



**A EXPERIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**  
**Contributos da pesquisa desenvolvida por Carol**  
**Kuhlthau e Christine Bruce**

Helena Madureira e Castro

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

Lisboa, 2024

**Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares**

**A experiência da informação: contributos da pesquisa  
desenvolvida por Carol Kuhlthau e Christine Bruce**

**Helena Madureira e Castro**

Dissertação orientada por

Professora Doutora Glória Maria Lourenço Bastos

**2024**



## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

### STATEMENT OF INTEGRITY

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação/tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

*I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.*

*I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.ª série, N.º 215, de 6 de novembro de 2013).*

Universidade Aberta, 18 de abril de 2024

Nome completo/*Full name*: Helena Madureira e Castro

Assinatura/*Signature*:

## **Resumo**

O presente estudo apresenta uma revisão de literatura com o objetivo de conhecer e mapear o estado do conhecimento na área da literacia da informação, incidindo em particular nos modelos apresentados na década de 2000 por Christine Bruce e Carol Kuhlthau. Adotámos o modelo metodológico da Investigação Analítica, uma modalidade de investigação secundária ou de síntese, cujo trabalho de campo é baseado na análise de documentos escritos, e baseámo-nos no modelo *Methodologically Inclusive Research Synthesis* (MIRS).

Neste percurso, refletimos sobre a definição de informação e conhecimento e sobre a forma como estes conceitos moldam a sociedade contemporânea. Mapeámos a evolução do conceito de literacia da informação, distinguindo três vertentes – científica, institucional e prática -, onde se enquadram os documentos internacionais que formalizam a literacia da informação como um direito humano e os referenciais e modelos que influenciam a ação a desenvolver no contexto da educação formal. Considerámos igualmente a literacia da informação no contexto das novas literacias e debruçámo-nos sobre a evolução do conceito de literacia, incidindo em particular nas propostas que agregam duas ou mais literacias, nomeadamente, a literacia para os media e informação e a transliteracia. Abordámos, finalmente, os modelos de literacia da informação de Bruce e Kuhlthau e analisámos um conjunto de artigos destas autoras para identificar os fatores que podem influenciar decisivamente a aplicação dos seus modelos em contexto educativo. Para concluir, comparámos os modelos e procurámos perceber o seu impacto na realidade portuguesa.

Palavras-chave: Biblioteca Escolar, Literacia da informação, *Guided Inquiry*, *Informed Learning*.

## **Abstract**

In this study we conducted a comprehensive literature review, with the aim of identifying and mapping the existing knowledge in the field of information literacy. Our focus was on the information literacy models proposed by Christine Bruce and Carol Kuhlthau in the 2000s. We adopted the methodological model of Analytical Research, a type of secondary research or synthesis, whose fieldwork is based on analysing written documents, and we used the Methodologically Inclusive Research Synthesis (MIRS) model.

Along the way, we reflected on the definition of information and knowledge and how these concepts shape contemporary society. We mapped the evolution of the concept of information literacy, distinguishing between three strands: scientific, institutional, and practical. These strands include the international documents that formalize information literacy as a human right and the frameworks and models that influence the action to be taken in the context of formal education. We have also considered information literacy in the context of the new literacies and examined the evolution of the concept of literacy. We focused on proposals that bring together two or more literacies, namely media and information literacy and transliteracy. We analysed Bruce and Kuhlthau's models of information literacy and a series of articles written by these authors to identify the factors that can decisively influence the application of their models in an educational context. Finally, we conducted a comparative analysis of the models to ascertain their potential impact on the Portuguese educational context.

Keywords: School library, Information literacy, Guided Inquiry, Informed Learning.

## **Agradecimentos**

Aos meus amigos, agradeço a companhia nos momentos de estudo e as trocas de ideias - inesperadas, por vezes inúteis, mas sempre enriquecedoras.

À minha orientadora, Professora Glória Bastos, agradeço as sugestões e observações que me ajudaram a concluir esta dissertação, bem como a compreensão para a dificuldade em gerir os inúmeros afazeres que ocuparam o meu tempo.

Aos meus filhos, agradeço o apoio cúmplice.

Por fim, agradeço a todos os que têm partilhado comigo este caminho na docência e que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

## Índice Geral

<b>Índice Geral</b> .....	<b>vi</b>
<b>Índice de Tabelas</b> .....	<b>viii</b>
<b>Índice de Quadros</b> .....	<b>viii</b>
<b>Índice de Figuras</b> .....	<b>ix</b>
<b>Lista de Acrónimos e Siglas</b> .....	<b>x</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTE I – METODOLOGIA</b> .....	<b>5</b>
1. A REVISÃO DE LITERATURA: ALGUMAS REFLEXÕES .....	6
1.1. Revisão tradicional de literatura vs. Revisão sistemática de literatura ..	8
1.2. Tradução: a problemática levantada por certos termos .....	9
2. MODELO METHODOLOGICALLY INCLUSIVE RESEARCH SYNTHESIS .....	13
2.1. Fases do modelo MIRS .....	13
2.2. Decisões críticas .....	15
<b>PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>25</b>
3. INTRODUÇÃO .....	26
3.1. Espelho dos bibliotecários? .....	27
4. INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO .....	29
4.1. A matéria-prima do século vinte e um .....	29
4.2. Tudo pode ser informação? .....	30
4.3. Fratura digital ou fraturas digitais? .....	34
4.4. Um fluxo de informação irrelevante .....	37
5. A LITERACIA DA INFORMAÇÃO .....	41
5.1. Literacia ou literacias da informação? .....	42

5.2. Vertente institucional: documentos internacionais.....	44
5.3. Vertente prática: Referenciais e modelos de literacia da informação ..	50
6. NOVAS LITERACIAS .....	63
6.1. Literacia: um conceito em evolução .....	63
6.2. Literacias agregadoras .....	66
<b>PARTE III – A EXPERIÊNCIA DA INFORMAÇÃO .....</b>	<b>73</b>
7. INFORMED LEARNING: aprender e informação são duas faces da mesma moeda.....	74
7.1. As sete faces da literacia da informação: o estudo .....	74
7.2. A abordagem Informed learning .....	81
7.3. Teoria da variação.....	87
8. GUIDED INQUIRY: Uma forma de pensar .....	92
8.1. Modelo Information Search Process (ISP) .....	92
8.2. O Modelo Guided Inquiry .....	100
8.3. Conclusão.....	110
9. PONTO DE CHEGADA .....	113
9.1. Campo: BRUCE CHRISTINE (Author) .....	113
9.2. Campo: KUHLETHAU CAROL C (Author) AND/OR (AUT) Maniotes AND/OR (AUT) Caspari.....	125
9.3. Comparação entre os dois modelos .....	134
9.4. Receção na realidade portuguesa .....	140
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>145</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>153</b>
Corpus de análise .....	153
Bibliografia complementar .....	154
<b>ANEXO I .....</b>	<b>163</b>

## Índice de Tabelas

Tabela 1: Processo de pesquisa e triagem – Campo: BRUCE, CHRISTINE (Author).....	20
Tabela 2: Processo de pesquisa e triagem – Campo: KUHLTHAU, CAROL C (Author).....	21
Tabela 3: Referências aos modelos de Bruce e Kuhlthau nos estudos indexados no RCAAP .....	141
Tabela 4: Adoção dos modelos de Bruce ou Kuhlthau nos estudos indexados no RCAAP.....	142

