

Modelos de literacia da informação e desenho de um programa para bibliotecas do ensino superior: Uma proposta

Tatiana Sanches

Resumo: A partir de uma panorâmica do atual contexto social, do ensino superior e da situação das bibliotecas universitárias, introduz-se o problema da definição disciplinar em literacia da informação e dos seus modos de ensino. O presente capítulo procura dar resposta a esta questão, aferindo alguns modelos de instrução em literacia da informação e, a partir das linhas de intervenção internacionais e dos principais documentos orientadores, é elaborada uma proposta aplicável às bibliotecas de ensino superior em Portugal.

Palavras-chave: Literacia da informação; Bibliotecas universitárias; Formação de utilizadores; Formação em literacia da informação; Programas de formação de utilizadores.

Não se pode pretender que alguém conheça tudo, mas sim que, conhecendo alguma coisa, tenha conhecimento de tudo.

Hugo von Hofmannsthal

Contexto social, ensino superior e bibliotecas universitárias

Nas últimas décadas assiste-se a uma mudança significativa dos modos, políticas, práticas e vivências da educação escolar em Portugal. Exemplos destas consideráveis mudanças são a crescente alfabetização da população, o alargamento da escolaridade obrigatória, a diversificação de cursos e modalidades formativas, a implementação do ensino pré-escolar e a massificação do ensino superior. Nos anos mais recentes, e particularmente no que concerne ao ensino superior, assistiram-se a transformações que, de uma forma mais ou menos explícita, tornaram visíveis estas alterações sociais. Uma nova forma de encarar o indivíduo como sendo mais responsável pelas suas ações e escolhas, mais autónomo e independente e menos como parte de uma engrenagem da estrutura social vivida no século XX está subjacente a esta mudança que reflete, agora, uma atomização do coletivo. Esta atomização é a mesma que Haverhals (2007) refere quando propõe que o indivíduo

surge, no século XXI, como a fonte legitimadora da coisa, da causa e da esfera pública. Neste sentido, a perspectiva coletiva deixa de ser entendida como algo de domínio comum para se transformar, antes, numa miríade complexa de visões particulares. Por isso, pode dizer-se que se assiste a uma certa erosão da moldura coletiva que permite dar lugar às idiossincrasias individuais. Esse contexto é determinante para a compreensão da universidade atual e da perspectiva de como se processa a aprendizagem.

É nesta conjuntura que surge o processo de Bolonha, o qual alinhou a autorregulação às necessidades de aprendizagem individuais, espelhando o enquadramento social descrito. Na verdade, o processo de Bolonha trouxe consigo uma série de medidas que afetam o ensino e a aprendizagem e que são implementadas a fim de melhorar a experiência do estudante. Por exemplo, o foco passa a situar-se mais na modularização curricular, no progresso em termos de resultados da aprendizagem e na aprendizagem centrada no estudante (Sursock, Smidt, & Davies, 2010).

A consciência de um contexto de mudança é bem visível e enquadra a perspectiva para a atuação das bibliotecas, no âmbito do suporte ao ensino. Permite, por exemplo, observar de outra forma as alterações no acesso, pesquisa e recuperação da informação (propiciadas pelas tecnologias de informação e comunicação) como reflexo e resultado desta pulverização social. As bibliotecas atuais aliam as suas funções a uma perspectiva centrada no utilizador. É através de uma experiência circunstanciada que cada indivíduo percorre o seu próprio caminho, descobrindo individualmente a pesquisa e a produção de conhecimento científico. Algumas mudanças significativas também influenciaram as habilidades necessárias para capacitar efetivamente o estudante e, particularmente, o utilizador de bibliotecas. Essas são visíveis nas práticas da biblioteca: as mudanças tecnológicas que conferem diferentes velocidades e rotas de leitura (cada vez mais hipertextuais); diferentes (e virtuais) formas de acesso e disponibilidade de recursos; novos formatos de documentos; espaços flexíveis (síncronos e assíncronos)

de acesso virtual à documentação; e modos renovados de organização e gestão.

O problema da definição disciplinar em literacia da informação

A questão que se coloca é como adequar a cada indivíduo um projeto de aprendizagem que se deseja, ao mesmo tempo, de competências individuais, mas igualmente comuns a uma comunidade? A literacia da informação, considerada ferramenta privilegiada para a aprendizagem de competências de informação, poderá contribuir para uma resposta. Enquanto área de ensino com conteúdos relativos à mobilização e gestão da informação, é pertinente que as bibliotecas assumam, para si, um papel de liderança nesta matéria. Owusu-Ansah (2004) justifica, assim, o trabalho a desenvolver: “Colleges and universities had to prepare students for a society in which information took center stage and the ability to navigate, retrieve, and use information effectively became central to educational, professional and civic success” (p. 4).

O problema, do ponto de vista deste autor, na implementação de programas de literacia da informação tem estado relacionado com *quem* assegura e *como* é assegurada esta formação. As ações de formação, assim entendidas, remetem-se a práticas de carácter facultativo que deixam de fora muitos estudantes. Por isso, este autor é de opinião que uma solução eficaz deve ser abrangente, diversificada e compreensiva, apelando à implementação de estratégias que recorram a vários formatos de lecionação.

