

Do usuário ao iniciado: para uma cultura informacional partilhada¹

Viviane COUZINET²

**Tradução:
Icleia Thiesen³
Martha Suzana Cabral Nunes⁴**



¹ COUZINET, Viviane. De l'usager à l'initié: vers une culture informationnelle partagée. *In*: ECOLE NATIONALE DE FORMATION AGRONOMIQUE. Toulouse: Cépadués éditions, 2008. p. 169-189.

² Professora titular de Ciências da informação e da comunicação. Universidade de Toulouse, Laboratório de Estudos e Pesquisa Aplicada em Ciências Sociais, LERASS EA 827 Universidade de Toulouse, Laboratório de Estudos e Pesquisa Aplicada em Ciências Sociais, LERASS EA 827; Equipe de pesquisa Mediações em informação-comunicação especializada (MICS) 115 B, route de Narbonne, 31077 Toulouse – França. viviane.couzinet@iut-tlse3.fr

³ Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em História da Unirio; coordenadora do Laboratório Laboratório de História Oral, Informação e Documentação (LAHODOC); Pesquisadora do CNPq; líder do Grupo de Pesquisa Memória e Espaço (CNPq). icleiathiesen@gmail.com

⁴ Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Sergipe. Pesquisadora CNPq. Membro da Rede MUSSI. marthasuzana@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Em 1989, a Associação Americana de Bibliotecas (ALA), no seu relatório final sobre o trabalho do Comitê de Cultura da Informação, declarou que, para ser alfabetizada, uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária e ter a capacidade de localizar, avaliar e utilizar eficazmente a informação necessária⁵. Na França, os bibliotecários e documentalistas têm sido responsáveis pela formação dos usuários durante os últimos trinta anos. A existência no ensino secundário, no sistema educativo nacional francês e no Ministério da Agricultura, de um corpo de professores documentalistas cuja missão é contribuir para a formação dos estudantes faz parte do desejo de capacitá-los a adquirir domínio suficiente da informação. Trata-se de ajudá-los a assegurar o seu futuro profissional e pessoal. Isto levanta a questão de definir os conteúdos a serem transmitidos. A informação, tal como aqui considerada, é aquela que é especializada e útil para o progresso, e que é referida no singular para expressar a ação, o processo pelo qual um sujeito se informa.

A fim de contribuir para o debate, propomos resituar essa questão em seu contexto de emergência e evolução, para depois lançar luz sobre ela a partir de trabalhos realizados no âmbito anglófono. Ao fazê-lo, não pretendemos traçar um panorama exaustivo dos trabalhos, mas propor para reflexão alguns estudos que sintetizam pesquisas que nos parecem interessantes para examinar a situação francesa.

⁵ American Library Association, Presidential committee of information literacy, 1989. Final report. Chicago, ALA.

Focaremos mais particularmente no artigo de David Bawden (*Department of information science, City university, Londres*) que revisa os significados atribuídos à expressão "cultura da informação", e expressões afins, a partir da Literatura. Nos deteremos, também, em um texto de Christine Susan Bruce (*Queensland University of Technology, Austrália*) preparado para a UNESCO, a Comissão Nacional Americana de Biblioteca e Ciência da Informação e o Fórum Nacional sobre *Information literacy*, em 2002. Esse texto, que também foi apresentado e publicado nos anais da 3ª Conferência sobre Aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*), em 2004, especifica as várias abordagens que fazem referência na área e os elementos a considerar na sua implementação. Esta autora também produziu pesquisas que utilizaremos, com o objetivo de delinear os componentes dessa cultura.

Por fim, para completar esta observação, nos apoiaremos em outros trabalhos realizados na França e em outros países para propor uma distinção entre "cultura da informação" e "cultura informacional" e uma mudança do termo "usuário" para "iniciado".

Esta reflexão faz parte de um conjunto de trabalhos, ainda em curso, que a equipe Mediações em Informação e Comunicação Especializada (MICS) realiza com colegas da unidade de investigação Educagro e que visa estudar as várias facetas da inclusão de profissionais de informação e documentação nas Ciências da Informação e da Comunicação.

2 O USUÁRIO

2.1 Compreender o funcionamento das bibliotecas

Os primeiros indicadores tangíveis do desejo de formar usuários vêm da conscientização dos bibliotecários, na década de 1970, da necessidade de explicar o funcionamento das bibliotecas para permitir um uso mais eficiente. A preocupação é, neste momento, facilitar a recuperação de documentos inseridos em um local determinado, utilizando ferramentas específicas para este local. Os únicos arquivos obrigatórios, à vista do público, eram o arquivo do autor, o arquivo do título e o arquivo topográfico. Esse último, necessário para a realização do inventário anual do fundo, embora muitas vezes disponível com os outros catálogos, raramente era utilizado pelos leitores. A distribuição espacial dos documentos que dá origem ao estabelecimento de um endereço de localização, representado pelo número de chamada, ainda que baseado no conteúdo, é pouco significativa e não atende à precisão desejada. No entanto, se isso foi considerada uma desvantagem, estudos têm mostrado a riqueza do encontro ao acaso, muito valorizado pelos leitores (FABRE, 2006).

O sistema de cabeçalhos de assunto, útil para a realização de uma pesquisa baseada no conteúdo, em vigor nas bibliotecas que possuíam um acervo bastante extenso de documentos, apesar da presença de referências a termos, conforme o caso, mais gerais ou mais específicos, a fim de direcionar o leitor para outros assuntos associados ao primeiro ou mesmo para termos preferidos, permaneceu bastante opaco, a julgar pelas dificuldades encontradas pelos estudantes e pelo número relativamente grande de horas dedicadas à sua iniciação na formação profissional. O modelo de cabeçalhos de assunto é o do sistema de classificação estabelecido por Melvil Dewey no final do século XIX, em leitura pública, ou da

Classificação Decimal Universal (CDD), em bibliotecas universitárias⁶, e, portanto, um sistema de indexação de assuntos.