## Índice de Quadros

Quadro 1: A experiência da informação.....	32
Quadro 2: Referenciais internacionais mais destacados .....	51
Quadro 3: Um conceito em evolução.....	54
Quadro 4: Alguns modelos de literacia da informação.....	56
Quadro 5: Sete categorias da literacia da informação .....	76
Quadro 6: Elementos da experiência do utilizador.....	78
Quadro 7: Indicadores da experiência global da literacia da informação .....	81
Quadro 8: Indicadores das sete categorias da literacia da informação.....	81
Quadro 9: <i>The Six Frames for Informed Learning</i> .....	85
Quadro 10: Modelo <i>Information Search Process</i> .....	93
Quadro 11: Intervenção durante o processo de pesquisa de informação .....	100
Quadro 12: Cinco tipos de aprendizagem.....	101
Quadro 13: Estratégias de pesquisa da informação .....	102
Quadro 14: Tipos de pesquisa da informação .....	103
Quadro 15: Estratégias que potenciam a criação do Terceiro Espaço .....	105
Quadro 16: Estratégias e ferramentas de intervenção.....	110

Quadro 17: Articulação entre o modelo <i>Information Search Process</i> e o <i>Guided Inquiry</i> .....	111
Quadro 18: Descrição do <i>corpus</i> .....	115
Quadro 19: Sistematização da informação recolhida.....	118
Quadro 20: Pontos críticos na aplicação do modelo <i>Informed Learning</i> .....	120
Quadro 21: Fatores que inibem ou facilitam o <i>Inquiry Learning</i> .....	125
Quadro 22: Descrição do <i>corpus</i> .....	127
Quadro 23: Pontos críticos na aplicação do modelo <i>Guided Inquiry</i> .....	128

## Índice de Figuras

Figura 1: Fases do modelo MIRS .....	14
Figura 2: Paleta da transliteracia .....	71
Figura 3: Estrutura para descrever as concepções da literacia da informação...77	
Figura 4: Modelo <i>Guided Inquiry</i> .....	106

## Lista de Acrónimos e Siglas

IFLA - International Federation of Library Associations

ILO - International Labour Organization

Modelo MIRS - Modelo Methodologically Inclusive Research Synthesis

NFIL - National Forum on Information Literacy

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal

UNESCO - United Nations Education, Scientific and Cultural Organization

## INTRODUÇÃO

Durante o período em que coordenámos uma biblioteca escolar (2017-2019), experienciámos uma contradição entre os valores que, em teoria, constituem a missão da biblioteca e as ações que desenvolvemos no domínio da literacia da informação. Embora nos baseemos apenas nas nossas perceções, visto que não fizemos uma recolha sistemática de dados que permitissem aferir o impacto da nossa ação neste domínio, considerámos, no balanço final do nosso trabalho nesse âmbito, que, apesar de a Biblioteca Escolar se assumir como espaço privilegiado para desenvolver a literacia da informação, as nossas práticas particulares não contribuíram para esse objetivo.

Assumindo, assim, como ponto de partida “the experience of oneself as a living contradiction” (Mcniff & Whitehead, 2010, p. 93), na medida em consideramos ter existido uma dissonância “between your values and beliefs and your actions (Mcniff & Whitehead, 2010, p. 100), procuramos, com esta investigação, aprofundar o conhecimento sobre a problemática em estudo e, complementarmente, retirar alguns ensinamentos que nos permitam compreender por que motivo a implementação do modelo de literacia da informação que fora adotado na escola não atingiu o nível de sucesso esperado. Mas como é que se relaciona uma “contradição viva”, fruto de um contexto particular e específico, com uma investigação académica que se enquadra num determinado quadro teórico? Em suma, qual é a relação entre teoria e prática?

Thompson (2002) sublinha que é tão inútil esperar que a teoria forneça soluções eficazes e rápidas para problemas concretos, como é inútil menosprezá-la por se considerar que não tem qualquer aplicabilidade à situação que se tem entre mãos. A seu ver, os professores devem aspirar a uma prática reflexiva e que se desenvolve num meio-termo entre estas duas posições, num encontro entre o geral e o particular, a teoria e a prática, na capacidade de ajustar e adaptar um determinado enquadramento teórico a um contexto específico.

Neste sentido, pretendemos, num primeiro momento, refletir sobre os principais elementos que têm vindo a caracterizar o lugar da literacia da informação na

sociedade atual e, sobretudo, no contexto educacional. Posteriormente, embora tenha sido adotado na nossa escola o modelo Big6, interessa-nos conhecer os modelos apresentados por outros autores, nomeadamente a australiana Christine Bruce e a norte-americana Carol Kuhlthau, e perceber onde se encontra o meio-termo mencionado anteriormente – isto é, perceber como é que as propostas teóricas destas autoras podem ser aplicadas na prática num contexto educativo.

Bruce apresenta uma abordagem relacional da literacia da informação, centrada na relação entre o aluno e o ambiente informacional que o rodeia, sendo que “it is these relations which the teacher and learner need to understand and, if appropriate, change” (1997, p. 60). Desta forma, o professor não deve focar a sua atuação na aquisição de competências e conhecimentos na área da informação, mas, sim, incidir na mudança, alterando a forma como os utilizadores experienciam a informação que os rodeia. Em 2008, Bruce apresenta os modelos *Six Frames for Informed Learning* e *Seven Faces of Informed Learning*, que têm por base o conceito de *informed learning* e a pesquisa que desenvolveu no final dos anos 90 sobre a experiência do utilizador.

Kuhlthau, por seu turno, apresenta “a concepts approach to literacy information, rather than a skills approach”, o que significa que os alunos “learn the underlying concepts of locating, evaluating and using information” (Kuhlthau et al., 2012, p. 10). O enfoque nestes conceitos vai permitir-lhes encarar a literacia da informação como “a way of thinking” (2012, p.10) e transferir essa forma de pensar para outros contextos. Em 2007, em colaboração com Maniotes e Caspari, Kuhlthau desenvolve o modelo *Guided Inquiry*, sustentado na investigação que realizou nos anos 80 sobre o processo de pesquisa de informação e no conceito de *Third Space*.

O nosso campo de investigação está, assim, delimitado. Esperamos que a revisão de literatura que pretendemos empreender se constitua como “o *ponto de chegada* da compreensão profunda de uma temática depois de analisados e comparados os estudos existentes” (Cardoso et al., 2010, p. 17).

Com base nas premissas anteriores, definimos dois eixos de pesquisa e delimitámos seis questões para orientar o nosso trabalho:

a) Sobre o conceito de literacia da informação:

- Quais são os marcos mais relevantes na evolução e formalização do conceito de literacia da informação?
- De que forma é que a investigação realizada nas últimas décadas enquadra a literacia da informação?

b) Sobre as duas autoras em foco, Bruce e Kuhlthau:

- Quais são os pressupostos que sustentam os modelos de literacia da informação apresentados por estas autoras?
- Quais são os fatores que influenciam a aplicação destes modelos em contexto educativo?
- Que relação podemos estabelecer entre os modelos?
- Qual a sua receção na realidade portuguesa?

Todas estas perguntas específicas, que esperamos responder com o nosso trabalho, estão incluídas numa pergunta mais abrangente:

- Como é que a teoria pode contribuir para melhorar a nossa prática?