Em resposta à explanação de Owusu-Ansah (2004), Diane Zabel (2004), no seu artigo *A reaction to 'Information literacy and higher education'*, vem discordar da posição defendida por aquele autor, em que a integração curricular é reconhecida como a melhor solução para a instrução de programas em literacia da informação. Zabel apelida de ingénua a proposta que implica uma acreditação da formação conferida por bibliotecas, já que os processos de validação da forma-

ção no ensino superior são demasiado complexos para haver este tipo de ambição. Indica, antes, como fundamental que as práticas letivas exijam aos estudantes a integração de estratégias de pesquisa como parte dos requisitos para a realização de qualquer trabalho académico. Deste ponto de vista, não se revela tão importante legitimar uma disciplina própria em literacia da informação, mas, mais do que isso, tornar a literacia da informação numa presença constante em todas as disciplinas curriculares de qualquer curso. E adianta:

It is also imperative that information literacy be integrated as students' progress through general education courses and courses specific to their majors. I do not buy into Mr. Owusu-Ansah's arguments that the one-shot instruction session is a waste of time. I think many librarians have worked very hard to improve instruction through the inclusion of active learning techniques and the use of hands-on technology classrooms. In addition, much noncredit instruction is being enhanced by the addition of Web-based tutorials so learning can be reinforced. (Zabel, 2004, p. 20)

A defesa de ambos os argumentos é, na presente análise, convincente. A integração curricular, ou não, é uma opção estratégica que deve adequar-se ao contexto específico da instituição em que se planeia uma intervenção continuada em literacia da informação. Naturalmente será mais fácil e apropriado, para algumas instituições de ensino superior, pensar numa estratégia transversal que compreenda oferta formativa acreditada e imersa no currículo. Por outro lado, também a diversificação da oferta formativa (e.g., ao nível de tutoriais *online*, de formações extra letivas ou de formação em *blended learning*) é uma forma mais conseguida de chegar a um público com apetências diferentes ao nível dos estilos de aprendizagem.

Valerá a pena elucidar como se caracterizam as competências em literacia da informação. A *American Library Association*, através da sua secção *Association of College and Research Libraries* (ACRL, 2000), refere que um indivíduo capacitado com competências de informação deve ser capaz de determinar a necessidade de informação e a sua extensão, aceder à informação de forma eficiente e eficaz, avaliar a informação e as suas fontes criticamente, incorporar a informação seleccionada na sua base de conhecimentos, usar a informação

eficazmente para cumprir um objetivo específico, compreender as implicações económicas, legais e sociais em torno do uso da informação e saber acedê-la e usá-la ética e legalmente.

Estas linhas de rumo foram traçadas tendo em vista a definição de cinco padrões de competência (*standards*) que, neste mesmo documento, são explorados, aprofundados e desenvolvidos em indicadores de desempenho (*performance indicators*) que originam resultados mensuráveis (*outcomes*). A ideia de estabelecer estes *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* relaciona-se com a necessidade sentida pela comunidade de bibliotecários de compararem, medirem e avaliarem os níveis de desempenho alcançados nas bibliotecas universitárias no que concerne à literacia de informação. Esta intenção assenta na ideia, expressa neste mesmo documento, de que o desenvolvimento de competências no âmbito da literacia da informação tornará os indivíduos mais capazes de lidar com a informação nas várias esferas de atuação ao longo da vida (ALA, 2000).

Rockman (2004), no capítulo introdutório do livro *Integrating information literacy into the higher education curriculum: Practical models for transformation*, reflete sobre a importância da literacia da informação no ensino superior, encarando-a como uma forma mais complexa de preparar e qualificar a aprendizagem, uma vez que propicia melhorias no desempenho académico. Esta justificação está também relacionada com uma capacitação de base para o processamento da informação ao longo da vida. É este, aliás, o pressuposto com que foi elaborado, por Lau (2006), o documento *Guidelines on information literacy for lifelong learning*, publicado pela *International Federation of Library Associations and Institutions*, em que se refere que as competências de informação são um fator-chave na aprendizagem ao longo da vida, constituindo o primeiro passo para alcançar objetivos educacionais. O autor refere que o desenvolvimento destas competências deve ocorrer ao longo da vida dos cidadãos, especialmente durante os anos de escolaridade, onde os bibliotecários deverão assumir o papel fundamental de facilitar a literacia da informação, através da criação, com o corpo docente, de programas integrados no

currículo. Esta ação irá contribuir ativamente para os processos de aprendizagem dos estudantes, particularmente na procura do desenvolvimento ou aperfeiçoamento das habilidades, conhecimentos e valores necessários para se tornarem aprendentes ao longo da vida.

O contributo das bibliotecas, em particular das bibliotecas escolares e universitárias, passa então pelo proporcionar de condições contextuais para a aprendizagem da literacia da informação, promovendo, nos estudantes, a atitude necessária para o desenvolvimento e prática de competências que lhes permitam ser melhores aprendentes no contexto académico, mas também ao longo da vida. É este o motivo pelo qual é necessário preparar e ministrar programas formativos que intencionalmente promovam a aprendizagem de competências de informação. De facto, a implementação de programas formativos, ações de formação, cursos, *workshops*, disciplinas ou outras formas de organização de um currículo a ser lecionado em literacia da informação concretiza a promoção de uma aprendizagem sobre a literacia da informação.

Diversos autores já se dedicaram a estudar e a propor modelos que se adaptassem a diferentes realidades, havendo exemplos destes em Iannuzzi (1998), Rockman (2004), Du Toit (2010), Pierce (2009) e Middle States Commission on Higher Education (2003), que referem experiências bem-sucedidas de formação nestes contextos ou, ainda, o caso descrito por De Boer, Du Toit, Bothma e Scheepers (2012), que se referem ao projeto de implementação numa Universidade em Pretória, na África do Sul. Casos de sucesso têm sido, de facto, observados um pouco por todo o mundo, sendo disso exemplo a descrição de experiências no Gana (Dadzie, 2009) ou em Hong Kong (Cmor, 2009).

A partir desta panorâmica compreende-se a extensão e importância da literacia da informação no que diz respeito à sua incorporação ao nível do ensino superior.

A nível nacional, algumas propostas locais de formação em literacia da informação, no âmbito do ensino superior, têm sido descritas nos fóruns profissionais e foram já objeto de estudo (Sanches, 2014). Das

várias experiências são de destacar os estudos teóricos mais aprofundados de Lopes e Pinto (2010) e, também, de Silva (2010a, 2010b). Este autor descreve um projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), iniciado em 2007 e intitulado *A literacia informacional no Espaço Europeu do Ensino Superior: Estudo das competências da informação em Portugal (eLit.pt)*, apresentando alguns resultados e propostas de intervenção na problemática da literacia informacional, perspectivada, nas suas palavras, a partir da ciência da informação transdisciplinar, desenvolvida e ensinada na Universidade do Porto (Portugal). Lopes e Pinto (2010) desenvolvem um projeto que aprofunda as interações entre o conhecimento, as habilidades e as atitudes dos estudantes face à literacia da informação, particularmente os estudantes do ensino superior nas áreas das ciências sociais e humanas.

