

LETRAMENTO INFORMACIONAL E CURRÍCULO

Resumo: O letramento informacional refere-se ao processo de aprendizagem para desenvolver a capacidade de buscar e usar a informação. A implantação de programas de letramento informacional (LI) na Educação Básica requer identificação dos conteúdos de aprendizagem de LI mais relevantes, bem como compreensão da estrutura do currículo escolar. Para tanto, o artigo apresenta revisão abrangendo a evolução histórica de LI e noções sobre os conteúdos de aprendizagem. Em seguida, apresenta características dos principais modelos de elaboração curricular. Os modelos mais tradicionais centram-se nas disciplinas, áreas do conhecimento e núcleo comum, e os modelos inovadores centram-se no aprendiz, na integração curricular, na visão humanística e no processo de desenvolvimento curricular. Adicionalmente, apresenta o modelo de currículo vigente nas escolas públicas do Brasil. Conclui que a partir da revisão é possível identificar os principais modelos curriculares no Brasil e as possibilidades para tornar efetiva a aprendizagem dos conteúdos de LI. Por fim, enfatiza a necessidade de investir em pesquisas que relacionem LI e o currículo.

Palavras-chave: Letramento informacional. Currículo. Educação Básica.

Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque
Doutora e Mestre em Ciência da
Informação pela Universidade de
Brasília, Especialista em Literatura
Brasileira pela Universidade Católica de
Brasília. Professora Adjunta da
Universidade de Brasília.
kelleycristinegasque@hotmail.com

Janaina Ferreira Fialho
Doutora e Mestre em Ciência
da Informação pela Universidade Federal
de Minas Gerais. Professora da
Universidade Federal de
jajafialho@gmail.com

INFORMATION LITERACY AND CURRICULUM

Abstract: The information literacy refers to the learning process needed to develop the ability to seek and use information. The implementation of Information Literacy Programs (ILP) in Basic Education requires identification of learning content more relevant IL, as well as understanding the structure of the school curriculum. To this end, the article presents a review covering the history of the emergence of IL, some assumptions and learning content. It then presents the main features of some models of curriculum design. The more traditional focus on the disciplines, knowledge areas and common core, and innovative models focus on the learner, curriculum integration, humanistic vision and curriculum development process. Additionally, it presents the current curriculum in public schools in Brazil. Concludes from the review that it is possible to search the major curriculum models in Brazil and the possibilities for making effective learning of the content of IL. Finally, it emphasizes the need to invest in researches that relate IL and the curriculum.

Keywords: Information Literacy. Curriculum. Basic Education.

1 INTRODUÇÃO

O letramento informacional (LI) pode ser compreendido como processo de aprendizagem para capacitar os aprendizes a buscarem e usarem informação para resolução de problemas, considerando o desenvolvimento progressivo das tecnologias da informação e o ambiente web. Nos últimos anos, com a implantação desses programas em várias instituições, mas especificamente em escolas de educação básica (FOGGETT, 2003; CHU, TSE, CHOW, 2011), ocorre a necessidade de discutir várias questões de aprendizagem, em especial, as curriculares.

Aprender vincula-se ao ensinar, compreendido de acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009), como o repasse de conhecimentos práticos ou teóricos, instruções, informações sobre (matéria, assunto, arte), ou ainda, os atos de doutrinar e lecionar. Em outras palavras, o ensino envolve a aprendizagem de informações sobre algum conteúdo por estudantes.

O ensino formal do LI requer estruturar as informações ou conteúdos de busca e uso da informação no currículo escolar. Sem os conteúdos curriculares não há ensino. Por isso, o currículo evidencia-se como crucial para o sucesso dos programas de LI, abrangendo, genericamente, o que “é planejado, implementado, aprendido, avaliado e pesquisado nas escolas em todos os níveis da educação.” (MCKERNAN, 2009, p. 23). Dois problemas importantes apresentam-se nesse contexto. O primeiro diz respeito aos conteúdos de LI que, em geral, não foram selecionados e discutidos pelos professores das instituições que implantam os programas. A segunda questão diz respeito ao modelo curricular institucional vigente, que pode tornar ou não a aprendizagem mais significativa.

Existem vários modelos curriculares, cada um encerra determinada visão de ensino-aprendizagem. McKernan (2009) identifica seis modelos principais de estruturação curricular. O primeiro é a elaboração curricular tradicional, em que o conhecimento divide-se em assuntos fragmentados, organizados por disciplinas. O segundo - modalidade por enfoque de conhecimento ou campos de saber - constitui-se por disciplinas afins organizadas em um campo. A terceira estrutura curricular centra-se nos interesses e necessidades do aprendiz. A quarta refere-se à estruturação do currículo de forma nuclear, em que o núcleo associa-se às áreas de experiência ou disciplinares consideradas imperativas para a aprendizagem na escola.

Há ainda os currículos integrados, organizados em torno de temas, que permitem que o conhecimento seja ensinado de forma mais globalizada. O sexto modelo, organizado por processos, destaca os procedimentos pelos quais os estudantes podem conduzir investigações,

considerando mais o aprender a aprender do que o conteúdo da disciplina. E, por fim, além das modalidades citadas por McKernan (2009), há ainda os casos em que um modelo de currículo integra características de um ou mais modelos, por exemplo, o modelo curricular das escolas públicas brasileiras.

No que concerne aos conteúdos de LI, vale ressaltar que alguns estudiosos argumentam que os referidos conteúdos devem ser trabalhados por meio de resolução de problemas e projetos (GASQUE, 2008; HEPWORTH, WALTON, 2009) ou transversalmente ao currículo (ANZIIL, 2004; LÁU JESUS, 2006). O primeiro caso é contemplado nesse artigo no tópico intitulado Modelo Curricular Integrado, o segundo é abordado brevemente como parte do tópico Modelo Curricular da Educação Básica no Brasil.