Pretendemos com estas questões, alcançar os seguintes objetivos:

- Identificar os marcos mais relevantes na evolução e formalização do conceito de literacia da informação.
- Conhecer a pesquisa recente que tem sido desenvolvida nesta área.
- Conhecer e comparar os modelos de literacia da informação propostos por Kuhlthau e Bruce.
- Identificar os fatores que influenciam a aplicação destes modelos em contexto educativo.
- Perceber a receção destes modelos na realidade portuguesa, através de trabalhos académicos e orientações da Rede de Bibliotecas Escolares.

Como vamos adotar o modelo metodológico da Investigação Analítica, uma modalidade de investigação secundária ou de síntese, cujo trabalho de campo é baseado na análise de documentos escritos, optámos por alterar a ordem habitual

do plano e iniciar a dissertação pelos capítulos dedicado à Metodologia. Dividimos o nosso trabalho em três partes.

Na **Parte I – Metodologia**, debruçamo-nos sobre o propósito e a função de uma revisão de literatura, esclarecendo onde nos posicionamos metodologicamente e justificando a terminologia que vamos adotar. Apresentamos o modelo *Methodologically Inclusive Research Synthesis* (MIRS), desenvolvido por Hars Suri em 2007 e que orientará o nosso desenho de investigação. Explicitamos, igualmente, as decisões críticas envolvidas na aplicação do modelo durante a nossa investigação.

Na **Parte II - Enquadramento teórico**, refletimos em primeiro lugar sobre a definição de informação e conhecimento e sobre a forma como estes conceitos moldam a sociedade onde nos inserimos. Em segundo lugar, debruçamos-nos sobre a concepção de literacia da informação, distinguindo três vertentes – institucional, prática e científica -, onde se poderão enquadrar os documentos internacionais que formalizam a literacia da informação como um direito humano e os referenciais e modelos que irão influenciar a ação a desenvolver no contexto da educação formal. Finalmente, consideramos a literacia da informação no contexto das novas literacias e refletimos sobre a evolução do conceito de literacia.

Na **Parte III – A experiência da informação**, apresentamos os modelos de literacia da informação desenvolvidos por Bruce e Kulthau e os pressupostos que os sustentam. Seguidamente, analisamos um conjunto de artigos das duas autoras, identificando os fatores que podem influenciar decisivamente a aplicação dos modelos em contexto educativo. Finalmente, estabelecemos algumas comparações entre os modelos e procuramos perceber o seu impacto na realidade portuguesa.

## PARTE I – METODOLOGIA

Com base nas questões que formulámos e nos objetivos que construimos, adotaremos o modelo metodológico da Investigação Analítica. Considerada uma modalidade de investigação secundária ou de síntese, visto que o trabalho de campo se baseia na análise de documentos escritos ou orais, insere-se nos Planos Multi-metodológicos ou Mistos. A designação geral de Investigação Analítica inclui a investigação histórica, a meta-análise ou os estudos bibliométricos (Coutinho, 2015, pp. 375–376).

Depois de pesquisarmos as características de cada uma dessas modalidades, considerámos que a revisão de literatura que pretendemos empreender não se enquadra em nenhum destes modelos e questionámo-nos sobre qual seria o desenho metodológico mais adequado à problemática que apresentámos. Percebemos, assim, que “educational research, far from being a mechanistic exercise, is a deliberative, complex, subtle, challenging, thoughtful activity and often a messier process than researchers would like it to be.” (Cohen et al., 2018, p. 3).

### **1. A REVISÃO DE LITERATURA: ALGUMAS REFLEXÕES**

Debrucemo-nos, em primeiro lugar, sobre o propósito e a função de uma revisão de literatura.

Nenhuma investigação parte do ponto zero, ou seja, antes de empreender qualquer ação, o investigador deve mapear o corpo de conhecimento que foi produzido sobre o tema em foco. Nesta medida, “o objetivo da revisão bibliográfica é o de situar o estudo no contexto e, com isso, estabelecer um vínculo entre o conhecimento existente sobre o tema – o chamado estado de arte – e o problema que se pretende investigar” (Coutinho, 2015, p. 59).

De acordo com Fink (2014, pp. 190-194), a revisão de literatura pode assumir diferentes funções consoante o problema que é objeto da investigação. Pode, assim, servir para:

- Fazer uma descrição recente e atual do corpo de conhecimento relacionado com o tema da pesquisa;

- Sustentar a necessidade e a pertinência de novos campos de investigação, com base em evidências;

- Explicar os resultados de investigações prévias, demonstrando como os resultados de um estudo em particular se comparam com todos os outros;

- Descrever a qualidade metodológica da investigação atual.

Por outro lado, é essencial que a revisão de literatura seja “question-led” (Booth et al., 2016, p. 13), ou seja, que seja orientada por questões que estejam diretamente relacionadas com os objetivos que se pretendem alcançar. De acordo com Booth, Sutton and Papaioannou (2016, p.13), uma revisão de literatura pode basear-se em:

- Questões sobre a eficácia: por exemplo, como é que uma determinada intervenção influencia um certo resultado, comparativamente com outra? Quais são os custos-benefícios?

- Questões metodológicas: por exemplo, que métodos de investigação têm sido utilizados para investigar um determinado fenómeno? Quais são as vantagens e desvantagens desses métodos?

- Questões conceptuais: por exemplo, como é que um certo fenómeno foi identificado e definido? Que teorias têm sido utilizadas para o explicar? Qual a teoria que melhor se adequa aos resultados de estudos empíricos? Quais são as principais controvérsias no âmbito de um campo de investigação?

A revisão de literatura pode ser “um meio para atingir um fim”, ou constituir “um fim em si mesmo” (Fernandes, 2006, p. 294). No primeiro caso, serve para contextualizar uma determinada investigação; no segundo caso, para “produzir compreensão sobre um dado fenómeno” (Fernandes, 2006, p. 294). Ainda que estas duas vertentes se distingam pela abrangência e profundidade com que abordam os temas, devem pautar-se ambas pelo rigor científico e metodológico na fase da pesquisa e análise das fontes primárias que suportam a investigação. Na verdade, a revisão da literatura “não pode ser entendida com mero formalismo procedimental ou académico” (Faria, 2016, p. 103) e deve obedecer aos mesmos

padrões de exigência que são aplicados no trabalho de campo numa investigação primária (Cooper, 2017, p. 16).

Esta premissa – de rigor científico e metodológico - obriga-nos a questionar os processos tradicionais de revisão de literatura.

### 1.1. Revisão tradicional de literatura vs. Revisão sistemática de literatura

Na revisão de literatura narrativa ou tradicional, não são explicitados os critérios que presidem à seleção das fontes e, conseqüentemente, não é possível aferir se o *corpus* que é apresentado e analisado foi condicionado pela subjetividade do investigador, ou se é representativo do corpo de conhecimento que existe na área (Ramos, 2016). Sem colocar em causa a qualidade do trabalho que é produzido, a omissão destes critérios sobre o processo de investigação traduzir-se-á num “*déficit* de transparência” (Codina, 2020, p.53) que poderá enviesar as conclusões apresentadas.

Já na revisão sistemática de literatura, os protocolos que são usados na pesquisa são claramente enunciados no desenho metodológico da investigação, permitindo ao leitor aferir a validade e a fiabilidade da informação bibliográfica apresentada e replicar o método utilizado, caso haja interesse (Ramos, 2016). Pelo facto de as etapas do trabalho serem definidas claramente, são previamente delineados os procedimentos a adotar para abordar as situações críticas que possam surgir. A explicitação das etapas e dos procedimentos é uma garantia de que o processo decorrerá de forma sistemática e transparente (Codina, 2020).