Documentos secundários produzidos por profissionais são ferramentas de pesquisa. No entanto, os registros a que dão origem têm uma dupla utilidade: são tanto a ferramenta do usuário, para encontrar os livros disponíveis, quanto a ferramenta do profissional, para a gestão do acervo documental. Como resultado, eles carregam informações muito úteis para os últimos, mas sobrecarregam o formato reduzido à sua disposição com anotações que não são muito úteis para os primeiros, como as dimensões do documento⁷. Ao contrário, outras informações, como a sucessão de edições, traduções em vários idiomas ou a transliteração de um título para a língua românica, indicações valiosas para o trabalho acadêmico, nem sempre são compreendidas pelo leitor. De fato, as bibliotecas são frequentemente criticadas por serem sistemas mais autocentrados do que sistemas centrados no usuário. Treiná-los, então, parece ser o caminho para superar o desconforto causado pelo peso de gerenciar estoques muito grandes. Este segundo emprego parece ter prevalecido sobre o fornecimento de livros e tem se tornado a responsabilidade primordial dos profissionais, aqueles que ditam as regras do ofício.

Além disso, num tempo em que o acesso às prateleiras é indireto, a formação na localização espacial dos documentos nas salas conhecidas como "reserva", "arquivos", "bibliografia" ou "de referência", e a iniciação aos usos possíveis dos repertórios, e à sua organização interna, é o privilégio dos estudantes que se encontram

⁶ Entretanto as seções de saúde das bibliotecas universitárias seguiam o modelo da *National Library of Medicine Classification*, oriundo da *Library of Congress Classification*.

⁷ O formato clássico de uma ficha de biblioteca é de 75x125cm.

numa fase avançada dos seus estudos, preparando-se frequentemente para um doutoramento, e por vezes, dependendo da dimensão da biblioteca, do pessoal disponível para buscar documentos que, nestes locais específicos, permanecem à disposição quase exclusiva dos professores pesquisadores.

O acesso direto aos fundos, que se generalizou na França nos anos 1980, melhorou sensivelmente a situação, mas surgiu um período de incerteza temporária, uma vez que a mudança de fórmula trouxe consigo uma mudança no sistema de classificação, passando da CDU para a classificação de Melvil Dewey, e depois uma evolução na norma de representação dos cabeçalhos de assunto levou a mudanças nem sempre evidentes para o leitor. A transição de uma escolha de cabeçalhos de assunto, mais ou menos livres e adaptáveis, para uma lista de autoridade⁸, válida tanto para a leitura pública como para bibliotecas especializadas, visando a uniformidade, melhorou significativamente a pesquisa da informação. Mas, face à informatização generalizada, à chegada da Internet, à desigualdade em termos de meios disponíveis e à iminência de uma "sociedade interconectada", em que a capacidade de dominar a informação será a principal competência, a questão que se coloca é como contribuir para reduzir o fosso entre aqueles que possuem esta competência, que permite transformar a informação em conhecimento, e aqueles que não a possuem?

Desde 1970, o estudo realizado pela Associação dos Documentalistas e Bibliotecários Especializados (ADBS), que foi criada sete anos antes, intitulado "O dinamismo documental na

⁸ Trata-se do léxico documentário intitulado RAMAU (Repertório de Autoridade Matéria Alfabética Unificado)

sociedade"⁹, tinha realçado um novo interesse do usuário. Tratava-se de colocá-lo no centro das preocupações e de oferecer-lhes respostas adaptadas às suas necessidades, de se deslocar do interesse geral para uma demanda mais específica e de oferecer uma informação trabalhada que tivesse um certo valor agregado. Essa nova valorização do usuário, como indivíduo ou como grupo restrito e já não mais em sua globalidade, corresponde ao posicionamento que a ADBS deseja ocupar como organização representativa de profissionais que trabalham para um pequeno número de pessoas em empresas ou organismos científicos. A fim de implementar isto, entre outras proposições, é mencionada a necessidade de reformar o ensino da documentação e de desenvolver a pesquisa. Posteriormente, a revista desta associação, intitulada *Documentaliste* e depois *Documentaliste-sciences de l'information*, não parou de preconizar, sem dedicar muitos artigos aprofundados à cultura da informação, à adaptação do usuário, seu apoio a uma maior autonomia e a contribuição personalizada do documentalista, em oposição à missão mais coletiva do bibliotecário.

Essa tomada de posição se inscreve em uma série de ações destinadas a dar à informação seu lugar na economia e na pesquisa científica, em comparação ao lugar que ela ocupa nos Estados Unidos e na URSS, países muito mais avançados e cuja hegemonia suscita receios, e a mudar a percepção dos profissionais pela sociedade. Foi neste contexto que os poderes públicos criaram o *Bureau national de l'information scientifique et technique* (BNIST), em 1973, ligado ao Ministério da Indústria e da Pesquisa, para definir e promover uma política nacional em matéria de informação. Ele foi

⁹ Rapport de l'ADBS sur les problèmes de la documentation. *Documentaliste*, n° hors-série, janvier, 1970, 58 p.

encarregado de três ações principais: apoiar a publicação científica, ajudar a produção de bancos de dados e estabelecer a difusão da informação.

2.2 Aproximação dos usuários

O BNIST esteve na origem do impulso dado, em seguida, às formações. As recomendações do seu Grupo de Reflexão "Formação de usuários-estudantes do Ensino Superior" estiveram na origem de várias experiências até ao final dos anos 1980 (BRETELLE-DÉMAZIÈRES, 1998).