O presente trabalho, de revisão de literatura, apresenta a evolução do LI e as características dos principais modelos de elaboração curricular. O objetivo é apresentar subsídios para planejar a implementação dos programas de letramento informacional nos sistemas de ensino e escolas.

2 LETRAMENTO INFORMACIONAL

O desenvolvimento do letramento informacional está intimamente vinculado ao desenrolar da sociedade pós-guerra e aos desdobramentos científicos, políticos e econômicos. O fenômeno conhecido como explosão informacional trouxe enormes desafios aos países envolvidos como administrar e recuperar o grande volume de informações produzido. Nos Estados Unidos, na década de 1950, tal preocupação abrangia os profissionais ligados à área de informação como bibliotecários e profissionais da computação. Os Estados Unidos assumiram o papel de liderança no mundo em relação ao desenvolvimento do letramento informacional.

Na década de 1960, a Associação Americana de Bibliotecas Escolares (AASL) lançou as diretrizes para os bibliotecários, considerando que os mesmos têm um papel pedagógico, o de ensinar as habilidades para o uso efetivo da informação. Tais diretrizes ressaltavam dois aspectos: a educação dos usuários em relação ao uso da biblioteca e a necessidade de que esse ensino fosse feito de acordo com as disciplinas do currículo escolar. As bibliotecas eram influenciadas por teorias educacionais que privilegiavam métodos dinâmicos de aprendizagem, o que estimulou nos bibliotecários incentivo ao fazer pedagógico (CAMPELLO, 2003).

O termo – letramento informacional - foi usado pela primeira vez, em 1974, no relatório intitulado “O serviço de informação: relações e prioridades”, por Paul ZurKowski, presidente da Associação das Empresas de Informação dos Estados Unidos. Na Biblioteconomia, o campo de estudos de usuários pode ser considerado precursor do letramento informacional, o qual se iniciou nas bibliotecas americanas na década de 1950, com o objetivo de instruir o leitor no uso da biblioteca e de sua coleção, conforme aponta Campello (2003).

Em 1976, o conceito se expandiu e passou a incluir a localização e o uso da informação para solução de problemas e tomada de decisões (FIALHO, 2009). Nesse mesmo ano, um novo sentido foi acrescentado, o de emancipação política, incluindo o valor da informação para a cidadania (DUDZIAK, 2003). A mudança de paradigma na área de Biblioteconomia teve papel relevante em todo o processo, os estudos passaram a centrar-se mais no acesso intelectual da informação do que no acesso físico, ou seja, dava-se maior importância ao uso que se faz da mesma do que ao funcionamento do sistema (aparato físico, interface, recuperação, organização da informação dentro da biblioteca). A década de 1980 foi marcada pelos estudos ancorados na abordagem cognitiva da informação.

Ainda na década de 1980, a Associação Americana de Biblioteconomia (ALA) apresenta uma definição, utilizada por diversos autores nacionais e estrangeiros que pesquisam o assunto:

Para possuir letramento informacional, uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando uma informação é necessária e deve ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação [...] Resumindo, as pessoas que possuem letramento informacional são aquelas que aprenderam a aprender. Elas sabem como aprender, pois sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar a informação e como usá-la de modo que outras pessoas aprendam a partir dela (ALA, 1989, p. 1).

Em 1998, foram desenvolvidos nos Estados Unidos os “Padrões de Letramento Informacional para o Aprendizado Estudantil”, constituídos por nove padrões e vinte e oito indicadores, abrangendo o acesso eficaz à informação, o uso ético e legal, a qualidade da informação, o aprendizado independente, a apreciação da literatura e a responsabilidade social com o uso da informação (AASL, 1998). É importante acrescentar que a proposta ideológica do letramento informacional extrapola os muros da escola, propõe-se a ser uma formação para a vida, para a cidadania, auxiliando na tomada de decisões, no desenvolvimento profissional e na escolha de estilos de vida (TODD, 2003).

O movimento do letramento informacional é uma questão internacional, visto que os países estão preocupados com a formação de cidadãos críticos e criativos em relação ao universo informacional. Um bom exemplo é a Rede Europeia de Letramento Informacional

(EnIL), que congrega vários países com o objetivo de incentivar boas iniciativas de programas de letramento informacional nas bibliotecas universitárias daquele continente¹. Há ainda o Instituto para o Letramento Informacional da Austrália e Nova Zelândia (ANZIIL), que publicou os padrões para o desenvolvimento do letramento informacional, semelhantes aos norte-americanos².

Os pressupostos principais do conceito de letramento informacional apontam para o trabalho integrado de bibliotecários (ou professor bibliotecário, como denominado em Portugal) e professores no desenvolvimento das competências informacionais dos estudantes; processo contínuo de amadurecimento durante a educação básica, com metodologias adequadas às etapas da vida escolar. E, ainda, recomenda que a biblioteca escolar deve estar inserida definitivamente no processo pedagógico e no currículo escolar. Tal trabalho será possível mediante implantação dos programas de letramento informacional nas escolas.

Esses programas devem considerar no currículo três perspectivas, a saber: o programa pedagógico da escola propriamente dito, a valorização do espaço físico/infraestrutura da biblioteca e os profissionais que nela trabalharão, conforme demonstrou um estudo importante realizado nos Estados Unidos com mais de 13.123 alunos da educação básica (TODD; KUHLETHAU, 2004). Em relação ao programa pedagógico, ressalta-se no currículo a importância do trabalho colaborativo entre professores e bibliotecários para o planejamento e desenvolvimento das atividades que envolvem a leitura e a prática de pesquisa.

