portanto, exerce funções pedagógicas de natureza informativa, respondendo a dúvidas dos alunos, e natureza de orientadora, que se expressa pela promoção do ensino-aprendizagem. O apoio tutorial realiza mediações entre professor e aluno, e entre aluno e ambientes virtuais de aprendizagem, como fóruns de discussão, chats, correio-eletrônico e outros mecanismos de comunicação, podendo contribuir para a aprendizagem significativa.

Na era digital, pode-se afirmar que a Competência em Informação, a Competência Midiática e a Competência Digital são vitais no contexto da aprendizagem significativa (Ausubel, 1968, 2000), extrapolando a mera acumulação de dados para a integração e compreensão profundas das informações. Este tipo de aprendizagem não se limita à memorização de fatos isolados, mas compreende a interligação de novas informações com o conhecimento prévio, construindo uma estrutura cognitiva mais sólida (Yafushi *et al*, 2024, p. 94)

Quanto aos estudantes, no papel de tutoria, foi possível traçar um perfil identificando formações acadêmicas variadas, diferentes faixas etárias e gêneros, profissões que não correspondem à formação, residências nos polos de Serrinha (BA), Itaberaba (BA) ou em regiões circunvizinhas aos citados polos. E, por meio dos trabalhos que eles realizaram, foi percebido o desenvolvimento da aprendizagem e o interesse de cada estudante pelo curso e o propósito para a aplicação do conhecimento pós-formação. Para esta investigação, foi escolhido o polo de Itaberaba (BA), com 23 alunos matriculados no curso, sendo que, desses, 15 responderam ao Questionário de Pesquisa para Conhecimento Prévio (Apêndice C) com dez questões, e assinaram o Termo de Consentimento (Apêndice B) para uso das informações. Vale ressaltar que, por questões éticas, o uso das informações foi autorizado pela coordenação do curso EGP/UFBA (Anexo A).

O curso de extensão (Apêndice A) teve início em 13 de novembro de 2023, no formato virtual, e se deu para o cumprimento da disciplina ADM 193: Trabalho de

Conclusão do Curso, uma vez que o EGP exige dos estudantes a elaboração e apresentação (seminário e defesa) de um Projeto de Desenvolvimento Organizacional (PDO).

No programa didático do curso, temas como técnica de pesquisa em fontes de informação, produção de textos científicos, normalização do trabalho científico, uso da biblioteca e seus serviços foram os assuntos-base das orientações. Quanto à prática pedagógica, perfazendo um total de 24 horas, foram ajustados alguns acordos, como:

1. Encontros de estudo em grupo para fundamentar nossa escrita, de 15 em 15 dias, das 19h às 21 h;
2. Encontro individual de orientação e ajustes dos projetos, sempre aos sábados, de 9 h às 13h;
3. Criação de pasta individual no Google Drive para realizar as correções dos projetos de forma compartilhada com cada orientando.

Para cumprir essa meta, foi essencial criar um caminho de relação psicológica do aluno com o processo de ensino e o conteúdo da aprendizagem, uma vez que as atividades foram desenvolvidas em ambientes virtuais, exigindo deles a capacidade de conquistar autonomia e de se encarregar da própria aprendizagem, no contexto do ensino EAD. Assim, o planejamento didático na perspectiva da alfabetização informacional (*information literacy*) foi fator determinante para que a prática pedagógica e a aprendizagem ocorressem da modo que os alunos assumissem maior controle sobre sua própria aprendizagem, ou seja, ajudá-los a se conscientizar e identificar as estratégias que já usavam ou poderiam usar para o autoaprendizado. A alfabetização informacional (*information literacy*) exige reorientação no modo de acessar e mediar a informação, de modo que se possa explorar estrategicamente as potencialidades das tecnologias de informação e comunicação.

Ao final da pesquisa, constatou-se que o processo de aprendizagem deve partir da realidade de cada aprendiz. Dos 15 participantes iniciais, dois por motivos pessoais desistiram de finalizar o curso e um deles concluiu, posteriormente. As atividades de orientação/ensino on-line ocorreram durante os meses de novembro 2023 a fevereiro de 2024, e, durante a prática pedagógica com os 12 estudantes, a investigadora identificou que quatro apresentaram dificuldades no tocante ao padrão

2, de acessar eficientemente a informação, demonstrando “bloqueios” no processo da autoaprendizagem (aprender a aprender), mas também comprovou que oito participantes alcançaram o padrão 3, no tocante a avaliar eficientemente a informação, no sentido das realizações práticas com pressupostos epistemológicos, comprovando um grau de autonomia. Os participantes, conforme a Tabela 2, foram aprovados acima da média, uma vez que a nota de aprovação mínima era 6,0.

Tabela 2 – Notas dos PDO

Ordem	Estudantes	Notas
1	AFS	10,0
2	FPS	8,5
3	JSN	8,5
4	LFSS	10,0
5	LNSG	7,0
6	PASS	9,5
7	RMB	9,0
8	ZSO	7,5

Fonte: Coordenação EGP.

Elaboração da autora.

Diante desse contexto, os estudantes, por meio dessa pesquisa, tornaram-se construtores dos próprios saberes a partir da vivência e do interesse, demonstrando que a alfabetização informacional (*information literacy*) possibilita buscar o sentido das realizações práticas em pressupostos epistemológicos e teóricos (autonomia) com o uso de contextos virtuais de aprendizagem.

Quanto à autoavaliação da aprendizagem de estudantes, apresentamos duas declarações descrevendo como as orientações didáticas contribuíram para sua aprendizagem significativa.

- (1) *Durante minha especialização em Gestão de Pessoas com Ênfase em Gestão por Competência na Universidade Federal da Bahia (UFBA), a professora Maria Alice teve um papel fundamental no meu aprendizado. Com sua vasta experiência e profundo conhecimento na área, ela não apenas transmitiu teorias e práticas de gestão com clareza e entusiasmo, mas também inspirou a aplicação prática desses conceitos no cotidiano profissional. Sua abordagem didática, combinada com exemplos práticos e estudos de caso, tornou o aprendizado dinâmico e relevante. A dedicação e o comprometimento da professora Maria Alice foram essenciais para o meu desenvolvimento acadêmico e profissional, deixando um impacto duradouro na minha carreira (JSN).*

- (2) *Ao longo do processo, as orientações fornecidas foram fundamentais para direcionar o desenvolvimento do estudo, promovendo uma compreensão mais profunda dos conceitos abordados e estimulando a reflexão crítica. A interação contínua com a orientadora proporcionou um ambiente propício para a troca de ideias e a construção de conhecimento, contribuindo de maneira significativa para o enriquecimento da experiência de aprendizagem (AFS).*

Ao interpretar os resultados, pode-se concluir que a estratégia didático-pedagógica da alfabetização informacional (*information literacy*) potencializa significativamente a aprendizagem do aluno, que se caracterizou como autônoma e reflexiva, desenvolvendo capacidade de argumentação crítica, por meio do reconhecimento de novos saberes. Nesse sentido, podemos afirmar que o desenvolvimento de habilidades informacionais terá maior sucesso com a inserção dos elementos basilares da aprendizagem significativa de David Ausubel (Farias, 2022). Contudo, também se demonstra que, pela alfabetização informacional (*information literacy*), discussões em ambientes de ensino virtuais apresentavam condições ideais para identificar, analisar as fontes e os contextos digitais confiáveis e assim esclarecer e fortalecer as competências que levam a uma visão crítica da informação acessada.

A conclusão dessa prática pedagógica se revelou igualmente positiva, ao confirmar que o estudo proposto e o contexto do modelo experimental da prática educativa de ensino-aprendizagem atendem ao propósito de comprovar como os recursos informacionais e as ferramentas digitais associados à alfabetização informacional (*information literacy*) contribuem para a aprendizagem significativa, favorecendo a aquisição de diferentes competências, o aprimoramento de conhecimento e o aumento da autoconfiança dos estudantes.

6. DISCUSSÕES E INTERPRETAÇÃO DOS BENEFÍCIOS DA ALFABETIZAÇÃO INFORMACIONAL (*INFORMATION LITERACY*) CORRELACIONADOS À TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Este capítulo, a partir de embasamento teórico, apresenta viabilidades de tratamento e análise de resultados de uma ação pedagógica conduzida durante um processo de alfabetização informacional (*information literacy*). O texto contém a descrição, inferência e interpretação dos procedimentos aplicados e a articulação entre a autoavaliação da aprendizagem de sujeitos participantes e os objetivos deste estudo.

6.1 EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM BUSCA DA INFORMAÇÃO

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Paulo Freire, 1999, p. 25).

A proposta da aplicação do curso de extensão com abordagem dos temas técnica de pesquisa em fontes de informação, produção de textos científicos, normalização do trabalho científico, uso da biblioteca e seus serviços etc. (Apêndice A) induziu a investigadora a aplicar três instrumentos de coleta de dados: Questionário de Pesquisa para Conhecimento Prévio (Apêndice C), Diários de Aprendizagem e o Questionário de Avaliação de Aprendizagem do curso (Apêndice D). Os dados tabulados e as análises realizadas pelo método qualitativo permitiram a conferência do desempenho e comprovação da aprendizagem dos sujeitos investigados.

A comparação e a avaliação dos resultados abalizados pelo referencial teórico e em padrões de competência em informação da ACRL (2000) visaram confirmar que a prática pedagógica realizada pôde resultar em novos conhecimentos, mudança de atitudes e hábitos pelos participantes, correspondentes aos pressupostos da alfabetização informacional (*information literacy*). As respostas dos investigados, ou seja, as transcrições literais, mostraram a carga emocional que elas representam diante das dúvidas, das descobertas, da compreensão, entre outras percepções.

A primeira etapa de análise dos resultados iniciou pelos *feedbacks* dos sujeitos que responderam às entrevistas semiestruturadas do Questionário de

Pesquisa para Conhecimento Prévio (Apêndice C). Com esses questionários, buscou-se identificar o conhecimento precedente dos pesquisados, pois, de acordo com Ausubel (2003) e Ausubel, Novak e Hanesian (1980), esse conhecimento serve de sustentação (subsunçor) para as novas aprendizagens. Ele também foi um dos determinantes para compreender como os sujeitos lidam com as dificuldades no cotidiano acadêmico, em especial nas práticas informacionais.

Esse primeiro questionário de entrevista semiestruturado teve de início uma apresentação, explicando a finalidade da pesquisa. Em seguida, na primeira questão, solicitou-se a identificação, referente à caracterização dos participantes. A segunda abordou o uso dos serviços do sistema de informação, campo em que deveram ser formuladas algumas questões, algumas fechadas (sim ou não) e outras abertas. Essas questões permitiram verificar os aspectos relacionados à alfabetização informacional (*information literacy*) sobre:

- (1) A utilização da biblioteca como espaço de aprendizagem;
- (2) A identificação e classificação das fontes de informação;
- (3) A avaliação das fontes de informação;
- (4) A utilização das fontes de informação e dos recursos informacionais;
- (5) A habilidade para recuperação de informação em base de dados;
- (6) A elaboração e normalização do texto acadêmico.

Para a elaboração dos questionários, foi fundamental conhecer as experiências/vivências dos bibliotecários no Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI). Esse contato com o profissional da informação possibilitou identificar e reconhecer o perfil dos estudantes e contribuiu na elaboração e, posteriormente, na interpretação dos questionários da entrevista.

As entrevistas semiestruturadas foram entregues no primeiro dia de observação/aula aos participantes do grupo investigado, para permitir respostas espontâneas e francas. A demonstração dessas atitudes por parte dos informantes foi importante e necessária para o enriquecimento da investigação. Além dos questionários com as respostas, conforme solicitado, foi importante captar os *feedbacks* e comentários verbais que revelaram informações marcantes sobre os acontecimentos, normas de comportamento e formas de pensar do grupo.

Cabe considerar que foi imprescindível que todos os sujeitos da investigação se dispusessem a contribuir, para que fosse possível realizar a coleta de dados da pesquisa (Apêndice – Termo de consentimento). Embasado em Duarte (2002, p. 144, grifo do autor), comprova-se que a mensuração alcançou “[...] o que se convencionou chamar de um ‘ponto de saturação’ [...]”, ou seja, a quantidade de dados recolhidos e analisados após as transcrições das falas dos alunos/informantes se mostrou satisfatória, uma vez que foi possível identificar padrões típicos e repetições de práticas cotidianas relacionadas às questões propostas.

Na segunda etapa de análise de dados, os diários de bordo foram utilizados como fonte de dados. Gênero textual integrante da atividade educacional, os diários de aprendizagem cada vez mais ganham importância na prática pedagógica, pois trata-se de um instrumento de produção de textos que vem sendo utilizado por professores e alunos para refletir, discutir e negociar o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos. Sugere-se que os estudantes sejam orientados na sua produção, mas permanecendo livres para apresentar em formato de texto os seus comentários sobre os conteúdos do curso e narrativas sobre suas experiências pessoais, relacionados (ou não) ao aprendizado; ou diários no modelo tópicos/resumo, centrados apenas nos temas abordados nas aulas.