A criação das Unidades Regionais de Formação em Informação Científica e Técnica (URFIST), em 1983, teve, no início, uma dupla missão. Em primeiro lugar, tratava-se de contribuir para a formação dos documentalistas. Essas unidades, frequentemente localizadas perto ou nas instalações de bibliotecas universitárias, estavam equipadas com terminais informáticos e recursos financeiros que lhes permitiam subscrever grandes bases de dados, incluindo bases de dados estrangeiras. O pessoal designado, um professor pesquisador com status de mestre de conferências e um curador de bibliotecas, recebeu formação específica e constantemente atualizada na utilização destas bases de dados.

A segunda missão consistia em assegurar a formação para a pesquisa em informação ao pessoal das bibliotecas e dos centros de documentação localizados nas Unidades de Formação e Pesquisa (UFR) e os laboratórios da universidade e dos principais estabelecimentos de pesquisa. Pouco a pouco, a missão da URFIST foi alargada ao setor privado e ao incentivo à criação de bases de dados baseadas nos fundos dos laboratórios e da produção dos

pesquisadores. Mais recentemente, a missão foi alargada à formação de doutorandos nos Centros de Iniciação ao Ensino Superior (CIES) e depois a todos os doutorandos através do seu envolvimento nas Escolas doutorais.

Até o início dos anos 1990, a principal preocupação no ensino superior era proporcionar formação para a pesquisa de informação, o que implicava encontrar informação em espaços documentais, instalações e fontes, e aprender a utilizar ferramentas de pesquisa, repertórios impressos e, em particular, o catálogo de acesso público em linha (OPAC). O acesso às bases de dados através da rede tem sido facilitado, desde os anos 1990, mas a utilização de algumas delas, por razões de custo e complexidade, requer sempre a intermediação de um profissional.

No ensino primário, é preciso lembrar que os professores tinham criado pequenas coleções de literatura infantil. Nos anos 1950, foram criados repositórios temporários nas escolas das comunidades rurais que não dispunham de bibliotecas. Coleções de obras documentárias começaram então a entrar na escola, ao mesmo tempo de uma ampliação do público. Os livros são depositados para os pais que vêm tomá-los emprestados. Este foi o início das Bibliotecas Centros Documentários (BCD).

No ensino secundário, se o projeto estiver de acordo com o projeto inicial da biblioteca, no sentido de facilitar a recuperação documentária em um local específico, dispondo de ferramentas próprias, o projeto de desenvolvimento do uso da informação nas escolas secundárias e colégios é mais amplo porque se trata de conceber esta iniciação contribuindo para a formação de um cidadão autónomo. Este projeto envolve o professor documentalista, mas também todo o conjunto dos professores. Trata-se, portanto, de um

verdadeiro projeto educativo que justifica o estatuto de professor dos documentalistas e a criação de um concurso específico equivalente ao dos professores de outras disciplinas.

O local da atividade não é a sala de aula, mas o Centro de Documentação e Informação (CDI), um lugar específico onde se adquire a cultura da informação, mas também um lugar aberto ao mundo exterior, acolhendo autores, leitores e leitoras de histórias, exposições e organizando passeios culturais.

Passamos, progressivamente, de um sistema orientado para o sistema, para um sistema orientado ao usuário e finalmente, com o envolvimento de professores documentalistas, para um paradigma mais orientado para o aluno como ator, sistema orientado ao ator, capaz de selecionar e tratar a informação para relacioná-la com seus conhecimentos e construir sua própria cultura de informação.

3 CULTURA DA INFORMAÇÃO: ABORDAGENS ANGLÓFONAS

3.1 Definições

Se o termo cultura (*literacy*) pode ser associado a muitos outros termos, D. Bawden identificou seis termos relacionados com a informação utilizados na literatura especializada: cultura da informação, cultura informática, cultura das bibliotecas, cultura mediática, cultura em rede, cultura digital. Ele discute a evolução do significado com o apoio de numerosos autores. A cultura da informação (*information literacy*) é considerada, pelo menos no seu início nos anos 1970, como fazendo parte das culturas baseadas em competências (*skills based literacies*), culturas baseadas no saber-fazer. Podemos, assim, contar toda uma gama de expressões que

designam competências ou conhecimentos básicos numa determinada área.

Esse exercício, que foi realizado por dois autores citados por Bawden (Snaveley e Cooper), recolheu 34 exemplos encontrados em títulos de livros, incluindo cultura agrícola (*agricultural literacy*), cultura geográfica (*geographic literacy*), cultura jurídica (*legal literacy*), etc., mas é possível agrupá-los indicando níveis de competências ou de posições ideológicas (*empowering literacy*).

No domínio mais específico das bibliotecas e das ciências da informação, que parece ser o mais preocupado com esta questão (BAWDEN, 2001), parece que a expressão vem como uma relação das formações a bibliografia, *bibliographic instruction* – ao mesmo tempo aprendizagem da pesquisa documentária em biblioteca e aprendizagem de referência de livros - e de competências da biblioteca – *library skills* ou *library instruction* e *user education*, “formação dos usuários” (CAMPBELL, 2004), que parece abranger melhor. Embora o novo nome tenha sido criticado e rejeitado pela Seção de Instrução Bibliográfica da Associação Americana de Bibliotecas Universitárias e de Investigação, ele rapidamente obteve grande sucesso. Podem ser operadas duas aproximações: uma com alfabetização cultural (*cultural literacy*), definida como o conhecimento das normas e valores de uma cultura em relação aos textos clássicos, e a experiência informática (*computer literacy*), resumida em "assumir o controle do seu computador e não deixar que ele o controle" (BAWDEN, 2001). *Information literacy* parece ter sido utilizada pela primeira vez em 1974 por Paul Zurkowski, presidente da Associação das Indústrias de Informação dos EUA, e aplicada à atividade industrial e comercial para resolver problemas de informação.

