

Alfabetização Informacional enquanto uma experiência de formação prática reflexiva

Luiz Rafael dos Santos Andrade¹  

Resumo

Contexto: O estudo se insere no cenário da integração da tecnologia digital na educação básica âmbito do curso de Competências Digitais Docentes, ofertado pelo Núcleo de Letramento Digital na Educação Básica (Nuldeb) da Universidade Tiradentes (Unit). **Objetivo:** Analisar as atividades realizadas por participantes de um módulo formativo em Alfabetização Informacional (Alfin), enquanto uma experiência prática reflexiva de docentes da rede municipal da cidade de Aracaju, Sergipe. **Justificativa:** O módulo Alfin, estruturado na prática reflexiva (ação-reflexão-ação), contribui para a aquisição de competências digitais críticas que vão além da simples cópia de conteúdo. **Metodologia:** Abordagem qualitativa, analisando as atividades e desafios entregues pelos docentes como evidências da ação e reflexão. Apoio do *software* webQDA na organização e análise dos dados. **Resultados:** A prática reflexiva potencializou a Alfin, permitindo que os docentes estabelecessem critérios para buscar, selecionar e avaliar criticamente a informação junto aos estudantes do ensino fundamental. É destacada a importância da mediação adulta durante as pesquisas online, o uso de recursos tecnológicos como o *display* interativo nas salas de aula, e a necessidade de adaptação da Alfin para alunos em fase de alfabetização. Nas **Considerações Finais**, a aquisição de competências digitais críticas culminou na proposta de um modelo de formação em Alfin adaptado aos contextos escolares.

Palavras-chave: Alfabetização Informação; Experiência; Formação Docente; Prática Reflexiva.

Information Literacy as a reflective practical training experience

Abstract

Context: This study is situated within the context of integrating digital technology into basic education, as part of the Digital Teacher Competencies course offered by the Center for Digital Literacy in Basic Education (Nuldeb) at Universidade Tiradentes (Unit). **Objective:** To analyze the activities carried out by participants in a training module on Information Literacy (Alfin), as a reflective practical experience for teachers in the municipal school system of Aracaju, Sergipe. **Justification:** The Alfin module, structured around reflective practice (action-reflection-action), contributes to the acquisition of critical digital skills that go beyond simply copying content. **Methodology:** A qualitative approach was used, analyzing the activities and challenges submitted by the teachers as evidence of action and reflection. The webQDA software was used to organize and analyze the data. **Results:** Reflective practice enhanced Alfin, allowing teachers to establish criteria for critically seeking, selecting, and evaluating information with elementary school students. The importance of adult mediation during online research, the use of technological resources such as interactive displays in classrooms, and the need to adapt digital literacy for students in the literacy phase are highlighted. In the **Final Considerations**, the acquisition of critical digital skills culminated in the proposition of a digital literacy training model adapted to school contexts.

Keywords: Literacy Information; Experience; Teacher Training; Reflective Practice.

¹ Doutor em Educação (UNIT). Docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT), Aracaju, Sergipe, Brasil. E-mail: luiz_rafael@unit.br

La alfabetización informativa como experiencia práctica de formación reflexiva

Resumen

Contexto: Este estudio se enmarca en el contexto de la integración de la tecnología digital en la educación básica, como parte del curso de Competencias Digitales Docentes impartido por el Centro de Alfabetización Digital en Educación Básica (Nuldeb) de la Universidade Tiradentes (Unit). **Objetivo:** Analizar las actividades realizadas por los participantes en un módulo de formación en Alfabetización Informacional (Alfin), como experiencia práctica reflexiva para docentes del sistema escolar municipal de Aracaju, Sergipe. **Justificación:** El módulo Alfin, estructurado en torno a la práctica reflexiva (acción-reflexión-acción), contribuye a la adquisición de competencias digitales críticas que van más allá de la simple copia de contenido. **Metodología:** Se utilizó un enfoque cualitativo, analizando las actividades y los retos presentados por los docentes como evidencia de acción y reflexión. Se empleó el software webQDA para organizar y analizar los datos. **Resultados:** La práctica reflexiva enriqueció el módulo Alfin, permitiendo a los docentes establecer criterios para la búsqueda, selección y evaluación crítica de información con estudiantes de primaria. Se destaca la importancia de la mediación adulta durante la investigación en línea, el uso de recursos tecnológicos como pantallas interactivas en las aulas y la necesidad de adaptar la alfabetización digital a los estudiantes en la etapa de alfabetización. En las **Consideraciones Finales**, la adquisición de habilidades digitales críticas culminó en la propuesta de un modelo de formación en alfabetización digital adaptado a los contextos escolares.

Palabras clave: Información sobre Alfabetización; Experiencia; Formación Docente; Práctica Reflexiva.

INTRODUÇÃO

“Alguns dos meus alunos ainda não sabem ler e escrever, mas já sabem o que são símbolos como ‘@’, ‘#’, ‘*’” (Docente A, 2025).

“A tecnologia chegou, mas não chegou a crítica”. (Docente B, 2025).

Atualmente, aprender símbolos e seus usos se tornou parte da nossa rotina diária, principalmente com a integração da tecnologia digital em vários aspectos da nossa vida. Essa tecnologia entrou nas escolas e salas de aula, muitas vezes sem solicitar licença, e impactou a aprendizagem até mesmo antes das letras e números em processos de alfabetização. Embora a tecnologia tenha chegado, a crítica não acompanhou o mesmo ritmo. Refletir sobre esses cenários de crises paradigmáticas (Kuhn, 1962) se tornou um dos principais desafios da educação no século XXI, em uma sociedade cada vez mais leve, ligeira e superficial em suas relações (Lipovetsky, 2016).

É neste cenário citado acima que surgiu a proposta de realizar uma formação em Alfabetização Informacional (Alfin) com professores da rede pública municipal da cidade de Aracaju, capital do Estado de Sergipe, na região Nordeste do Brasil. A Alfin faz parte das ações do curso de Competências Digitais Docentes, idealizado e ofertado pelo Núcleo de Letramento Digital na Educação Básica (Nuldeb), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPED) da Universidade Tiradentes (Unit).

Como parte das ações que buscam atingir competências digitais e tendo, por entendimento, que seja uma etapa basilar ao processo final de letramento enquanto prática social contemporânea (Soares, 2002; Rojo, 2012; Marcuschi, 2005; Lévy, 1993; Grizzle, et al., 2016), a formação em Alfin explorou, com base em nossa necessidade recor-

rente de buscar e consumir informação, a apresentação de funcionalidades em buscadores digitais que podem colaborar para tornar uma pesquisa mais objetiva e segura para uso em atividades escolares e, até mesmo, em situações da vida cotidiana.

A formação em Alfin focou no professor enquanto sujeito que possa mediar os processos informacionais na sala de aula. Para isto, os participantes executaram uma atividade proposta sobre identificação das necessidades, busca, seleção e avaliação da informação junto aos seus alunos. Os relatos desta experiência durante a atividade foram enviados como critério para finalização do módulo da formação em Alfin e mostraram – enquanto resultados neste artigo – professores que se permitiram ao processo de autoformação, junto aos seus alunos, colocando em prática cenários potencializadores de experiência (Larrosa, 2002; Heidegger, 1987) e de ação-reflexão-ação (Schön, 2000).

O presente estudo teve por objetivo analisar as atividades realizadas por participantes de um módulo formativo em Alfabetização Informacional (Alfin), enquanto uma experiência prática reflexiva de docentes da rede municipal da cidade de Aracaju, Sergipe. Para analisar as atividades desenvolvidas, que motivaram uma ação e reflexão da ação por parte dos professores envolvidos, foi adotada a abordagem qualitativa enquanto proposta de construção de dados.

O artigo se estruturou entre o desenho de um curso de Alfin para docentes com base na experiência de uma atividade prática reflexiva, a descrição dos procedimentos metodológicos, as análises e resultados, seguidas das considerações finais. Entre os resultados, foi possível perceber, por meio do relato de experiência dos docentes, como trabalhar critérios para buscar, selecionar e interpretar criticamente as informações disponíveis na Internet junto a estudantes do ensino fundamental.

| A ALFABETIZAÇÃO INFORMACIONAL PARA ALÉM DA TÉCNICA

No cenário atual, as tecnologias digitais têm revolucionado estruturas e dinâmicas sociais de vida cotidiana, estabelecendo um novo paradigma: agora digital. E não é de hoje. Desde o final da década de 90 do século XX e início dos anos 2000, o computador, junto à sua fiel escudeira Internet, tem apresentado novas possibilidades para o que antes se apresentava como única opção na vida de milhões de brasileiros: como consumir informação.