Os diários foram elaborados pelos participantes durante o período do curso, com a finalidade de contribuir para a pesquisa, bem como mostrar aos alunos a importância de pensar em voz alta (grifo nosso) sobre os avanços e/ou problemas que surgiram e surgem durante o processo de aprendizagem. Para clarear as ideias dos investigados, recomendou-se que a cada encontro eles deviam descrever a evolução de seu aprendizado, percepções e interações ocorridas no cotidiano de cada um, seja no espaço restrito ao curso, seja na universidade como um todo.

Para o pesquisador, as anotações dos diários demonstraram que cada estudante compreendeu seu processo de aprendizagem de modo diferente. Na análise de dados, igualmente foi percebido pela investigadora que, dependendo da área de estudo, da faixa etária, da procedência do estudante (ensino médio público ou privado), a escrita dos diários analisados revelaram diferentes tipos de discurso.

Ao aprender no contexto de uma experiência compartilhada, entre alunos e mediadora, o estudante esteve em contínua reflexão individual. Então, ao escrever

os diários e avaliar o próprio aprendizado, os alunos passaram a compreender quais habilidades essenciais lhes faltavam para utilizar com competência a biblioteca, assim como o desconhecimento de temas como: normalização, elaboração de trabalho científico, metodologia de pesquisa documental, técnica etc., necessárias ao bom desempenho acadêmico. Esse entendimento ratifica o pensamento de Coulon (2008), de que o estudante possui competências quando, entre outras qualidades, exibe domínio de rotinas e adquire os etnométodos da cultura da comunidade universitária à qual está vinculado.

O Questionário On-line Avaliação de Aprendizagem do Curso (Apêndice D) foi o terceiro instrumento da análise de dados para avaliar o ensino e a aprendizagem dos sujeitos participantes da investigação. Essa avaliação possibilitou que o pesquisador e, essencialmente, os pesquisados, verificassem se a prática pedagógica aplicada no curso de extensão contribuiu para construir compreensões e conhecimentos no que se refere a pesquisar, analisar, sintetizar e avaliar informações, ampliando a competência informacional e, assim, facilitando a autonomia e a afiliação intelectual.

Essa terceira entrevista foi elaborada em formato digital, utilizando como instrumento de coleta um formulário do Google Docs cujas questões formuladas abrangeram a avaliação das habilidades e competências adquiridas nas várias fases de curso, consideradas necessárias e indispensáveis aos universitários. Para tanto, sugeriu-se como base o uso dos padrões principais (Quadro 1), conforme preconizado pela Association of College and Research Libraries (ACRL, 2000).

Quadro 3 – Relação entre as questões do Questionário 1 – Pesquisa de Usabilidade dos Serviços de Informação do SIBI/ UFBA e os padrões da ACRL

Questões	Padrões	Abrangência
2.1 e 2.2	01	O estudante alfabetizado em informações determina a natureza e a extensão da informação necessária.
2.1 e 2.2	02	O estudante alfabetizado em informações acessa as informações necessárias de forma eficaz e eficiente.
2.5 e 2.6	03	O estudante alfabetizado em informações avalia as informações e suas fontes criticamente e incorpora informações selecionadas em sua base de conhecimento e sistema de valores.
2.3 e 2.4	04	O estudante alfabetizado em informações, individualmente ou como membro de um grupo, usa a informação de forma eficaz para realizar um propósito específico.
-----	05	O estudante alfabetizado em informações compreende muitas das questões econômicas, legais e sociais que

		cercam o uso de informações e acessa e utiliza informações de forma ética e legal.
--	--	--

Fonte: ACRL (2000). Elaborado pela autora.

Portanto, foram escolhidos os padrões principais, de 1 a 4, por atenderem aos objetivos. O padrão 5, devido à ampla abrangência do resultado proposto neste indicador, foi desconsiderado, pois não estava previsto no plano de ensino do curso de extensão. Outra decisão foi não incluir subpadrões nas questões, para não resultar em um questionário excessivamente extenso e demandar mais tempo de resposta, o que poderia causar desmotivação por parte dos sujeitos pesquisados.

6.2 OS PRIMEIROS PASSOS PARA O CONHECIMENTO PRÉVIO DOS INVESTIGADOS

A construção do Questionário de Conhecimento Prévio (Apêndice C) iniciou-se com o primeiro item, de identificação, composto dos seguintes dados:

Nome:	Matrícula:
Unidade de Ensino:	Curso:
Ano de entrada na UFBA:	Semestre: °

A partir das informações de identificação, tinha-se a pretensão de compatibilizar as informações de tempo de ingresso, formação e curso com as respostas das questões de 2.1 a 2.6, e assim abarcar e considerar as variadas causas que explicam as dificuldades do grupo investigado.

No segundo item, sobre uso de serviços de sistema de informação, as questões formuladas delineavam o grau de competência informacional dos investigados. Portanto, as perguntas 2.1 e 2.2 estavam relacionadas ao padrão 1 – “O estudante competente em informação determina a natureza e o nível de sua necessidade de informação” e ao padrão 2: “O estudante competente em informação acessa a informação necessária, eficaz e eficientemente”.

Quanto à questão 2.1: “Você conhece os recursos informacionais do Sistema de Bibliotecas da UFBA (SIBI)?”, a análise dos dados dessa questão demonstrou que estudantes, de semestre inicial e avançado, desconheciam os recursos da biblioteca. Essa constatação coincide com a pesquisa de Mattos (2001) e Pinto (1999), quando verificaram que a busca por informação e conhecimento pelos usuários de bibliotecas universitárias não ocorria com frequência, por causas

variadas, como: dificuldade de decifrar as linguagens documentárias, problema em compreender as normas e a organização da biblioteca, insatisfação com o atendimento etc.

Na visão de Mattos (2001), muitos estudantes, principalmente no início da vida universitária, não reclamam, não questionam, não são críticos acerca dos aspectos dos serviços da biblioteca. Aceitam tudo com muita passividade, sendo conformistas com a situação. Esse tipo de estudante que não criou novo *habitus* e não se tornou membro tem muitas dificuldades no uso da biblioteca universitária. Mas, para Oliveira (2004, p. 16, grifo do autor), um estudante universitário autônomo não adota o que chama de “discurso vitimista”, ao contrário, ele reflete sobre como desempenhar seu papel de universitário na instituição em que estuda. Enfim, o estudante autônomo tem iniciativa de ler e de usar a biblioteca em proveito próprio.

Para a pergunta 2.2 – “Se você respondeu ‘sim’ ou ‘parcialmente’ à questão acima, poderia identificar qual(is) recurso(s) informacional(is) você usa?”, as respostas dos investigados vieram apenas citando o recurso mais comum, que foi o OPAC, o catálogo de acesso público online³⁶. Mas, para a pesquisadora, ficaram algumas perguntas ainda a serem respondidas: como eles utilizam essa ferramenta? Será que eles aproveitam todo o potencial desse recurso? E o uso do catálogo facilita a localização dos livros e a compreensão da organização física do acervo da biblioteca? E se tiver dificuldades de encontrar os livros no local indicado, o que deve fazer? A quem recorrer em um momento de dúvida na busca de livros ou de outros materiais que a biblioteca forneça?

Para a questão 2.2, as respostas indicaram que os estudantes têm facilidade em usar sistemas informatizados de forma adequada. Contudo, por desconhecer as estratégias de pesquisa, os resultados foram mínimos por estarem utilizando apenas a busca básica, como a Pesquisa Geral do Sistema Pergamum do SIBI/UFBA (Figura 9). Subtende-se, portanto, que a falta da alfabetização informacional seria a razão do desconhecimento da variedade de fontes de informação que podem estar disponíveis na biblioteca universitária. Eles também apresentaram dificuldades de vincular o(s) resultado(s) da pesquisa as propriedades da obra, pois não conseguem: a) identificar o material bibliográfico pelos códigos classificação e

³⁶ OPAC- do inglês *online public access catalog*, também chamado de catálogo em linha, eletrônico ou on-line.

notação de autor³⁷; b) localizar o material bibliográfico no acervo e; c) compreender a organização do acervo.

Figura 10 - Sistema Pergamum – Catálogo Bibliográfico SIBI/UFBA



Fonte: http://www.pergamum.bib.ufba.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1

As características das respostas das questões 2.1 e 2.2 ratificam a ideia de Pinto (1999, p. 31), quando ele afirma que “as dificuldades de acesso e organização do acervo das bibliotecas, [...] impedem a universalização do acesso às fontes escritas do saber [...]”. Consequentemente, a compreensão da organização da informação por parte do estudante se constitui em um dos principais elementos da alfabetização informacional. A aquisição de competência, conforme Perrenoud (1999), Belluzzo e Feres (2006) e Durand (2006), está intrinsecamente pautada na construção do conhecimento e na autonomia do sujeito, e, em princípio, ocorre de forma democrática se houver acesso aos recursos informacionais.

A partir desse ponto, também enfocamos a resignificação do papel da ação educativa das bibliotecas universitárias, uma vez que “todo bibliotecário é, até certo ponto, um arquiteto [...]. Ele constrói a coleção como um conjunto em que o leitor tem que encontrar o caminho, descobrir a si mesmo e viver” (Melot, *apud* Manguel, 2006, p. 116). Essa observação de Michel Melot, diretor da biblioteca do Centro Pompidou, em Paris, confirma o conflito do bibliotecário entre a organização sistemática do acervo para evitar o caos e a necessidade de facilitar para o leitor a localização do documento. Essas questões também nos fazem refletir acerca da necessidade do nosso usuário ser incentivado a compreender o complexo sistema que rege uma biblioteca para assim ter autonomia na busca da informação.

³⁷ Classificação Decimal Universal (CDU), Classificação Decimal de Dewey (CDD) e Tabela Cutter.

As questões 2.3 e 2.4 devem estar relacionadas ao padrão 4. Então, para a questão 2.3, perguntou-se: “Se um professor solicita um trabalho acadêmico que obedeça às normas, você teria alguma dificuldade em realizá-lo?”. Quatro dentre os investigados responderam que não teriam dificuldades em realizar os trabalhos acadêmicos de acordo com as normas, ou seja, saberiam usar as normas para elaboração do trabalho científico

Nas respostas apresentadas, percebeu-se o que Soares (2009) designa de falta do letramento por parte dos investigados, uma vez que não houve compreensão dos termos citados na questão, que, por sua vez, estão relacionados à produção acadêmica, ao componente curricular da formação e à pesquisa acadêmica. Nesse aspecto, a autora assegura que um indivíduo alfabetizado (que sabe ler e escrever) não é necessariamente um indivíduo letrado. O ser letrado implica ter capacidade de interpretação, interação, recuperação do contexto de produção do texto e percepção de relação de intertextualidade, além de usar a leitura e a escrita para responder às demandas sociais (Soares, 2009).

A produção de conhecimento está associada à leitura, escrita e pesquisa, que são pouco desenvolvidas no ensino médio e, muitas das vezes, desconsideradas nas escolas públicas. Na universidade, no entanto, o estudante será intensivamente instigado a lidar com as questões de estudo e metodologias científicas de sua área, e também terá de produzir gêneros textuais compatíveis com o ambiente acadêmico. Nesse sentido, o estudante necessita saber utilizar os recursos informacionais e da linguagem, como forma de produzir e divulgar conhecimento dentro do seu campo científico (Soares, 2009).

As perguntas 2.5 e 2.6 estavam associadas ao padrão 3: “O estudante competente em informação avalia a informação e suas fontes de forma crítica e incorpora a informação selecionada a seus conhecimentos básicos e a seu sistema de valores”. O quesito 2.5 – “Você conhece e utiliza estratégias de busca para localizar as informações que precisa para leitura, estudo e pesquisa?”. No item 2.6 – “Caso tenha marcado ‘sim’, poderia explicitar como você procede? O que você faz em primeiro lugar? Tente responder pela ordem, e de forma resumida”.

Nessa questão final, nas respostas dos investigados, o pesquisador teve de perceber se nelas estão incluídas as estratégias de busca, localização de fontes de informação e alguma técnica de leitura, pois a maioria dos estudantes não sabe ou

desconhece as bases de dados acadêmicas. Eles utilizam *sítes* não confiáveis, sem garantia de fidedignidade na informação. Dentre eles, o mais conhecido motor de busca na *web*, o Google³⁸, é muito usado por ser de fácil acesso e rápido, ou seja, não exige do estudante a competência para usar estratégia de busca (pesquisa) e nem empregam palavras-chave.