Uma graduação pode ser estabelecida entre a capacidade de decifrar, primeiro nível, a capacidade de fazer, e os conhecimentos, nível mais elevado, ou ainda entre ser alfabetizado e ser capaz de ler e atribuir significado. Assim, levando-se em conta o contexto, que relativiza a definição dos vários níveis, é possível precisar etapas, desde a iniciação à busca da informação até a capacidade de criticar os resultados.

Partindo da premissa de que "disponibilizar as tecnologias e a informação ao mundo não é suficiente" e que um "sistema educativo precisa assegurar aos aprendizes de hoje que eles tenham os meios para aprender e ocupar o seu lugar na sociedade do conhecimento", Christine Bruce considera a cultura da informação como a ferramenta intelectual indispensável para a continuidade da aprendizagem ao longo da vida e como essencial para conduzir à realização pessoal e contribuir para o desenvolvimento econômico. Para ela, o questionamento sobre o domínio da informação, que ela liga ao advento das tecnologias no final dos anos 1970, é indispensável para assegurar a transição da "sociedade da informação" para a sociedade de amanhã centrada no conhecimento. Ela emprega a metáfora do catalisador (*catalyst*) para designar seu papel, desde o título do seu texto "Information Literacy as a Catalyst for Educational Change".

Ela especifica que o conceito de *information literacy* se refere às capacidades intelectuais de apropriação e às competências incluídas nos usos que, segundo ela, são transponíveis para as práticas da vida profissional, cívica e pessoal. É porque não se trata apenas de ser capaz de utilizar as infraestruturas de informação e da comunicação. Ela considera que esta cultura poderia ser reconhecida como "critical literacy". A visão de uma cultura da informação

equivalente a uma cultura das tecnologias da informação, *information technology literacy*, parece-lhe insuficiente, e só pode constituir um ponto de partida. Esta visão é partilhada pela Associação Americana de Bibliotecas (ALA, 2000). A *information literacy*, combinada com a reflexão sobre sua aprendizagem, ajuda os estudantes a perceber a possível transferência dos processos que ela requer nos seus contextos quotidianos, sociais e de trabalho e ajuda-os a adaptarem-se a novas situações. Permite aos estudantes experimentar o poder de práticas de informação eficazes (*to experience the power of effective information practices*), razão pela qual Bruce considera que deve fazer parte dos cursos universitários.

No entanto, Bawden relata que não existe consenso sobre a educação em informação. Algumas pessoas pensam que é necessário adaptar as bibliotecas aos usuários e repensar a formação dos profissionais, outras querem concentrar-se na utilização de computadores, argumentando que eles, enquanto profissionais, estão à disposição dos usuários para ajudá-los; outras pessoas pensam que a prova da utilidade de uma formação não foi comprovada. Estas poucas vozes não impedem, contudo, a implementação de iniciações específicas. A questão posta agora é o que ensinar?

3.2 Modelos e normas

Christine Bruce propôs referir-se a três modelos, que também são utilizados por David Bawden, e a duas normas estabelecidas por associações profissionais.

O primeiro modelo baseia-se naqueles desenvolvidos na década de 1980 que enunciaram uma série de etapas para a

resolução de problemas de informação. O livro *Big 6 information skills*, elaborado por Eisenberg e Berkowitz (1990), sublinha as tarefas de definição, de construção de estratégias de pesquisa, de localização e de acesso, de uso, de condensação e de avaliação da informação. Nesse modelo, a cultura da informação é descrita como um comportamento sistemático fundado no saber-fazer.

O segundo modelo estabelece as capacidades de uma pessoa que dispõe dessa cultura. Foi proposto por C. Doyle, em 1992, a partir de um estudo utilizando o método Delphi, no qual um grupo de peritos discutiu e acordou os atributos associados à cultura da informação. A pessoa reconhecia que a informação validada e completa é a base para uma tomada de decisão inteligente. Sabe que existem necessidades, formula perguntas que correspondem a essas necessidades, identifica potenciais fontes, desenvolve as estratégias de busca eficazes, sabe como encontrar fontes pertinentes. Ela avalia, organiza, integra novas informações num corpus de conhecimentos e as utiliza com um olhar crítico e com um objetivo de resolução de problemas. Aprender a cultura da informação implica, portanto, a aquisição das competências relevantes e a demonstração de que essas foram adquiridas.

Esses dois modelos são complementados pelo que a própria C. Bruce desenvolveu em 1997 como uma alternativa a três abordagens que prevaleciam naquele momento. Em primeiro lugar, as abordagens behavioristas, baseadas na teoria psicológica de que os usuários, para serem considerados como tendo atingido um grau de cultura, devem mostrar certas características e habilidades; em segundo lugar, as teorias de tratamento da informação relacionadas com a utilização de computadores, levando à formulação de processos lineares de resolução de problemas; enfim, a abordagem

construtivista, menos difundida, que postula que os conhecimentos não pode ser ensinados, mas devem ser construídos pelo usuário.

Como contraponto, C. Bruce está interessada na abordagem relacional que é desenvolvida na Austrália e na Suécia, segundo a qual:

o fenômeno da cultura da informação pode ser entendido como a combinação das diferentes formas em que é experimentado. Assim, esta visão da cultura da informação cria um quadro no qual é possível explorar a natureza do fenômeno em termos de variações da experiência dos usuários (BRUCE, 1997).

A partir de uma observação de profissionais de várias disciplinas, ela isolou sete facetas da sua representação e de sua experiência com usuários (*Bruce's seven faces of information literacy*), visando determinar o quadro da cultura da informação: as tecnologias para buscar e comunicar, as fontes e seu acesso, os processos de informação, o controle que pode ser exercido pelas máquinas ou pelo cérebro, a construção de conhecimentos pessoais, o aprofundamento dos conhecimentos que permitem a inovação e a criatividade e, finalmente, o desenvolvimento da capacidade de julgamento (BRUCE, 1997; 2002).