Como aponta o estudo de Ohio (TODD; KUHLETHAU, 2004), os profissionais atuantes nas bibliotecas devem ser bibliotecários formados, com equipe capacitada para o trabalho. A biblioteca deve ter infraestrutura adequada e receber investimentos permanentes, tanto do ponto de vista do acervo, quanto de tecnologia e equipamentos; além disso, o acervo deve estar alinhado com as disciplinas do currículo. Por fim, torna-se necessário para o sucesso do processo, o comprometimento da comunidade escolar, principalmente do diretor da escola.

O modelo de Kuhlthau (2010), denominado ISP (Processo de Busca de Informação), tem sido bastante utilizado pelos pesquisadores nacionais e estrangeiros para se trabalhar o letramento informacional na escola. Fundamenta-se na visão construtivista do aprendizado e na abordagem por processo como estratégia didática para o ensino da pesquisa nas escolas e a

¹ Disponível em: < <http://enil.ceris.cnr.it/Basili/EnIL/>>. Acesso em: 1 jul. 2014.

² Diversos países têm constituído associações em torno do assunto: Estados Unidos (Fórum Nacional sobre Letramento informacional); Escandinávia (NORDINFOlit); Portugal (Rede de Bibliotecas Escolares); Reino Unido (SCONUL); Canadá (Portal de Pesquisas em Letramento Informacional do Canadá), China (Associação Chinesa de Letramento Informacional), dentre outros.

consolidação curricular; bem como credita papel relevante aos sentimentos e emoções no processo de pesquisa, os quais não devem ser menosprezados no programa de letramento informacional (KUHLTHAU, 2010).

Os padrões lançados pelo Instituto para o Letramento Informacional da Austrália e Nova Zelândia (ANZIIL) reforçam alguns elementos importantes do currículo escolar para o desenvolvimento de programa de letramento informacional na escola, utilizando o conceito de “currículo alinhado” (BUNDY, 2004, p. 25). O conceito faz correlação entre “metas, objetivos, conteúdo, resultados de aprendizado, métodos de ensino, atividades de ensino e aprendizado e avaliação.” (BUNDY, 2004, p. 25).

Nesse caso, o currículo que contempla o desenvolvimento do letramento informacional não deve se ater apenas às disciplinas específicas, mas considerar o todo, o conjunto delas, o aprendizado na totalidade. Nesse contexto, torna-se necessário “medir e descrever o aprendizado do estudante.” (BUNDY, 2004, p. 25), com os objetivos de facilitar o aprendizado, diagnosticar lacunas de conhecimento, fornecer estrutura para o aprendizado, propiciar oportunidades para estudantes e professores conversarem sobre o aprendizado, bem como prover informação para avaliação do processo de ensino-aprendizagem (BUNDY, 2004, p. 26).

No Brasil, vários estudiosos têm desenvolvido pesquisas sobre o tema, por exemplo, Dudziak (2003), Gasque (2008a, 2008b, 2010^a, 2010, b, 2011a, 2001b, 2012, 2016^a, 2016b, 2017), Campello (2003, 2009), Fialho (2004, 2009, 2013), dentre outros. Apesar da grande contribuição dos pesquisadores brasileiros, há ainda a necessidade de investir em mais estudos relacionados à questão da aprendizagem e, especialmente, do currículo. Isso porque o currículo é o processo que torna possível a concretização do ensino-aprendizagem dos conteúdos de LI.

3 CURRÍCULO

Conceituar currículo, de acordo com Sacristán (2013), tem se mostrado tarefa bastante complexa. Isso porque a compreensão do conceito relaciona-se a uma configuração e desenvolvimento que envolvem práticas políticas, sociais, econômicas, de produção de recursos didáticos, de controle e supervisão, gestão, dentre outras. O currículo afeta e, por sua vez, é influenciado por vários elementos, fenômenos e fatos do contexto escolar, por exemplo, disciplina, motivação, aspectos didáticos, relação professor/aluno, desempenho, dentre outros. Por isso, há autores que consideram a teoria curricular como uma metateoria, que abrange os discursos educacionais e aqueles externos a eles.

A literatura mostra várias acepções do termo currículo no campo educacional, as quais se relacionam aos diferentes posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos, elencados a seguir:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA, CANDAU, 2007, p. 18).

O currículo contemporâneo não deve ser compreendido como processo de seleção de conteúdos prontos a serem ensinados aos estudantes, mas como “construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos as novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico.”³ (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 9).

De forma sucinta, pode-se compreender currículo como “a expressão e a concretização do plano cultural que a instituição escolar torna realidade dentro de determinadas condições que determinam esse projeto.” (SACRISTÁN, 2013, p. 10). Isso significa considerar aspectos como: a visão da cultura que ocorre na escola, nas dimensões explícitas e ocultas; a compreensão do currículo como processo historicamente condicionado e inserido em determinado contexto; o campo de interação entre ideias e práticas e, por fim, o currículo como projeto cultural elaborado com diferentes graus de flexibilidade a possibilitar a intervenção do professor (SACRISTÁN; PERÉZ GOMÉZ, 2007).

Do ponto de vista etimológico, currículo deriva da palavra latina *curriculum*, que possui os significados de 'corrida, carreira, lugar onde se corre, campo, etc, relacionada ao verbo *currere* 'correr' e à raiz *cursus*. De acordo com Sacristán (2013), na Roma Antiga, havia a expressão *cursus honorum* para designar as honras acumuladas dos cidadãos que desempenhavam cargos eletivos e judiciais, ou seja, referia-se à carreira profissional. Na idade média, o currículo compunha-se do *Trivium* – formado pelas disciplinas de gramática, retórica e dialética – e do *Cuadrivium* – composto pelas disciplinas de astronomia, geometria, aritmética e música. Essas sete artes foram a primeira organização do conhecimento, que perdurou séculos nas universidades europeias. Mais recentemente, o currículo foi empregado para agrupar os

³ Introdução do livro “Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura”.

estudantes em determinada categoria, organizada de acordo com a complexidade dos conteúdos e a faixa etária. Nos séculos XVI e XVII, o currículo se transformou na base do que hoje compreende-se como estruturação da escolaridade.