Sobre as mudanças causadas no tipo de informação e seu consumo a partir das tecnologias digitais, pesquisas já chegaram à conclusão de que o significado de bem-informado estar relacionado a poucos cliques já não é uma novidade, pois: “Não é mais preciso esperar o jornal televisivo das 20h para ter mais informações sobre um acidente, alta do dólar ou [...] ir até a banca de jornal para acompanhar os passos dos políticos” (Weclix, 2024, s.p.).

A educação e os seus processos de aprendizagem e construção de conhecimento também não escapam das mudanças trazidas pelas tecnologias digitais, as quais podem ser destacadas o consumo por informações e a sua comunicação. Com a informação disponível a um clique, sob variados formatos (texto, imagem, vídeo, áudio, etc.) e cada vez mais instantânea, novas necessidades se apresentam neste contexto, como o processo de alfabetização informacional.

Segundo Pérez Gómez (2015, p. 17): “Em dois anos, é produzida mais informação que em toda a história anterior da humanidade”. Passada uma década, atualmente essa realidade tende a estar ainda mais assustadora. É neste cenário que o conceito de “alfabetização”, é convertido em “alfabetizações”, onde toda a pluralidade das multilinguagens comunicacionais da atual sociedade que chegam com os sujeitos à sala de aula têm feito surgir questões sobre habilidades fundamentais para aprender a se informar e aprender a informar no século XXI (Le Coadic, 2004), sendo, inclusive, um dos pressupostos basilares da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no âmbito de políticas e estratégias da educação (Grizzle, et al., 2016).

Entre as alfabetizações necessárias aos processos de aprendizagem atuais, destaca-se a Alfabetização Informacional (Alfin) como uma prática que já tem acumulado algumas experiências ao longo do tempo. Sobre isto, Andrade (2018) lista os primeiros estudos nacionais e internacionais desta área nas últimas décadas, sendo que: i) em 1974 o bibliotecário Paul Zurkowski publicou “The information service environment relationships and priorities”; ii) seguido da pressuposição de que a information literacy seria correspondente à habilidades informacionais (Breivik, 1985); iii) a publicação da American Library Association (ALA, 1989) destaca-se no “Presential Committee on Information Literacy”; iv) a autora Carol Kuhthau chama atenção ao compreender a Information Literacy como uma aprendizagem ao longo da vida em 1996; v) já Oliveira (1997) discutiu em seu mestrado a “Alfabetização informacional na sociedade da informação”; vi) a publicação do artigo científico “O desenvolvimento de habilidades informacionais: o papel das universidades no contexto da informação digital em rede” (Caregnato, 2000) dinamiza a informação no âmbito digital; vii) em 2001, a publicação da dissertação de mestrado “Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas”, de Dudziak ganha destaque nesta área; viii) assim como a publicação do artigo científico “Information literacy: princípios, filosofia e prática” (Dudziak, 2003); e ix) o artigo científico “O movimento da competência informacional em uma perspectiva para o letramento informacional” (Campello, 2003).

Após os estudos iniciais sobre a temática, que partiram da área da biblioteconomia, a Unesco também se destaca nessas discussões por dar notoriedade, enquanto instituição internacional, para a temática da Alfin, agora enquanto um processo inerente à formação humana, por meio de declarações, publicações e encontros, como pontua Andrade (2018): a Declaração de Grünwald (1982), o Colóquio Internacional de Toulouse (1990), a Confe-

rência de Viena sobre Educação para a Mídia e a Era Digital (1999), as Recomendações de Servilha (2002), a Declaração de Praga (2003), a Declaração de Alexandria (2005), a Media Literacy Expert Group Draft, Bruxelas (2006), a Media Development Indicators: A framework for assessing media development (2008), o Towards Information Literacy Indicators (2008), o Encontro de Especialistas em Bankok, Tailândia (2010), o International Forum on Media and Information Literacy (MIL), Fez, Marrocos (2011), a Media and information literacy curriculum for teachers (2011), a Declaration on Media and Information Literacy (MIL), Moscow (2012), o Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue (MILID) Week, Barcelona (2012) e Cairo (2013), o Segundo Global Fórum MIL, Abuja (2013), a Declaração de Doha (2013), o Media and Information Literacy: policy and strategy guidelines (2013), Global Media and Information Literacy (2013), as Media and Information Literacy Policies in Europe ou MIL Policies in Europe (2014), a Declaração de Paris (2014), a Declaración del Mexico (2014), a Declaração de Riga (2016) e a Global MIL Week, São Paulo (2016).

Entre tantas compreensões sobre a Alfin apresentadas ao longo dos últimos anos (Breivik, 1985; ALA, 1989; McClure, 1994; Pacey, 1995; Dudziak, 2003; Dias; Belluzzo, 2003; Miranda, 2006; Cerveró, 2007; Pinto; Sales; Osorio, 2008; Moreira; Salva; Quismondo, 2008; Paixão, 2016; Bourscheid, 2024; Rojas-Estrada; Sánchez-Vilela, 2025; Guimarães; Hayashi; Rego-Piva, 2025), nessa pesquisa optamos pela macrodefinição apresentada por Tirado (2009), em seu artigo que resultou de uma análise de 20 definições sobre o conceito de Alfin mais utilizadas nas últimas décadas. Para esse autor colombiano, a Alfin corresponde ao,

[...] proceso de enseñanza-aprendizaje que busca que un individuo y colectivo, gracias al acompañamiento profesional y de una institución educativa o bibliotecológica, empleando diferentes estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje (modalidad presencial, «virtual» o mixta -blend learning-), alcance las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) en lo informático, comunicativo e informativo, que le permitan, tras identificar sus necesidades de información, y utilizando diferentes formatos, medios y recursos físicos, electrónicos o digitales, poder localizar, seleccionar, recuperar, organizar, evaluar, producir, compartir y divulgar (comportamiento informacional) en forma adecuada y eficiente esa información, con una posición crítica y ética, a partir de sus potencialidades (cognoscitivas, prácticas y afectivas) y conocimientos previos (otras alfabetizaciones), y lograr una interacción apropiada con otros individuos y colectivos (práctica cultural-inclusión social), según los diferentes papeles y contextos que asume (niveles educativos, investigación, desempeño laboral o profesional), para finalmente con todo ese proceso, alcanzar y compartir nuevos conocimientos y tener las bases de un aprendizaje permanente para beneficio personal, organizacional, comunitario y social ante las exigencias de la actual sociedad de la información. (Tirado, 2009, p. 5).

Com base nos autores e documentos apresentados, compreende-se, neste artigo, que a Alfin seja um conhecimento que vai além das etapas técnicas de selecionar a informação ou simplesmente limitar-se ao ato de somente copiar o conteúdo encontrado, mas que contempla um processo de ensino e aprendizagem ao promover um conjunto de competências para pesquisar, acessar, selecionar, organizar, avaliar e usar criticamente a informação

na construção de conhecimento. Mas como a Alfin foi pensada, enquanto formação docente, na experiência realizada pelo presente estudo?

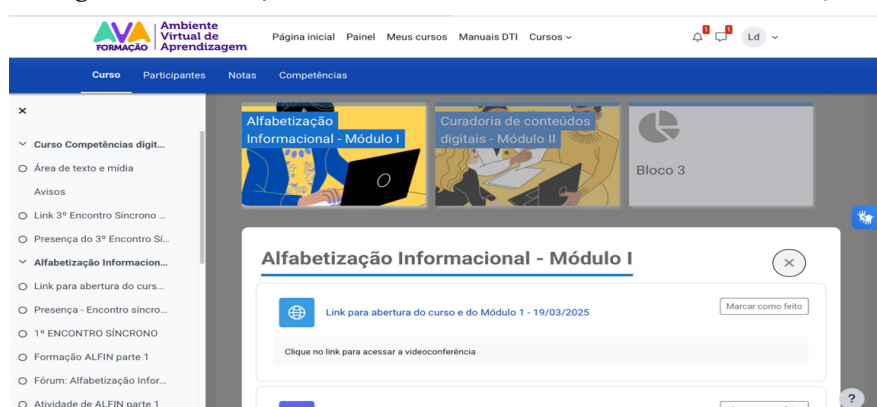
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ENTRE A ESTRUTURA DE FORMAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

A Alfin foi formulada enquanto proposta pedagógica formativa a partir do Nuldeb do PPED da Unit, no qual o seu objetivo consiste em realizar formações do tipo oficinas para docentes da Educação Básica de diversificadas redes de ensino, ofertadas em parcerias com prefeituras e estados, de modo a possibilitar que o que é pesquisado e discutido no âmbito acadêmico seja materializado e convertido em ação prática em sua comunidade educacional local.