Também se refere igualmente às normas estabelecidas pela Associação Americana de Bibliotecas, uma para escolas e outra para o ensino superior (ALA, 2000), após uma extensa consulta com professores e bibliotecários. Para as escolas são definidas três categorias fundamentais de aprendizagem: a cultura de informação, a autonomia e a responsabilidade social, e especifica outras cinco para o ensino superior em termos de capacidades a adquirir. O estudante "alfabetizado" é capaz de determinar a natureza e extensão da informação desejada; acessar a informação

efetivamente esperada; avaliar a informação e suas fontes; de selecioná-la e incorporá-la aos seus conhecimentos e valores; de utilizá-la eficazmente sozinho ou em grupo para um fim específico; de compreender as questões econômicas, legais e sociais relacionadas a seu uso e acesso; e de respeitar as regras da ética e da legalidade (ALA, 2000).

Esses modelos e normas salientam a importância e a urgência de implementar a aquisição dessa cultura como parte integrante do "aprender a aprender" e da "fabric of learning" que, diante da dependência do outro e da ansiedade que causa, é possível tornar-se info-dependente (BRUCE, 2002). Trata-se, portanto, de formar pessoas que não sejam consumidoras passivas de informações prontas (*prepackaging*), mas pessoas ativas, capazes de utilizar os recursos do mundo real.

C. Bruce refere-se, então, aos quatro pilares definidos por Delors (1996) como fundamentos da educação do século XXI:

- Aprender a viver juntos, trazendo o mundo para a sala de aula;
- Aprender a saber, estando apto a estimar o valor da informação;
- Aprender a fazer, a fim de assumir sua vida profissional, cívica e pessoal;
- Aprender a ser, para ser capaz de exercer criatividade, julgamento, comunicação e sociabilidade.

Programas com dimensões tanto técnicas como cognitivas são, portanto, concebidos para formar os usuários. Devem conduzir a comportamentos sociais e prometem um futuro mais controlado. Podemos, então, perguntar como é que essas questões se passam na França?

4 PARA UMA CULTURA INFORMACIONAL PARTILHADA

4.1 O ambiente científico

É preciso, primeiramente, notar a ausência de nota no *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication* (LAMIZET; SILEM, 1997), tanto sobre a cultura da informação, quanto a educação em informação, os usos ou os usuários das bibliotecas. A entrada “educação” está presente em “Educação e tecnologias da informação”, que não traz uma definição, mas remete para “Tecnologias de informação e de comunicação e nível de desenvolvimento econômico, EAO”. Por seu turno, o *Vocabulaire de la documentation*, editado em 2004 pela ADBS (INTD-ER, Boulogne, 2004) também não comporta termos que se reportem explicitamente à cultura da informação.

Quanto ao *Dictionnaire de l'information*, ele lhe consagra duas páginas e meia em cada uma das três edições. Entrando pelo subtítulo “ambiguidades e conflitos”, a cultura é apresentada como explicação, seja das dificuldades encontradas pelas pessoas nas suas buscas de informação, seja de países com problemas econômicos. O interesse que temos por ele seria tão fugaz quanto as situações que o invocam como desculpa (MENOUE, 2008). É, então, sublinhado que a noção é superficial, que poucos trabalhos lhe são consagrados e que “o uso que dela é feito frequentemente de um maniqueísmo simplista”. O lugar ocupado pelo ser humano nos sistemas é destacado e é dito que é impossível formá-lo, sublinhando que é ilusório limitar-se a alguns cursos de iniciação.

As definições disponíveis em linha são mais curtas e mais conformes aos trabalhos anglófonos citados anteriormente. Além da já referida ALA, que parece referir-se à escala global, é possível

recorrer ao proposto por uma profissional americana¹⁰. Ela permite fazer o elo entre, de um lado, métodos de acesso à informação, as competências para explorar essa última e, por outro lado, a compreensão do ambiente tecnológico, econômico, social, político e cultural no qual ela está inserida e sobre o qual ela pode agir (REITZ, 2004).

Essa cultura da informação também é, ao contrário do que preconiza o *Dictionnaire de l'information*, objeto de muitas pesquisas e aplicações, fora dos países de língua inglesa, como os estudos desenvolvidos por Bernhard (2000), Gervais e Arsenault (2005) no Canadá e estão começando a surgir na Espanha (PASADAS UREÑAS, 2003), para citar apenas alguns países.

Na França, em pesquisa recente intitulada *La culture de l'information: du livre au numérique*, publicada em 2003, Brigitte Juanals evidencia a diferença nem sempre perceptível nos textos anglófonos que vimos, entre acesso técnico e acesso cognitivo reunidos sob o termo “competências”. Ela examina também a polissemia do termo “cultura”, que pode ser entendido na sua acepção antropológica, marcando o pertencimento a um grupo social, ou no seu sentido usual, recobrando o conjunto dos conhecimentos adquiridos. Privilegiando a abordagem pelo leitor, ela analisa as mutações dos acessos à informação e ao saber concentrando-se nas condições de recepção propostas pelos

¹⁰ **Information literacy (IL):** Skill in finding the [information](#) one needs, including an understanding of how [libraries](#) are organized, familiarity with the resources they provide (including information [formats](#) and [automated search](#) tools), and [knowledge](#) of commonly used [research](#) techniques. The concept also includes the skills required to critically evaluate information [content](#) and employ it effectively, as well as an understanding of the technological infrastructure on which information transmission is based, including its social, political, and cultural [context](#) and impact (REITZ, 2004).

dispositivos técnicos. Trata-se, para ela, seguindo o percurso do acesso à informação, de analisar o que revelam as migrações de elementos existentes e das reais mutações. Isso lhe permite atualizar os modelos culturais de conhecimento propostos de maneira mais ou menos implícita, a partir dos modos de acesso, de reagrupamento e de classificação pelos dispositivos digitais (JUANALS, 2003).