Booth et al. (2016, pp. 19-21) apresentam três argumentos para defender a revisão sistemática de literatura: clareza, validade e credibilidade. De acordo com estes autores, uma revisão sistemática apresenta explicitamente o processo de investigação e esta clareza na comunicação permite que o leitor avalie a pesquisa que foi realizada. A validade interna da investigação é garantida, porque as fontes são selecionadas de forma criteriosa, de acordo com a sua relevância para o estudo, e não pelo facto de confirmarem a hipótese colocada pelo investigador, ou porque este as considera interessantes. A transparência de todo o processo garante a credibilidade das conclusões apresentadas.

Em conclusão, podemos considerar que “a research literature review is a systematic, explicit, and reproducible method for identifying, evaluating, and synthesizing the existing body of completed and recorded work produced by researchers, scholars, and practitioners” (Fink, 2014, p.3). Ainda que Fink (2014) utilize o termo ‘research literature review’, distinguindo esta modalidade de uma ‘subjective review’<sup>1</sup>, observamos a semelhança com a definição apresentada por Faria (2016): “A revisão sistemática caracteriza-se, por conseguinte, por empregar uma metodologia de pesquisa com rigor científico e de grande transparência, cujo objetivo visa minimizar o enviesamento da literatura, na medida em que é feita uma recolha exaustiva dos textos publicados sobre o tema em questão” (p.12).

## 1.2. Tradução: a problemática levantada por certos termos

A expressão ‘revisão sistemática de literatura’ empregue por Faria (2016) coloca-nos, no entanto, algumas questões que irão convergir com a dificuldade que encontrámos na tradução de alguns termos provenientes da literatura anglófona que consultámos. Identificámos, concretamente, uma situação que teremos de destrinçar: considerando as questões levantadas pela distinção entre revisão narrativa e revisão sistemática, será adequado utilizar ‘revisão de literatura’ para nos referirmos ao modelo metodológico que pretendemos adotar? O termo ‘revisão de literatura’ contém alguma ambiguidade, visto que poderá referir-se a uma revisão narrativa ou a uma revisão sistemática, a uma das fases do processo de uma investigação primária ou a “un género académico-científico en sí mismo” (Codina, 2000, p.51).

O termo ‘revisão sistemática de literatura’, no entanto, também nos levanta alguns problemas. Codina (2020), por exemplo, distingue ‘revisão sistemática’ e ‘revisão sistematizada’. No seu entender, o primeiro termo aplica-se no contexto das ciências médicas, remete para o modelo apresentado pela organização The Cochrane Collaboration<sup>2</sup> e incide na investigação sobre a eficácia de uma

---

<sup>1</sup> O termo é utilizado pelo autor de forma equivalente a uma revisão de literatura narrativa ou tradicional.

<sup>2</sup> The Cochrane Collaboration é uma organização inglesa, sem fins lucrativos, criada com o objetivo de sintetizar de forma sistemática os resultados de investigação médica de modo a facilitar a tomada de decisões e a ajudar a compreender em que campo é necessária mais investigação.

determinada intervenção no domínio da saúde. As revisões sistemáticas são realizadas de acordo com um protocolo definido e privilegiam fontes que utilizam metodologias de investigação quantitativas. Ainda que, nos últimos anos, se tenha discutido a inclusão de fontes que utilizam metodologias qualitativas e se tenham debatido as vantagens de transpor este modelo para outros campos disciplinares, a utilização do termo “puede producir malentendidos” (Codina, 2020, p. 54). Assim, para Codina, o termo ‘revisão sistematizada’ distinguir-se-ia de ‘revisão sistemática’ e asseguraria que a revisão de literatura seria conduzida com critérios de qualidade claramente definidos. Uma opção semelhante também é proposta por Grant y Booth (2009) e Booth et al. (2016), que se referem a ‘systematic review’ e ‘systematised review’.

Faria (2016), por sua vez, mantém a terminologia, situando no âmbito de uma revisão sistemática de literatura a investigação que empreendeu. Perante o dilema de excluir as publicações de muitos autores portugueses, “porque não caberiam dentro dos parâmetros rígidos” (p.18) daquele modelo, optou por justificar a inclusão de “todo o manancial de publicações em que se verifique um reconhecimento por parte da comunidade académica, especialmente teses de doutoramento e artigos publicados em revistas científicas da especialidade” (p.20). Defende o autor que cada investigador deve “encontrar a justificação para que, no seu estudo, possa flexibilizar o seu protocolo de forma que lhe permita referenciar autores que considera relevantes para o seu estudo” (p.18).

### *1.2.1. Uma plethora de termos*

Apesar de a síntese de literatura se afirmar como um modelo metodológico de pleno direito em ciências sociais e humanas desde 1971<sup>3</sup>, quando iniciámos a nossa investigação, deparámo-nos com uma “plethora of terms for systematic approaches to a literature review” (Booth et al., 2016, p. 10). A ambiguidade terminológica revela que a revisão de literatura ainda não atingiu a sua maturidade, enquanto método de investigação:

---

<sup>3</sup> Data em que Feldman publicou o artigo *Using the Work of Others: Some Observations on Reviewing and Integrating* (Cooper et al., 2019, p. 7).

We want to emphasize again that the terminology of literature review is confusing and ambiguous because as a subject or research method in its own right it is still in its infancy, in comparison, say, with the volume of books on qualitative research. We might say that the debate is still at an emergent stage. It is only relatively recently that academic journals in some fields began to publish literature reviews, because the view prevailed that literature was not based on research. So you can expect to see inconsistency in the language that authors use. (Jesson et al., 2011, p. 13)

O facto de a terminologia não estar estabilizada reflete-se nos textos que consultámos. Observamos, assim, que os autores esclarecem o sentido com que empregam determinados termos, assumindo, implícita ou explicitamente, a ambiguidade e a confusão referidas anteriormente:

- “I have deliberately used the term ‘research synthesis’ as a blanket term” (Suri, 2011, p. 64).
- “Up to now we have used the umbrella term ‘research synthesis’ unless specifically referring to a particular type of review” (Booth et al., 2016, p.22).
- “I have chosen to favor the label research synthesis over other labels for this type of literature review because the labels research review and systematic review occasionally cause confusion” (Cooper, 2017, p. 18).
- “Research synthesis is an umbrella term which includes a range of styles of bringing together into a single expert review or report several studies and summaries on a particular topic” (Cohen et al., 2018, p.428).
- “The terms research synthesis or research review or systematic review are often used interchangeably in the social science literature, though they sometimes connote subtly different meanings. Regrettably, no consensus has been reached about what these meaningful differences might be. Therefore, we use the term research synthesis most frequently” (Cooper et al., 2019, p. 6).

Em síntese, observamos nestes autores uma preferência pelo termo ‘research synthesis’, entendido de forma abrangente como ‘an umbrella term’, ainda que seja assumida a proximidade com formas como ‘research review’ ou ‘systematic review’.