Inicialmente, a formação de Alfin seguiu o aporte teórico da “Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores” proposta por Wilson et al. (2013, p. 18), principalmente no que corresponde às etapas fundamentais para este processo: i) Definição e articulação de necessidades informacionais; ii) Localização e acesso à informação; iii) Acesso à informação; iv) Organização da informação; v) Uso ético da informação; vi) Comunicação da informação; vii) Uso das habilidades das TIC no processamento da informação.

A formação de Alfin fez parte de um conjunto de formações on-line do Nuldeb, que consistiram em: i) Alfabetização Informacional, ii) Ensino e Aprendizagem/Pesquisas na Internet, iii) Curadoria de Conteúdos Digitais, iv) Competências Digitais Docentes e Avaliação das Aprendizagens, e v) Audiovisualidade e Literacia Cinematográfica. As formações foram disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Secretaria de Educação (Semed) do município de Aracaju (<https://ava.educacao.aju.br/login/index.php>) aos dez professores da rede que realizaram o primeiro módulo no primeiro semestre de 2025 (ver Figura 1, abaixo).

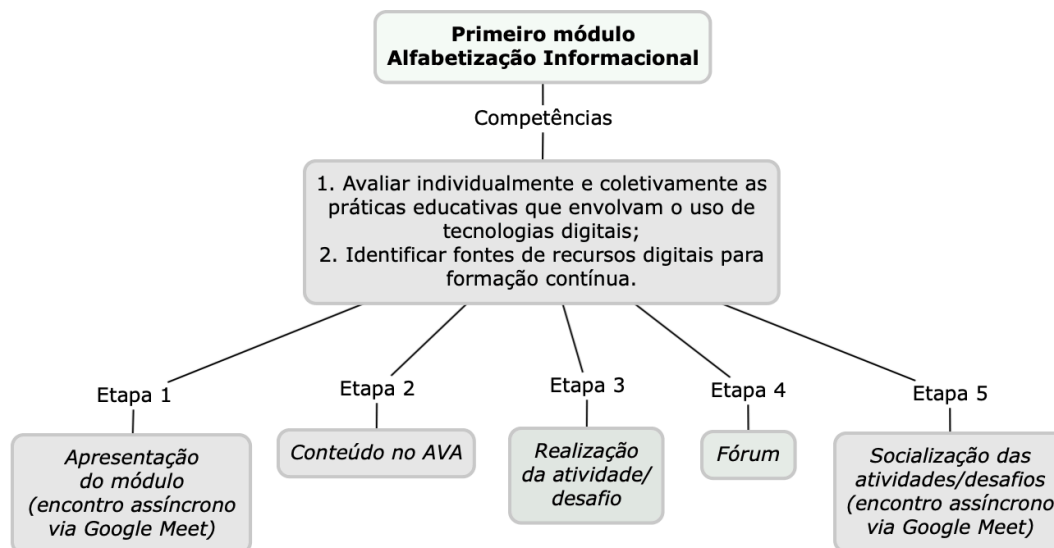
Figura 1 - Formação de Alfin disponível no AVA da Semed Aracaju



Fonte: Registro de tela do AVA da Semed Aracaju. Disponível em: <https://ava.educacao.aju.br/login/index.php>. Acesso em: 03 jun. 2025.

A formação de Alfin teve seu primeiro módulo executado no AVA da Semed, seguindo a seguinte estrutura organizacional antes de sua aplicação (ver Figura 2, abaixo):

Figura 2 - Estrutura do primeiro módulo da formação em Alfin antes de sua aplicação



Fonte: Desenvolvido pelo autor no *software* CmapTools.

A estrutura e proposta de realização de uma atividade aberta, apresentada na Etapa 3 (ver Figura 2), possibilitaram que os dados tenham sido construídos pelos professores participantes a partir das suas realidades singulares da sala de aula. Na atividade, os professores foram orientados a relatar como foi uma experiência de pesquisa por informações na Internet com suas turmas do ensino fundamental, que precisou considerar orientações prévias estabelecidas pela formação em Alfin (ver Quadro 1, abaixo).

Mas afinal, qual atividade foi essa? A proposta consistiu em, após uma introdução teórica sobre a Alfin e suas potencialidades, desafiar os professores cursistas a desenvolver com seus discentes, em sala de aula, a realização de uma atividade dinâmica onde pudesse orientar os estudantes a buscar informação na Internet e registrar as etapas da pesquisa. Para isso, algumas instruções foram apresentadas previamente no AVA:

Quadro 1 - Instruções para a atividade

INSTRUÇÕES	PERGUNTAS	COMPETÊNCIA
Caro professor(a), você nos enviará um documento no formato WORD ou PDF, no qual os estudantes respondem às perguntas sobre as fontes de pesquisa. Para responder às perguntas, é preciso realizar uma pesquisa em buscadores na Internet (Ex: Google).	Antes da busca: Qual é a minha necessidade de buscar informação? Qual é o tema da busca? Qual tipo de informação preciso? Existe um formato específico? Em quais sites posso deixar minha pesquisa mais objetiva?	Definição de necessidades informacionais

INSTRUÇÕES	PERGUNTAS	COMPETÊNCIA
Traçar uma estratégia/plano de pesquisa antes mesmo de iniciar a prática: 1- sua necessidade, 2- qual termo irá utilizar, 3- formato desejado, 4- onde irá pesquisar. Pesquisar a informação em diferentes suportes (é importante pesquisar em diferentes sites a sua necessidade de informação, pois a comparação entre variadas fontes nos ajuda a melhor selecionar uma informação confiável e de melhor qualidade).	Fontes: Quais os interesses dos produtores? Como essa fonte representa o que estou pesquisando? Há interesses por trás dessa informação?	Avaliação da informação pesquisada
	Autor da fonte: Quais são as suas credenciais?	
	Conteúdo da fonte: Data de publicação. É atual? Qual o público-alvo da informação? É fato? Opinião? Propaganda? Estudo?	

Fonte: Autor (2025).

Apesar das instruções apresentadas acima, no Quadro 1, algumas possibilidades ficaram abertas propositalmente para que os professores participantes (um total de dez relatos entregues de atividades realizadas) tivessem liberdade de ajustar a proposta de acordo com as suas experiências na sala de aula, tais como: o tema de busca, o tipo de relato no documento enviado (*word* ou *pdf*), o suporte tecnológico em que fará a busca na Internet, e em qual momento da aula fará.

A experiência aqui tratada corresponde à aceitação dos docentes para a realização da atividade proposta. Concordamos com Larrosa (2002, p. 28) que “[...] tudo o que faz impossível a experiência faz também impossível a existência”. Ao aceitar a experiência de realizar uma atividade de Alfin proposta durante a formação, recorreremos a Heidegger (1987, p. 143) para compreender o que pode este ato possibilitar aos professores, haja vista que “[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma”.

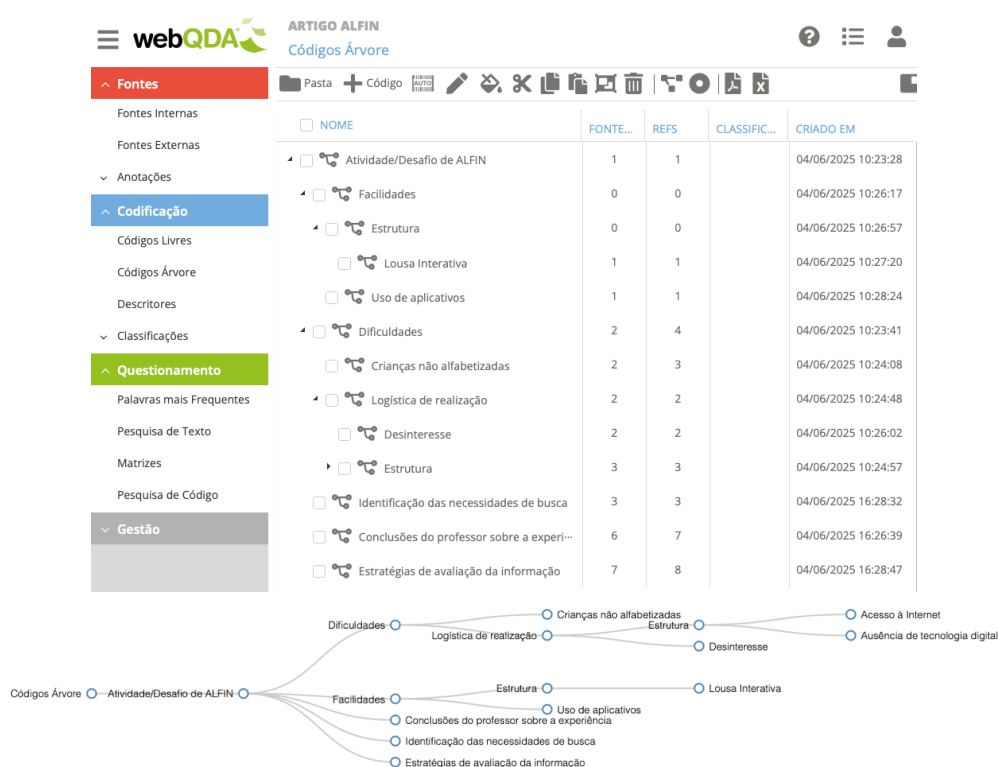
Os participantes da formação em Alfin foram direcionados, durante a execução da atividade, a colocar em prática experiências relacionadas à informação em suas salas de aula, por meio de uma dinâmica na qual seja possível estabelecer um processo de ação-reflexão-ação (Schön, 2000) ao: i) transformar em ação a atividade proposta, ii) refletir sobre as possíveis adaptações com base em suas experiências e, posteriormente, iii) colocar em ação uma proposta de atividade repensada e personalizada para a sua realidade.