O planejamento do currículo, como expressão da realidade social e cultural, deve considerar o uso das novas tecnologias como ferramenta pedagógica para construção de novos conhecimentos. De acordo com Lepeltak e Verlinden (2005), o uso das tecnologias da informação foram ampliadas e intensificadas, na última década, no ensino geral, em decorrência das mudanças sociais, que exigem indivíduos qualificados para atuar no processo de produção dos países industrializados. Nesses países, o acesso à informação torna-se crucial, uma vez que o setor de serviços cresce mais do que o industrial. Ou seja, é preciso reconhecer o papel fundamental das tecnologias nas relações entre sociedade e educação. Contudo, cabe salientar que o uso das novas tecnologias exige novas competências pedagógicas dos professores, novos métodos de ensino, introdução desses recursos no currículo da formação inicial dos professores como condições prévias para o adequado desempenho dos sistemas educacionais.

A compreensão do currículo, então, remete à ideia de seleção não neutra dos conteúdos culturais, que por sua vez, são reconstruídos de forma específica, a qual se denomina conhecimento escolar. Nesse contexto, a construção curricular é uma possibilidade dentre outras alternativas. Representa aquilo que está vigente em determinado momento, mas que pode vir a ser diferente no futuro. Isso significa que há conteúdos aceitos e aqueles menosprezados, ambos devem ser continuamente questionados, e se necessário, revisados e modificados. Além disso, o currículo expressa uma realidade idealizada por meio de forças, valores, interesses e preferências da sociedade, que muitas vezes, diferencia-se do que realmente ele é. Ou seja, muitas vezes, o discurso não coincide com a realidade (SACRISTAN, 2013).

A prática curricular, segundo Giroux (1997), tem sido marcada por uma escolarização tradicional, fundamentada na eficácia, nos comportamentos objetivos e princípios de aprendizagem com foco no consumo do conhecimento que habilite os estudantes a reproduzir a sociedade existente. Tal situação advém do fato de se tentar padronizar os currículos de acordo com o modelo das ciências naturais. Os críticos do modelo dominante ou tecnocrático apresentaram várias deficiências que os levaram a considerar e recomendar formas alternativas de currículos. Para esses estudiosos, a teoria que embasa o currículo tradicional é incapaz de levantar questões sobre a natureza da verdade, entre aparência e realidade, ou ainda, da diferença entre conhecimento e opinião. Além disso, o conhecimento, por sua vez, é tratado

como algo objetivo, externo e imposto ao indivíduo. Essa pretensa objetividade considera o conhecimento como produto separado da experiência, valores e interesses humanos.

Em contrapartida, surgem os modelos curriculares alternativos, resultantes dos questionamentos e críticas que caracterizam o currículo tradicional. Esses modelos sustentam-se, principalmente, na ideia de globalização dos conteúdos e na perspectiva processual. Tais modelos tentam romper com o ensino disciplinar ao propor a organização de conteúdos de caráter global. Essa mudança define as características de outras variáveis metodológicas, como a sequência didática, as relações interativas, a organização social da classe, a distribuição e uso do espaço e do tempo, os materiais curriculares e outros recursos didáticos, o papel e a gestão da avaliação (ZABALA, 2002, p.27).

De maneira geral, no campo curricular, o predomínio dos modelos tradicionais tem sido questionado por vários autores, que mostram a importância de estruturar os currículos de forma mais globalizada (HERNANDEZ; MONTESERRAT VENTURA, 1998; ZABALA, 2002; SACRISTAN, 2013). Contudo, a reforma curricular parece ainda caminhar a passos lentos. Nesse contexto de disputas, emerge o discurso do letramento informacional como crucial na educação contemporânea. Tal discurso funda-se na ideia de que saber buscar e saber usar a informação eficaz e eficientemente constituem-se em uma nova forma de aprendizagem, que permite o domínio de ferramentas para aprender ao longo da vida, bem como adquirir autonomia, visão crítica e reflexiva do mundo. Para a aprendizagem efetiva e significativa, os estudantes devem apreender conceitos, procedimentos e atitudes de caráter investigativo. Ou seja, devem desenvolver a capacidade de pesquisar, de forma reflexiva.

Os conteúdos de LI, em geral, estruturam-se em padrões de competências, que incluem três componentes básicos, quais sejam, o acesso, a avaliação e o uso da informação. Esses componentes são encontrados na maioria dos padrões criados por associações de bibliotecas e institutos de informação tais como *American Association of School Librarians (AASL)*, *Association of College & Research Libraries (ACRL)*, *The Society of College, National and University Libraries (SCONUL)*, bem como *Institute for Information Literacy* da Austrália e da Nova Zelândia (ANZIIL), dentre outros (LAU, 2006). Esses conteúdos devem constar no currículo escolar e acadêmico.