Entretanto, reconhecemos que a grande quantidade de fontes de informação disponíveis na internet requer do estudante a capacidade de avaliação baseada em critérios de atualidade, confiabilidade e qualidade. O critério de atualidade caracteriza a rapidez com que a informação produzida e veiculada no ambiente virtual se torna rapidamente obsoleto. A confiabilidade tem estreita relação com a origem da informação e sua autoria. O critério de qualidade está relacionado ao conteúdo e à forma de apresentação da fonte (Oleto, 2006; Paim; Nehmy, 1998). Nesse sentido, consideramos que a competência em informação permitirá o alcance da autonomia e da afiliação, uma vez que Coulon, (1995a, p. 15) afirma ser fundamental compreender os

[...] procedimentos que os indivíduos utilizam para levar a termo as diferentes operações que realizam em sua vida cotidiana. Trata-se da análise das maneiras habituais de proceder mobilizadas pelos atores sociais comuns a fim de realizar as suas ações habituais.

Desse modo, mesmo sendo um processo não científico, o cotidiano de estudo e de aprendizagem desenvolvido por cada um dos indivíduos pesquisados poderá revelar quais estratégias foram utilizadas para superação das barreiras informacionais encontradas, até aquele momento.

6.3 PERCEPÇÕES SOBRE O ATO DE APRENDER E RELATOS DE SUJEITOS QUE APRENDE

Para a análise dos relatos, iniciou-se diários, uma vez que neles os participantes da investigação narraram a interação que desenvolveram com o pesquisador e com os colegas. Naturalmente, também comentaram sobre as dificuldades e descobertas da aprendizagem e da produção do conhecimento, sem a preocupação, possivelmente, de demarcar o dia em que os fatos ocorreram. Neles,

³⁸ O Google Search, serviço da empresa Google Inc., onde é possível fazer pesquisas na internet sobre qualquer tipo de assunto ou conteúdo. É atualmente o serviço de busca mais usado. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Search#Resultado_das_buscas).

podemos encontrar expressões de dificuldades, mas também o reconhecimento do aprendizado.

À vista disso, é imprescindível que pesquisador reconheça que os alunos que chegam à universidade, procedentes do ensino médio, com escassa prática de leitura e de experiência de investigação científica, apresentam em sua maioria a falta de letramento. Segundo Soares (2009), a palavra “letramento” foi incorporada no nosso vocabulário para dar conta de um fenômeno no qual alguns indivíduos superam o analfabetismo, ou seja, aprendem a ler e a escrever, mas não incorporaram práticas sociais de leitura e escrita, além do uso limitado dos recursos informacionais.

Vale nesse momento tornar a refletir sobre a rápida alteração no perfil dos estudantes nas universidades brasileiras após o Reuni. Ao considerar os inscritos da UFBA, por exemplo, já em 2012, Portes e colaboradores (2012, p. 3) informam que o perfil dos alunos dos Bis da UFBA apresentavam:

[...] idade média de 26 anos, são solteiros, negros ou pardos, moradores de Salvador, provenientes de escolas públicas, trabalhadores, e quase a metade deles já havia cursado outra faculdade antes de ingressar no BI, tendo interrompido esses cursos prioritariamente por motivos financeiros.

As características de gênero, formação escolar, idade, raça e *status* social no contexto da pesquisa foram relevantes, pois esses dados, correlacionados à escrita do diário, tornou possível evidenciar e compreender como o sujeito se sentiu durante as interações em sala de aula e quais expectativas ele tinha sobre curso e se as mesmas foram atendidas. Esperava-se, com a prática pedagógica, o aprendizado, a mediação e a interação, o estudante seja instigado a ampliar o saber. Ainda, havia a intenção de que o sujeito, ao compreender que está aprendendo, começasse a prever o ganho do conhecimento para a sua formação. Por conseguinte, o desenvolvimento desse letramento, aliado a outros fatores institucionais e informacionais, contribuíram para a afiliação do estudante ao ambiente acadêmico, evitando a exclusão, o abandono e o fracasso do estudante universitário (Coulon, 2008).

Outro fator significativo foi o indivíduo pesquisado compreender o processo de mediação que ocorreu e que permitiu a interação entre os envolvidos na prática pedagógica. A interação entre os aprendizes estabeleceu a predisposição para o compartilhamento dos saberes. Quando há apropriação de conhecimento por parte

do aprendiz, o bibliotecário, no papel de mediador, garante o estímulo para a continuação do aprendizado. O compromisso firmado e cultivado pela mediação e interação estabeleceu a responsabilidade do estudante com a autoaprendizagem. Com a descoberta da aprendizagem, os educandos se perceberam como sujeitos da construção e da transformação do saber ensinado. Essa condição de aprendizagem resultou na formação do juízo de valor crítico, na produção de conhecimento e na autonomia de aprendizagem do “sujeito aprendente” (Dubar, 2000, *apud* Silva, 2008; Freire, 1999).

Diante desse contexto, projetou-se que os educandos devolvessem uma consciência mais acurada de como se organiza a prática social de investigação científica, de como se efetiva a produção do conhecimento e a publicação dos relatos de pesquisas resultantes de investigação. O processo de alfabetização informacional (*information literacy*) desperta a consciência da necessidade de assimilação da informação para estabelecimento da contínua educação ao longo da vida, que, segundo Delors (2003, p. 90-102), se baseia em quatro pilares: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. Por sua vez, o processo de alfabetização informacional (*information literacy*) desperta a consciência da aprendizagem, da apropriação do conhecimento e da autonomia, que resulta na incorporação do *habitus* viabilizando a afiliação intelectual (Bourdieu, 1987; Coulon, 2008).

Ao concluir essa etapa, afirmamos que os relatos dos estudantes participantes da pesquisa reforçaram as percepções já identificadas na análise dos dados do Questionário para Conhecimento Prévio (Apêndice C), comprovando o desconhecimento e a necessidade latente de saber utilizar com habilidade e competência os recursos informacionais de uma biblioteca. Confirma assim que os resultados apresentados pelo estudo proposto e o contexto em que e como foi aplicado, o modelo experimental de ensino e aprendizagem atendeu ao propósito, que era o de reafirmar que a biblioteca universitária tem a condição educativa de implementar o processo de alfabetização informacional (*information literacy*) associada à teoria da aprendizagem significativa, com a finalidade de facilitar a autonomia e afiliação intelectual dos estudantes.

6.4 AUTOAVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO BASEADO EM EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM.

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina (Cora Coralina, 1997).

Na universidade, a avaliação pode ser de dois tipos. A avaliação institucional, que analisa sua estrutura e o funcionamento, incluindo todos os processos acadêmicos, projetos, programas etc. e avaliação do ensino-aprendizagem, cujo processo permite ao professor obter informações sobre o nível de conhecimento e as habilidades adquiridos pelo aluno, seus progressos e duas dificuldades em um determinado período. Na etapa final do curso de extensão, sugeriu-se a aplicação de um Questionário On-line: Avaliação de Aprendizagem do Curso, (Apêndice D), composto de seis questões cada uma focalizando aspectos da alfabetização informacional e que favorecem a autoavaliação da aprendizagem decorrente dessa prática pedagógica.

A avaliação do ensino-aprendizagem, objeto de argumentação nesta subseção, de acordo com Hoffman (1997, p. 18), “é a reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento”. É favorável compreender que o aprender a aprender, um atributo da alfabetização informacional, visa à construção do conhecimento ao longo da vida, e, para tanto, o sujeito que adquire competência informacional sabe, segundo a ACRL (2000):

- Reconhecer uma necessidade de informação;
- Formular questões com base nessa necessidade;
- Identificar e acessar fontes de informação apropriadas;
- Elaborar estratégias de busca adequadas;
- Interpretar e resumir informações;
- Organizar informações para aplicações práticas;
- Integrar novas informações ao seu conhecimento;
- Usar informações para pensar criticamente e solucionar problemas.

A partir desse argumento, a comprovação da aprendizagem está baseada na síntese das respostas dos investigados, pós-finalização do curso. A partir da análise dos eventos e sobre o conhecimento produzido, foi possível refletir sobre os resultados, bem como avaliar reações de “como” e “quais” mudanças conceituais ocorreram durante o processo de ensino-aprendizagem.

Para evidenciar os resultados decorrentes da prática de ensino, a autoavaliação realizada pelos investigados foi iniciada respondendo a uma questão prévia, alusiva ao modo como o indivíduo usava o espaço informacional, antes do curso de extensão. Nessa primeira questão, esperava-se que as respostas fossem colocadas para demonstrar o anterior desconhecimento dos investigados sobre o potencial informacional, disponível para eles na biblioteca universitária. Nas questões subsequentes, fez-se referência à comprovação da alfabetização informacional (*information literacy*) dos participantes da pesquisa, conforme padrões de 1 a 4 (Quadro 1) da ACRL (2000).

A ênfase na apropriação de informação está intrinsecamente relacionada à construção do conhecimento. Por conseguinte, adquirir saberes configura um dos elementos formadores da competência. Dessa percepção, as respostas dos sujeitos da pesquisa para a questão “Quais recursos da biblioteca você utilizava?” apresentaram circunstâncias no mínimo preocupantes, com a provável falta de compreensão sobre o processo de busca e uso da informação, além do limitado entendimento referente aos recursos informacionais e serviços da biblioteca universitária, que, em sua perspectiva, estariam relacionados apenas ao empréstimo e à consulta de livros no acervo. Esse contexto, quando analisado, demonstrou falhas nas práticas cotidianas de uso da biblioteca, no que se referiu ao entendimento do que sejam recursos informacionais, serviços de referência, fontes de informação etc.

Na continuidade das autoavaliações, para as questões indicadas no Questionário On-line: Avaliação de Aprendizagem do Curso, (Apêndice D), a expectativa foi de que os *feedbacks* estivessem enquadrados em quatro padrões: padrão 1 – “Habilidades de pesquisa e fontes de informação” –; padrão 2 – “Acesso e busca da informação” –; padrão 3 – “Avaliação crítica da informação e suas fontes”; e padrão 4 – “Utilização da informação com propósitos específicos baseados nos indicadores de desempenho da alfabetização informacional” –, propostos pela

ACRL (2000) e, que estão relacionados às habilidades e competências para as uso de bibliotecas universitárias (Santiago, 2012).

A clareza da opinião dos respondentes para as próximas questões refletiu o processo da aprendizagem, especialmente no que se refere à aquisição de habilidades de busca da informação para embasamento da metodologia do trabalho científico. Tal assertiva se concretiza ao compará-las com as respostas dos Questionários de Conhecimento Prévio (Apêndice C), no qual os investigados afirmaram apenas informações pontuais ou nenhum conhecimento sobre os assuntos a serem estudados no curso de extensão proposto.

Como questão preliminar, antes de se referir aos indicadores dos padrões 1 e 2 da ACRL (2000), convém fazer a seguinte pergunta: “Havia dificuldades na utilização dos recursos? Cite as dificuldades no uso da biblioteca, nas bases de dados e na elaboração do trabalho acadêmico antes de participar do Curso de Extensão – Técnica de Pesquisa em Fontes de Informação Especializada e Estrutura do Trabalho Científico”. As respostas a essas perguntas podem corroborar o que já foi percebido pela Possobon (2005), Campello (2009a), Mata (2009) com alunos da Ciência da Informação: a maior parte dos alunos de graduação tem limitada capacidade de busca, acesso e uso da informação.

Nesse mesmo entendimento, para Mattos (2001), muitas vezes os estudantes universitários, por falta de orientação ou mediação, utilizam apenas as bibliografias básicas recomendadas ou ficam restrito à leitura de um único texto, recomendado pelos responsáveis das disciplinas. Eles quase sempre não recorrem a outras fontes de informações, seja por desconhecer ou achar incompreensível a organização do acervo na biblioteca para localizar novas informações.

Para atender aos padrões 1 e 2 da ACRL (2000), estabeleceu-se como indicador de desempenho de aprendizagem o aluno definir a necessidade de informação, identificar uma variedade de tipos e formatos de fontes potenciais de informação, compreender as técnicas e metodologia de busca da informação e, por fim, avaliar os custos e benefícios de adquirir a informação necessária. Tais competências, ao serem adquiridas pela alfabetização informacional (*information literacy*), são percebidas quando não há dúvidas durante a busca de informação. O objetivo, portanto, foi alcançado, uma vez que o aprendiz sabe não só fazer

pesquisa na *web* aberta, identificando informações duvidosas, mas conseguiu utilizar bases de dados, repositórios institucionais e portais científicos e acadêmicos.

A prática pedagógica mostrou ao estudante como usar estratégias de pesquisas no amplo campo da produção científica, ajudando-os a desenvolver percepções de acesso e uso dos recursos informacionais de relevância e de qualidade, sejam eles analógicos ou digitais, condizentes com os indicadores dos padrões 1 e 2. Nessa linha de pensamento, surgiu a concordância com Macedo (2007, p. 52), que aconselha ser importante “*equacionar o processo de aprendizagem interrelacionado com o aprender a buscar informação*” (grifo do autor). Esta recomendação se encontra igualmente delineada no âmbito da alfabetização informacional (*information literacy*), que, sendo base para um conjunto de habilidades, pode ser aplicada a todas as disciplinas, utilizada em todos os ambientes de aprendizagem e, adaptável a todos os níveis de ensino.