Neste estudo, foram analisados os relatos dos docentes participantes sobre as suas experiências com os seus alunos acerca da atividade apresentada. Para isto, os sujeitos citados (professores e alunos) precisaram assinar um termo de assentimento com base em elemento ético para uso de dados, baseado nas diretrizes contidas na resolução CNS,

No466/2012, do Ministério da Saúde do Brasil, tendo os possíveis riscos, cuidado com a preservação das identidades e os processos de armazenamento de dados esclarecidos.

A participação dos professores na personalização da atividade foi substancial na construção de dados qualitativos, sendo possível contemplar a subjetividade de cada um dos sujeitos envolvidos na experiência por meio dos relatos apresentados. Os relatos construídos por meio de textos e imagens foram organizados e, posteriormente, transferidos para o *software* de apoio à análise de dados qualitativos webQDA (Minayo; Costa, 2018), para identificação de possíveis categorias em comum e elaboração de representações visuais dos dados (ver Figura 3) que foram utilizadas neste artigo.

Figura 3 - Estruturação de categorias iniciais para análise qualitativa dos dados com apoio do *software* webQDA



Fonte: Desenvolvido pelo autor no *software* webQDA.

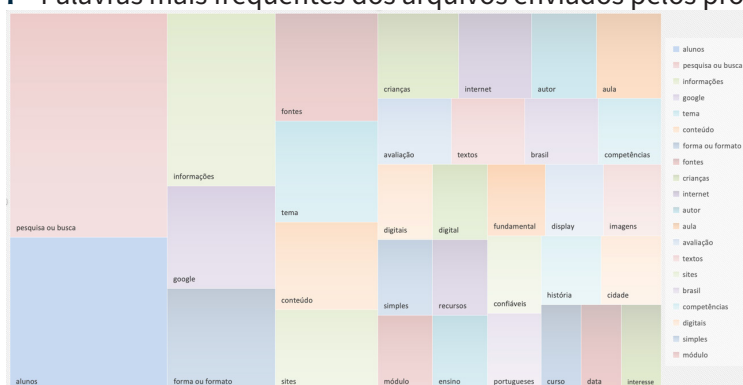
A abordagem qualitativa sobre os dados produzidos possibilitou compreender a realidade subjetiva à qual foram construídos, permitindo a compreensão de experiências particulares, que aprofundam um nível de realidade que não pode ser quantificado, mas compreendido a partir de seus significados, aspirações, crenças, valores e atitudes que refletem o seu cotidiano da sala de aula (Minayo, 2001; 2004).

ANÁLISE E RESULTADOS

As dez atividades entregues pontualmente até o dia de realização das análises deste estudo, em junho de 2025, com base em cronograma previamente disponibilizado no AVA

da Semed, apresentaram-se entre a sua composição de relatos textuais em uma síntese de palavras mais frequentes, a saber:

Figura 4 - Palavras mais frequentes dos arquivos enviados pelos professores



Fonte: Desenvolvido pelo autor no Excel a partir de dados do *software* webQDA.

A representação exposta na Figura 4, acima, nos ajuda a compreender visualmente como os termos foram ganhando ênfase entre a experiência relatada pelos professores na entrega do material da atividade. Entre os termos, destacam-se os mais citados: “pesquisa ou busca” (55 ocorrências), “alunos” (35 ocorrências) e “informações” (27 ocorrências).

É possível pontuar que os relatos das atividades enviados pelos professores refletem a realidade de ações que focaram na relação entre pesquisa/busca → alunos → informações, configurando uma dinâmica de protagonismo entre esses elementos estruturantes para ocorrer uma experiência formativa em Alfin com mediação do profissional docente. Outras tantas palavras se destacaram, como “avaliação” (7 ocorrências), que chama atenção para o entendimento de que a busca/pesquisa também é um processo que requer avaliar o que se encontra, assim como a palavra “*display*” (6 ocorrências), por se destacar enquanto um dos suportes tecnológicos mais utilizados pelos participantes durante a experiência.

O *display* interativo, assim chamado pela Semed de Aracaju, teve a sua implementação anunciada em todas as escolas da rede por meio do programa Escola *Tech*, no início do ano letivo de 2024. O recurso de tecnologia digital chama atenção ao estar presente no trabalho prático dos professores, pois muito tem se falado sobre a tecnologia digital chegar, como suporte, nas escolas, mas atualmente, após a sua chegada, apresenta-se um novo desafio à realidade escolar: i) discutir como é feito tal uso, e ii) sua possível colaboração em experiências que promovam construção de conhecimento junto aos alunos de uma maneira consciente.

Assim, a decisão sobre quais recursos tecnológicos digitais utilizar para a realização da tarefa também foi um resultado da atividade ser aberta à personalização dos professores, especialmente na forma como seria realizada e relatada. Neste sentido, as experiências formativas recebidas no AVA e desenvolvidas em sala de aula pelos docentes junto aos seus

alunos do ensino fundamental foram relatadas para além do formato textual: um desses exemplos pode ser visto na Figura 5:

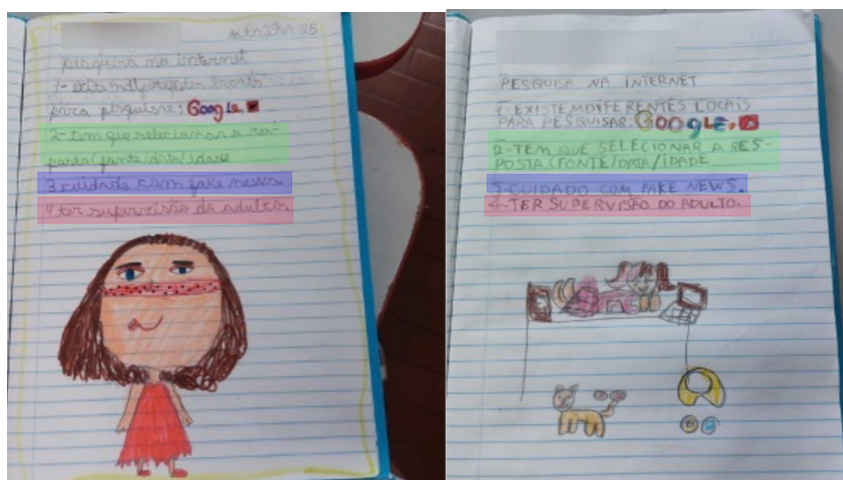
Figura 5 - Realização prática da pesquisa por meio do *display* interativo



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Assim como trabalhos anotados no caderno sobre as instruções de pesquisa na Internet, registrados em fotografia por um dos docentes ao relatar a atividade proposta:

Figura 6 - Anotações no caderno das instruções de pesquisa na Internet



Descrição	Criado em	Modificado em
■ Supervisão de um adulto ao pesquisar informações na Internet	04/06/2025 16:47	04/06/2025 16:47
■ Importância de selecionar a informação com base em critérios definidos	04/06/2025 16:47	04/06/2025 16:47
■ Cuidado com as informações falsas disponibilizadas na Internet	04/06/2025 16:47	04/06/2025 16:47

Fonte: Dados analisados no *software* webQDA.

A partir das anotações em folha de caderno, foram identificados elementos de análise inerentes ao processo de Alfin com crianças do ensino fundamental dos anos iniciais por meio da mediação docente. Estes elementos vão além do simples ato de copiar um conteúdo disponível na Internet e colar no trabalho escolar, ao abordarem a importância da **supervisão de um adulto ao realizar pesquisas na Internet**; uma ação que considera a participação não somente do docente, mas dos responsáveis legais da criança na orientação sobre o uso de pesquisas em ambientes digitais, sendo algo fundamental atualmente.