Propósito de uma proposta

Esta proposta aqui apresentada, avançada anteriormente (Sanches, 2013), tem em vista a busca de uma adequação aos vários estilos de aprendizagem, sugerindo, assim, um modelo de intervenção pedagógica em literacia da informação particularmente pensado para o contexto português. Procura-se, portanto, responder a uma diferenciação concreta relativamente ao modo como cada estudante aprende literacia da informação em contexto académico, ao nível do ensino superior. Para tal apresenta-se um estudo prévio de alguns exemplos já existentes, que servem de base ao desenho deste modelo. Este procura ser suficientemente abrangente e flexível de forma a corresponder a estas pretensões.

Parafraseando Allan (2010), refiram-se os principais resultados esperados deste percurso individual face às competências de informação:

- Reconhecer quais as fontes de informação mais apropriadas, que variarão de acordo com os temas e as necessidades;
- Selecionar os recursos mais apropriados para responder aos tópicos da área de investigação ou pesquisa, atendendo ao assunto e às necessidades;
- Formular a questão de pesquisa, identificando as palavras-chave mais relevantes e combiná-las numa estratégia de pesquisa eficaz;

- Aplicar estratégias de pesquisa bem formuladas, de modo eficaz e apropriado aos diferentes tipos de recursos, incluindo índices para teses, índices para artigos de periódicos, bases de dados de periódicos em texto integral, catálogos de bibliotecas, portais temáticos, páginas de bibliotecas e outros recursos onde se encontrem fontes de informação autorizadas;
- Avaliar criticamente os resultados da pesquisa de informação, face a um leque de critérios;
- Referenciar detalhadamente os diferentes tipos de fontes de informação usando um formato apropriado;
- Usar efetivamente os serviços e a ajuda disponível nas bibliotecas universitárias.

Modalidades de formação

No artigo *Information literacy as a catalyst for educational change*, Bruce (2004) desenvolve o argumento de que devem ser considerados três tópicos num contexto de mudança educacional que envolva a literacia de informação – políticas, desenvolvimento profissional e currículo: “Clearly changes in educational cultures cannot be mandated; a valuing of information literacy and student-centred approaches to teaching and learning can be facilitated by changes to policy, staff development and curriculum (...)” (p. 15).

Nesta sequência poder-se-á afirmar que para o sucesso de um programa em literacia da informação há necessidade de conjugar estes três fatores. Em termos das políticas, é fundamental assegurar que existe uma visão de literacia da informação como vetor estratégico para o desenvolvimento académico. Relativamente ao desenvolvimento profissional, importa que os bibliotecários invistam nas suas qualificações, particularmente ao nível das competências pedagógicas. Quanto ao currículo, é necessário um esforço no sentido de esclarecer como a literacia da informação pode contribuir transversalmente para o melhorar, através das estratégias que propõe e possibilita e que podem ser aplicadas às diversas áreas disciplinares.

Bruce (2004) refere ainda, a par desta proposta, três elementos relevantes para criar as condições para a instrução da literacia da informação:

1. Experienciar a literacia da informação (aprender);
2. Refletir sobre a experiência (estar atento à forma de aprender);
3. Aplicar a experiência a novos contextos (transferir o que se aprendeu).

Estes pressupostos revelam que a experiência individual é fundamental para uma aprendizagem significativa. Significa que se realiza uma verdadeira aprendizagem em literacia da informação, partindo das necessidades particulares de aprendizagem, da experiência de buscar informação, de avaliá-la, de processá-la e de utilizá-la, refletindo sobre esse processo e voltando a usar os mesmos mecanismos noutra ocasião.

De acordo com as *Guidelines on information literacy for lifelong learning* (Lau, 2006), os modelos de formação em literacia da informação são diversos porque devem ser adaptados ao contexto em que se enquadram e às pessoas a quem se dirigem.

Poder-se-á concluir que as modalidades de formação se enquadram essencialmente em três níveis:

- Integração no currículo universitário, designadamente na formação de 1º ciclo, em contexto de sala de aula, ainda que adquirindo diferentes matizes de desenho curricular (*integração no currículo escolar*);
- Ensino direto da literacia da informação em contexto presencial, *elearning* ou *blearning*, a partir da biblioteca e dirigido ao estudante de forma coletiva (*cursos extra curriculares*);
- Desenvolvimento ao nível tutorial, no âmbito da biblioteca, em estreita ligação com os professores ou com outros estudantes mais experientes, dirigido ao estudante de forma individual, quer presencialmente quer *online* (*acompanhamento tutorial*).

A construção de um modelo a partir da revisão de várias propostas

Foram já realizados diversos estudos com o objetivo de descrever o estado da arte dos modelos vigentes. Destaca-se, pela sua pertinência, o artigo de Alves e Alcará (2014) que se debruça sobre modelos e suas aplicações em contexto universitário a nível mundial, alguns deles pouco divulgados e que relata experiências realizadas em diferentes

universidades e países. No presente exercício elencam-se diversos modelos para obter uma panorâmica abrangente, tendo por fim a constituição de uma base de reflexão para a proposta subsequente.

BIG 6 Skills

O modelo *Big Six* foi desenvolvido por Eisenberg e Berkowitz (1990, 1999) no final dos anos oitenta e adaptado a inúmeras realidades, particularmente na Internet (Kasowitz, 2000; Wolinsky, 2002) e tem em vista o treino de competências em pesquisa da informação. Sucintamente, este modelo baseia-se em seis competências, que são simultaneamente seis passos para que o estudante seja bem-sucedido numa pesquisa de informação. Assim, de acordo com a metodologia preconizada pelo modelo (Eisenberg & Berkowitz, 1999), para realizar uma pesquisa baseada na resolução de problemas, o estudante terá de transpor as seguintes etapas:

1. Definição da tarefa (definir o problema e identificar a necessidade de informação);
2. Elaboração da estratégia de pesquisa de informação (determinar as fontes de informação possíveis; seleccionar as melhores fontes);
3. Localização e acesso da informação (localizar as fontes; encontrar a informação dentro das fontes);
4. Uso da informação (contactar, i.e., ler, ouvir ou ver; extrair a informação relevante);
5. Síntese da informação (organizar a informação das múltiplas fontes, apresentar os resultados);
6. Avaliação (julgar o resultado, a eficácia; julgar o processo, a eficiência).