A explicação de Petticrew and Roberts (2006) sobre a posição de adotam nesta matéria, ajudar-nos-á a clarificar a nossa posição:

While we also use the phrase systematic “literature” reviews, not all evidence which may be useful for a review will of course appear in the published “literature.” Because of this, the term “research synthesis” (or “evidence synthesis”) is becoming increasingly common. We have used the term “systematic review” in preference, as it is still so widely used, but we do not assume that only “published” literature can be reviewed. (p. xiv)

Embora estes autores optem por utilizar ‘revisão sistemática’ e justifiquem a sua escolha com o argumento de que este termo tem uma grande aceitação, legitimam igualmente a nossa opção, ao referir que o termo ‘research synthesis’ se está a tornar cada vez mais comum, porque inclui no processo de revisão de literatura todos os textos que possam ter interesse para o estudo, independentemente de serem, ou não, provenientes de revistas e publicações periódicas.

Não havendo, ainda, um consenso claro quanto à terminologia a adotar, vamos optar por utilizar no nosso trabalho o termo ‘research synthesis’, que iremos traduzir por ‘síntese de literatura’. Em primeiro lugar, porque é a tradução mais fiel do termo anglófono ‘research synthesis’, que é utilizado pelos autores em que vamos basear o nosso desenho de investigação. Em segundo lugar, porque vamos recuperar a expressão empregue por Coutinho (2015) - que menciona “os estudos do tipo ‘síntese de literatura’” (p. 375) - e por Fernandes (2007). Usaremos este termo para nos referirmos à modalidade de investigação enquadrada na Investigação Analítica, cujo desenho metodológico tem por base uma revisão da literatura, em suma, “a form of synthesis that seeks to synthesise only data obtained through the medium of research” (Booth et al., 2016, p.313).

Como iremos basear o nosso desenho metodológico num modelo proposto por Suri (2014), consideraremos no nosso trabalho a definição de síntese de literatura apresentada por este autor:

The purpose of a research synthesis is to produce new knowledge by making explicit connections and relations between individual studies that were not visible before. It involves purposeful selection, review, analysis and synthesis of primary research on a similar topic. (p. 1)

## 2. MODELO METHODOLOGICALLY INCLUSIVE RESEARCH SYNTHESIS

Seguindo tendência atual de integração metodológica na investigação em ciências sociais e humanas, Suri propõe em 2007 o modelo *Methodologically Inclusive Research Synthesis* (MIRS), justificando: “Given that contemporary educational research is marked by diversity, complexity, and richness of purposes, methods, and perspectives, how can such variety and complexity be accommodated and reflected at the level of synthesizing educational research?” (Suri & Clarke, 2009, p. 396). O modelo MIRS é um modelo metodologicamente inclusivo, porque permite incluir investigações primárias com diferentes orientações metodológicas, adapta diferentes métodos e técnicas de investigações primárias e baseia-se em métodos apresentados em sínteses de literatura com diferentes abordagens metodológicas (Suri & Clarke, 2009).

Suri and Clarke (2009) enunciam três princípios que, embora não tenham um carácter prescritivo, devem ser respeitados de forma a garantir a qualidade dos resultados apresentados:

- *Informed subjectivity and reflexivity*: o investigador deve explicitar como se posiciona em relação ao tema e de que forma é que essa posição pode influenciar as opções metodológicas que vai tomar (p. 409).

- *Purposefully informed selective inclusivity*: os critérios de inclusão devem ser claramente definidos, de forma a manter o rigor na seleção (p. 411)

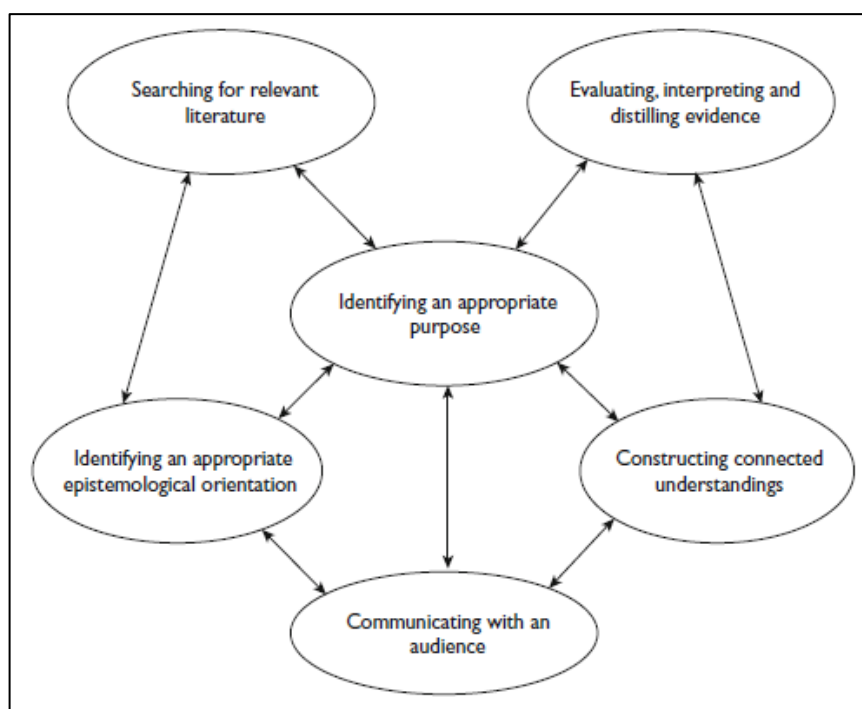
- *Audience-appropriate transparency*: as decisões críticas tomadas no decorrer do processo são explicitadas, para que os leitores possam decidir se podem adaptar os resultados apresentados aos seus contextos (p.412).

### 2.1. Fases do modelo MIRS

O diagrama apresentado na Figura 1 mostra-nos as diferentes fases do modelo MIRS. O uso do termo ‘fases’ ao invés de ‘etapas’ pretende reforçar a ideia da flexibilidade do modelo MIRS. Ainda que formalmente as fases estejam ordenadas de forma sequencial, o diagrama “leaves scope for an inductive design rather than requiring that every synthesis has an a priori deductive design” (Suri,

2014, p.47). As setas duplas remetem para a ideia de que cada fase influencia e é influenciada pelas fases adjacentes. No centro do diagrama, foi colocada a fase “identifying an appropriate purpose”, visto que o objetivo da síntese funcionará como um filtro crítico, determinando as restantes opções no modelo MIRS.

Figura 1: Fases do modelo MIRS



(Suri, 2014, p. 48)

Cada uma das fases do modelo engloba um conjunto de decisões sobre o paradigma adotado, a abordagem metodológica, o método e as técnicas a utilizar.

1. *Identifying an appropriate epistemological orientation*: As sínteses de literatura podem estar alinhadas com diferentes paradigmas: positivista, interpretativo ou crítico. Os limites entre os diferentes paradigmas não são rígidos e podem ser adotadas diferentes perspetivas, desde que sejam compatíveis com o objetivo da própria síntese e que o investigador esteja consciente das implicações das suas escolhas, sobretudo nos casos em que “some of these choices are likely to involve drawing from more than one paradigm” (Cohen et al.,

2018, p. 433). A orientação posicionará o investigador em relação a aspetos como a natureza da realidade, a finalidade da síntese, a relação sujeito/objeto, as estratégias a adotar, os critérios de qualidade ou o formato de divulgação da síntese.

2. *Identifying an appropriate purpose*: O objetivo da síntese deve ter em consideração a influência de potenciais *stakeholders*, o estado em que se encontra a área em estudo, o público a quem se dirige e a sua utilidade, bem como possíveis limitações e considerações éticas (Cohen et al., 2018, p.435).