Ao apontar a supervisão de um adulto ao realizar pesquisas na Internet, a experiência do docente com os seus alunos chama a atenção para a importância da mediação parental sobre o uso das tecnologias digitais e os seus conteúdos disponíveis. A presença de um adulto possui o objetivo de mediar estratégias responsáveis que aumentem os benefícios e diminuir os riscos de crianças e adolescentes diante do uso dessas ferramentas (Brasil, 2025; Kirwil, 2009).

Sobre o cenário de uso das tecnologias digitais por parte de crianças e adolescentes, os dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2024) demonstram que 81% dos usuários de 9 a 17 anos possuem celular. O ato de mediar o acompanhamento e as práticas on-line deste público tende a ser cada vez mais desafiador ao responsável quando existe a posse de um aparelho próprio (Restano *et al.*, 2023). Segundo o CGI.br (2024, p. 78), uma média de três em cada dez usuários do público mencionado possui responsáveis que “[...] utilizam recursos para bloquear ou filtrar alguns tipos de sites (34%)”, demonstrando uma estratégia de cuidado com a informação que será pesquisada pela criança ou o adolescente.

Nas anotações da Figura 6, também é possível destacar a **importância de selecionar a informação com base em critérios definidos**, como verificação da fonte, data e autoria. Elementos que podem prevenir sobre o uso de **informações falsas ou com terceiras intenções disponibilizadas na Internet**, configurando a prática do conceito de Alfin apresentado na seção teórica deste artigo, bem como o que alguns estudos já dinamizaram (Cerveró, 2005; Wilson *et al.*, 2013; Paixão, 2016; Andrade, 2018) nas últimas décadas e, mais recentemente, no combate à desinformação (Bourscheid, 2024).

A opção por explorar a atividade sob diversificados formatos e maneiras, evidencia a subjetividade dos professores em mediar o indicado conforme os suportes e situações presentes nas salas de aula. A escolha do *display* interativo (ver Figura 5) em alguns relatos pode ser vista como a possibilidade de melhor desenvolver a proposta em coletivo, de forma que todos visualizem a mesma busca e colaborarem ativamente, inclusive protagonizando comandos diretamente na tela. Já as anotações em caderno (ver Figura 6) colaboram para que todo o processo experienciado seja não somente vivido, mas também registrado materialmente nos mecanismos de aprendizagem do cotidiano escolar.

Nas situações descritas, os professores relataram momentos em que buscaram superar desafios ao estabelecer condições que busquem despertar e guiar a curiosidade, como também de, a partir das coisas experimentadas, criar conexões que promovam fluxo de sugestões, problemas, propósitos e adaptações que favoreçam a construção de conhecimento (Dewey, 1959, p. 63).

Sobre esta experiência, foi possível identificar e categorizar, a partir dos relatos entregues pelos professores no AVA, trechos que configuraram-se como **conclusões acerca da experiência em sala de aula**. Com base nisto, a Docente C considerou que:

Foi interessante a atividade, mas os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I nesse momento ainda não têm maturidade para desenvolver esse tipo de trabalho, eles ainda buscam entretenimento com o uso da internet. [...] não consegui desenvolver a contento a atividade por vários fatores, nem todos os alunos ainda estão com os computadores funcionando e pela falta de maturidade para desenvolver a atividade sugerida, pois os alunos estão em fase de alfabetização". (Docente C, 2025).

Nessa mesma perspectiva das conclusões identificadas na execução da atividade relatada pela Docente C acerca da falta de computadores (*notebooks*) em funcionamento para todos os alunos, bem como o fato de estarem ainda em processo de alfabetização das letras e códigos, o Docente D também teceu as suas considerações:

Porém, chamou a atenção fato de que mesmo alguns alunos que ainda estão no início do processo de alfabetização e letramento, não conseguindo ler com autonomia e fluência, conseguiram assimilar e compreender bem as informações que foram passadas ao ponto de acertarem a maioria das respostas do questionário que foi aplicado posteriormente. O [aluno Z], que se encontra neste nível inicial de leitura, por exemplo, conseguiu responder e acertar todos os itens do questionário, como auxílio do professor como leitor, conforme anexo 2. Este resultado mostrou que a alfabetização digital é possível mesmo para aluno sem idade/série menores e que não se deve subestimar a capacidade de aprendizagem e assimilação dos discentes dos anos iniciais. Pois, mesmo que o tema pareça complexo, resguardadas as devidas adaptações e levando em consideração a linguagem e metodologias aplicadas é possível que eles desenvolvam habilidades relacionadas à pesquisa no ambiente digital adequadamente, visto que nasceram em um período em que a tecnologia digital e as mídias sociais estão cada vez mais presentes na vida das pessoas. (Docente D, 2025).

O mesmo Docente D anexou, na entrega da atividade, o questionário de Alfin (ver Figura 7, abaixo) que criou para aplicar junto aos seus alunos que ainda possuem dificuldades de leitura e escrita, como o aluno Z, citado como exemplo.

Figura 7 - Parte da atividade sobre Alfin construída e aplicada pelo Docente D

EMEF OLAVO BILAC
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
2025
ARACAJU/SE
SEGUNDO A
1º SEMESTRE
DATA: 30/01/2025
ESTUDANTE: _____

Atividade: Aprendendo a pesquisar na internet

Tema: Ciclo da água

- Leia o texto sobre o ciclo da água no site Brasil Escola. Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/biologia/ciclo-agua.htm> e responda às perguntas abaixo:

1. Qual é minha necessidade de buscar informação?

- a) Para aprender mais sobre o tema.

4. Existe um formato específico?

- ☒ Sim, pode ser um texto explicativo.
- b) Não, qualquer informação serve.
- c) Apenas vídeos são válidos.
- d) Somente desenhos são úteis.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As visões diferentes da Docente C e do Docente D refletem a diversidade de interpretação de realidades com base em experiências na mesma rede de ensino, a qual uma atividade aberta pode possibilitar ajustes e criatividade sobre os tipos de nuances que possam surgir. Enquanto para um docente a sua percepção de que a alfabetização informacional depende diretamente, como condição para seu desenvolvimento, de outra alfabetização preliminar realizada nas letras e códigos, para o outro docente os alunos em processo de formação em outras alfabetizações já podem experimentar as possibilidades propostas pelos processos de Alfin.

O Docente D acaba por concluir, na sua prática, o que muitos teóricos (Kenski, 2003; Moran, 2000; 2010; Silva, 2011; Barbosa; Mariano; Sousa, 2021) afirmam ao longo das últimas duas décadas sobre as práticas escolares acompanharem os avanços da sociedade atual. Além disso, é ressaltada a importância de que as devidas adaptações de linguagem e metodologia sejam consideradas na experiência de relacionar habilidades de pesquisa na Internet, de modo que são situações cada vez mais presentes na vida das pessoas. O docente também nos mostra que a formação, por ser aberta, depende diretamente de um processo de participação/criação/autoria do professor que está no contato direto com os alunos na sala de aula e sabe das suas necessidades específicas para mediar um processo de construção de conhecimento do que foi proposto e do que faça sentido à realidade dos sujeitos envolvidos nesta ação. Realidade esta complementada com um exemplo prático, na fala da Docente E:

Verificou-se, durante a execução da atividade, que a maioria dos alunos já realizam algum tipo de pesquisa na internet em ferramentas como o buscador do Google e YouTube, normalmente por meio de áudio, levando em consideração que ainda não se sentem confortáveis com a escrita e a digitação das palavras. (Docente E, 2025).

Ao pontuar que, durante a realização da atividade, é verificado que a maioria dos alunos já realiza pesquisas por informação na Internet, a Docente E chama atenção para a necessidade de compreensão de uma realidade onde os sujeitos já chegam à sala de aula, até mesmo antes dos processos de alfabetização convencional, com uma leitura de mundo, a qual hoje tem sido configurada por uma crescente e rápida busca e acesso por informação na Internet como prática cotidiana. Sobre esta realidade, Lipovetsky (2016) considera que podemos estar em uma civilização que tem transitado entre a leveza e o ligeiro em suas relações sociais. Com exemplos de realidades práticas, como o citado acima pela docente, podemos questionar: qual é o peso de ser leve e ligeiro nesta sociedade?