O modelo *Big Six* é um dos modelos de formação em competências de informação com maior longevidade, provavelmente devido à flexibilidade que apresenta face aos ambientes de informação.

Nine steps

O modelo dos *Nove Passos* foi desenvolvido por Marland no início dos anos oitenta (Marland, 1981) e consiste em estabelecer nove perguntas, as quais devem corresponder a nove respostas em termos de

competências que serão desenvolvidas quando é realizado um trabalho escolar (Marland & Rogers, 2004):

1. O que preciso de fazer? (Formular e analisar a necessidade);
2. Onde posso ir? (Identificar e seleccionar recursos adequados);
3. Como obtenho a informação? (Localizar recursos individualmente);
4. Que recursos devo usar? (Examinar, seleccionar e rejeitar recursos individualmente);
5. Como posso usar os recursos? (Interrogar os recursos);
6. Como posso registar o que encontrei? (Registar e salvaguardar a informação);
7. Tenho a informação de que preciso? (Interpretar, analisar, sintetizar e avaliar a informação);
8. Como vou apresentá-la? (Formatar, apresentar e comunicar a informação);
9. O que consegui? (Avaliar o trabalho).

PLUS

O modelo *Plus* foi concebido e aplicado por James Herring nos anos noventa e é um acrónimo para os conceitos que lhe estão subjacentes: Propósito, Localização, Utilização e Autoavaliação (*Purpose, Location, Use, and Self-Evaluation*). Este modelo fornece uma moldura conceptual que procura encorajar os estudantes a desenvolver o trabalho escolar segundo uma metodologia (Herring, Tarter, & Naylor, 2002):

The PLUS model seeks to encourage pupils to identify purpose (e.g., brainstorming and concept mapping); to locate relevant sources (e.g., using print and electronic information resources); to use the ideas and information found effectively (e.g., reading for information, note-taking); and to reflect on their own information skills through self-evaluation (e.g., evaluation of original plan or range of sources used). (p. 2)

Os pontos de diferenciação deste modelo relacionam-se com a integração de teorias construtivistas, em que o estudante é visto como parte ativa do processo de aprendizagem. A integração da teoria de aprendizagem dos modelos mentais inclui o reconhecimento de que a melhor aprendizagem combina diferentes elementos, como o assunto em análise, as competências de vida e as competências de informação e, ainda, a integração de ferramentas que estimulam o pensamento, como o *brainstorming* ou a elaboração de mapas de conceitos.

Guided Inquiry

Guided Inquiry ou pesquisa guiada (assistida) é uma metodologia de intervenção em literacia de informação, apoiada nas teorias da aprendizagem de base construtivista, cuja atuação é feita diretamente sobre os temas do currículo académico. Trata-se de uma ação supervisionada, habitualmente por bibliotecários e professores em conjunto, para procurar construir uma base sólida de aprendizagem sobre um tópico curricular. De acordo com Kuhlthau (2010),

This approach is becoming increasingly common across all subject areas of the curriculum. Inquiry that is guided by an instructional team to enable students to gain a depth of understanding and a personal perspective through a wide range of sources of information is called Guided Inquiry (Kuhlthau, Maniotes, & Caspari, 2007). Guided Inquiry equips students with abilities and competencies to meet the challenges of an uncertain, changing world. Teachers cannot do this alone. (pp. 2-3)

Esta metodologia de intervenção adota também um percurso acompanhado que passa pelas etapas seguintes (Kuhlthau, Maniotes, & Caspari, 2007): iniciação ao tema; seleção; exploração; formulação; coleção (recolha); apresentação; avaliação. Segundo esta teorização, e uma vez que a metodologia *Guided Inquiry* teve por base a investigação nas teorias de aprendizagem (baseada no pensamento reflexivo de Dewey e da aprendizagem proximal de Vigotsky). Kuhlthau, Maniotes e Caspari (2007, p. 25) desenvolveram os seis princípios desta estratégia de aprendizagem de competências em literacia da informação que sustentam as afirmações:

1. Os estudantes aprendem por estarem ativamente envolvidos e a refletir sobre a experiência.
2. Os estudantes aprendem através da construção sobre o que já sabem.
3. Os estudantes desenvolvem um pensamento crítico superior através da orientação em pontos críticos no processo de aprendizagem.
4. O desenvolvimento dos estudantes ocorre numa sequência de estágios.
5. Os estudantes têm maneiras diferentes de aprender.
6. Os estudantes aprendem através da interação social com os outros.

SCONUL Model

O *SCONUL* é o modelo desenvolvido no Reino Unido pelo *Standing Conference of National and University Libraries* (SCONUL). Este grupo de trabalho de um organismo estatal desenvolveu uma ferramenta que encara a literacia da informação estratificada em sete áreas de competências (ou pilares) que podem ser desenvolvidas em progressão, desde a mais básica (a habilidade para reconhecer uma necessidade de informação) até à mais complexa (habilidade para sintetizar e construir sobre informação prévia, contribuindo para a criação de novo conhecimento). Segundo Webber e Johnston (2000), os autores do relatório que formaliza este modelo procuraram dar a seguinte perspetiva: os estudantes de graduação (licenciatura) estarão posicionados ao nível dos pilares básicos (competências básicas), enquanto os de pós-graduação e os investigadores já aspiram aos níveis mais avançados. Observe-se a esquematização gráfica do modelo (Figura 1) para a sua compreensão:

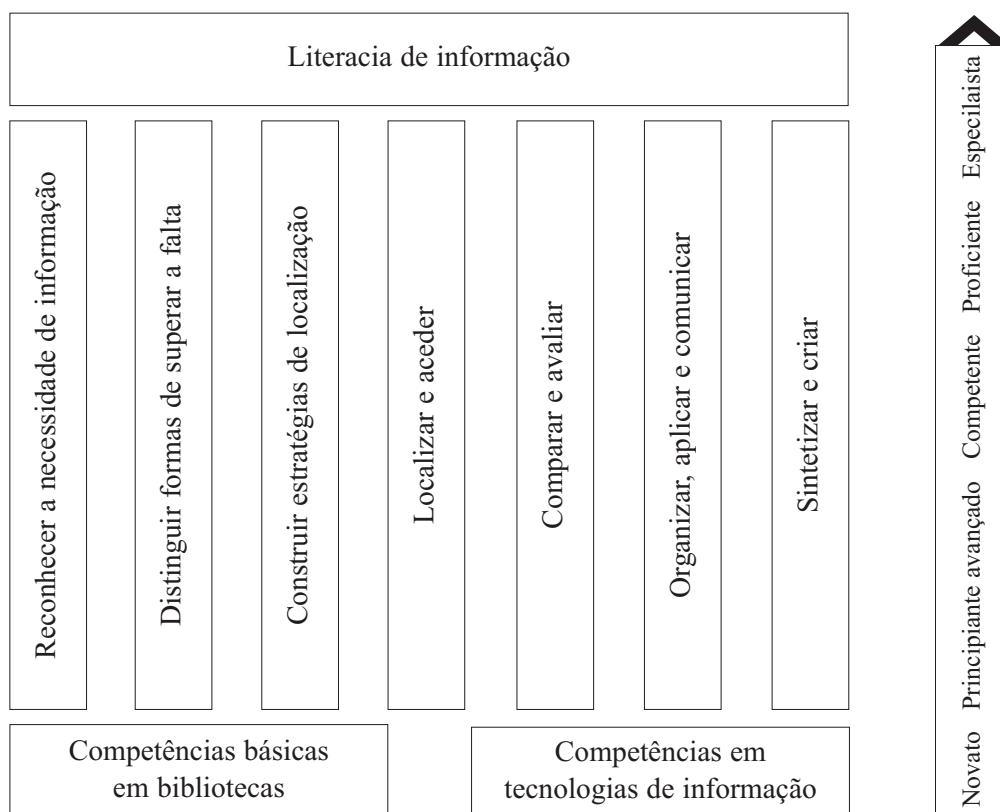


Figura 1. Modelo de Competência de informação (SCONUL Advisory Committee on Information Literacy, 1999, p. 6).

A propósito deste modelo, o SCONUL Working Group on Information Literacy (2011), no documento orientador *The SCONUL Seven pillars of information literacy core model for higher education*, menciona:

Developing as an information literate person is a continuing, holistic process with often simultaneous activities or processes which can be encompassed within the Seven Pillars of Information Literacy. Within each “pillar” an individual can develop from “novice” to “expert” as they progress through their learning life, although, as the information world itself is constantly changing and developing, it is possible to move down a pillar as well as progress up it. The expectations of levels reached on each pillar may be different in different contexts and for different ages and levels of learner and is also dependent on experience and information need. Any information literacy development must therefore also be considered in the context of the broad information landscape in which an individual operates and their personal information literacy landscape. (Bent, 2008, p. 3)

De referir que os documentos que preconizam as linhas de orientação para a implementação de formação em literacia da informação são emanados das associações profissionais com maior influência nas bibliotecas universitárias: a *American Library Association* (ALA), através da Divisão *The Association of College and Research Libraries* (ACRL), bem como o *Council of Australian University Librarians* (CAUL) e o *Australian and New Zealand Institute for Information Literacy* (ANZIIL). Os documentos emanados destas entidades – o *Information literacy competencies standards for higher education* (ALA, 2000) e o *Australian and New Zealand information literacy framework: Principles, standards and practice* (ANZIIL & CAUL, 2004) –, em conjunto com as *Guidelines for instruction programs in academic libraries* (ACRL, 2003), são os principais instrumentos que regulam e orientam uma planificação sistemática de programas de ensino em literacia da informação.

Desenho de um programa de formação em literacia da informação

No âmbito deste percurso, as opções de aprendizagem das competências de informação são as mais diversas, como se constatou

anteriormente, aquando da exposição de alguns dos modelos de instrução respetivos. Em termos de *objetivos gerais*, um programa de formação deverá:

- Promover a aquisição de competências em literacia da informação;
- Contribuir para a autonomização dos formandos na organização, recuperação, gestão e apresentação da informação;
- Contribuir para garantir as condições propícias à formação ao longo da vida;
- Rentabilizar a utilização dos recursos disponíveis para a comunidade académica;
- Reforçar o papel da biblioteca junto da comunidade académica;
- Contribuir para a reflexão acerca da integração da formação em literacia da informação no currículo académico.

Para além destes objetivos gerais, é importante prever uma estrutura tripartida, em pontos principais da formação relativos à literacia da informação:

1. *Conceitos e contexto* – Informação introdutória acerca dos serviços prestados, condições da biblioteca e noção e objetivos da literacia da informação;
2. *Formas e conteúdos* – Informação acerca dos recursos disponíveis e da forma de os utilizar (onde se enquadram as principais competências de informação – saber *pesquisar, selecionar e avaliar* a informação), bem como de outros locais e fontes onde encontrar informação;
3. *Estratégias e resultados* – Informação acerca de formas de escrita, apresentação e publicação académica (onde se inclui o plágio, os direitos de autor, a referência bibliográfica e as ferramentas de gestão bibliográfica e se enquadram as restantes competências – saber *sintetizar e apresentar* a informação).

No que respeita aos conteúdos formativos, e pelos motivos anteriormente apontados, a intervenção pedagógica que se propõe é baseada no modelo SCONUL (1999), uma proposta estratificada em sete *áreas de competências* (ou pilares) que podem ser desenvolvidas em progressão, conjugado com modelo da ALA (2000), um modelo que prevê cinco etapas progressivas de aprendizagem de competências de informação (ou *padrões*).