3. *Searching for relevant literature*: Nesta fase de análise documental, é necessário definir rigorosamente critérios de inclusão dos documentos no *corpus* que pretendemos constituir, definir o método de seleção da nossa amostra, identificar os canais de pesquisa adequados e, em função das noções de “data redundancy or data sufficiency” (Suri, 2014, p. 106), delimitar a dimensão da amostra e o limite temporal do corpus em análise.

4. *Evaluating, interpreting and distilling evidence from selected studies*: Em primeiro lugar, é necessário definir critérios de qualidade para avaliar a inclusão/exclusão de cada documento. A distância entre a investigação primária e o objetivo da própria síntese determinará um maior ou menor grau de interpretação e transformação dos dados originais. Finalmente, “the relevant information is condensed differently for different purposes. This involves capturing a selective essence of the report for the synthesis purpose through an interpretive process of filtering, sorting, coding, classifying, and transforming” (Suri, 2014, p. 121).

5. *Constructing connected understandings*: Nesta fase, procurar-se-ão construir conexões entre os documentos individuais que foram abordados anteriormente. Poderão ser utilizadas diferentes técnicas de análise de dados.

6. *Communicating with an audience*: O formato utilizado para divulgar a síntese de literatura deve ser adequado ao público a que se destina.

## 2.2. Decisões críticas

No geral, a nossa síntese insere-se no paradigma interpretativo. No entanto, ainda que tenhamos empreendido esta investigação com a finalidade de

compreender a realidade, pretendemos fazê-lo para transformar e melhorar essa mesma realidade. Já no que diz respeito à relação sujeito/objeto, valorizamos os aspetos que podem ser transferidos para o nosso contexto particular. Concluímos, assim, que, em alguns pontos, pendemos para uma síntese de orientação crítica (Suri, 2014).

Temos consciência de que a nossa investigação pode “intentionally or inadvertently affect or inform different groups” (Suri, 2014, p. 66). No nosso caso, podemos influenciar a forma como os professores encaram a investigação desenvolvida pelos autores que vamos abordar. Reciprocamente, somos influenciados pela pesquisa que vamos sintetizar e, indiretamente, alunos e professores influenciam a nossa síntese “through their representation in the data being synthesized, i.e. primary research reports” (Suri, 2014, p. 68).

Definidos alguns dos pressupostos que enquadram a nossa síntese e tendo, na Introdução, determinado as questões e os objetivos que delimitam o nosso campo de investigação (Fase 1: *Identifying an appropriate epistemological orientation* e Fase 2: *Identifying an appropriate purpose*), iniciámos a pesquisa bibliográfica (Fase 3: *Searching for relevant literature*).

### *2.2.1. Pesquisa bibliográfica*

Dividimos a pesquisa bibliográfica em dois momentos: em primeiro lugar, focámo-nos no conceito de literacia da informação e, em segundo lugar, dedicámo-nos à investigação desenvolvida por Bruce e Kuhlthau. Utilizámos, em cada um destes momentos, diferentes processos de amostragem, avaliando não só se eram adequados às questões investigativas que nos guiavam e às limitações temporais que balizavam o nosso estudo, mas também se nos permitiriam localizar de forma eficaz estudos relevantes e fiáveis.

Em relação ao tamanho da amostra, verificámos que, no âmbito das sínteses de literatura, não existem recomendações sobre dimensão ideal. Na verdade, o tamanho da amostra depende do problema que se investiga e, nos estudos que adotam uma perspetiva qualitativa, é preferível realizar uma síntese aprofundada de estudos criteriosamente selecionados, do que uma síntese superficial de um

grande número de estudos (Suri, 2014). Não deixámos, porém, de refletir se o número de estudos incluído na nossa amostra respondia positivamente a esta questão: “Is each claim made in the synthesis sufficiently grounded in the evidence from included studies?” (Suri, 2014, p. 103)

Temporalmente, a nossa pesquisa bibliográfica foi realizada em diferentes etapas:

- Entre abril e junho de 2022, realizámos a pesquisa bibliográfica sobre o conceito de literacia da informação.

- Em setembro de 2022, realizámos a pesquisa bibliográfica sobre Bruce e a abordagem *Informed Learning*.

- Em agosto de 2023, realizámos a pesquisa bibliográfica sobre Kuhlthau e o modelo *Guided Inquiry*.

#### *a) Pesquisa bibliográfica sobre o conceito de literacia da informação*

Numa fase inicial, fizemos uma primeira pesquisa na *b-on* - biblioteca do conhecimento *online*. Utilizámos a palavra-chave “information literacy” e refinámos os resultados, limitando temporalmente a nossa pesquisa – artigos publicados entre 2016<sup>4</sup> e 2022 – e cingindo os tipos de fontes – documentos provenientes de revistas académicas e analisados pelos pares. Eliminámos o expansor “Não aplicar a assuntos equivalentes”, restringimos os assuntos a “information literacy” e ordenámos os resultados por relevância. A pesquisa devolveu-nos, no entanto, 8,801 resultados e fomos confrontados, nesta fase exploratória, com um campo de estudo que possui um volume considerável de produção.

Recorremos, então, à pesquisa avançada e utilizámos o operador boleano “AND” para acrescentar o termo “review” no campo assunto. Nesta altura, foram-nos devolvidos 191 resultados, que analisámos, observando os títulos e procurando determinar a sua pertinência em relação aos nossos objetivos.

---

<sup>4</sup> Como procurávamos artigos recentes, decidimos não incluir nesta pesquisa inicial documentos que tivessem mais de 6 anos. Considerando que realizámos a pesquisa em 2022, definimos 2016 como limite temporal.

Nesta fase, encontramos um artigo escrito por Todd em 2017, intitulado *Information literacy: agendas for a sustainable future*. Embora o próprio autor admita que o seu artigo é “an somewhat incomplete historical overview and personal perspective”, explicita que o mesmo “gives attention to significant foundational (selective) scholarship in the field, identifies a number of challenges in relation to theoretical frameworks, research needs, determining outcomes and impacts, and pedagogical frameworks for IL instruction” (Todd, 2017, p. 120). Em suma, deparámo-nos com um artigo de um autor de referência na área, que descreve em pormenor os estudos e os marcos mais relevantes da área e que acrescenta algo de novo à literatura já produzida, apontando direções futuras.

Este texto influenciou duplamente o nosso trabalho:

- Em primeiro lugar, porque desenhámos o nosso estudo com base num excerto onde o autor refere “the journey of IL [information literacy]” (Todd, 2017, p.132). Estamos cientes de que, com esta escolha, subordinámos a nossa investigação à perspectiva de um único autor, mas cremos que a importância de Todd nesta área e o conteúdo do artigo em si justificaram a nossa decisão.

- Em segundo lugar, porque, com base nos autores citados por Todd, construímos o nosso *corpus* por amostragem bola de neve (“snowball or chain sampling” em inglês). Neste tipo de abordagem, identificam-se as fontes primárias que são mais referidas e valorizadas, sendo uma amostra “particularly useful for capitalizing on expert wisdom” (Suri, 2014, p. 100). Tendo em conta as questões investigativas que definimos anteriormente, optámos por incluir não só artigos científicos, mas também documentos relevantes na evolução deste conceito, como atas de conferências e relatórios.

#### *b) Pesquisa bibliográfica sobre Kuhlthau e Bruce*

A pesquisa bibliográfica sobre estas autoras foi efetuada na base de dados EBSCO – *The Educational Resources Information Center* (ERIC) e *Web of Science* (no campo de referência *Core Collection*), a partir do campo autor e restringida a artigos científicos publicados em revistas académicas.