Então, sugeriu-se a seguinte interrogação: “O curso possibilita que você utilize estratégias de busca de informações para leitura, estudo e pesquisa?”; Nessa inquirição, estavam incluídas informações de indicadores de resultados de padrão 2, condizentes a: selecionar os métodos de investigação mais adequados ou sistemas de recuperação de informação para o acesso à informação necessária; construir, implementar e refinar estratégias de busca efetivas; e recuperar informações *on-line*, usando uma variedade de método. As respostas indicaram que o curso possibilitou diversas formas de pesquisa em plataformas nacionais e internacionais, colocando-os mais próximos ao pensamento acadêmico.

Para a garantia do alcance da meta proposta para o curso, no que se refere à leitura e elaboração do trabalho acadêmico (Marconi; Lakatos, 2010a; 2010b), solicitou-se o seguinte: “Cite em quais atividades acadêmicas você usará [essas habilidades]?”. A expectativa era de que os estudantes reconhecessem que aprenderam sobre o uso das normas da ABNT e sobre os tipos de produções acadêmicas e suas estruturas, pois, dentre as várias formas de competência que os estudantes poderiam demonstrar, a leitura de textos acadêmicos era tida como a principal, posto que “a leitura é uma atividade integrada à vida cotidiana [...]” do estudante (Horellou-Lafarge; Segré, 2010, p. 13). Como salienta Neves (2007, p. 17):

Se forem buscadas as causas principais do fracasso ou do insucesso de muitos dos alunos de cursos superiores [...] poder-se-á identificar

que a dificuldade de compreensão [...] de aprender e de construir conhecimento está associada a dificuldade de ler.

Nesse sentido, independentemente das particularidades, a leitura ampliou o repertório de conceitos e oportunizou aos participantes da pesquisa a construção de novas ideias, agregando informações procedentes do texto a conhecimentos anteriores; o resultado dessa ação aproximou-se da teoria da aprendizagem significativa, segundo o pensamento de Ausubel; Novak; Hanesian (1980) e de Moreira (1985, 1999, 2003). Encontra-se, igualmente em Neves (2007, p. 17-18), a leitura no processo e construção da aprendizagem, associada a “[...] conhecimentos e/ou experiências anteriores [...]”, assim como uma ferramenta para “[...] promoção da interação dos indivíduos no meio social [...]”. Já para Almeida Júnior e Bortolin (2007), a leitura é vista como o cerne da apropriação da informação, que se concretiza por intermédio do processo da mediação. Consequentemente, em qualquer tipo de biblioteca, inclusive na universitária, o estímulo à leitura como prática pedagógica deve fazer parte dos seus objetivos como contribuição para aprendizagem, autonomia e formação do estudante.

Para alcance do padrão 3 – “Avaliação crítica da informação” – e do padrão 4, “Utilização da informação com propósitos específicos”, pondera-se que o aluno competente em informação, o qual aplica critérios iniciais para avaliar tanto a informação como as fontes, também compreende e interpreta os conceitos e sintetiza as principais ideias, para a construção de novos conhecimentos.

Naturalmente, para atingir esse estágio, o estudante precisa desenvolver habilidades e competências para leituras, resumos, fichamentos, seminários, ensaios, entre outras práticas de produção de conhecimento. Então, condizente com os padrões 3 e 4, os participantes do curso de extensão afirmaram que, como usaram o conhecimento para fichamento e leituras de textos, reconheceram o aprendizado para a elaboração de relatórios, do projeto de pesquisa e do PDO.

Diante dos resultados, considera-se que o objetivo geral, de evidenciar a biblioteca universitária como espaço estratégico de práticas pedagógicas condizentes à afiliação intelectual do estudante universitário, foi alcançado, já que durante a prática didática (curso de extensão) utilizamos dos recursos de portais, bases e bibliotecas digitais. Vale acrescentar que não houve evasão, e todos os participantes do curso obtiveram notas finais acima da média, o que indica, segundo Coulon (2008), a afiliação intelectual.

No referente ao objetivo específico de cotejar os conceitos de dispositivos, mediação, alfabetização informacional (*information literacy*) aprendizagem significativa e afiliação, pondera-se que, no decorrer de todo o texto apresentado, realizou-se o entrelaçamento desses conceitos para a fundamentação teórica, assim como foi base de discussão na pesquisa.

Para o objetivo específico de apresentar a proposta da alfabetização informacional (*information literacy*) como um dos procedimentos da biblioteca para facilitar a afiliação intelectual pelas respostas do questionário on-line de Avaliação de Aprendizagem do Curso (Apêndice D) e das declarações, os estudantes do curso EGP/EAD demonstraram autoconsciência de terem adquirido autonomia e as competências indicadas nos principais padrões (1-4), conforme recomenda a Association of College and Research Libraries (ACRL, 2000).

Quanto ao objetivo específico de confirmar a biblioteca universitária como espaço estratégico de informação e de práticas de ensino e aprendizagem para a autonomia do estudante durante a vida acadêmica, as práticas educativas foram consideradas válidas, ao se perceber nas falas, ações e produções das escritas dos participantes do curso de extensão os resultados que indicaram aprendizagem e conhecimento. Ou seja, o acesso à informação, mediado pelo bibliotecário por meio do processo de alfabetização informacional (*information literacy*), despertou no estudante o senso crítico e a autonomia do aprendiz.

Por conseguinte, diante dessa experiência, os estudantes participantes compreenderam a importância do desenvolvimento de competências, habilidades e estratégias para sua formação de aprendiz crítico e recomendou a inclusão desse modelo de curso como atividade complementar. Eles reconheceram que o estudante precisa ser autônomo, indo além do que se aprende na sala de aula. Obviamente, eles perceberam que há uma carência de diretrizes a respeito de como realizar as tarefas acadêmicas, e que sua sobrevivência na universidade depende e muito da capacidade de construir esse conhecimento.

Para finalizar este capítulo, a alfabetização informacional (*information literacy*), comprova ser compatível com o currículo. Tecida na estrutura e no conteúdo do currículo, essa integração oferece possibilidades para promover habilidades em informação, assim como multiplicar as oportunidades para a autonomia na aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, para Oliveira (2004, p.

17, grifo do autor), “[...] ‘Ensinar’ não significa transmitir conhecimentos; significa, sim, orientar o estudante, apontando caminhos e criando condições que facilitem seu processo de construção de conhecimentos”. Nessa linha de pensamento, a clareza do discurso evidencia a compreensão do fenômeno, demonstrando que o curso de extensão contribuirá para que os estudantes percebam seus pontos fortes e fracos ao lidarem com o processo de busca de informações, uma vez que, ao desenvolverem habilidade de pensamento crítico, essa habilidade pode se refletir em suas experiências antes e depois da aprendizagem, possibilitando que assim aprendam melhor.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou contribuições de melhoria nas ações a que se propôs investigar, trazendo à tona questões originadas nas práticas cotidianas do estudante, principalmente o calouro, na biblioteca universitária, e sua dificuldade no uso dos recursos informacionais. Nesse sentido, a pesquisadora respondeu aos objetivos da investigação, ao evidenciar a biblioteca universitária como ambiente de ensino e aprendizagem, condizente à afiliação intelectual do estudante universitário; de explicar para o profissional da informação as novas e instigantes compreensões dos conceitos de dispositivos, mediação, alfabetização informacional (*information literacy*), aprendizagem significativa e afiliação, bem como de apresentar um modelo de prática de ensino e aprendizagem na perspectiva da alfabetização informacional (*information literacy*), para auxiliar a autonomia do estudante durante a vida acadêmica.

No decurso de sua história, a biblioteca universitária preservou uma inquietação permanente em favor de seu aperfeiçoamento. Na contemporaneidade, em um cenário marcado por *fakes news*, desinformação e falta da inclusão digital, mais do que nunca se exige da biblioteca uma nova prática pedagógica. Compreender as possibilidades de atender a essas exigências requer uma cultura de revisão contínua acerca dos fundamentos e propósitos dessa prática. Também com esse fim, esta pesquisa se constituiu em mais um instrumento metodológico de contribuição para a competência digital do estudante universitário.

O estudo ressaltou que ainda há muito a ser feito em quanto ao desenvolvimento de competências informacionais e digitais, mas ratificou a necessidade da presença e da atuação do bibliotecário, destacando o quão imprescindível é o protagonismo deste profissional nos diferentes tipos de bibliotecas e na sociedade.

Também é relevante citar as dificuldades encontradas para a implementação do curso de extensão, como um dos instrumentos pedagógicos para a prática experimental. A proposta foi ofertada para duas unidades acadêmicas, que não demonstraram interesse, e para a Pró-Reitoria de Extensão da UFBA (PROEXT), que respondeu positivamente. Contudo, em razão da demora no resultado da aprovação do projeto, não seria viável realizá-lo, devido ao tempo de que a

pesquisadora dispunha. Por esse motivo, utilizou-se a prática da tutoria do EAD/EGP para comprovação dos objetivos da pesquisa.

Diante dessas observações, a pesquisadora propõe a continuidade e a ampliação da investigação no que se refere ao processo de alfabetização informacional (*information literacy*) dos estudantes, associado à teoria da aprendizagem significativa, aplicada de forma prática, conforme Apêndices A, B, C e D, a fim de:

- Verificar que a mediação também implica orientar e/ou educar o estudante, sinalizando caminhos e proporcionando condições que facilitem o seu processo de construção de conhecimentos, pois aprender, além de ser um processo cognitivo, é também um processo vivencial e contínuo;
- Conferir com os estudantes a necessidade essencial e imediata de se apropriar dos recursos informacionais para realizar as primeiras tarefas na condição de universitários;
- Identificar as dificuldades relacionadas à complexidade dos códigos de organização do acervo (classificação e notação de autor), com a linguagem documentária para normalização e acesso à informação, entre outros;
- Certificar que a biblioteca, como espaço acadêmico, dispõe de recursos que possibilitam ampliar o conhecimento institucional e informacional do estudante.
- Averiguar a ação do bibliotecário no papel de mediador da informação; no propósito de facilitar a trajetória do estudante no ensino superior;
- Propor programas de alfabetização informacional (*information literacy*) integrados ao planejamento curricular do curso.

REFERÊNCIAS

- ABREU, S. M. R. **Estudo sobre alunos da UFBA, egressos de escolas públicas: uma análise sobre desigualdade na educação.** 2011. 21 f. Artigo (Especialização em Docência) – Faculdade Integradas Olga Metting, Salvador, 2011.
- AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? Tradução de Nilcéia Vadati. **Outra travessia**, Santa Catarina, n. 5, p. 9-16, jul. 2005. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576>. Acesso em: 8 jun. 2022.
- AGAMBEN, G. O. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009. 92 p.
- ALMEIDA FILHO, N. **Aos companheiros da UFBA** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por todos@listas.ufba.br. em 9 jan. 2009.
- ALMEIDA JÚNIOR, O. F. Leitura, mediação e apropriação da informação. In: SANTOS, J. P. (Org.). **A leitura como prática pedagógica: na formação do profissional da informação.** Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007. p. 33-45.
- ALMEIDA JÚNIOR, O. F. Mediação da informação e múltiplas linguagens. **Pesq. bras. Ci. Inf.**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 89-103, jan./dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.ancib.org/index.php/tpbci/article/view/170/170>. Acesso em: 8 fev. 2023.
- ALMEIDA JÚNIOR, O. F.; BORTOLIN, S. Mediação da informação e da leitura. SEMINÁRIO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 2., 2007, Londrina. **Anais eletrônicos...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/13269/>. Acesso em: 8 fev. 2023.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). **Report of the Presidential Committee on information literacy: Final Report.** Chicago: ALA, 1989. Disponível em: <https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential> Acesso em: 12 maio 2023.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). **Information power.** Chicago: ALA, 1988. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315028.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2022.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, p. 29-38, jan./mar. 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.11i53.1832>. Acesso em: 22 abr. 2023
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995. 128 p.

ANDRÉ, M. E. D. A. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, p. 46-57, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621997000200005&script=sci_arttext. Acesso em: 22 de maio de 2022

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70. Disponível em: http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/ANDRE,M.E.D.A._EstudoDeCasoEmPesquisaEAvaliacaoEducacional.rtf/view. Acesso em: 12 abr. 2022.

APRILE, M. R.; BARONE, R. E. M. Políticas públicas para acesso ao ensino superior e inclusão no mundo do trabalho: o Programa Universidade para todos (PROUNI) em questão. In: VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 6., Lisboa. **Anais...**Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2008, p.1-17, n. de série 182. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4537274>. Acesso em 14 jan. 2024.

ARAGÃO, E. M. Problemas das bibliotecas universitárias brasileiras. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 1, n. 1-3, p. 36-38, 1973. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/800>. Acesso em: 16 set. 2024.