A estrutura modular para os conteúdos programáticos, que seguidamente se apresenta, procura, de forma sistemática, responder a três questões:

- Que competências são desenvolvidas individualmente?
- A que padrão obedecem (resultado esperado)?
- Que conteúdos curriculares devem constar?

Conteúdos programáticos

Módulo introdutório

Conceito de literacia de informação, importância e aplicabilidade no percurso académico do estudante.

As competências de informação e o seu desenvolvimento através de exercícios de aplicação prática.

Módulo 1: Começar o trabalho científico

Competência para reconhecer uma necessidade de informação

Padrão 1 – O estudante determina a natureza e a extensão da informação da qual necessita

Conteúdos:

- Escolher um tópico de pesquisa. Dar exemplos de temas.
- Definir o tópico formulando perguntas. Dar exemplos de perguntas.

Módulo 2: Pesquisar informação

Competência para distinguir os diferentes formatos em que a necessidade de informação pode ser respondida

- Conhecer os recursos mais apropriados, impressos e não impressos.
- Selecionar os mais adequados para a tarefa a desenvolver.
- Compreender questões associadas à acessibilidade das fontes.

Padrão 2 – O estudante acede à informação de forma eficaz e eficiente

Conteúdos:

- Conhecer as fontes que fornecem uma primeira abordagem ao tema: *handbooks*, *textbooks*, *annual reviews*, dicionários e enciclopédias.
- Definir os limites do tópico – expandir/restringir/redefinir.
- Elaborar uma lista de termos de pesquisa a partir do tópico. Dar exemplos.

- Usar thesauri (em papel e eletrônicos) para validar ou clarificar os termos. Identificação de conceitos-chave na bibliografia geral.
- Conhecer a complexidade do trabalho científico e o ciclo de produção da informação. Desenhar um esquema.
- Conhecer as diferentes especificidades temáticas da sua área de estudos.
- Fornecer uma ideia geral e breve da configuração do atual mercado científico.
- Apresentar os vários formatos de informação disponíveis e para que servem. Conhecer a linguagem técnica da informação (monografias, analíticos, periódicos, etc.).
- Saber avaliar a disponibilidade dos documentos em papel e eletrônicos.
- Aprender a fazer um pré-plano de pesquisa e recuperação de informação (necessidades/tempo disponível).
- Apresentar os conceitos de ruído e silêncio e os métodos de revisão das necessidades de informação.

Módulo 3: Localizar e aceder à informação

Competência para construir estratégias de localização da informação

- Articular a necessidade de informação em correspondência com os recursos disponíveis.
- Desenvolver um método sistemático e apropriado para a sua necessidade.
- Compreender os princípios de construção e criação de bases de dados.

Competência para localizar e aceder à informação

- Desenvolver técnicas de pesquisa apropriadas (e.g., usar operadores booleanos).
- Usar tecnologias de informação e comunicação, incluindo redes académicas internacionais.
- Usar serviços de indexação e resumos, índices de citação e bases de dados.
- Usar métodos para estar a par das novidades e avanços na sua área.

Padrão 3 – O estudante acede à informação de forma eficaz e eficiente

Conteúdos:

- Definir uma metodologia de pesquisa.
- Apresentar a tipologia, estruturas e componentes das tecnologias de recuperação de informação. Saber escolher a base adequada conforme a necessidade de informação. Distinguir acesso livre/pago, períodos de disponibilidade/existências da informação.
- Saber guardar/enviar a informação. Dominar a extensão dos resultados obtidos.

- Construir um plano de pesquisa concreto, por etapas.
- Construir chaves de pesquisa.
- Explicar o que é linguagem controlada e para que se usa. Conhecer os cabeçalhos de assuntos e descritores usados nos registos.
- Dominar as técnicas de pesquisa: operadores booleanos, uso de indicadores, diferenças entre percorrer e pesquisar, uso de truncaturas.
- Usar ajudas. Alargar e estreitar chaves de pesquisa. Usar línguas de pesquisa diferentes conforme o *interface*. Pesquisar em diferentes formatos de informação: resumos, texto integral, etc.
- Usar bases de dados referenciais. Compreender a estrutura de uma revista, livro, etc.
- Saber quais as fontes da sua área de estudo e quais os formatos disponíveis pela leitura das citações.
- Conhecer o sistema de cotação e classificação usado na biblioteca. Saber distinguir índices de periódicos, catálogo da biblioteca e bases de dados eletrónicas.
- Conhecer alguns catálogos externos e saber localizar informação não disponível localmente. Apresentar o funcionamento do serviço de empréstimo interbibliotecas.
- Saber avaliar a qualidade da informação recolhida, pelo uso de critérios como: autoria, pontos de vista, objetivos, data de produção, citações, etc. Avaliar se um item recuperado corresponde à necessidade de informação em termos de língua, profundidade de análise, etc.
- Encontrar ausências e silêncios na informação recuperada.

Módulo 4: Avaliar a informação

Competência para comparar e avaliar a informação obtida de diferentes fontes

- Ter noção das questões de ambiguidade e autoridade.
- Ter consciência do processo de revisão por pares e de publicação académica.
- Saber extrair a informação apropriada face à necessidade de informação.

Padrão 4 – O estudante avalia a informação e as suas fontes de forma crítica e incorpora a informação selecionada na sua base de conhecimentos e sistema de valores

Conteúdos:

- Conhecer as formas de recensão crítica das fontes e onde encontrá-las. Determinar a pertinência dos autores, dos editores ou produtores, da data de publicação. Saber da importância do cruzamento de fontes para confirmar a pertinência de pontos de vista.