Se esse exemplo é facilmente identificado por seu título, podem-se citar outros trabalhos franceses que tratam de um conjunto de correlatos, como “usos”, “usuários”, “busca de informação” que poderíamos inscrever também como específico nessa temática geral de cultura da informação. Cada um desses temas trabalhados em Ciências da Informação e da Comunicação repousa num conjunto de trabalhos que colocaram as bases da disciplina e que são mobilizáveis, com os que lhe sucederam, para interrogar as diversas dimensões da cultura da informação.

Dois autores franceses de diferentes origens científicas nos parecem ter desempenhado um papel importante no desenvolvimento da formação em cultura da informação no ensino. Jean Meyriat, primeiramente, fundador do Comitê das Ciências da Informação e da Comunicação (SIC) em 1972, que posteriormente se tornou a Sociedade Francesa das Ciências da Informação e da Comunicação, contribuiu com Robert Escarpit e Roland Barthes, essencialmente, para a criação das SIC. Paralelamente a seu posto de diretor de estudos na Escola prática de altos estudos, ele ocupou a função de diretor dos serviços de documentação na Fundação Nacional das Ciências Políticas e se engajou junto aos profissionais. Empreendedor infatigável, criou diversas associações internacionais, como a Associação Internacional das Escolas de Ciência da Informação (AIESI), diversos repertórios bibliográficos e revistas,

várias formações em documentação, desde as dispensadas no *Instituts Universitaires de Technologie* (IUT), às conducentes ao doutorado da universidade, e colocou as bases de uma Ciência da Informação participando das Ciências Humanas e Sociais e ligada às Ciências da Comunicação. Contribuiu para a definição de missões do documentalista, do trabalho documentário e à construção de uma Documentologia como base científica necessária para o apoio e o enriquecimento da prática (COUZINET; RAUZIER, 2001). Desde o fim dos anos 1970, participou da reflexão sobre a criação de um Certificado de Aptidão ao Professorado do Ensino Secundário (CAPES) de documentação (VOLANT, 2001), em colaboração com um outro professor pesquisador que ele encontrou na ADBS, Jean Hassenforder, que nos parece ser igualmente um ator-chave.

Este último, documentalista diplomado na União Francesa dos Organismos de Documentação (UFOD), em 1955, após estudos de ciências políticas, e titular de um doutorado em Letras e Ciências Humanas, em 1971, autor de uma tese sobre *“La bibliothèque, institution éducative: recherche et développement”*, tornou-se professor das universidades em Ciências da Educação. Ele havia assumido previamente aos seus estudos de doutorado responsabilidades nacionais entre os práticos da documentação, de 1964 a 1969, posteriormente de 1972 a 1974, como membro do conselho de administração da ADBS, da qual é um dos fundadores, e no ambiente do ensino superior, como membro do Conselho Consultivo das Universidades, predecessor do atual Conselho Nacional das Universidades (COUZINET, 2000). Contribuiu para o estabelecimento e desenvolvimento de centros de documentação e de informação nos liceus e colégios, dos BCD no ensino primário e na criação do CAPES de documentação (BERNHARD, 1997).

Igualmente dirigiu memórias de final de estudos (LEFORT, 1997) no Instituto Nacional de Técnicas Documentárias (INTD) e de teses, na confluência das Ciências da Educação e das Ciências da Informação e da Documentação¹¹. Fundador, em 1969, da revista *Informations bibliographiques en sciences de l'éducation* que se tornou em 1983, *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, ele refaz o título que se torna *Perspectives documentaires en éducation*, a fim de melhor se abrir aos profissionais da educação e da documentação (HASSENFORDER, 1990).

Parece-nos, pelas ações realizadas por essas duas personalidades, que os trabalhos que conduziram sobre o plano da pesquisa merecem ser relidos em benefício das convergências existentes entre duas disciplinas igualmente interessadas na cultura da informação.

4.2 Da cultura da informação à cultura informacional

A questão da cultura é uma preocupação mundial do domínio da informação. Ela parece nascida da prática. O interesse que lhe atribui a *International Federation of Library Association*, que lhe consagra nas suas manifestações anuais mundiais uma sessão específica, é revelador dessa preocupação.

O problema da sua definição parece parcialmente resolvido, ao menos em nível internacional. Está estabelecido que se trata, essencialmente, de trabalhar a expressão, a fim de determinar a

¹¹ Podemos citar por exemplo, Chesnot Odile, « incidences pédagogiques de l'implantation et du fonctionnement d'une bibliothèque centre documentaire dans les écoles élémentaires », 1979 ; Lefort Geneviève, « enseignants et étudiants devant l'information documentaire », 1980 . *Lettre d'inforcom*, n°7, 1980.

finalidade que ela alcança num mundo em marcha, para o qual é necessário preparar o usuário em termos de métodos de aprendizagem a se desenvolverem na escola e transferíveis para a vida cotidiana, úteis ao adulto para que possa melhor assumir sua vida pessoal. Ela conduziria a uma atitude cidadã, permitindo a integração social. A preocupação é ao mesmo tempo individual, pois permite a formação ao longo de toda vida, e coletiva, já que fornece a todos os meios de compreender e se apropriar do mundo através da capacidade de manipular as ferramentas e as máquinas de acesso à informação e a própria informação.

O que precisa ser ensinado parece amplamente analisado, assim como a maneira de fazê-lo. O debate permanece aberto e as experiências são numerosas, as abordagens diversificadas e a existência de normas não parecem criar obstáculo à sua recolocação em questão e ao prolongamento da reflexão (CAMPBELL, 2004). A temática parece bastante fecunda em nível mundial, tanto no plano científico, quanto pedagógico.