ARELLANO, M. A. M. Serviços de referência virtual. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 30, n. 2, p. 7-15, 2001. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v30n2/6206>. Acesso em: 13 maio 2023.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). **Information literacy competency standards for higher education**. Chicago: Chicago, Illinois: ACRL, 2000. 17 p. Disponível em: <https://www.ala.org/acrl/> Acesso em: 27 jul. 2022.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Tradução de Eva Nick, Heliansilvaa de Barros C. Rodrigues, Luciana Peotta, et al. 2.ed. Rio de Janeiro: Interamericana, c.1980. 325 p.

BARRETO, A. A. A transferência da informação para conhecimento. In: AQUINO, M. A. (org.). **O campo da Ciência da Informação**: gênese, conexões e especificidades. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2002. p. 49-59.

BARRETO, A. L.; FILGUEIRAS, C. A. L. Origens da universidade brasileira. **Química Nova**, São Paulo, v. 30, n. 7, p. 1780-1790, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-40422007000700050>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/rzxmW6ggvDDvXJYLBfkg38m/>. Acesso em 14 jan. 2023.

BASTOS, J. P. **A missão das universidades na investigação científica**. Salvador: Imprensa Vitória, 1957. 73 p. (Publicações da Universidade da Bahia, v. 1).

BATTLES, M. **A conturbada história das bibliotecas**. Tradução de João Vergílio Gallerani Cute. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003. 238 p.

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/doi/abs/10.1108/EUM0000000007083>. Acesso em: 18 de ago. 2022.

BECKER, C. da R. F; GROSCH, M. S. A formação do leitor através das bibliotecas: o letramento e a ciência da informação como pressupostos. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, Nova Série, São Paulo, v.4, n.1, p. 35-45, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/59>. Acesso em: 10 maio 2024

BECKER, F. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf. Acesso em 20 jan. 2022.

BELLETTATI, V. C. F. **Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública**: indicadores para reflexão sobre a docência universitária. 2011. 237 f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04082011-115006/en.php>. Acesso em 20 jan. 2023

BELLUZZO, R.C.B. Competências na era digital: desafios tangíveis para bibliotecários e educadores. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.6, n.2, p. 30-50, jun. 2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/772>. Acesso em: 18 set. 2024.

BELLUZZO, R.C.B. Como desenvolver a Competência em Informação (CI): uma mediação integrada. **CRB-8 Digital**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 11-14, out. 2008. Disponível em: <http://www.crb8.org.br/ojs/crb8digital>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BELLUZZO, R.C.B.; KOBAYASHI, M. C.M.; FERES, G. G. Information literacy: um indicador de competência para a formação permanente de professores na sociedade do conhecimento. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 81-99, dez. 2004. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2009>. Acesso em: 2 fev. 2022.

BELLUZZO, R.C.B.; FERES, G. G. O projeto investigativo e a fluência científica e tecnológica na sociedade da informação (information literacy): uma questão de educação na biblioteca universitária. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 14., 2006, Salvador. **Anais....** Salvador: UFBA, SIBI, 2006. 1 CD-ROM.

- BIERRENBACH, A. C. O que é que a Bahia tem? *In*: SEMINÁRIO DOCOMOMO BRASIL ARQUITETURA MODERNA E INTERNACIONAL, 10., 2022, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2022. 27 p. Disponível em: https://lab20.ufba.br/sites/lab20.ufba.br/files/o_que_e_que_a_bahia_tem.pdf. Acesso em: 14 fev. 2024.
- BIGELLI, J. C. P. La Universidad de Padua, forjadora del pensamiento medico y científico moderno. Capítulo 1. Introduccion. **Revista Electrónica de PortalesMedicos.com**, 2010. Disponível em: <http://www.portalesmedicos.com/publicaciones/articulos/2218/6/La-Universidad-de-Padua,-forjadora-del-pensamiento-medico-y-cientifico-moderno.-Cap.1.Introduccion>. Acesso em: 23 abr. 2023.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 2. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1987. 361 p. (Estudos, 40).
- BRANDÃO, Z. Diálogo com Anísio Teixeira sobre a escola brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 80, n. 194, p. 95-101, jan./abr. 1999. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1259>. Acesso em: 10 jun. 2024
- BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 25 abril 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 25 maio 2023.
- BREIVIK, P. S.; GEE, E. G. **Information literacy: revolution in the library**. New York: Macmillan, 1989. 250 p. (The American Council on Education/Macmillan Series on Higher Education).
- BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. 2. ed., São Paulo, SP: Ed. Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2000. 239 p. (Universitas).
- BURKE, P. **Uma história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. 241 p.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009. 192 p. (Série Pensamento e Ação Magistério).
- CAMACHO, T. A universidade pública no Brasil. **Revista de Sociología**. n. 19, p.100 – 133, 2005. Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Chile. Disponível em: <https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/download/27816/29484/252085>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CAMPELLO, B. S. A biblioteca escolar como espaço de construção do conhecimento. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ARQUIVOS, BIBLIOTECAS, CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E MUSEU, 1., 2002, São Paulo, **Anais...** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002. p. 99-106.

CAMPELLO, B. S. A competência informacional na educação para o século XXI. In: CAMPELLO, B. S. **A Biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002a.

CAMPELLO, B. S. Del trabajo de referencia hacia la alfabetización informativa: La evolución del papel educativo del bibliotecario. **Investigación Bibliotecológica**, v. 24, n. 50, p. 83-108, 2010a. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2010000100006&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 15 maio 2024.

CAMPELLO, B. S. 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: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/18>. Acesso em: 14 jun. 2024.

CAMPELLO, B. S. **Letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico**. 2009. 203 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/ECID-7UUPJY>. Acesso em: 10 abr. 2024.

CAMPELLO, B. S. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652003000300004>. Acesso em: 24 maio 2023.

CAMPELLO, B. S. Perspectivas de letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 184-208, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2010v15n29p184>. Acesso em: 04 maio 2024.

CAREGNATO, S. E. O desenvolvimento de habilidades informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. **Revista de Biblioteconomia & Comunicação**, v.8, p. 47- 55, 2000. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/11663/1/artigoRBC.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2012.

CARNEIRO, A. S. C. **Caminhos universitários: a permanência de estudantes de origem popular em cursos de alto prestígio**. Salvador, 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000,

CHARLOT, B. Prefácio. *In*: COULON, A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Tradução de Georgina G. dos Santos e Sônia Maria R. Sampaio. Salvador: EDUFBA, p. 9 - 13, 2008.

CHARTIER, R. Os livros resistirão às tecnologias digitais. **Nova Escola**, São Paulo, Edição 204, ago. 2007. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/roger-chartier-livros-resistirao-tecnologias-digitais-610077shtml>. Acesso em: 18 maio 2023.

CHASSOT, A. **A ciência através dos tempos**. São Paulo: Moderna, 1994. (Coleção Polêmica).

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas**: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CORRÊA, R. H. V. G; CRISTIANINI, G. M. S. Estudo da eficácia do programa de educação do usuário, ministrado pelo serviço de biblioteca e informação do Instituto de Química de São Carlos da Universidade de São Paulo: relato do treinamento para uso de bases de dados. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 15., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: CRUESP, 2008. Disponível em: www.sbu.unicamp.br/snbu2008/anais/site/pdfs/3210.pdf . Acesso em: 26 jan. 2022.

COSTA, J.; SILVEIRA, F. G.; COSTA, R.; WALTENBERG, F. Expansão da educação superior e progressividade do investimento público. **Texto para discussão 2631**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA): Brasília; Rio de Janeiro, fevereiro de 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.38116/td2631>.

CORBUCCI, P. R. Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil. **1950-Texto para discussão**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA): Brasília; Rio de Janeiro: Ipea, 2014. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3021/1/TD_1950.pdf Acesso: 18 nov. 2023.

COULON, A. **Etnometodologia e educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995a. 205 p. (Ciências sociais da educação).

COULON, A. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995b. 134 p.

COULON, A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Tradução de Georgina G. dos Santos e Sônia Maria R. Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008. 276 p.

COURTRIGHT, C. Context in information behavior research. annual. **Review of Information Science and Technology**, v. 41, n. 1, p. 273-306, 2007.

<https://doi.org/10.1002/aris.2007.1440410113> Acesso em: 25 maio 2023.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à era Vargas. 3. ed. São Paulo, SP: Ed. da UNESP, 1980. 295 p.

CUNHA, L. A. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo, SP: Ed. UNESP, 2007a. 300 p.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. 3. ed. São Paulo, SP: Ed. UNESP, 2007b.

CUNHA, M. B. Biblioteca universitária e educação do usuário. **Revista de Biblioteconomia**, Brasília, v. 14, n. 2, p. 175-188, jul./dez. 1986. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/rbbsb/article/view/41679>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CUNHA, M. B.; CAVALCANTI, C. R. **Dicionário de biblioteconomia e arquivologia**. Brasília, DF: Briquet de Lemos/Livros, 2008. 451 p.

DAVOK, F. D. Qualidade los educação. **Avaliação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 505-513, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772007000300007>. Acesso em: 7 maio 2023.

DELORS, J. Os quatros pilares da educação. *In*: **Educação**: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003. Cap. 4

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir; relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Fundação Faber-Castell, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 2 ed. Campinas, SP: Campinas, SP: Autores Associados, 1997, 129 p. (Coleção educação contemporânea).

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico educativo. São Paulo: Cortez, 1990. p. 11-44.

DIAS, M. M. K.; BELLUZZO, R. C. B.; PINHO, F. A.; PIRES, D. 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. DOI: <https://doi.org/10.20396/rdbci.v2i1.2070>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/2070>. Acesso em: 21 jan. 2023

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

DUDZIAK, E. A. O bibliotecário como agente de transformação em uma sociedade complexa: integração entre ciência, tecnologia, desenvolvimento e inclusão social. **PontodeAcesso**, Salvador, v.1, n.1, p. 88-98, jun. 2007. Disponível em : <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/1396>. Acesso em 12 dez. 2023.

DUDZIAK, E. A. Em busca da pedagogia da emancipação na educação para a competência em informação sustentável. **Revista Digital de Biblioteconomia & Ciência da Informação**, v. 9, n. 2, p. 166-183, 2011. DOI: <https://doi.org/10.20396/rdbci.v9i1.1925>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1925>. Acesso em: 16 ago. 2023.

DUDZIAK, E. A. Competência informacional e midiática no ensino superior: desafios e propostas para o Brasil. **Prisma.com: Revista de Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação-CETAC Media**, n.13, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/279464361_Competencia_informacional_e_midiatica_no_ensino_superior_Desafios_e_propostas_para_o_Brasil. Acesso em 12 dez 2023.

DUDZIAK, E. A. **A information literacy e o papel educacional das bibliotecas**. 2001, 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. <https://doi.org/10.11606/D.27.2001.tde-30112004-151029>. . Acesso em: 14 set. 2023.

DUDZIAK, E. A. *Information literacy*: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. DOI: <https://doi.org/10.18225/ci.inf.v32i1.1016>. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1016>. Acesso em: 14 set. 2023.

DUDZIAK, E. A. *Information literacy* uma revolução silenciosa: diferentes concepções para a competência em informação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO, 20., 2002, Fortaleza, **Anais...Fortaleza**, CE, 2002. 15p. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/3798/>. Acesso em: 14 jan. 2022.

DURAND, T. L'alchimie de la compétence. **Revue Française de Gestion**, Cachan, FR, v. 32, n. 160, p. 261-292, 2006. (republicação da Revue Française de Gestion, n. 127, p. 84-102, janv./févr. 2000). Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2006-1-page-261.htm> . Acesso em: 28 jul. 2022.

FARIAS, Gabriela Belmont de. Contributos da aprendizagem significativa de David Ausubel para o desenvolvimento da Competência em Informação. **Perspectivas em ciência da informação**, v.27, n.2, p. 58-76, 2022.

FERNÁNDEZ ABAD, F. J. Evolución histórica de la cunción social de las bibliotecas públicas. **Revista General de Información y Documentación**, Madrid, v. 16, n. 2, p.

93-100, 2006. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2235604>. Acesso em: 7 maio 2023.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. Artes liberais e ofícios mecânicos nos colégios jesuítcos do Brasil colonial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 693-751, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7Y3phsmDjDYH7Z878n9FPJj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2024.

FERREIRA, J. Formas e campos de conhecimento: âncoras para um dispositivo de formação e de comunicação. **Portcom**, Manaus, p.-1-15, 2012. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/aa3b76618f2ad4f7ef742b674b7c9830.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2022

FERREIRA, V. B. Decifrando o mapa da mina: capacitação de usuários de biblioteca universitária no acesso a bases de dados. In: SNBU. SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, XVII, **Anais...** Gramado, RS:UFRS, 16 A 21 SET. 2012. Disponível em: <http://www.snbu2012.com.br/anais/pdf/4QDA.pdf/> . Acesso em 12 nov. 2022.

FIGUEIREDO, N. M. **Estudos de uso e usuários da informação**. Brasília: IBICT, 1994. 154 p.