O peso pode ser – nesta situação discutida no presente estudo – um consumo de informação que, muitas das vezes, não tem passado por critérios de seleção e avaliação antes de ser processada, consumida e compartilhada, como consequência da busca incessante por ser ligeira. Sobre isso, a Docente E complementa suas considerações:

Porém, eles não estabeleciam nenhum critério para suas buscas além de selecionar

temas de seu interesse cotidiano, normalmente no formato de vídeo ou imagens. Esta atividade possibilitou aos discentes a oportunidade de conhecer e estabelecer critérios para alcançar o melhor resultado após suas pesquisas, principalmente quando estiverem relacionadas a trabalhos escolares. (Docente E, 2025).

A Docente F e o Docente G também consideraram que as informações precisam ser tratadas com maior cuidado no cotidiano dos alunos:

Para o desenvolvimento desta atividade, trabalhei com os alunos do sétimo ano do ensino fundamental como pesquisar um conteúdo de Língua Portuguesa utilizando o Google. Descobri que eles, geralmente, preferem utilizar o CoPilot e copiam a informação obtida sem questioná-la. (Docente F, 2025).

[...]

Um ponto importante que vale ser ressaltado, é que no formato escrito, eles consideram a resposta dada pela IA do navegador, por ser objetivo e responder exatamente o que eles perguntaram na busca. Nessa dinâmica, vamos observando as fontes que possuem características confiáveis e as que não possuem, refinando nossa busca para selecionar as informações de melhor qualidade sobre o tema pesquisado. (Docente G, 2025).

Os docentes pontuaram, na prática da sala de aula, a partir da atividade realizada, a ausência, muitas das vezes, de critérios para o trato com as informações pesquisadas na mesma ligeireza e intensidade, as quais são consultadas, compartilhadas e copiadas em trabalhos escolares.

Após essa constatação, foi possível identificar – no relato dos professores enviado como entrega da atividade – ações realizadas para i) identificar as necessidades de informação dos alunos e a posterior discussão prática sobre ii) estratégias de avaliação da informação, a saber:

Quadro 2 - Identificação de necessidades e avaliação da informação pesquisada

TIPO DE AÇÃO	AÇÃO REALIZADA
IDENTIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES DE INFORMAÇÃO DOS ALUNOS	<i>O interesse em pesquisar algo nos alunos surge principalmente de 2 formas: curiosidades trazidas por eles que tenham relação com o conteúdo dado em sala de aula ou alguma indagação que eu, enquanto professora, faço com o objetivo de despertar a curiosidade deles, a ponta de irem buscar/pesquisar a resposta e que eu possa aproveitar, esse momento, para orientá-los nesse processo. Despertado algum assunto para ser pesquisado, pergunto onde eles iriam buscar a resposta se tivessem um computador ou celular e prontamente respondem “Google”. Geralmente fazemos isso coletivamente durante a aula, pois nem todos os alunos têm acesso fácil a um aparelho móvel com internet. Nesse sentido, convido um aluno para representar a turma em uma pesquisa coletiva feita por todos durante a aula. O conteúdo pesquisado buscava responder o motivo do dia 21 de abril ser feriado nacional, quem foi Tiradentes e o que ele fez para ser lembrado historicamente todos os anos nessa data? (Docente H, 2025).</i>
	<i>O conteúdo proposto por mim foi “Descrição de pessoas”. Depois de pesquisar a definição do tema, foi solicitado, também, pesquisar adjetivos que representassem “algumas características físicas e algumas psicológicas”. Além disso, buscar dois exemplos de textos com descrição de uma pessoa fez parte desse processo. (Docente I, 2025).</i>

ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DA INFORMAÇÃO	<i>Antes de propor o acesso a uma ferramenta de busca, conversamos sobre onde buscar, a diferença dos arquivos, a necessidade de selecionar os dados encontrados, observando a fonte, data de publicação, a importância de um adulto para acompanhar a criança na pesquisa e também a presença de informações falsas na rede. (Docente J, 2025).</i>
	<i>Os alunos não pesquisaram qual o autor do texto, mas buscaram verificar se as fontes eram relacionadas à universidade ou sites de notícias confiáveis. (Docente E, 2025).</i>
	<i>Avaliação de Fontes1. Fontes- Interesses dos produtores: Verificar se a fonte é confiável e adequada para o público infantil.- Representação do tema: Avaliar como a fonte aborda o tema de forma apropriada para crianças.2.Autor-Credenciais: Verificar se o autor é uma pessoa qualificada para falar sobre o tema de forma educativa.- Reputação: Avaliar se o autor é reconhecido como uma fonte confiável de informação para crianças.3.Conteúdo- Adequação ao público: Verificar se o conteúdo é apropriado para alunos do 4º ano em termos de linguagem e complexidade.- Fato vs. Opinião: Distinguir entre fatos históricos e interpretações ou opiniões, de forma que seja compreensível para crianças. (Docente D, 2025).</i>
	<i>O termo/frase de busca sugerido por eles foi “21 de abril” e, a partir daí, buscar as informações. A maioria prefere o formato de vídeo (Youtube) por achar mais dinâmico. Concorde, mas alerto que é preciso verificar mais de uma fonte e se essas fontes são confiáveis e seguras comparando informações encontradas em mais de um vídeo, seja para confirmar ou complementar o objeto de pesquisa. (Docente A, 2025).</i>
	<i>Expliquei aos alunos que não bastava copiar o conteúdo em si, mas o que importava nesse tipo de atividade é a leitura com compreensão do texto. Informar o autor do conteúdo, o site onde foi encontrado e a data em que foi acessado são fundamentais nessa forma de aprendizado. Indiquei duas fontes para essa pesquisa inicial (Toda Matéria e Nova Escola). (Docente G, 2025).</i>
	<i>Foram instruídos sobre a necessidade e relevância da busca por essas informações para preservação do meio-ambiente, e sua própria construção como cidadãos, guiando-os sobre o campo de digitação, leitura dos textos que surgiram para aprimorar a leitura em grupo, a importância de não clicar nos primeiros sites, observando a data das publicações e local de origem. (Docente F, 2025).</i>
	<i>Avaliação do conteúdo: direto e bem explicado; interessante e gênero textual: objetividade, clareza, linguagem formal com finalidade de informar e alertar a população. (Docente H, 2025).</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As falas dos docentes selecionadas no Quadro 2, acima, refletem como a atividade foi executada de maneira diversa, com base nos conteúdos das disciplinas que estavam sendo lecionados e na realidade de alunos do ensino fundamental. Mas, fundamentalmente, a atividade foi executada a partir do permitir-se a experienciar do profissional que conduziu este processo: o professor.

Um profissional docente que, atualmente, na sociedade do leve, ligeiro e emergente ao sem peso (Lipovetsky, 2016a; 2016b), configurada como hipermoderna (Lipovetsky, 2005; 2020), e que por isso está inserido em cenários onde sempre somos menos tempo e mais trabalho; a experiência consequentemente torna-se mais rara, enquanto um momento onde possa se envolver em práticas de formação (Larrosa, 2002). Quando, enfim, envolto na experiência, os fenômenos cotidianos passam a ser vistos sob outra ótica, agora a partir da possibilidade,

[...] de que algo nos aconteça ou nos toque, [e] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar

mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2002, p. 24).

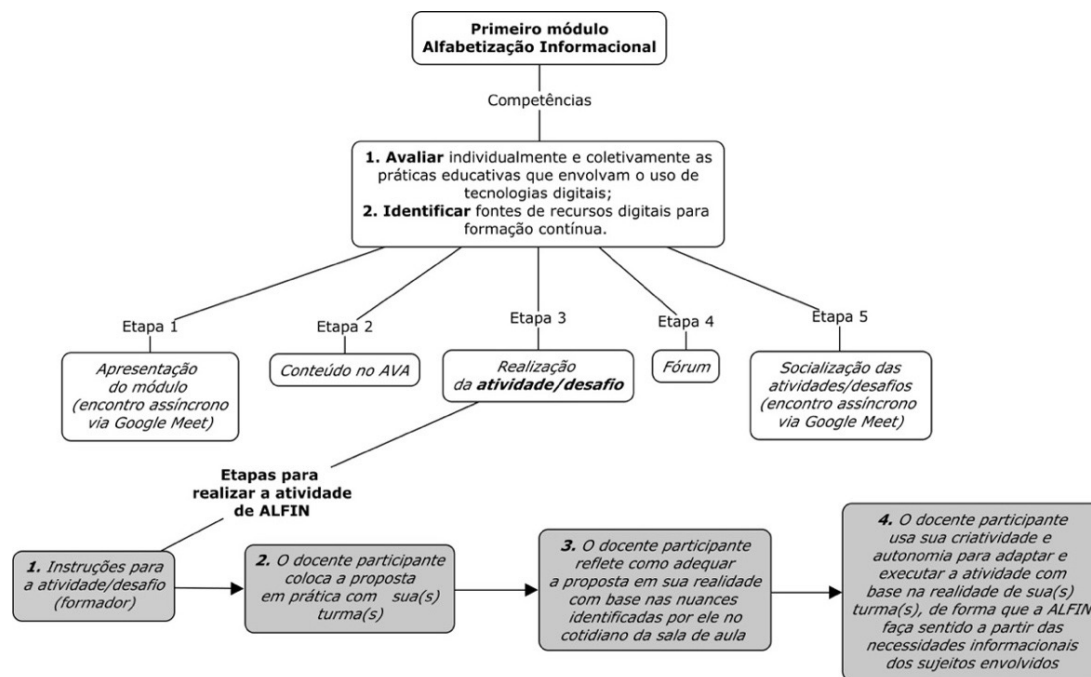
Em se tratando dos dados apresentados enquanto relatos das experiências dos professores com os seus alunos, considera-se que os sujeitos envolvidos neste processo podem ser “[...] transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo” (Heidegger, 1987, p. 143), sendo ela, a experiência, possível de ser compreendida como elementar à capacidade de formação ou transformação, ao ser vista como “[...] aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (Larrosa, 2002, p. 26).