- Reconhecer que uma fonte de informação pode exprimir apenas opiniões ou visões unilaterais, reforçar preconceitos ou uma posição particular de um grupo. Saber pesquisar informação que complete ou esclareça esses dados.
- Reconhecer a historicidade de uma fonte e a forma como afeta o seu valor informativo e a sua utilidade.
- Compreender que a novidade de um tema impede a sua existência nas ferramentas tradicionais de recuperação de informação e que, por outro lado, a sua validade pode ficar em dúvida, e.g., na pesquisa exclusiva na *web*.
- Selecionar a informação apropriada para um dado problema. Saber que nem as fontes de informação são apropriadas para algumas situações. Aplicar critérios de avaliação das fontes.

Módulo 5: Utilizar e apresentar a informação

Competência para organizar, aplicar e comunicar a informação a outros de forma adequada à situação

- Citar referências bibliográficas em relatórios de projeto e teses.
- Construir um sistema bibliográfico pessoal.
- Aplicar a informação a um problema em mãos.
- Comunicar eficazmente através do meio mais adequado.

Competência para sintetizar e construir sobre informação existente, contribuindo para a criação de novo conhecimento

Padrão 5 – O estudante, individualmente ou em grupo, usa a informação de forma eficiente de forma a atingir um objetivo específico

Conteúdos:

- Criar um sistema de organização da informação: *EndNote Web*, pastas pessoais, etc.
- Estar a par da diversidade de estilos de citação e da importância da coerência. Apresentar os manuais de estilo e de publicação.
- Conhecer formas de partilha de informação e conhecimento *online*: fóruns de discussão, *mailing lists*, etc.
- Avaliar a qualidade do processo de pesquisa e dos produtos utilizados. Demonstrar como as pesquisas podem ser expandidas ou refinadas através da modificação de termos e/ou lógicas em que as mesmas assentam.
- Procurar informação adicional nas notas de rodapé, bibliografias, *links web*.

- Utilizar as pastas pessoais como repositórios de informação à imagem do produto final. Organizar a informação de uma forma prática e funcional.
- Saber extrair a informação dos documentos, independentemente dos seus formatos, e inseri-la num novo produto.
- Saber relacionar, num texto, os diversos tipos de informação num texto, colocando-os em confronto ou em concordância.
- Saber escolher o formato mais adequado à apresentação da informação, de acordo com os conteúdos, a audiência e o contexto.
- Saber partilhar a informação obtida, identificar problemas e procurar soluções em grupo (pastas/redes de partilha).
- Saber organizar um histórico de pesquisas.

Módulo 6: Utilizar a informação de forma ética e legal

Competência para organizar, aplicar e comunicar a informação a outros de forma adequada à situação

- Compreender as questões de direitos de autor e plágio

Padrão 6 – O estudante compreende os principais problemas económicos, legais e sociais em torno do uso da informação e usa-a de forma ética e legal

Conteúdos:

- Abordar a questão da privacidade e da segurança em ambientes híbridos.
- Compreender que existe informação paga na *web* e saber concretamente o que é que a biblioteca paga ou não paga. Compreender as limitações que os contratos ou as licenças obrigam (embargos, desativação de *links*, não-posse dos documentos, etc.). Conhecer as diferenças entre uma pesquisa num motor *web* e numa ferramenta fornecida pela biblioteca.
- Compreender as normas de propriedade intelectual e direitos de autor.
- Utilizar, de forma correta, as tecnologias e eventuais *passwords* de acesso à informação.
- Compreender o que é o plágio e o que é o direito de igualdade no acesso à informação.

Conclusões

A estrutura de um programa de formação segundo estes modelos, o SCONUL (1999) e o da ALA (2000), em etapas que refletem uma grada-

ção de complexidade, em consonância com os domínios dos referenciais em competências de informação, assegura diversas características que viabilizam a aplicabilidade desta proposta: a modularidade, a flexibilidade, a uniformidade e a transversalidade.

Em síntese, para a construção deste modelo procurou-se considerar diversos fatores. Por um lado, estar em consonância com uma pedagogia universitária inovadora, que encara a mudança como um fator decisivo no ensino superior. Por outro, propiciar a aprendizagem crítica e a comunicação autoral, manifestadas particularmente através da leitura e da escrita. Este exercício envolve uma experiência formativa que combina a informação atualizada com dimensões individuais e sociocomunitárias – situação que se encontra de forma privilegiada no contexto das bibliotecas universitárias. Por fim, a aplicabilidade de um modelo de formação de utilizadores para as bibliotecas universitárias, com particular enfoque na literacia da informação, adaptável ao contexto universitário português.

Referências

- Allan, B. (2010). *Supporting research students*. London: Facet Publishing.
- Alves, F. M., & Alcará, A. R. (2014). Modelos e experiências de competência em informação em contexto universitário. *Encontros Bibli: Revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, 19(41), 83-104. doi: 10.5007/1518-2924.2014v19n41p83
- Association of College Research Libraries [ACRL]. (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. Chicago, IL: American Library Association. Retrieved from <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf>
- Association of College & Research Libraries [ACRL]. (2003). *Guidelines for instruction programs in academic libraries*. Chicago, IL: American Library Association. Retrieved from <http://www.ala.org/acrl/standards/guidelinesinstruction>
- Australian and New Zealand Institute for Information Literacy [ANZIIL] & Council of Australian University Librarians [CAUL]. (2004). *Australian and New Zealand information literacy framework: Principles, standards and practice* (2nd ed.). Retrieved from <http://archive.caul.edu.au/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf>