FOSKETT, D. J. Psicologia do usuário. In: _____. **A contribuição da psicologia para o estudo dos usuários da informação técnico científica**. Tradução de Hagar Espanha Gomes. Rio de Janeiro: Calunga, 1980. p. 11-30. (Série Ciência da Informação).

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 184 p. (Coleção leitura).

GARCIA, C. L. S.; ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de; VALENTIM, M. L. P. O papel da mediação da informação nas universidades. **Revista EDICIC**, v. 1, n. 2, p. 351-359, Abr./Jun. 2011. Disponível em: <http://www.edicic.org/revista/>. Acesso em: 22 jan. 2022.

GARCIA, M. L. A. Uso da informação bibliográfica entre professores do Instituto de Ciências Exatas da UFMG. **Revista da Escola de Biblioteconomia UFMG**, v. 2, n. 2, p. 196-206, 1973. Disponível em: <https://cip.brapci.inf.br/download/90233>. Acesso em: 22 out. 2023

GARCIA, M. L. A. A informação científica e tecnológica no BRASIL. **Ciência da Informação**, Brasília, v.9, n.1/2, p. 41-81, 1980. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/download/144/144>. Acesso em: 24 set. 2023

GASQUE, K. C. G. D. **Letramento informacional**: pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação / Universidade de Brasília, 2012. 175 p

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2009. 272 p.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE -Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p, 20-29, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38200>. Acesso em: 29 sep. 2023.

GOMES, H. F. A mediação da informação, comunicação e educação na construção do conhecimento. **DataGramaZero**, v. 9, n. 1, p. 1-15, fev. 2008. Disponível em: http://www.dgz.org.br/fev08/F_I_art.htm. Acesso em: 2 fev. 2022.

GOMES, H. F. A transferência da informação na educação universitária: implicações do uso da oralidade, da escrita e de outras tecnologias: metodologia e instrumentos. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 9, n. 2, p. 1-11, 1999. Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/386/307>. Acesso em: 14 abr. 2022.

GOMES, H. F.; SANTOS, R. R. Mediações para a leitura na universidade: ações docentes e da biblioteca. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 9., 2008, São Paulo, **Anais...** São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <http://www.ancib.org.br/media/dissertacao/1783.pdf>. Acesso em: 2 de fev. 2022.

GOULEMOT, J. M. **O amor às bibliotecas**. Tradução de Maria Leonor Loureiro. São Paulo: Editora Unesp, 2011. 246 p.

GROGAN, D. **A prática do serviço de referência**. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1995.

HATSCHBACH, M. H. L. **Information literacy**: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior. 2002. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Instituto Brasileiro em Informação, Ciência e Tecnologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

HATSCHBACH, M. H. L.; OLINTO, G. Competência em informação: caminhos percorridos e novas trilhas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, Nova Série, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 20-34, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.febab.org.br/rbbd/ojs-2.1.1/index.php/rbbd/article/viewFile/64/78>. Acesso em: 14 set. 2022.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola a universidade. 11. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, c1997. 199 p.

HORELLOU-LAFARGE, C.; SEGRÉ, M. **Sociologia da leitura**. Cotia, SP: Ateliê, 2010. 158p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBICT). **Catálogo Coletivo Nacional de Publicações Seriadas (CCN)**. Disponível em: <http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20/catalogo-coletivo-nacional-de-publicacoes-seriadas%28ccn%29/sobre-o-ccn>. Acesso em: 13 ago. 2022.

JANOTTI, A. **Origens da universidade**: a singularidade do caso português. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1992. 227 p.

JEANNERET, Y. I. **Dispositif**. Tradução de Juliana Maria de Siqueira. São Paulo: USP, 2005. 2 p. Disponível em: <http://ensmp.net/pdf/2005/glossaire/dispositif.doc>. Acesso em: 28 set. 2016.

KUENZER, A. Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.29, n.1, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/303/boltec303g.htm>. Acesso em: 20 de jan. 2022.

KUHLTHAU, C. C. **Information skills an information society**: a review of research. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on information resources. 1987. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED297740>. Acesso em: 20 de jan. 2024.

KUHLTHAU, C. C. From information to meaning: confronting challenges of the twenty-first century. **Libri**, v. 58, p. 66-73, 2008. DOI: 10.1515/libr.2008.008. Disponível em: <https://colab.ws/articles/10.1515%2Flibr.2008.008>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

KUHLTHAU, C. C. O papel da biblioteca escolar no processo de aprendizagem. *In*: VIANNA, M. M.; CAMPELLO, B.; MOURA, V. H. V. **Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica**. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999. p. 9-14. Seminário promovido pela Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais e Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

KUHLTHAU, C. C. **Seeking meaning**: a process approach to library and information services. Norwood: Ablex, 1993.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1998. 262 p.

KÜLLER, J. A.; RODRIGO, N. F. Uma metodologia de desenvolvimento de competências. **Boletim Técnico do SENAC**: a Revista da Educação Profissional, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/171/156>. Acesso em: 20 de jan. 2022.

LAUAND, L. J. **O que é uma universidade?**: introdução a filosofia da educação de Josef Pieper. São Paulo: Perspectiva: Edusp, 1987. 152 p. (Debates, 205).

LEITÃO, B. J. M. **Avaliação qualitativa e quantitativa numa biblioteca universitária: grupos de foco.** Rio de Janeiro: Interciência, 2005. 148 p.

LOUREIRO, M. A. S. **História das universidades.** São Paulo: Estrela Alfa, [ca.1960]. 510 p.

LOURENÇO FILHO, M.B. **Introdução ao estudo da Escola Nova.** São Paulo: Melhoramentos, 1978, 271 p.

LUCKESI, C. C.; JESUS, E. B.; COSMA, J.; BAPTISTA, N. **Fazer universidade: uma proposta metodológica.** 9. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1997.

LÜCK, E. H.; MOTTA, J. S. T.; SOUZA, C. M.; SAMPAIO, M. P. F.; RODRIGUES, M. E.F. A biblioteca universitária e as diretrizes curriculares do ensino de Graduação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 11., 2000, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2000. Disponível em: <http://snbu.bvs.br/snbu2000/docs/pt/doc/t024.doc> . Acesso em: 05 nov. 2008. Acesso em: 29 mar 2023.

MACEDO, N. D. Em busca de diretrizes básicas para o serviço de referência e informação para bibliotecas brasileiras. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 17, n. 3-4, p. 61-70, 1984. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/383/357>. Acesso em: 14 ago. 2023

MACEDO, N. D. Leitura e sintonia entre bibliotecário e professor: eis a questão. In: SANTOS, J. P. (Org.). **A leitura como prática pedagógica: na formação do profissional da informação.** Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2007. p. 47-64.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** 2. ed., Salvador: EDUFBA, 2004. 297 p.

MACHADO, M.; BLATTMANN, U. A biblioteca universitária e sua relação com o projeto pedagógico de um curso de graduação. **Biblos: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, Rio Grande, RS, v. 25, n. 1, p. 9-20, 2011. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/1993>. Acesso em: 02 abr. 2023

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MANGUEL, A. **A biblioteca à noite.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006. 301 p.

MANNHEIM, K.; STEWART, W.A.C. **Introdução à sociologia da educação.** Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix; Editora USP, 1969. 2022p.

7. ed. São Paulo: Atlas, 2010a.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010b.

MARCOVITCH, J. **A universidade (im)possível**. São Paulo: Futura, 1998.

MARRAS, J. P. **Administração de recursos humanos**: do operacional ao estratégico. 4. ed., São Paulo: Futura, 2001.

MARTINS, W. A. **A palavra escrita**: história do livro, da imprensa e da biblioteca. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Ática, 1996 (Temas, v. 49).

MARTUCCI, E. M. **O conhecimento prático do bibliotecário de referência**. 1998. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

MARTUCCI, E. M. Estudo de caso etnográfico. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, Brasília, DF, v. 25, n. 2, p. 167-180, 2001. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbbsb/article/view/46516>. Acesso em: 14 dez. 2022.

MATA, M. L. **A competência informacional de graduandos de biblioteconomia da região sudeste**: um enfoque nos processos de busca e uso ético da informação. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

MATTOS, C. L. G. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendência no Brasil. *In*: _____; CASTRO, P. A (org.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011a. p. 25- 48.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (org.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011, 298 p.

MATTOS, S. M. **O desejo do saber**. Niterói: EdUFF, 2001. 130 p.

MICHAELIS 2000: moderno dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Reader's Digest; São Paulo: Melhoramentos, 2000. v. 1.

MILANESI, L. **Biblioteca**. São Paulo: Ateliê, 2002.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2002.

MINAYO, M. C.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>. Acesso em: 14 dez. 2022.

MINICUCCI, A. **Psicologia aplicada à administração**. 5ª ed., São Paulo: Atlas, 1995.

MIRANDA, A. Biblioteca universitária no Brasil: reflexões sobre a problemática. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 1. 1978, Niterói, RJ, **Anais...** Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 1978. 10 p.

MORAHY, L. (org.). Brasil - universidade e educação superior. *In*: _____. **A universidade no mundo**: universidade em questão. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2004. v. 2, p. 25-60.

MOREIRA, M. A. **Ensino e aprendizagem**: enfoques teóricos. São Paulo: Editora Moraes. 1985.

MOREIRA, M. A.. **Aprendizagem significativa**. Editora Universidade de Brasília, c. 1999. 130 p. (Coleção Publicações Acadêmicas do CESPE/UNB. Série Fórum Permanente de Professores).

MOREIRA, M. A. **Linguagem e aprendizagem significativa**. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL LINGUAGEM, CULTURA E COGNIÇÃO, 2., Belo Horizonte, MG, 2003. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/linguagem.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2022.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 2011.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. A. F. S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo, Editora Moraes, 1982.

MOROSINI, M. C. O ensino superior no Brasil. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: v. 3: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. cap. 20, p. 296-323.

MOTOYAMA, S. (Org.). Período colonial: O Cruzeiro do Sul na terra do pau brasil. *In*: _____. **Prelúdio para uma história**: ciência e tecnologia no Brasil. São Paulo, EDUSP: FAPESP, 2004. cap. 1, p. 62-183.

NAGAMINI, M. 1808-1889: ciência e técnica na trilha da liberdade. *In*: MOTOYAMA, S (org.). **Prelúdio para uma história**: ciência e tecnologia no Brasil. São Paulo, EDUSP: FAPESP, 2004. cap. 2, p. 135-231.

NASCIMENTO, L. S. **Informação e Educação**: as origens da *Information Literacy* - um estudo do relatório "*The Information Service Environment Relationships and Priorities*", de Paul Zurkowski. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

NATION at Risk. 1983. Disponível em: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015004170224&view=2up&seq=2>. Acesso em: 22 out. 2022.

NEVES, I. C. B. A leitura como prática pedagógica na formação do profissional da informação *In*: SANTOS, J. P. (Org.). **A leitura como pratica pedagógica**: na

formação do profissional da informação. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007. p. 17-32.

NORONHA, D. P. **Pós-graduação em saúde pública: análise de dissertações de mestrado e teses de doutorado (1990-1994)**. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

OLETO, R. R. Percepção da qualidade da informação. **Ciência da Informação**. v.35, n.1, p. 57-62. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n1/v35n1a07.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2022.

OLIVEIRA, M. M. As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 12, n. 45, p. 945-958, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362004000400003&script=sci_arttext. Acesso em: 2 nov. 2023.

OLIVEIRA, L. A. O que é ser universitário? *In*: _____. **Manual de sobrevivência universitária**. Campinas: Papirus, 2004. cap. 1, p. 13-28.

OLIVEIRA, L. R. **Biblioteca Universitária**: uma análise sobre os padrões de qualidade atribuídos pelo Ministério da Educação ao contexto brasileiro. 2004. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Católica de Campinas, Campinas (SP), 2004.

PAIM, I.; NEHMY, R. M. Q.. Questões sobre a avaliação da informação: uma abordagem inspirada em Giddens. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 81-95, jul./dez. 1998. Disponível em: Acesso em:

PASQUARELLI, M. L. R. **Procedimentos para busca e uso da informação**: capacitação do aluno de graduação. Brasília: Thesaurus, 1996. 88 p.

PERAYA, D. As formas de comunicação pedagógica “mediatizada”: o socioeducativo e o didático. **Educação & Sociedade**, ano 18, n. 59, p. 298-307, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000200004>. Acesso em 20 de jul. 2023.

PEREIRA, E. M. A. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 29-52, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a03v14n1.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.'

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed. 2001.

PERROTTI, E. Biblioteca não é depósito de livros. **Nova Escola**, Edição 193, junho 2006. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/biblioteca-nao-deposito-livros-423601.shtml>. Acesso em: 20 maio 2023.

PERROTTI, E.; PIERUCCINI, I. Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. *In*: LARA, M. L. G. de; FUJINO, A.; Noronha, D. P. (org.). **Informação e contemporaneidade: perspectivas**. Recife: NÉCTAR, 2007. p. 46 – 95. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/001826107.pdf> Acesso em: 20 maio 2024.