Se as diversas proposições concordam sobre a necessidade de colaboração estreita entre os profissionais da informação e os professores de disciplinas (CHEVILLOTTE, 2005), os trabalhos que consultamos não se referem à formação do profissional. Esse último parece então já formado para transmitir ou dispor, de fato, da competência requerida. Ainda que a função seja essencialmente de facilitador, intermediário, mediador, inclusive nas tarefas, muitas vezes percebidas como ingratas, de gestão de um fundo documental e de um espaço, trata-se antes de mais nada de transmitir. No entanto, isso não é óbvio. Podemos citar, por exemplo, o caso francês do recrutamento por bibliotecas universitárias para formação de usuários, de professores documentalistas certificados pelo

CAPES, tendo, portanto, recebido formação específica para lecionar.¹²

Além disso, foi demonstrado que, no ensino secundário, o professor documentalista é percebido pela comunidade educativa como um especialista em método, dotado de competências transversais, mas que podem também lhe ser contestadas, e que, podendo assim estar em toda parte, ele não está onde estão os professores de disciplinas que, por sua vez, têm um lugar bem determinado (COUZINET, 2002). Recoloca-se, então, a questão recorrente: face à grande responsabilidade que incumbe ao profissional de participar na transmissão dos seus saberes, de permitir aos usuários dos centros documentários, em sentido lato, aceder à autonomia e serem capazes de se adaptar a um mundo prometido ao advento do conhecimento, o que ensinar? Ou seja, limitar-se à transmissão de saberes é suficiente para compreender e se apropriar da mudança da sociedade? As obras que consultamos parecem responder negativamente. Essa questão remete àquela, urgente, da formação a ser dispensada aos profissionais. Portanto, não se trata apenas de ensinar a transmitir, o que é muito importante e já se faz pelo menos para quem trabalha no ensino médio, mas também de ensinar o que transmitir.

Progressos foram realizados. Pode-se citar, por exemplo, o caso da introdução de um curso para estudantes das escolas doutorais da Universidade de Toulouse II, assegurado pelo URFIST, sobre a comunicação científica em complemento da iniciação à busca de informação sobre as redes. Entretanto, isso só atende aos estudantes em formação doutoral, pois a insuficiência dos recursos

¹² Isso, sabemos, coloca numerosos problemas em termos de estatuto do reconhecimento.

alocados os limita a uma iniciação em métodos de pesquisa de informação para terceiros.

Assim, é indispensável, como propõe Bruce, recolocar esses métodos em um quadro mais amplo, aquele de disciplinas de referência. Embora a colaboração professor-profissional no ensino médio e superior pareça ter demonstrado seu valor onde pode ser desenvolvida, a contribuição de um e a contribuição do outro não são atualmente equivalentes. Portanto, parece-nos desejável levar o problema adiante e repensar a formação de professores documentalistas e bibliotecários, introduzindo trabalhos de pesquisa sobre temas dos quais eles serão capazes de introduzir para reflexão, suporte da prática, ampliar seu ponto de vista e sentimento de pertencimento a uma disciplina específica. A título de exemplo, podemos citar trabalhos de autores que nos são próximos, que foram levados a apreender a função documentária, na sua dimensão institucional (ZAFRILLA-PAVAN, 2006), sociotécnica (GARDIES, 2006) ou cultural (FABRE, 2006; FRAYSSE, 2006). O resultado é um modo diferente de percepção das representações, dos usos (BOUBÉE, 2007) e dos próprios objetos documentários concretos. De fato, a passagem pela ancoragem da profissão na disciplina de referência leva a ser *information literate*, ou seja, a não ter apenas uma cultura da informação, que afinal deveria ser uma cultura comum a todos, mas uma cultura informacional, isto é, referenciada a teorias, inserida numa disciplina científica que reconhece e que se reconhece. Trata-se, então, de fazer com que os usuários dos centros de documentação descubram noções, questões e saberes a partir dos saberes desenvolvidos pelos pesquisadores, para que possam adquirir uma cultura da informação da mesma forma que dispõem de uma cultura histórica ou geográfica, por exemplo.

É, portanto, essa transferência e partilha do saber informacional e comunicacional do professor documentalista que nos parece ser a condição para a passagem do estágio atual do aluno ou do estudante usuário da informação para o do iniciado, no sentido etnológico do termo, à cultura da informação. Isso coloca, então, o problema da didática dos saberes informacionais, sua progressão da escola para a universidade e dos conteúdos para cursos universitários completos em Ciências da Informação e da Comunicação.

5 CONCLUSÃO

A História e a Geografia despertam o gosto das viagens, a possibilidade de se situar no tempo e no espaço, o sentimento de pertencimento e de inscrição numa cultura comum. A informação ensina a vigilância crítica, a expressão pessoal, a capacidade de fazer escolhas; facilita a apropriação dos saberes, permite progredir e adaptar-se, reconhecer e compreender a elaboração da informação, perceber os desafios subjacentes e os efeitos esperados. Portanto, ela é fundamental para a compreensão e integração na sociedade. Revela uma iniciação que não pode prescindir de um forte apoio numa disciplina centrada no documento, ao mesmo tempo conteúdo e continente da informação. Esta última, cuja etimologia deriva de *docere*, ensinar, instruir, coloca o professor documentalista no coração da circulação incessante e progressiva dessa informação que devemos aprender a dominar. A cultura da informação do usuário, construída com a cultura informacional do professor documentalista, torna-se, então, a nova disciplina que se integra, como as outras disciplinas, no conjunto da formação recebida para constituir a cultura pessoal.