Estabelecemos as seguintes balizas temporais:

- Bruce: entre 2008, data em que apresentou a abordagem *Informed Learning*, e 2022.

- Kuhlthau: entre 2007, data em que apresentou o modelo *Guided Inquiry*, em colaboração com Leslie Maniotes e Ann Caspari, e 2022.

Neste caso, construímos o nosso *corpus* por amostragem criterial, o que significa que a amostra foi selecionada de acordo com critérios pré-definidos e adaptada ao nosso estudo. Temos consciência de que uma das desvantagens deste tipo de seleção é o facto de a amostra poder ser pouco representativa, mas abordaremos esta questão no *Capítulo 9 – Ponto de chegada*.

*Campo: BRUCE, CHRISTINE (Author)*

A pesquisa inicial sobre Bruce na base de dados *Web of Science* devolveu-nos 69 resultados<sup>5</sup>. Depois de restringirmos a busca com os critérios referidos anteriormente, obtivemos 55 ocorrências. Visualizámos, então, os resultados, recorrendo à ferramenta *Tree Map Chart* e seleccionámos os artigos enquadrados nas categorias *Information Science Library Science* e *Education Educational Research*. Reduzimos, assim, a pesquisa a 38 resultados.

A pesquisa efetuada na base de dados EBSCO – The Educational Resources Information Center (ERIC) devolveu-nos 20 resultados. Procurámos limitar o número de ocorrências utilizando o limitador Assunto, mas não obtivemos alterações. Exportámos em seguida os dados recolhidos para o programa de gestão bibliográfica *Mendeley* e subtraímos 16 artigos duplicados, obtendo um total de 42 artigos.

Para restringir o *corpus*, combinámos uma leitura exploratória – mais abrangente e centrada nos títulos e nas palavras-chave –, com uma leitura de reconhecimento (Cardoso et al., 2010) – mais seletiva e focada no resumo –, tendo já em mente a questão que orienta a nossa pesquisa. Depois de realizarmos esta triagem e reduzirmos o *corpus* a doze artigos, optámos por fazer uma leitura interpretativa

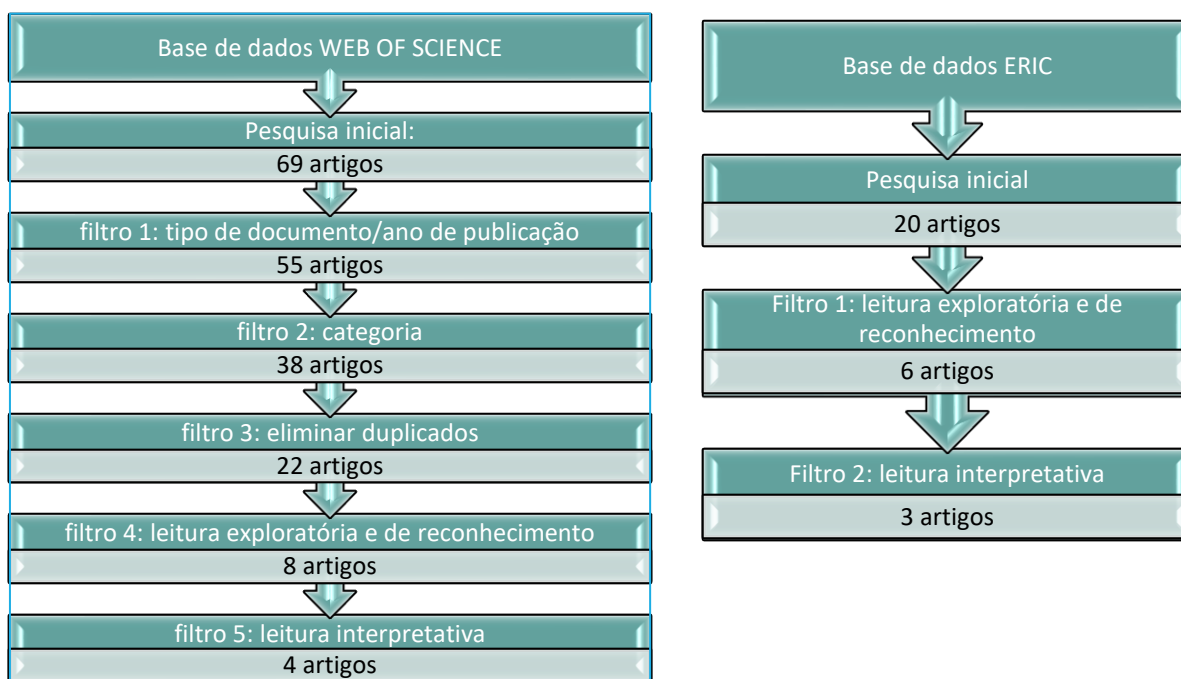
---

<sup>5</sup> Percebemos, após analisar rapidamente os resultados, que existe uma investigadora na área da saúde pública que também se chama Christine Bruce. Destrinçámos quais os artigos que pertenciam à autora que nos interessava, delimitando o campo de investigação.

dos artigos, “visando a compreensão do sentido do texto nas suas intenções e conteúdo” (Cardoso et al., 2010, p. 35). Nesta fase, eliminámos aqueles artigos que, apesar de abordarem o *Informed Learning*, não se focavam concretamente na sua aplicação em contexto de sala de aula. Este momento exigiu um “trabalho de refinamento mais moroso” (Faria, 2016, p. 25), na medida em que só esta leitura mais centrada na análise do texto nos permitiu aferir a relevância de um determinado artigo para o nosso estudo.

Os dois diagramas incluídos na Tabela 1 sintetizam o processo de pesquisa e triagem.

Tabela 1: Processo de pesquisa e triagem – Campo: BRUCE, CHRISTINE (Author)



Campo: KUHALTHAU, CAROL C (Author) AND/OR (AUT) Maniotes AND/OR (AUT) Caspari

Como o modelo *Guided Inquiry* foi apresentado por Carol Kuhlthau em colaboração com Leslie Maniotes e Ann Caspari, incluímos estas autoras na nossa pesquisa.

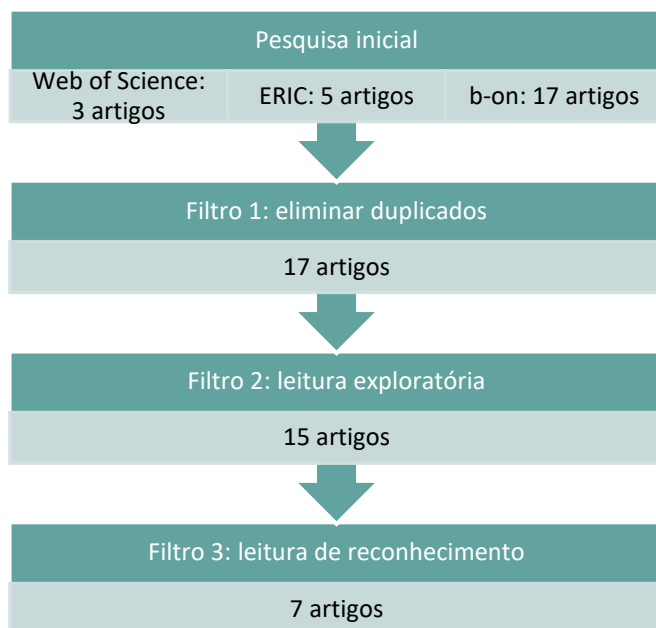
De acordo com as balizas temporais que estabelecemos, a pesquisa efetuada na base de dados *Web of Science* devolveu-nos 3 resultados e a pesquisa

efetuada na base de dados *EBSCO – The Educational Resources Information Center* (ERIC) devolveu-nos 5 resultados. Optámos também por efetuar uma pesquisa no portal *b-on*, biblioteca do conhecimento *online*, que nos devolveu 16 resultados. Exportámos todos os dados recolhidos para o programa de gestão bibliográfica *Mendeley* e subtraímos os artigos duplicados, obtendo um total de 17 artigos.