PESSOA, P.; CUNHA, M. B. Perspectivas dos serviços de referência digital. **Informação e Sociedade**, João Pessoa, v. 17, n. 3, p. 69-82, 2007. Disponível em <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/viewFile/836/1587>. Acesso em 18 dez. 2022.

PIERUCCINI, I. A ordem informacional dialógica: estudo sobre a busca de informação em Educação. 2004. 194 f. Tese (Doutorado) –Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PINTO, F. P. L. Essa palavra "Universidade"! **Análise Social**, Lisboa, v. 6, n. 20/21, p. 9-42, 1991. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224251958K1qWZ7fk4HI54QU9.pdf> . Acesso em: 8 jul. 2023.

PINTO, P. G. H. R. **Práticas acadêmicas e o ensino universitário**: uma etnografia das formas de transmissão e consagração do saber universitário. Niterói: EDUFF, 1999. 250 p. v. 1.oli

PORTES, É. A.; SAMPAIO, S. M. R.; SOARES, M. L. A.; MATOS, T. R. As representações e expectativas de estudantes do Bacharelado Interdisciplinar da UFBA. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE A JUVENTUDE BRASILEIRA– JUBRA, 5.. 2012, Recife, **Anais On line**...Recife: UFPE, 2012. p. 79. Disponível em: <http://www.unicap.br/jubra/wp-content/uploads/2012/10/TRABALHO-79.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.

POSSOBON, K. R. **Competência informacional**: um estudo sobre os calouros do Centro Universitário La Salle no primeiro semestre de 2006. 2006. 61 f. Monografia (Graduação) - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/18726>. Acesso em 14 set. 2023.

POSSOBON, K. R.; BINOTTO, S. F. T.; XAVIER, A.G.; KERSCHNER, J.; CAREGNATO, S. E. Alfabetização informacional: um estudo do nível de competências dos calouros do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 21., 2005, Curitiba, **Anais...** Curitiba: FBAB, 2005. p. 1-13. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10288>. Acesso em: 13 fev. 2023.

PREMESU. **Relatório de Atividades do Período 1974/1978**. Brasília: MEC: DAU: Coordenadoria de Desenvolvimento das Instalações do Ensino Superior, 1979. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001757.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

RADCLIFF, C. J.; JENSEN, M. L.; SALEM, J. A.; BURHANN, K. J.; GEDEON, J. A. **A practical guide to information literacy assessment for academic librarians.**

Londres: Libraries, 2007. 177 p. Disponível em:

http://pustaka.unp.ac.id/file/abstrak_kki/EBOOKS/INFORMATION%20LITERACY%20A%20practical%20guide%20to%20information%20literacy%20assessment%20for%20academic%20librarians.pdf. Acesso em: 8 ago. 2023.

RANGANATHAN, S. R. **As cinco leis da biblioteconomia.** Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2009. 336 p.

RIBEIRO, M. A. S.; NOVO, H. F. Alfabetização informacional e uso de ambientes virtuais interativos para a aprendizagem significativa. **Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação**, São Paulo, p. 1–16, 2024. Disponível em: <https://portal.abecin.org.br/rebecin/article/view/400>. Acesso em: 24 jul. 2024.

RICHTER, E. I. S.; GARCIA, O. M. C.; PENNA, E. F. **Introdução à Arquivologia.** Santa Maria: UFSM, 2004.

ROBBINS, S. P. **Administração: mudanças e perspectivas.** 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

ROGERS, C. **Liberdade de aprender em nossa década.** 2ª. Ed., Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

ROMA CAPUT MUNDI. 2022. Disponível em:

<http://romansforever.weebly.com/rome-the-capital.html>. Acesso em: 2 fev. 2023.

ROSA, F. G. M. G. **Pasta do Professor: o uso de cópias nas universidades.** Maceió: EDUFAL, 2007. 138 p.

SANCHES, G. A. R.; ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de. Mediação da informação e teorias pedagógicas: um estudo acerca das contribuições no fazer do bibliotecário mediador. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 16., 2010, Conrado (RJ) **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. 11 p. Disponível em: <http://www.sibi.ufrj.br/snbu2010/resumos.html>. Acesso em: 22 de maio de 2022.

SANTIAGO, A. E. C. **Competência informacional jurídica e as habilidades em pesquisa.** 2012. 261 f.: Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SANTOS, G. G. **Alguns personagens em busca de um autor: etnométodos na ação pedagógica junto a crianças e adolescentes vulneráveis ao risco.** 2001. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

SANTOS, J. P. (Org.). **A leitura como prática pedagógica: na formação do profissional da informação.** Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007. 168 p.

SANTOS, V. F. **Biblioteca pública y desarrollo económico**. Buenos Aires: Alfagrama, 2007.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. *In*: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.

SCHWARTZMAN, S. **Educação participação social**. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 3., 1979, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANPOCS, 1979.

Disponível em:

<https://ia600809.us.archive.org/18/items/EducacaoEParticipacaoSocial/1979educsocial.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2023.

SCHWARTZMAN, S. **A organização napoleônica do conhecimento**. 1989. Não publicado. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/aorgan.htm> 1/. Acesso em: 9 abr. 2023.

SERAPIONI, M. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro RJ v. 5, n. 1, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-8123200000100016&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 22 ago. 2022

SILVA, A. M. C. Mediação formadora e sujeito aprendente ao longo da vida. *In*: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO, 4.; Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos, 8. 2008, Florianópolis, SC. **ANAIS (Actas)...** Florianópolis: Universidade de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9816/1/Media%C3%A7%C3%A3o%20Formadora%20e%20Sujeito%20Aprendente%20ao%20longo%20da%20vida.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2022.

SILVA, H. P.; JAMBEIRO, O.; LIMA, J. B. BRANDÃO, M.A. Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 28-36, jan./abr. 2005. DOI: <https://doi.org/10.18225/ci.inf.v34i1.1099>. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1099>. Acesso em: 4 abr. 2022.

SILVA, J. L. P. B. **Um ensino facilitador da aprendizagem significativa da termodinâmica básica**. Dissertação (Mestrado em Física) - Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1998.

SILVA, L. V. **Competências em informação dos estudantes de graduação para a elaboração dos trabalhos acadêmicos**: a contribuição das bibliotecas universitárias da UFBA. 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/20971>. 4 abr. 2023

SILVA, L. V.; GOMES, H. F. Competências em informação dos estudantes de graduação para a elaboração dos trabalhos acadêmicos: a contribuição das

bibliotecas universitárias da UFBA. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - ENANCIB, 10., 2009, João Pessoa-PB. **Anais...** João Pessoa, 2009. p. 964-983. Disponível em: <http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/xenancib/paper/view/3220/2346> Acesso em: 2 fev. 2022.

SILVA, R. J. A biblioteca escolar: organização e funcionamento. *In*: SOUZA, R J. **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SILVA-PIRES, F. E. S.; TRAJANO, V. S.; ARAÚJO-JORGE, T. C. A teoria da aprendizagem significativa e o jogo. **Rev. Educ. Questão**, v. 58, n. 57, E-21088, jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n57id21088>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-77352020000300018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2024. Epub 12-Ago-2021.

SISTEMA UNIVERSITÁRIO DE BIBLIOTECAS. **Relatório do SIBI/UFBA**: relatório anual 2023. Salvador: SIBI, 2023. 58p.

SLOAN, B. Electronic reference service: some suggested guidelines. **Reference and User Services Quarterly**, n. 38, p. 77-81, 1998. Disponível em: <http://www.lis.uiuc.edu/~b-sloan/guide.html>. Acesso em: 20 set. 2022.

SOARES, M. Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização. *In*: _____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, Cap. 2, p. 27-60.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 de maio 2022.

SOUTO, L. F. **Informação seletiva, mediação e tecnologia**: a evolução dos serviços de disseminação seletiva da informação. Rio de Janeiro: Interciência, 2010. 130 p.

SOUZA, P. N. P. **Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro**. São Paulo: Pioneira, 1991. 206 p.

SUCUPIRA, N. (org.). **A condição atual da universidade e a reforma universitária brasileira**: I Encontro de Reitores das Universidades Públicas. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1972. 79 p. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26723 . Acesso em: 16 maio 2024.

TARAPANOFF, K. Planejamento de e para bibliotecas universitárias no Brasil: sua posição sócio-econômica e estrutural universitárias. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 2., 1981, Brasília. **Anais...** Brasília: CAPES, 1981. p. 9-35.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969, 385 p.

TEIXEIRA, A. M. F. Entre a escola pública e a universidade: uma longa travessia para jovens de origem popular. *In*: SAMPAIO, S. M. R. (Org.). **Observatório estudantil**: primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011. 273 p.

TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento**: o grande desafio empresarial. São Paulo: Negócio, 2001.

TOMÉ, M. E. F. Universidade brasileira: um legado dos tempos medievais. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 183-215, 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/Kasadi/Downloads/Dialnet-UniversidadeBrasileira-4740544%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Kasadi/Downloads/Dialnet-UniversidadeBrasileira-4740544%20(1).pdf). Acesso em: 15 nov. 2023.

TOUTAIN, L. M. B. B.; SILVA, R. R. G.(org.). **UFBA**: do século XIX ao século XXI. Salvador: EDUFBA, 2010. 620 p. (Memorial; 1)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Ampliação e modernização do Sistema de Bibliotecas da UFBA**: Subprojeto da Chamada Pública MCT/FINEP/CT-INFRA – PROINFRA – 01/2011. Salvador: PRPPG: SIBI, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Catálogo geral dos cursos de graduação da UFBA**. Salvador: EDUFBA, 1982.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Evolução dos números da UFBA**: 2007 – 2021. Salvador: UFBA, PROPLAN, 2022. 17 p. Disponível em: <http://www.proplan.ufba.br/estatisticas/ufba-em-numeros>. Acesso em: 09 de out. de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA) **A nova biblioteca universitária**. Salvador: UFBA, Biblioteca Central, 1983. 8 f.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Plano de expansão e reestruturação da arquitetura curricular na Universidade Federal da Bahia**: termo de referência. Salvador: UFBA, PROPLAN, 28 jul. 2007a. 24 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Proposta de operacionalização do programa REUNI/UFBA**. Salvador: UFBA, PROPLAN, 23 ago. 2007c. Disponível em: <http://www.adufpa.org.br/arquivos/File/REUNI%20UFBA.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Relatório de 1968: apresentado pelo Magnífico Reitor Prof. Roberto Santos. *In*: **Boletim Informativo**. ano 12, n. 150, 2. Part. 31 mar. 1969.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Relatório de 1970: apresentado pelo Magnífico Reitor Prof. Roberto Santos. *In*: **Boletim Informativo**. ano 15, n. 174, 2. Part. 31 mar. 1971.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Relatório Anual de 1972 do Reitor Lafayette de Azevêdo Pondé**. Salvador: UFBA, 1973.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Relatório Anual de 1974 do Reitor Lafayette de Azevêdo Pondé**. Salvador: UFBA, 1975.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Relatório de 1971-1975 de Lafayette de Azevêdo Pondé**. Salvador: UFBA, 1975a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Relatório do Reitor Miguel Calmon à Assembleia Universitária**. Apresentado por ocasião da abertura dos cursos do ano letivo de 1966. Separata do Boletim Informativo. Parte Cultural. n. 112-113, mar./abr. 1966.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Resolução. nº 03** de 8 de junho de 2009c. Cria o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal da Bahia e dá outras providências. Disponível em: https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/resol_0309_0.pdf. Acesso em 20 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA) **Novos cenários para as bibliotecas**: um sistema de informação para a mudança qualitativa da UFBA. Salvador: UFBA, Biblioteca Central, 1997. 49 p. (Seminário)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA) **Projeto pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde**. Salvador: PRPG, IHAC, abr. 2009a. 79 p. Disponível em: http://www.moodle.ufba.br/file.php/11666/Projeto_BI_SAUDE.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA) **Projeto pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares**. Salvador: PRPG, IHAC, 2008c. 87 p. Disponível em: https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/implant_reuni.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA); Sistema de Bibliotecas (SIBI). **Gestão do sistema de bibliotecas – SIBI**: relatório anual. Salvador: SIBI, 2008d. 6 f.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Universidade Nova**: reestruturação da arquitetura curricular da educação superior no Brasil. Minuta de anteprojeto. Salvador: UFBA, Comissão Técnica, [2007], 34 p.

UNIVERSITY OF MARYLAND. Albin O. Kuhn Library and Gallery. **Information Literacy Survey 2003**. Baltimore, 2003. 16 p. Disponível em: <http://aok.lib.umbc.edu/reference/informationliteracy/umbcsurvey.pdf>. Acesso em: 9 set. 2023.

USHERWOOD, B. **A biblioteca pública como conhecimento público**. Lisboa: Editorial: Caminho, 1999. (Caminho das Bibliotecas e Informação).