- Bruce, C. S. (2004). Information literacy as a catalyst for educational change: A background paper. In P. A. Danaher (Ed.), *Lifelong learning: Whose responsibility and what is your contribution?. The 3rd International Lifelong Learning Conference* (pp. 8-19). Yeppoon, Queensland.
- Cmor, D. (2009). Campus priorities and information literacy in Hong Kong higher education: A case study. *Library Management*, 30(8/9), 627-642. doi: 10.1108/01435120911006584
- Dadzie, P. S. (2009). Information literacy in higher education: Overview of initiatives at two Ghanaian universities. *African Journal of Library, Archives & Information Science*, 19(2), 165-175.
- De Boer, A.-L., Du Toit, P. H., Bothma, T. J., & Scheepers, M. D. (2012). Constructing a comprehensive learning style flexibility model for the innovation of an information literacy module. *Libri*, 62(2), 185-196. doi: 10.1515/libri-2012-0014
- Du Toit, P. H. (2010). Multidisciplinary collaboration: A necessity for curriculum innovation. In *World Library and Information Congress: 76th IFLA General Conference and Assembly*, 10-15 August 2010, Gothenburg, Sweden. Retrieved <http://www.ifla.org/en/ifla76>
- Eisenberg, M. B., & Berkowitz, R. E. (1990). *Information problem solving: The Big Six approach to library and information skills instruction*. Norwood, NJ: Ablex.
- Eisenberg, M. B., & Berkowitz, R. E. (1999). *Teaching information & technology skills: The Big6 in elementary schools*. Worthington: Linworth.
- Haverhals, B. (2007). The normative foundations of research-based education: Philosophical notes on the transformation of the modern university idea. *Studies in Philosophy and Education*, 26(5), 419-432. doi: 10.1007/s11217-007-9053-3
- Herring, J. E., Tarter, A., & Naylor, S. (2002). An evaluation of the use of the PLUS model to develop pupils' information skills in a secondary school. *School Libraries Worldwide*, 8(1), 1-24.
- Iannuzzi, P. (1998). Faculty development and information literacy: Establishing campus partnerships. *Reference Services Review*, 26(3/4), 97-102. doi: 10.1108/00907329810307786
- Kasowitz, A. S. (2000). *Using the Big6 to teach and learn with the internet*. Worthington: Linworth.
- Kuhlthau, C. (2010). Guided inquiry: School libraries in the 21st century. *School Libraries Worldwide*, 16(1), 17-28.
- Kuhlthau, C. C., Maniotes, L. K., & Caspari, A. K. (2007). *Guided inquiry: Learning in the 21st century*. Westport: Libraries Unlimited.
- Lau, J. (2006). *Guidelines on information literacy for lifelong learning: Final draft*. The Hague: IFLA. Retrieved from <http://www.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf>

- Lopes, C., & Pinto, M. (2010). IL-HUMASS – Instrumento de avaliação de competências em literacia da informação: Um estudo de adaptação à população portuguesa (Parte I). In *Actas do 10º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*, Guimarães. Lisboa: BAD. Recuperado de <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/181/177>
- Marland, M. (1981). *Information skills in the secondary curriculum: The recommendations of a working group*. London: Methuen Educational.
- Marland, M., & Rogers, R. (2004). *How to be a successful form tutor*. London: Continuum.
- Middle States Commission on Higher Education. (2003). *Developing research and communication skills: Guidelines for information literacy in the curriculum*. Philadelphia: Author. Retrieved from <https://www.msche.org/publications/Developing-Skills080111151714.pdf>
- Owusu-Ansah, E. K. (2004). Information literacy and higher education: Placing the academic library in the center of a comprehensive solution. *Journal of Academic Librarianship*, 30(1), 3-16. doi: 10.1016/j.jal.2003.11.002
- Pierce, D. L. (2009). Influencing the now and the future faculty: Retooling information literacy. *Notes: The Quarterly Journal of the Music Library Association*, 66(2), 233-248.
- Rockman, I. F. (2004). *Integrating information literacy into the higher education curriculum: Practical models for transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sanches, T. (2013). *O contributo da literacia de informação para a pedagogia universitária: Um desafio para as bibliotecas académicas*. Tese de Doutoramento em Educação (Área de Especialização em História da Educação) apresentada à Universidade de Lisboa através do Instituto de Educação. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10451/10773>
- Sanches, T. (2014). Desafios para os bibliotecários portugueses na esfera da educação superior: Explorando territórios formativos. *Investigar em Educação: Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*, 1(2), 109-122. Recuperado de <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/32/31>
- SCONUL Advisory Committee on Information Literacy. (1999). *Information skills in higher education: A SCONUL position paper*. London: Society of College, National and University Libraries. Retrieved from http://392274175.webhosting.wanadoo.nl/informationsskillsUK_SCONUL.pdf
- SCONUL Working Group on Information Literacy. (2011). *The SCONUL Seven pillars of information literacy core model for higher education*. London: Society of College, National and University Libraries. Retrieved from <http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>

- Silva, A. M. (2010a). Literacia informacional e o processo formativo: Desafios aos profissionais da informação. In *Actas do 10º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*, Guimarães. Lisboa: BAD. Recuperado de <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/224/222>
- Silva, A. M. (2010b). Modelos e modelizações em ciência da informação: O modelo eLit.pt e a investigação em literacia informacional. *Prisma.Com*, (13), 1-56. Recuperado de <http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/view/785>
- Sursock, A., Smidt, H., & Davies, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European higher education*. Brussels: European University Association.
- Webber, S., & Johnston, B. (2000). Conceptions of information literacy: New perspectives and implications. *Journal of Information Science*, 26(6), 381-397. doi: 10.1177/016555150002600602
- Wolinsky, A. (2002). *Internet power research using the Big6 approach*. Berkeley Heights, NJ: Enslow Publishers.
- Zabel, D. (2004). A reaction to ‘information literacy and higher education’. *Journal of Academic Librarianship*, 30(1), 17-21. doi: 10.1016/j.jal.2003.11.003

Information literacy models and designing a higher education library program: A proposal

Abstract: Proceeding from an overview of the current social context, of higher education and of the situation of academic libraries, we address the problem of disciplinary definition in information literacy and its teaching modes. This chapter seeks to respond to this issue, assessing various models of information literacy instruction. Based on the international lines for intervention and the main guidance documents, we will submit a proposal regarding higher education libraries in Portugal.

Keywords: Information literacy; Academic libraries; Users training; Information literacy training; Users training programs.

Como citar?

Sanches, T. (2016). Modelos de literacia da informação e desenho de um programa para bibliotecas do ensino superior: Uma proposta. In C. Lopes, T. Sanches, I. Andrade, M. L. Antunes, & J. Alonso-Arévalo (Eds.), *Literacia da informação em contexto universitário* (pp. 3-26). Lisboa: Edições ISPA [ebook].