Apesar de haver na literatura recomendações para que o programa de LI esteja vinculado aos outros conteúdos de aprendizagem curricular de forma transversal (ANZIIL, 2004, LÁU, 2006) ou por meio de resolução problemas, por exemplo, os projetos de trabalho (GASQUE,

2008^a, 2016, HEPWORTH; WALTON; 2009), ainda assim, o modelo predominante de currículo no ensino ainda é o tradicional. Nesse contexto, há de se considerar que as instituições já possuem uma cultura curricular, que nem sempre é a mais adequada para inserção dos conteúdos de LI e, que, possivelmente passará por adaptações para implantação do programa. Outro ponto que não será tratado na presente pesquisa, mas vale ser mencionado, diz respeito a própria estrutura dos modelos de LI, a maioria organizados por competências/objetivos e com grande quantidade de conteúdos. Esse tipo de elaboração curricular tem sido bastante criticado por vários autores, como Mckernan (2009), ao argumentar que os objetivos não existem na realidade, pois são uma criação conceitual, que reduzem a educação a uma atividade científica. Mais ainda, ressalta que nessa proposta a educação é erradamente vista como atividade instrumental, isto é, a de levar um meio até um fim. Argumenta ainda que o currículo não pode ser sistematicamente dividido em objetivos, por correr o risco de destruir a epistemologia do conhecimento da disciplina. No que concerne à elaboração dos objetivos, muitas vezes, são mal formulados, buscam resultados triviais e restringe o ensino de outros conteúdos que não estão contemplados no currículo.

Portanto, considerando os vários modelos curriculares, bem como as especificidades de cada escola, pressupõe ser mais produtivo, identificar os modelos presentes nas escolas e analisar de que forma é possível estruturar os conteúdos de LI no campo real e não no ideal. Além disso, torna-se necessário selecionar os conteúdos de LI mais relevantes, na percepção dos professores, a serem trabalhados no contexto da Educação Básica. Diante disso, é necessário caracterizar os modelos de elaboração curricular vigentes.

3.1 MODELOS DE ELABORAÇÃO CURRICULAR

Os modelos de elaboração curricular relacionam-se às determinadas concepções de ensino-aprendizagem, mais tradicionais, práticas ou mais críticas. Muitas são as classificações propostas para caracterizar o currículo, por exemplo, Ornstein e Hunkins (2004) classificam os modelos em dois grandes grupos – centrados no conteúdo e centrados no aprendiz. O primeiro grupo abrange os modelos mais tradicionais baseados nas disciplinas, em áreas de conhecimento, agrupamentos conceituais (ciência, tecnologia e sociedade, colonialismo, etc) e temas. O segundo grupo engloba os modelos baseados na negociação, no processo, currículo

integrado e baseado em problemas. O'Neill (2010) defende uma classificação polarizada entre currículos por produtos e por processos. A primeira baseia-se no controle do professor, na estruturação prévia dos conteúdos e do planejamento, bem como no uso de linguagem comportamentalista e avaliação quantitativa. A segunda, mais inovadora, centra-se na construção das habilidades sociais e pessoais, no protagonismo do aprendiz, nos procedimentos de aprendizagem e avaliação qualitativa. Mckernan (2009), por sua vez, identifica seis modelos de elaboração curricular, que abrange quase a totalidade dos modelos mencionados anteriormente, os quais estão sumarizados no próximo tópico. Posteriormente, acrescenta-se o modelo de elaboração curricular da Educação Básica no Brasil. Destaca-se que muitos modelos vigentes congregam características de um ou mais modelos, por isso, nem sempre estão claramente delimitados.

3.1.1 Modelo curricular de matérias-disciplinas

Esse é o modelo curricular mais tradicional, vigente desde a época dos sofistas, em que o conhecimento era organizado por meio do *Trivium* e *Cuadrivium*. Nessa época, o conhecimento foi historicamente dividido em assuntos fragmentados, por disciplinas, a serem transmitidos aos estudantes. Uma disciplina caracteriza-se por ser um corpo de conhecimento, com estrutura lógica distinta, por se constituir em uma cadeia de conceitos-chave, por possibilitar a obtenção de novos conhecimentos, além de instituir métodos de testagem de afirmações sobre o conhecimento (HIRST, 1965 *apud* MCKERNAN, 2009).

Nesse tipo de currículo, de acordo com Antunes, Cruz e Batalha (2011), o planejamento é realizado de forma antecipada, com a escolha das disciplinas que deverão compô-lo, os conteúdos das disciplinas, a série que se destina, bem como os objetivos aos quais se propõem. Por ter critérios reconhecidos como suficientes, esse modelo não requer lista de resultados ou objetivos a serem obtidos para demonstrar competência. O professor é capaz de avaliar o sucesso ou fracasso do estudante, dependendo de como o estudante aplicou os princípios dos procedimentos da disciplina.

3.1.2 Modelo curricular de campos interdisciplinares

Esse modelo reúne áreas cognatas ou campos disciplinares em ramificações do conhecimento. A ideia baseia-se na integração de campos separados que possuem alguma conexão lógica. Um desses campos é estudos sociais composto por disciplinas de história, economia, geografia e sociologia. É possível estruturar os campos de forma mais ampla, como humanidades, exatas, ciências da terra, saúde e sociais, por exemplo (MCKERNAN, 2009).

O conceito de interdisciplinaridade pode conter várias nuances. Do ponto de vista pedagógico, de acordo com Thiesen (2008), de modo geral, é possível identificar na literatura consenso em relação ao sentido e à finalidade da interdisciplinaridade. O primeiro vincula-se à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e o segundo, relaciona-se à socialização do conhecimento.

3.1.3 Modelo Curricular centrado no estudante ou na criança

Esse tipo de currículo, segundo McKernan (2009), privilegia as necessidades, interesses e curiosidades das crianças, em detrimento da disciplina. Esse modelo foi influenciado por estudiosos como Rousseau, Herbart, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Dewey, Kilpatrick, e mais adiante Paulo Freire, dentre outros.

A criança e o currículo, de John Dewey, publicado em 1902, sustenta a ideia de um “currículo de atividades”, em que as crianças aprendem o que experienciam, constituindo-se um modelo clássico desse pensamento. Nessa perspectiva, a característica principal do modelo é o tratamento do conhecimento de forma globalizada, em que a investigação, a descoberta e o rompimento de barreiras entre disciplinas são características importantes da proposta.