YAFUSHI, C. A. P.; ALVES, C. V. O. C.; POMPEI, D. G.; BELDA, F. R.; BUENO JUNIOR, M. N.; BELLUZZO, R. C. B.; VALENTE, V. C. P. N. Competência em informação, midiática e digital para a construção do conhecimento sob o enfoque da aprendizagem significativa. *In*: BELLUZZO, R. C. B.; VALENTE, V. C. P. N. (org.). **Competência em informação, midiática e digital e sua inter-relação com a inteligência artificial: novas formas de gestão da mídia e tecnologia na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2024, cap. 2, p. 84-106. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.47402/ed.ep.b241850710>. Acesso em 16 nov. 2024.

ZANOLLA, S. R. S. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. **Psicologia e Sociedade**, Rio Grande do Sul, v. 24, n. 1, p. 5-14, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n1/02.pdf>. Acesso em: 4 de nov. 2023.

**APÊNDICE A-
MODELO: PLANO DO CURSO EXTENSÃO**

Instituição: _____

Curso : **ESTRATÉGIA PARA USO DE BIBLIOTECA, PESQUISA EM FONTES DE INFORMAÇÃO E ELABORAÇÃO DO TRABALHO CIENTÍFICO.**

Carga horária: _____

Período: _____

Horário: _____

Turma: _____

Professor: _____

1. EMENTA

Estudo dos principais tipos de fontes de informação e obras de referência. Recursos para localização de documentos na biblioteca e internet. Técnica busca e consultas em sites, portais e bases de dados nacionais e internacionais. Normalização de referências, citação (ABNT, APA, Vancouver e ISO.) e elaboração de trabalhos científicos.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

Proporcionar conhecimento sobre o uso dos diferentes tipos de recursos informacionais (digitais e analógicos), envolvidos na elaboração do trabalho acadêmico, técnico-científico.

2.2. Objetivos Específicos

- 2.2.1 Compreender a importância da biblioteca como espaço de informação;
- 2.2.2 Compreender o(s) conceito(s) das fontes de informação no contexto acadêmico;
- 2.2.3 Identificar os recursos informacionais como base para o levantamento(s) bibliográfico;
- 2.2.4 Desenvolver habilidade de pesquisa em bases de dados e de análise crítica da informação;
- 2.2.5 Desenvolver competências informacionais para elaboração e normalização de produção acadêmica.

4. JUSTIFICATIVA

O curso propõe orientar os estudantes sobre os diversos recursos da biblioteca e etapas que compõem o processo de levantamento bibliográfico e documental. Visa também aplicar estratégias de ensino-aprendizagem para desenvolver competências informacionais para busca de informação, leitura, escrita normalização e publicação científica.

5. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1 - A Biblioteca Universitária: seus produtos informacionais e serviços de referência

- 1.1 Organização e representação da informação
- 1.2 Composição das coleções por área do conhecimento
- 1.3 Utilização de catálogos e bases digitais

2 - Comunicação do conhecimento científico

- 2.1 Canais informais e formais de comunicação científica;
- 2.2 Literatura científica: tipos e características das publicações;

2.3 Fontes de informação científica e o uso da biblioteca.

3. Técnicas de Pesquisa e Recuperação da Informação

3.1 Estratégias de pesquisa

3.2 Pesquisa *on line*: portais digitais (Portal Capes, Portal de Periódicos SEER), base de dados (*Scielo*, *Webscience*, *Scopus*, etc) repositórios institucionais(UFBA, UB) e bibliotecas digitais (BDTD).

4 – Normalização Técnica

4.1 Estrutura do texto científico (NBR 14724);

4.2 Elementos pós-textuais: Referências (NBR 6023, APA, Vancouver, ISO); Apêndices e Anexos (NBR 14724);

4.3 Elementos pré-textuais: Sumário - NBR 6027); Resumos (NBR 6028);

4.4 Numeração progressiva (NBR 6024)

4.5 Apresentação de citações em textos científicos (NBR 10520);

4.6 Disposição gráfica e formato (NBR 14724);

4.7 Uso de tabelas, quadros e figuras (Norma IBGE).

5 – Estrutura e Apresentação de trabalho científico

5.1 Monografias, Teses e Dissertação (NBR14724)

5.2 Artigo (NBR 6022)

5.2 Relatório (NBR 10719)

6. METODOLOGIA

Aulas teóricas e práticas. Atividades individuais e em grupos. Atividades em laboratório de informática. Visita orientada a biblioteca.

8. AVALIAÇÃO

ATIVIDADE(S)	DATA
A aprendizagem será considerada pela participação e integração em 75% das aulas.	
	/
Participação nas atividades proposta pela disciplina. Produção textual.	
	/

9. RECURSOS

Quadro, computador e *datashow*.

Laboratórios de informática/ sala de pesquisa com *internet*, biblioteca.

10. REFERÊNCIAS

ACCART, J.-P. **Serviço de referência**: do presencial ao virtual. Tradução de Antonio Agenor Briquet de Lemos. Brasília: Briquet de Lemos, 2012. 312 p.

BLATTMANN, U.; FACHIN, G. R.; BRADOS G. J.V. Recuperar a informação eletrônica pela Internet.

Revista da ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, v.4, n.1, 1999. Disponível em:

<http://www.ced.ufsc.br/~ursula/papers/buscanet.html>. Acesso em: 24 abr. 2024

BRANSK, R. M. Localização de informações na internet: características e formas de funcionamento dos mecanismos de busca. **Transinformação**, v. 12, n.1, p. 11-19, jan./jun. 2000. Disponível em:

<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/transinfo/article/view/6460>. Acesso em: 14 maio 2023.

CENDON, B. V. Ferramentas de busca na Web. **Ciência da Informação**, v.30 n.1. abr. 2001. Disponível em: www.ibict.br/cionline ou na Scielo <<http://www.scielo.br>. Acesso em: 21 ago. 2023.

DAMIAN, I. P. M.; SILVA, R. C.; SANTOS NETO, J. A. Serviço de referência e informação no contexto da hibridez em bibliotecas. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 19, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8664478>. Acesso em: 12 nov. 2023.

FIGUEIREDO, N. M. **Serviços de referencia & informação**. São Paulo Polis: APB, 1992.

GOMES, H. F.; LOSE, A. D. **Documentos científicos**: orientações para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos. Salvador, BA: São Bento, 2007. 144 p.

GROGAN, D. **A prática do serviço de referência**. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 2001. (BSCED 025.5 G874p)

LIMA, G. M. de C.; ARAÚJO, C. A. A. Serviço de referência: práticas informacionais do bibliotecário. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v.16, p. 1–23, 2020. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1336>. Acesso em: 12 set. 2023

RIBEIRO, M.L.G. **Serviço de referencia e assistência aos leitores**. Porto Alegre: UFRGS, 1979. 257p

PINTO, A. A. Os serviços de referência: mudanças, desafios e oportunidades na sociedade da informação. Cap. 10. *In*: RIBEIRO, A. C. M. L.; FERREIRA, P. C. G., organizadores. **Biblioteca do século XXI: desafios e perspectivas**: Brasília: IPEA, 2016. p. 241-279. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7426>. Acesso em: 02 set. 2023.

SIQUEIRA, J. C. Repensando o serviço de referência: a possibilidade virtual. **PontodeAcesso**, v.4, n. 2, p., 116–130. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/4238>. Acesso em: 10 jan. 2023.

Data

:Assinatura

Apêndice - B

MODELO: TERMO DE CONSENTIMENTO

PESQUISA: USABILIDADE DOS SERVIÇOS DE INFORMAÇÃO DO SISTEMA UNIVERSITÁRIO DE BIBLIOTECAS.

OBJETIVO: Investigar e analisar as competências informacionais dos estudantes dos cursos de graduação do curso e demonstrar como ações promotoras de acesso à informação, desenvolvidas pelo profissional bibliotecário podem contribuir para autonomia e afiliação intelectual do estudante universitário.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu _____, aluno(a) do cursoda Universidadee usuário(a) dos serviços e recursos informacionais do Sistema Universitário de Bibliotecas, declaro estar informado(a) sobre esta pesquisa, para a qual consinto em participar de um grupo que era observado e /ou entrevistado, por meio de questionário e filmagem sobre o tema do estudo. Declaro, ainda, que fui informado(a) pela pesquisadora, que os nomes das pessoas presentes não aparecerão em nenhuma ocasião da pesquisa, tendo sido garantido completo sigilo da mesma. Estou ciente que poderei desistir deste consentimento a qualquer momento que julgar necessário, e que este fato não me trará nenhuma consequência. Finalmente, declaro estar de acordo com os objetivos da pesquisa, aceitando contribuir para o sucesso da mesma.

-----, -----de-----de 20-----

Assinatura / Matricula:

APÊNDICE - C

MODELO: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA CONHECIMENTO PARA PRÉVIO

PESQUISA: USABILIDADE DOS SERVIÇOS DE INFORMAÇÃO DO SISTEMA UNIVERSITÁRIO DE BIBLIOTECAS.

....., de de 20...

Prezado(a) Sr. (a)

Estamos realizando uma pesquisa visando à coleta de dados cujo objetivo principal é investigar e analisar quais as competências informacionais dos estudantes de graduação dos cursos e demonstrar como ações promotoras de acesso à informação, desenvolvidas pelo profissional bibliotecário podem contribuir para autonomia e afiliação intelectual do estudante universitário.

Neste sentido, gostaríamos de contar com a sua colaboração, respondendo a este questionário, garantindo que as informações aqui fornecidas serão de uso exclusivo para o desenvolvimento desta pesquisa. Desde já agradecemos sua atenção em participar deste estudo.

Atenciosamente,

Assinatura

Bibliotecário/Pesquisador

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome:	Matricula:
Unidade de Ensino:	Curso:
Ano de entrada na UFBA:	Semestre:

2. USO DOS SERVIÇOS DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO

2.1 Você conhece os recursos informacionais do Sistema de Bibliotecas da UFBA - SIBI/UFBA?	Sim		Parcialment e		Não	
--	-----	--	------------------	--	-----	--

APÊNDICE - D

MODELO: Questionário *online* Avaliação de Aprendizagem do Curso

....., de de 20...

Prezado(a) Sr. (a)

Estamos realizando uma pesquisa visando à coleta de dados cujo objetivo principal é avaliar a aprendizagem e as competências informacionais assimiladas pelo estudante universitário, após as ações promotoras de mediação do profissional bibliotecário.

Neste sentido, gostaríamos de contar com a sua colaboração, respondendo a este questionário, garantindo que as informações aqui fornecidas serão de uso exclusivo para o desenvolvimento desta pesquisa. Desde já agradecemos sua atenção em participar deste estudo.

Atenciosamente,

Assinatura

Bibliotecário/Pesquisador

1. Indicação de data e hora: _____
2. Identificação/ Nome Completo: _____
3. Unidade de Ensino: _____
4. Matrícula/ Curso _____
5. Ano de entrada na Universidade/Semestre _____
6. Quais recursos da biblioteca você utilizava?

7. Havia dificuldades na utilização dos recursos?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

7.1 Cite as dificuldades no uso da biblioteca, nas bases de dados e na elaboração do trabalho acadêmico antes de participar do **Curso Estratégia para Uso de Biblioteca, Pesquisa em Fontes de Informação e Elaboração do Trabalho Científico**.

8. O Curso possibilita que você utilize estratégias de busca de informações para leitura, estudo e pesquisa?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

9. Cite em quais atividades acadêmicas você usará?

ANEXO – A

TERMO DE CONSENTIMENTO - EGP



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO



PESQUISA: A BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA COMO RECURSO ACADÊMICO FACILITADOR PARA AUTONOMIA DOS ESTUDANTES

O objetivo principal do estudo é demonstrar como ações promotoras de alfabetização informacional (*information literacy*), desenvolvidas pelo profissional bibliotecário podem contribuir para autonomia dos estudantes. Neste sentido, garantimos que as informações fornecidas serão de uso exclusivo para o desenvolvimento desta pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu Elizabeth Matos Ribeiro, vice-coordenadora do Curso de Especialização em Gestão de Pessoas com Ênfase em Gestão por Competências (EGP/EAD), da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA), concordo com a realização da pesquisa acima referida, a ser realizada por Maria Alice Santos Ribeiro, como requisito à obtenção do grau de mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI/UFBA). Reconheço a importância desta pesquisa, uma vez que seus resultados poderão contribuir para uma reflexão das nossas práticas educacionais formativas. Declaro que fui informada pela pesquisadora, que os nomes das pessoas participantes não aparecerão em nenhuma ocasião da pesquisa, tendo sido garantido completo sigilo da mesma. Finalmente, declaro estar de acordo com os objetivos da pesquisa, aceitando contribuir para o sucesso da mesma.

Salvador, 15 de setembro de 2023

Documento assinado digitalmente
gov.br ELIZABETH MATOS RIBEIRO
Data: 15/09/2023 14:21:03-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Elizabeth Matos Ribeiro
Vice-Coordenadora
Curso de Especialização em Gestão de Pessoas com Ênfase
em Gestão por Competências (EGP/UFBA)