Para implementar a proposta de experiência apresentada neste estudo, é preciso considerar que a transformação/formação depende diretamente do sujeito da experiência (Larrosa, 2002). Neste sentido, os docentes precisaram refletir sobre suas realidades e melhor desenvolver o solicitado durante a formação do módulo de Alfin disponibilizado no AVA da Semed Aracaju. A atividade proposta não foi pensada enquanto um único caminho até um objetivo previsto antes mesmo de sua realização, mas é vista, principalmente após a experiência relatada pelos professores, como uma abertura para o desconhecido, de modo que não pode ser antecipada (Larrosa, 2002).

A atividade ser aberta exigiu protagonismo na tomada de decisão dos docentes envolvidos na experiência. Uma dinâmica precisa ser pontuada a partir disto, pois, ao partirem para a ação em sala de aula, eles se veem na necessidade de refletir sobre como melhor realizar a atividade e, por fim, colocá-la em prática (ação) novamente com base em ajustes de suas reflexões. Há, aqui, o que Donald Schön (2000) descreveu como sendo um *design* necessário ao profissional reflexivo nos processos de ensino e aprendizagem: Conhecer-na-ação → Reflexão-na-ação → Reflexão-sobre-a-ação (Schön, 2000).

Com base na experiência prática reflexiva de Alfin relatada pelos professores participantes, compreende-se que uma lógica linear de formação nesta área pode ser descrita a partir do que foi observado e analisado, tendo como base a atividade, sendo possível, após as análises, complementar a estrutura do primeiro módulo da formação em Alfin que foi apresentada na Figura 2 deste estudo, ainda na descrição dos procedimentos metodológicos.

Figura 8 - Proposta estrutural de uma formação em Alfin com docentes da Educação Básica com base nas suas experiências em sala de aula



Fonte: Desenvolvido pelo autor no software CmapTools.

Após as experiências dos docentes da Semed Aracaju com a realização do primeiro módulo de Alfin, bem como a variedade de olhares ao interpretar e relatar a realidade de necessidade e pesquisa por informação em cada determinado contexto de sala de aula, apresenta-se na Figura 8, acima, uma proposta estrutural de uma formação em Alfin que possa dialogar com o sujeito participante de maneira prática reflexiva a partir da sua experiência enquanto professor.

CONSIDERAÇÕES

O presente estudo analisou as atividades realizadas por docentes de um módulo formativo em Alfabetização Informacional (Alfin), enquanto uma experiência prática reflexiva, junto aos seus alunos do ensino fundamental. Os dados construídos apontaram para uma reflexão sobre a prática de uma Alfin que possibilite, no decorrer da experiência, que os sujeitos envolvidos percebam o ato de pesquisar uma informação na Internet para além do simples conhecimento técnico de copiar e colar com o “Ctrl+C” e “Ctrl+V”.

Foi constatado nos relatos dos professores que, antes mesmo das letras e códigos, até mesmo por comandos via áudio, os alunos já buscam e consomem informação na Internet, exigindo, em contrapartida, uma adaptação da Alfin no processo de inclusão de crianças também em fase de alfabetização. Foi vista pelos docentes participantes a importância das necessidades de informação dos alunos e estabelecer critérios de avaliação da informação pesquisada na Internet. Na realização da atividade, o uso do *display* interativo como tec-

nologia facilitadora de um trabalho coletivo, bem como a necessidade de mediação adulta durante todo o processo, foram considerações apresentadas pelos profissionais envolvidos.

O relato da atividade não somente chamou a atenção pela prática da Alfin em si, mas também pelo procedimento pelo qual a proposta foi experienciada. Ao não exigir determinados padrões de resultados esperados, os professores colocaram em prática o solicitado com base nas instruções do Quadro 1, logo após refletiram como melhor adequar a sua realidade da sala de aula, e voltaram a colocar em ação a experiência.

Ao se permitirem vivenciar uma experiência sustentada na relação ação-reflexão-ação, os docentes entregaram uma diversidade de estratégias de avaliação das fontes pesquisadas, do uso de múltiplos formatos de informação e da interação com os alunos, o que colaborou significativamente para ter sido possível chegar a uma proposta de modelo estrutural de formação em Alfin que seja realizada com docentes da Educação Básica centrada nas suas experiências em sala de aula.

A base para o modelo de formação em Alfin consistiu na realização de uma atividade que permitiu uma ação e reflexão criativa na busca pela resolução de questões cotidianas à sala de aula; como buscar informações para além da técnica, estimulando um pensamento crítico e ético do seu uso.

A abordagem prática reflexiva (ação-reflexão-ação) dos professores que colaboraram com este estudo potencializa, na prática, o que autores como Dewey (1959), Larrosa (2002) e Heidegger (1987) já defendiam ao propor uma relação de educação que contemple a experiência como algo elementar ao processo de formação. Portanto, a Alfin aqui proposta possui o propósito de ser uma prática reflexiva que rompa com os paradigmas da instrumentalização docente e vá além no sentido de ser provocadora de construção de conhecimento em uma sociedade hiperconsumista, inclusive, de informação.

REFERÊNCIAS

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **A progress report on information literacy**: an update on the American Library Association Presential Committee on Information Literacy. Final Report. 1998. Disponível em: <<http://www.infolit.org/documents/progress.html>>. Acesso em: 11 de jun. 2025.

ANDRADE, L. R. S. **A Alfabetização informacional técnica profissionalizante**: uma pesquisa do tipo ação/intervenção. Dissertação (Mestrado em Educação), Aracaju: UNIT, 2018.

BARBOSA, F. D. D.; MARIANO, E. de F.; SOUSA, J. Tecnologia e Educação: perspectivas e desafios para a ação docente. **Conjecturas**, v. 21, n. 2, p. 38-60, 2021.

BOURSCHEID, A. P. A alfabetização e o letramento midiático e informacional como política educacional brasileira para combater a desinformação. **Revista Interdisciplinar Sulear**, [S.

l./, n. 17, p. 131–147, 2024. Disponível em: <https://revista.uemg.br/sulear/article/view/7927>. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. **Guia de telas**: sobre o uso de dispositivos digitais para crianças e adolescentes. [S. l.]: SECOM, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/uso-de-telas-por-criancas-e-adolescentes/guia/guia-de-telas_sobre-usos-de-dispositivos-digitais_versaoweb.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

BREIVIK, P. S. **Putting libraries back in the information society**. American Libraries, Chicago, v. 16, n. 1, 1985.

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

CAREGNATO, S. E. O desenvolvimento de habilidade informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. **Rev. de Bibliotecon. & Comum.**, Porto Alegre, v. 8, p. 47-55, 2000.

CERVERÓ, A.; VIVES, J. La competencia lectora en el estudio PISA. Un análisis desde la alfabetización en información. **En Anales de documentación**. 2005. p. 51-70.

CERVERÓ, A. C. **Lectura, alfabetización en información y biblioteca escolar**. Gijón: Ediciones Trea, 2007.

DEWEY, J. **Como Pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. 3 ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1959.

DIAS, M. M. K.; BELLUZZO, R. C. B. **Gestão da informação em ciência e tecnologia sob a ótica do cliente**. Bauru: EdUSC, 2003.

DUDZIAK, E. A. **A information literacy e o papel educacional das bibliotecas**. Dissertação defendida na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 187, 2001.