Dewey (1902) argumenta que a criança vivencia um processo integral, sem consciência de rupturas, contudo ao entrar na escolar, ela sai de um ambiente físico familiar e precisa conhecer o mundo e ir além dos limites do sistema solar. Ou seja, precisa sair do “espaço de memória pessoal” para aprender com os longos séculos da história de todos os povos. Além disso, a escola fraciona os conhecimentos em disciplinas e os transformam em algo distante da realidade da criança.

Ensinar e aprender, nessa perspectiva, primeiramente requer haver qualquer ligação orgânica com o que a criança já tenha visto e sentido. Os símbolos e signos devem representar algo concreto para as crianças. Em segundo lugar, deve-se compreender um novo conhecimento a partir de uma demanda, desejo ou necessidade para que haja motivação real. Por fim, a apresentação do material deve ser realizada de acordo com a lógica da criança e não da ciência.

O modelo centrado na criança foi defendido, também, por Paulo Freire, crítico do tipo de escola e currículo, que ele denominou “bancário”, em que as cabeças dos estudantes são vistas como urnas dentro das quais deposita-se o conhecimento (MCKERNAN, 2009).

3.1.4 Modelo de Currículo Nuclear

O modelo nuclear surgiu, de acordo com Taba (1962), em decorrência da preocupação com problemas sociais. Nessa perspectiva, as disciplinas de ciências sociais eram mais valorizadas, visto que o currículo deveria abranger problemas nacionais como raça, economia, igualdade, dentre outros. Contudo, nos últimos anos, o termo nuclear associa-se aos conhecimentos básicos que uma criança deve adquirir, isto é, equivale ao currículo nuclear básico. Currículos nucleares foram adotados por várias nações por conter estrutura obrigatória comum para todas as escolas que integram, em geral, o sistema público de ensino. Inglaterra e o País de Gales são exemplos de nações que usam o sistema (MCKERNAN, 2009).

3.1.5 Modelo Curricular Integrado

O modelo curricular Integrado fundamenta-se no princípio do conhecimento orgânico, não compartimentado em disciplinas ou áreas. McKernan (2009) usa o termo “manto sem costuras” para exemplificar a ideia subjacente ao modelo. Destaca que a integração dos conteúdos pode ocorrer por meio de processos investigativos, com o currículo organizado por meio de temas ou problemas. Para o autor, essa modalidade curricular pode ser encontrada com mais frequência na Educação Infantil.

Para Aires (2011), os principais autores que defendem propostas de Integração Curricular são Bernstein, Decroly, Dewey, Kilpatrick, Beane e Santomé. A autora destaca que, de acordo com Beane (1997), os trabalhos de Kilpatrick foram considerados precursores do movimento de integração. Em 1918, com a publicação da obra *The Project Method*, Kilpatrick

estruturou os fundamentos básicos para a integração curricular, que envolviam os objetivos sociais e democráticos da educação progressista. Na década de 1960, com o lançamento do *Sputinik* e a preocupação com a formação da nova geração de cientistas, o currículo disciplinar foi enfatizado em detrimento das ideias progressistas. Na década de 1980, as discussões sobre integração curricular foram retomadas, mas em uma perspectiva mais técnica, como forma alternativa de organizar os currículos disciplinares. Dessa forma, evidenciam-se concepções diferenciadas sobre integração curricular.

Outro autor que também influenciou a integração pedagógica foi Claraparède a partir da elaboração do conceito de percepção sincrética para determinada fase do desenvolvimento infantil. O sincretismo vincula-se à forma de percepção infantil, em que a criança capta os objetos na globalidade (*síncresis*) e não de maneira analítica. Com base nesses estudos, Decroly fundamentou a ideia dos centros de interesse, os quais tornaram-se um dos principais conceitos da teorização sobre integração curricular (AIRES, 2011).

No documento brasileiro “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica”, que propicia referências para os currículos da Educação Básica, constam algumas possibilidades de integração do currículo, quais sejam,

as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções (BRASIL, 2013).

3.1.6 Modelo Curricular de Processo

Enfatiza os procedimentos de investigação educacional pelos professores e estudantes. Diferentemente dos modelos organizados por fins-meios (objetivos), centra-se no processo, permitindo aos professores sair do campo puramente técnico e tornarem-se “artistas”. Nesse contexto, a elaboração curricular vincula-se à crença que os professores individualmente devem tomar as próprias decisões e que o desenvolvimento do currículo torna-se competência da escola local (MCKERNAN, 2009).

O referido modelo teve grande avanço por meio dos estudos de Stenhouse, que recomendava a elaboração curricular de maneira racional, sem especificar objetivos educacionais ou resultados pretendidos de aprendizagem (MCKERNAN, 2009).

Algumas características do modelo processual descritas por McKernan (2009) são: estabelecimento de metas amplas, seleção de conteúdos baseados nos procedimentos e critérios das disciplinas, compreensão do ensino como prática reflexiva, estratégia baseada na investigação, ensino voltado para a compreensão dos conteúdos, favorecimento de pontos de vistas diferentes, valorização da criatividade, avaliações qualitativas, atuação do professor como juiz e pesquisador, valorização de diferentes tipos de resultados, dentre outros.

3.1.7 Modelo Curricular Humanístico

O modelo humanista, proeminente na década de 1960 e 1970, baseia-se nos valores, costumes e questões existenciais da vida. Isto é, enfatiza o ensino de qualidades pessoais, caráter e a aplicação de valores, constituindo-se numa reação ao modelo behaviorista, que influenciou o currículo no século passado. Carl Rogers e Maslow que trabalhavam com pesquisas relacionadas à autorrealização propiciaram fundamentos para a elaboração desse modelo (MCKERNAN, 2009).