REFERÊNCIAS

ALA. AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Information Literacy Competency, Standards for Higher Education**. Chicago: Association of College and Research Libraries, 2000. 16p.

BAWDEN, David. Information and digital literacies: a review of concepts. **Journal of documentation**, v. 57, n. 2, p. 218-259, 2001.

BERNHARD, Paulette. La formation à l'usage de l'information : un atout dans l'enseignement supérieur : un état de la question. **Documentation et bibliothèques**, p. 63-75, 2000.

BERNHARD, Paulette. Jean Hassenforder et la perspective comparative comme chercheur, formateur, éditeur, pionnier etc. visionnaire. **Perspectives documentaires en éducation**, n. 42, p. 23-32, 1997.

BRETELLE-DEMAZIERES, Danièle. Aperçu des caractéristiques des formations à l'usage de l'information dans l'enseignement supérieur français. *Education et francophonie*, v. XXVI, n°1, 1998. Disponível em: <http://acelf.ca/c:revue/revuehtml/26-1/11bretelle.html>. Acesso em: 28 abr. 2008.

BRUCE, Christine Susan. The relational approach: a new model for information literacy. **The New Review of Information and Library Research**, n. 3, p. 1-22, 1997.

BRUCE Christine Susan. **Information literacy as a catalyst for educational change**: a background paper. UNESCO, the US National Commission on Libraries and Information Science and the National Forum on Information Literacy for use at the information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic. 2002. 17 p.

BOUBEE, Nicole. **Des pratiques documentaires ordinaires**: analyse de l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire. 207. 334f. Doctorat (Sciences de l'information et de la communication) - Université de Toulouse le Mirail, Toulouse. 2007.

CAMPBELL, Sandy. Defining Information Literacy in the 21st Century. *In*: IFLA general conference and council, 70., 2004, Buenos Aires. **Actes** [...] Buenos Aires: IFLA, 2004.

CHEVILLOTTE, Sylvie. Bibliothèques et information literacy. **Bulletin des bibliothèques de France**, n. 2, t. 50, p. 42-49, 2005.

COUZINET, Viviane. **Médiations hybrides**: le documentaliste et le chercheur en sciences de l'information. Paris: ADBS, 2000. 350 p.

COUZINET, Viviane; RAUZIER Jean-Michel (collab.). **Jean Meyriat, théoricien et praticien de l'information-documentation**. Paris: ADBS ed., 2001. 512p.

COUZINET, Viviane. **Teachers Continuing Professional Education in Information Literacy**: the Case Study of French Secondary Schools. Continuing professional education for the Information Society, the fifth Conference on continuing Professional Education for the Library and Information Science Professions/ Layzell Ward Patricia ed. München: K.G. Saur, 2002. p. 94-104.

EISENBERG, M.; BERKOWITZ, R. **Information problem solving**: The Big Six skills approach to library & information skills instruction. Norwood, N.J.: Ablex, 1990.

FABRE, Isabelle. **L'espace documentaire comme espace de savoir**: itinéraires singuliers et imaginaires littéraires. 2006. 354f. Doctorat (Sciences de l'information et de la communication) - Université de Toulouse le Mirail, Toulouse, 2006.

FRAYSSE, Patrick. **Le patrimoine monumental en images**: des médiations informationnelles à la conversion monumentaire des documents. 2006. 384f. Doctorat (Sciences de l'information et de la communication) - Université de Toulouse le Mirail, Toulouse, 2006.

GARDIES, Cécile. **De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information-documentation dans l'enseignement agricole**. 2006. 373f. Doctorat (Sciences de l'information et de la communication) - Université de Toulouse le Mirail, 2006.

GERVAIS, Sylvie; ARSENAUD, Clément. Habiletés en recherche d'information des étudiants de première année universitaire en sciences de l'éducation. **Documentation et bibliothèques**, v. 51, n. 4, p. 241- 260, 2005.

HASSENFORDER, Jean. Avis aux lecteurs. **Perspectives documentaires en éducation**, n. 19, 1990.

INTD-ER, BOULOGNE, Arlette (coord.). **Vocabulaire de la documentation**. Paris: ADBS ed., 2004. 334 p.

JUANALS, Brigitte. **La culture de l'information**: du livre au numérique. Paris: Lavoisier, Hermès sciences, 2003. 243 p.

LAMIZET Bernard; SILEM Ahmed. **Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication**. Paris: Ellipses, 1997. 590 p.

LEFORT Geneviève. Documentation et innovation. **Perspectives documentaires en éducation**, n. 42, p. 52-54, 1997.

MENOU, Michel. Culture de l'information. *In*: CACALY, S.; LE COADIC, Y-F.; POMART, P-D.; SUTTER, E. (dir.) **Dictionnaire de l'information**. 2008. p. 65-67.

PASADAS UREÑA, Cristóbal. Information literacy in Spain. *In*: BASILI, Carla (ed.). **Information literacy in Europe**: a first insight into the state of the art of information literacy in the European Union. Roma: Consiglio nazionale delle ricerche, 2003. p. 233-253.

REITZ, Joan M. ODLIS, On line Dictionary for Library and Information Science, 2004. Disponível em: http://lu.com/odlis/odlis_a.cfm#acrl. Acesso em: 25 abr. 2008.

VOLANT, Christiane. L'action de Jean Meyriat dans le domaine de la formation à l'information-documentation. *In*: COUZINET, V.; RAUZIER, J.-M. (collab.). **Jean Meyriat, théoricien et praticien de l'information-documentation**. Paris ADBS, 2001. p. 455-466.

ZAFRILLA-PAVAN, Francine. **Statut de l'information dans le second degré**: étude comparée France-Espagne. 2006. 320f. Doctorat (Sciences de l'information et de la communication) - Université de Toulouse le Mirail, Toulouse, 2006.