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

GUIMARÃES, J. C.; HAYASHI, M. C.; REGO-PIVA, L. M. Alfabetização informacional em comunicação científica: a experiência das PROPETIPS – UNESP. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 47–56, 2025. DOI: 10.26512/rici.v18.n1.2025.56617. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/56617>. Acesso em: 11 nov. 2025.

GRIZZLE, A.; MOORE, P.; DEZUANNI, M.; ASTHANA, S.; WILSON, C.; BANDA, F.; ONUMAH, C. **Alfabetização midiática e informacional**: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias. Brasília: UNESCO; Cetic.br, 2016. 204 p.

HEIDEGGER, M. **La esencia del habla**. Barcelona/Serbal, p. 141-194, 1987.

- KIRWIL, L. Parental Mediation of Children's Internet Use in Different European Countries. **Journal of Children and Media**, 3(4), 2009, 394-409. doi: 10.1080/17482790903233440
- KENSKI, V. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Papirus editora, 2003.
- KUHLTHAU, C. C. The Concept of a Zone of Intervention for Identifying the Role of Intermediaries in the Information Search Process. In: **Proceedings of the ASIS Annual Meeting**. 1996. p. 91-94.
- KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.
- LE COADIC, Y-F. **A ciência da informação**. Brasília: Briquet de Lemos, 2004.
- LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. Tradução: Mário Vilela. São Paulo: Editora Barcarolla, 2005.
- LIPOVETSKY, G. **Da Leveza-para uma civilização do ligeiro**. Leya, 2016a.
- LIPOVETSKY, G. **Da leveza: rumo a uma civilização sem peso**. São Paulo: Manoele, 2016b.
- LIPOVETSKY, G. **A sociedade da sedução: democracia e narcisismo na hipermodernidade liberal**. Tradução Idalina Lopes. ed. Barueri [SP]: Manole, 2020.
- McCLURE, C. R. Network literacy: a role for libraries. **Information Technology and Libraries**. p. 115-125, 1994.
- MINAYO, M. Estrutura e sujeito, determinismo e protagonismo histórico: uma reflexão sobre a práxis da saúde coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 6, p. 07-19, 2001.
- MINAYO, M. et al. **Investigación social: Teoria, método e criatividade**. 1º ed. 1º reimp. Buenos Aires: Lugar, 2004.
- MINAYO, M.; COSTA, A. P. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 11-25, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/349/34958005002/34958005002.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.
- MIRANDA, S. Como as necessidades de informação podem se relacionar com as competências informacionais. **Ci. Inf.**, vol.35, n.3, p. 99-114, 2006.
- MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papirus Editora, 2000.
- MORAN, J. M. **Educação e Tecnologias: Mudar para valer**. Papirus, v. 21, p. 12-14, 2010.
- MOREIRA, A. A.; SALVAT, B. G.; GARCÍA-QUISMONDO, M. Á. M. **Alfabetizaciones Y Tecnologías de la Información y la Comunicación**. 1a. Ed. Madrid: Síntesis, 2008.
- OLIVEIRA, L. R. M. **Alfabetização informacional na sociedade da informação**. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Braga, 1997.

PACEY, P. Teaching user education, learning information skills: ortoward the self-explanatory library. **The New Review of AcademicLibrarianship**, v.1, p. 95-103, 1995.

PAIXÃO, P. B. **As Competências Informacionais na Educação a Distância na Universidade**: Estudo de caso Universidade Tiradentes. Tese (Doutorado) – Universidade Complutense de Madrid–UCM, Madrid, 2016.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Traduzido por Marisa Guedes. Revisão técnica: Bartira Costa Neves. Porto Alegre: Penso, 2015.

PINTO, M.; SALES, D.; OSORIO, P. **Biblioteca universitaria, CRAI y alfabetización informacional**. Gijón: Edicones Trea, 2008.

ROJAS-ESTRADA, E. G.; SANCHEZ-VILELA, R. La integración de la alfabetización mediática e informacional en el currículum de Uruguay: conceptualización y presencia en la educación básica integrada. **Dixit**, Montevideo , v. 39, e4219, 2025 . Disponível em <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0797-36912025000101203&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2025. Epub 01-Jun-2025. <https://doi.org/10.22235/d.v39.4219>.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, A. C. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 19, n. 72, p. 527-554, 2011.

TIC KIDS ONLINE 2024. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil**: TIC Kids Online Brasil 2024 [livro eletrônico]= Survey on Internet use by children in Brazil: ICT Kids Online Brazil 2024 / [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. —1. ed. —São Paulo: ComitêGestor da Internet do Brasil, 2024.

TIRADO, A. U. **Interrelaciones entre veinte definiciones-descripciones del concepto de alfabetización informacional**: propuesta de macro-definición. 2009. Disponível em: <http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol20_4_09/aci011009.htm>. Acesso em: 14 de maio. 2025.

WICLIX. **Como a internet está ligada ao consumo de notícia**. G1, Ribeirão Preto e Franca, 02 set. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/especial-publicitario/weclix/noticia/2024/09/02/como-a-internet-esta-ligada-ao-consumo-de-noticia.ghtml>. Acesso em: 11 jun. 2025.

WILSON, C. et al. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

ZURKOWSKI, P. G. **The Information Service Environment Relationships and Priorities. Related Paper no.** National Commission on Libraries and Information Science, Washington, DC., National Program for Library and Information Services, 1974.

Apéndice–Información sobre el artículo

Historico editorial

Submetido: 01 de Junio de 2025.

Aprobado: 01 de Diciembre de 2025.

Publicado: 05 de Enero de 2026.

Como Citar — APA

Andrade, L. R. dos S. (2026). Alfabetização Informacional enquanto uma experiência de formação prática reflexiva. *PARADIGMA*, XLVII(1), e2026011. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2026011.id1751>.

Como Citar — ABNT

ANDRADE, Luiz Rafael dos Santos. Alfabetização Informacional enquanto uma experiência de formação prática reflexiva. *PARADIGMA*, Maracay, v. XLVII, n. 1, e2026011, Ene./Jun., 2026. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2026.e2026011.id1751>.

Conflicto de intereses

Nada que declarar.

Declaración de disponibilidad de datos

Todos los datos han sido presentados/generados en este artículo.

Derechos autorales

Los derechos de autor pertenecen a los autores, que conceden a revista **Paradigma** los derechos exclusivos de primera publicación. Los autores no serán remunerados por la publicación de sus artículos en esta revista. Los autores están autorizados a celebrar contratos adicionales por separado, para la distribución no exclusiva de la versión del artículo publicado en esta revista (por ejemplo, publicación en un repositorio institucional, en un sitio web personal, publicación de una traducción o como capítulo de un libro), con reconocimiento de autoría y primera publicación en esta revista. Los editores de la revista **Paradigma** tienen derecho a realizar ajustes textuales y adecuación normativas en este artículo.

Acceso libre

Este artículo es de acceso abierto (**Open Access**) y sin gastos de envío ni de procesamiento del artículo (**Article Processing Charges - APCs**). El acceso abierto es un amplio movimiento internacional que pretende proporcionar acceso en línea libre y gratuito a la información académica, como publicaciones y datos. Una publicación se define como de acceso abierto cuando no existen barreras financieras, legales o técnicas para acceder a ella; en otras palabras, cuando cualquiera puede leerla, descargarla, copiarla, distribuirla, imprimirla, investigarla o utilizarla en la educación o de cualquier otra forma dentro de los acuerdos legales.



Licencia de uso

Este artículo es licenciado con **Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)**. Esta licencia le permite compartir, copiar y redistribuir el artículo en cualquier medio o formato. La licencia no permite utilizar el material con fines comerciales ni adaptarlo, remezclarlo o transformarlo.



Comprobación de similitud

Este artículo fue sometido a una comprobación de similitud utilizando el software de detección de texto **iThenticate** de Turnitin, a través del servicio de **Similarity Check** de la Crossref.



Proceso de evaluación

Revisión por pares a doble ciego (**Double blind peer review**).

Editor en Jefe

Fredy E. González

Editores Asociados

Luis Andrés Castillo

Ivonne C. Sánchez S.

Publisher

Este artículo ha sido publicado en la revista **Paradigma** vinculada al Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP) del Departamento del Componente Docente de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador** (Núcleo Maracay). La revista **Paradigma** publica artículos de carácter técnico-científico, derivados de estudios e investigaciones que sirvan de apoyo al desarrollo del conocimiento educativo, propiciando el diálogo entre los diferentes campos de la educación. Las ideas expresadas en este artículo son de los autores y no representan necesariamente la opinión del consejo editorial o de la universidad. En Brasil, la revista Paradigma obtuvo la calificación **Qualis A1** en la **Evaluación CAPES (2017-2020)**.