3.1.8 Modelo Curricular da Educação Básica no Brasil

A Educação Básica é constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Infantil compreende a creche, que envolve as etapas do desenvolvimento infantil até três anos e 11 meses; e a Pré-Escola, com duração de dois anos. O Ensino Fundamental tem duração de nove anos e possui duas fases: 1º ao 5º ano (anos iniciais) e do 6º ao 9º ano (anos finais). O Ensino Médio tem duração de três anos. Conforme disposto nas diretrizes curriculares, essas etapas têm previsão de idades próprias, que podem divergir devido a fatores como atraso na matrícula e/ou no percurso escolar, retenção, repetência, jovens e adultos sem escolarização completa, indígenas e quilombolas (BRASIL, 2013).

O modelo do currículo adotado no Brasil integra características de vários modelos. As orientações curriculares para a educação básica constam no documento intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013). De acordo com o referido documento, a Educação Básica deve assegurar ao estudante de qualquer região do país e em qualquer condição um núcleo de conhecimentos comuns necessários ao pleno exercício da cidadania e ao desenvolvimento integral.

O currículo brasileiro constituiu-se por uma base comum e uma parte diversificada. A base comum compõe-se do conjunto de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente pela sociedade, gerados nos diversos âmbitos: científico-tecnológico, profissional, esportivo, artes e literatura, dentre outros. Os componentes curriculares de base comum são constituídos pelas seguintes áreas do conhecimento: língua portuguesa, língua materna para populações indígenas, língua estrangeira moderna, arte, educação física, matemática, ciências da natureza, história, geografia e ensino religioso. A parte diversificada do currículo deve estar integrada ao conjunto de conhecimentos da base comum, abrangendo os aspectos regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar em que a escolar se insere. Esses conteúdos de aprendizagem devem se organizar por temas ou eixos temáticos e ensinados transversalmente ao currículo (BRASIL, 2013).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), a transversalidade diz respeito à organização do trabalho didático-pedagógico em eixos temáticos integrados às disciplinas ou áreas. As diretrizes recomendam 20% de destinação da carga horária anual do ensino fundamental e médio ao desenvolvimento de projetos e programas; “a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo.” (BRASIL, 2013, p. 68). A transversalidade centra-se no tratamento integrado das áreas e no compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões envolvidas nos temas para que haja coerência entre os valores que os estudantes vivenciam na escola e o contato intelectual com tais valores. A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade. A primeira refere-se à dimensão didático-pedagógica e a segunda à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento (BRASIL, 2013).

4 CONCLUSÃO

As pesquisas sobre letramento informacional ampliaram-se significativamente nos últimos anos, em especial no Brasil. O processo de letramento informacional refere-se a uma nova forma de aprender, centrada no desenvolvimento da capacidade de acessar, recuperar, apreender e gerir a informação. A implantação de programas de LI começa a se tornar realidade em vários países. Em consequência disso, a integração dos conteúdos de LI ao currículo escolar suscita a necessidade de compreender os modelos curriculares vigentes e a análise das possibilidades para tornar efetiva a aprendizagem dos conteúdos.

Nesse sentido, o presente artigo apresenta revisão de literatura com as características dos principais modelos curriculares vigentes. Como observado na literatura, o discurso dos pesquisadores de LI enfatiza a necessidade de ensinar os conteúdos por meio de resolução de problemas ou projetos de pesquisa numa perspectiva ideal, porém a literatura indica que os modelos proeminentes nas escolas ainda são os tradicionais. Nessa perspectiva, talvez haja maior possibilidade de um trabalho transversal, que conseqüentemente, pode apresentar limitações na formação dos estudantes.

A expansão da ciência da informação nos campos da aprendizagem não parece ser uma opção, mas uma necessidade para tornar possível que os aprendizes sejam letrados em informação. Dessa forma, as pesquisas iniciais apresentam forte caráter exploratório, por haver poucos estudos que relacionam currículo e LI e, também, por apresentarem-se em estágios iniciais. Isso demonstra a necessidade de mais investimentos e estudos sobre o assunto. Não há possibilidade de pensar em programas de LI sem a compreensão mais profunda dos aspectos curriculares.

REFERÊNCIAS

AIRES, Joanez Aparecida. Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 10 jul. 2014.

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS (AASL). **Information Power: Building Partnerships for Learning**. 1998.

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS; ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY. **Information Literacy Standards for Student Learning**. Chicago: American Library Association, 1998. Disponível em: <http://www.ilipg.org/sites/ilipg.org/files/bo/InformationLiteracyStandards_final.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2014.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Presidential Committee on Information library: Final report**. 1989. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

ANTUNES, Helenise Sangoi; CRUZ, Daniela Cezar; BATALHA, Denise Valduga. Currículo: busca da identidade do campo. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10, 2011, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5485_2743.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2014.

ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH LIBRARIES (ACRL). **ACRL Information Literacy Competency Standards Review Task Force. 2012**. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/standards/ils_recomm.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2014.

ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH LIBRARIES (ACRL). **Information Literacy Competency Standards for Higher Education**. 2000. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency#stan>>. Acesso em: 12 mar. 2014

AUSTRALIAN AND NEW ZEALAND INSTITUTE FOR INFORMATION LITERACY (ANZIIL). **Australian and New Zealand information literacy framework**. 2. ed. 2004. Disponível em: <<http://www.library.unisa.edu.au/learn/infolit/infolit-2nd-edition.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12663&Itemid=1152>. Acesso em: 17 jul. 2014.

BUNDY, Alan. **Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice**. 2. ed. Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, 2004. Disponível em: <<http://www.library.unisa.edu.au/learn/infolit/infolit-2nd-edition.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2014.

CAMPELLO, Bernadete. **Letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico**. 2009. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CAMPELLO, Bernadete. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003.

CHU, Samuel; TSE, S.; CHOW, Ken. Using collaborative teaching and inquiry project-based learning to help primary school students develop literacy and information skills. **Library & information Science Research**, 2011, v. 32, n. 2, p. 132-143.

DEWEY, John. **The Child and the Curriculum**. Chicago: The University of Chicago, 1902. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/29259/29259-h/29259-h.htm>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Objetiva. 2009.

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

FIALHO, Janaina Ferreira. Experiência com estudantes do ensino médio através da pesquisa escolar orientada. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 18, p. 15-25, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v18n1/03.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

_____. **A cultura informacional e a formação do jovem pesquisador brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECID-7VYQNZ/tese_finalmente.pdf?sequence=1>. Acesso em: 2 abr. 2014.

_____. **A formação do pesquisador juvenil: um estudo sob o enfoque da competência informacional**. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECID-67FJ59/jana_na_ferreira_fialho.pdf?sequence=1>. Acesso em: 1 abr. 2014.

FOGGETT, Tracy. Information Literacy at the primary school level. **Australian Library Journal**, 2003, v.52, n. 1, p.55-63.

GASQUE, Kelley Cristine G. D. Metacognição no processo de letramento informacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 17, p. 177-195, 2017.

_____. Information literacy for inquiry-based learning. **Transinformação**, v. 28, p. 253-262, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-37862016000300253&script=sci_arttext>. Acesso em: 29 jun. 2017.

_____. **Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem**. 1. ed. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação, 2012. 178p. Disponível em: < <http://repositorio.unb.br/handle/10482/13025>>. Acesso em: 9 mar. 2014.

_____. Arcabouço conceitual do Letramento Informacional. **Ciência da Informação**, v. 39, p. 83-92, 2011a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v39n3/v39n3a07.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2017.

_____. Pesquisas na pós-graduação: o uso do pensamento reflexivo no letramento informacional. **Ciência da Informação**, v. 40, p. 22-37, 2011b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v40n1/a02v40n1.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2014.

_____.; TESCAROLO, Ricardo. Desafios Educacionais para implementação do letramento informacional na Educação Básica. **Educação em Revista** (UFMG), v. 26, p. 41-56, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100003>. Acesso em 9 mar. 2014.

_____.; CUNHA, Marcus Vinícius da. A epistemologia de John Dewey e o letramento informacional. **Transinformação**, v. 22, p. 139-146, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-37862010000200004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 9 mar. 2014.

_____. O papel da experiência na aprendizagem: perspectivas na buca e no uso da informação. **Transinformação**, v. 20, p. 149-158, 2008a.

_____. **O pensamento reflexivo na busca e no uso da informação na comunicação científica**. 2008. 242 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2008b. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1344/1/TESE_2008_KelleyCristineGDiasGasque.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2014.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Monteserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HEPWORTH, Mark; WALTON, Geoff. **Teaching Information Literacy for Inquiry-Based Learning**. London: Chandos Publishing, 2009.

HIRST, Paul. Liberal education and the nature of knowledge. In: **Philosophical Analysis and Education**. London: Routledge and Kegan Paul, 1965.

KUHLTHAU, Carol. **Como orientar a pesquisa escolar: estratégias para o processo de aprendizagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LAU; Jesus. **Guidelines on information literacy for lifelong learning**. IFLA. 2006. Disponível em: <<http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

LEPELTAK, Jan; VERLINDEN, Claire. Ensinar na Era da Informação: problemas e Novas Perspectivas. In: **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MCKERNAN, James. **Currículo e imaginação: teoria do processo pedagogia e pesquisa-ação**. Trad. Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (ORGS). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2014.

O'NEILL, Geraldine. Initiating Curriculum Revision: Exploring the Practices of Educational Developers. **International Journal for Academic Development**, v. 15, n. 1, 2010.

ORNSTEIN, Allan C.; HUNKINS, Francis P. **Curriculum foundations, principles and issues**. 3 ed. Boston: Allyn and Bacon, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____; PERÉZ GOMÉZ, Ángel I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOCIETY OF COLLEGE, NATIONAL AND UNIVERSITY LIBRARIES (SCONUL). Disponível em: <<https://www.sconul.ac.uk>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, Dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300010&lng=en&nrm=iso>. Access em: 13 Jul. 2014.

TODD, Ross Jonathan. A theory of information literacy: Information and outward looking. In: Candy, Philip.; Bruce, Christine (Org.). **Literacy around the world: Advances in Programs and Research**. New South Wales: Charles Sturt University (Centre for Information Studies), 2000.

TODD, Ross Jonathan; KUHLETHAU, Carol Collier. **Student learning through Ohio school libraries: background, methodology and report of findings**. Columbus: Ohio Educational Library Media Association, 2004. Disponível em: <<http://webfiles.rbe.sk.ca/rps/terrance.pon/OELMARreportofFindings.pdf>>. Acesso em: 2 Abr. 2014.

_____; _____. Student learning through Ohio school libraries, part 1: how effective school libraries help students. **School Libraries Worldwide**, v. 11, n. 1, p. 63-88, 2005.

_____; _____. Student learning through Ohio school libraries, part 2: Faculty perceptions of effective school libraries. **School Libraries Worldwide**, v. 11, n. 1, p. 89-110, 2005.

ZABALA, Antoni. Enfoque **globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZURKOWSKI, Paul. The Information Service Environment Relationships and Priorities. **Related Paper No. 5**. Nacional Comissions on libraries and information science, 1974. Disponível em:<<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2014.