Para restringir o *corpus*, combinámos, novamente, diferentes tipos de leitura: uma leitura abrangente, centrada nos títulos e nas palavras-chave, e uma leitura focada e seletiva, orientada pela questão investigativa e centrada no resumo do artigo.

O diagrama incluído na Tabela 2 sintetiza o processo de pesquisa e triagem.

Tabela 2: Processo de pesquisa e triagem – Campo: KUHLETHAU, CAROL C (Author)



### 2.2.2. Ponto de saturação

Tendo em conta que o *corpus* sobre Bruce e Kuhlthau foi construído com balizas bem definidas em relação ao tipo de documento e aos anos de publicação e que a questão que nos guiou era bastante concreta, atingimos facilmente o ponto de saturação.

Já em relação ao conceito de literacia da informação, tomámos consciência de que “the concept of data saturation is dependent on the nature of the data source as well as the synthesis question” (Suri, 2014, p. 103). Por um lado, vimo-nos confrontados com um campo de estudo que possui um volume considerável de produção. Por outro lado, a segunda questão investigativa – “De que forma é que a investigação realizada nas últimas décadas enquadra a literacia da informação?” – era demasiado ampla para esgotar a pesquisa e dar-nos a sensação de que já não era possível introduzir novas perspetivas.

No entanto, para que este trabalho fosse exequível, era necessário encerrar a pesquisa bibliográfica, aceitando que não esgotámos o tema, mas que chegámos a um patamar que nos permite responder de forma satisfatória ao problema que desencadeou este processo (Cardoso et al., 2010). Concluímos, por conseguinte, que, neste caso, o ponto de saturação “is guided by the synthesist’s perception of what constitutes sufficient evidence for achieving the synthesis purpose” (Suri, 2014, p. 103).

### *2.2.3. Produzir compreensão*

Estabelecido o *corpus*, iniciámos, então, o processo de análise para refinar os dados, extraindo a informação necessária para responder às questões que orientam a nossa pesquisa (Fase 4: *Evaluating, interpreting and distilling evidence from selected studies*). No processo de análise individual, começámos, inevitavelmente, a estabelecer conexões entre os diferentes artigos que compõem o nosso *corpus* (Fase 5: *Constructing connected understandings*) e percebemos, desta forma, que existe uma estreita interligação entre estas duas fases. Observámos igualmente que o conhecimento que estávamos a produzir afetava a formulação das questões investigativas (Fase 2: *Identifying an appropriate purpose*), na medida em que fomos obrigados a rever os termos que utilizáramos para construir algumas das questões, delimitando de forma mais rigorosa e precisa o foco da pergunta. Confirmámos, assim, a flexibilidade do modelo e verificámos que cada fase influenciava e era influenciada pelas fases adjacentes, tal como foi referido na introdução ao modelo MIRS.

Para sistematizar a informação que recolhemos, elaborámos sínteses, estabelecemos comparações a partir de grelhas de análise e criámos redes semânticas. Nestas fases, fizemos uma leitura interpretativa, “visando a compreensão do texto”, e uma leitura crítica, “avaliando as ideias e os argumentos” (Cardoso et al., 2010, p. 35). Toda a nossa leitura e interpretação foi orientada pelos eixos de pesquisa e pelas questões que definimos na introdução, que funcionaram como filtros críticos que determinaram as nossas opções.

Na Fase 5: *Constructing connected understandings*, estabelecemos “study-oriented connections” e “variable-oriented connections” (Suri, 2014, p. 130).

O primeiro caso, “study-oriented connections”, aplicou-se ao *corpus* relativo à literacia da informação. Nas conexões que estabelecemos, valorizámos as diferentes perspetivas sobre o tema e a contribuição específica de cada documento individual. Procurámos, assim, determinar as relações e as tensões entre os diversos artigos e reconciliar as conclusões, quando era possível. Nesta situação, “findings from individual reports are used as pixels to get a fuller picture of the phenomenon at hand” (Suri, 2014, p. 131).

O segundo caso, “variable-oriented connections”, aplicou-se ao *corpus* relativo a Kuhlthau e Bruce. Nesta etapa do nosso trabalho, não nos interessava o teor individual de cada artigo. Interessava-nos, sim, procurar as variações na implementação dos modelos de literacia da informação das duas autoras, de forma a poder, a partir daí, fazer generalizações. Esta abordagem, apesar de redutora, na medida em que não contempla a especificidade de cada artigo, permite agregar os resultados dos estudos e aumentar, desta forma, o tamanho da amostra total que sustenta as conclusões apresentadas (Suri, 2014).

Observámos igualmente que a tarefa de análise e interpretação do *corpus* relativo a Kuhlthau e Bruce exigiu um menor grau de complexidade não só pelo facto de os artigos seleccionados adotarem perspetivas semelhantes, existindo consenso nas conclusões apresentadas, mas também porque as questões investigativas da nossa síntese coincidiam com o foco dos estudos. Em suma: “The higher the degree of correspondence between the purpose of a selected

primary research study with the purpose of the research synthesis, the lesser is the interpretive (in the sense of ‘transformative’) role of the synthesist” (Suri, 2014, p.116).

#### *2.2.4. Documentar o processo e o produto*

No processo de escrita (Fase 6: *Communicating with an audience*), procurámos apresentar não só produto da nossa síntese de literatura, mas também o processo e as decisões que tomámos, tendo em mente que nos situamos no âmbito de um estudo académico e que a transparência e o rigor científico devem nortear a nossa investigação, de forma a garantir a credibilidade das conclusões apresentadas. Apercebemo-nos, neste momento do nosso trabalho, de que “there is no universal framework by which the results of all quality syntheses may be evaluated” (Suri, 2014, p. 148). cremos, no entanto, que a explicitação do processo permitirá avaliar se existe coerência entre as questões investigativas e os procedimentos metodológicos adotados e se este trabalho é consistente com o paradigma interpretativo onde nos inserimos.

Este duplo requisito – documentar simultaneamente o processo e o produto – também nos obrigou a gerir algumas tensões no momento da escrita. Assim, apesar de termos delineado previamente um índice para nos ajudar a estruturar o trabalho, percebemos que não poderíamos redigir o texto de forma sequencial e linear. O capítulo dedicado à metodologia, por exemplo, em particular no que diz respeito às decisões críticas envolvidas na aplicação do modelo MIRS, foi redigido em articulação com os restantes capítulos. Este gesto - redigir diferentes capítulos em simultâneo - obrigou-nos a considerar não apenas o conteúdo individual de cada capítulo, mas também a forma como este era influenciado e influenciava os restantes. Percebemos, por conseguinte, que determinadas opções afetavam o que tinha sido escrito anteriormente e foi necessário visitar excertos que considerávamos finalizados para construir um todo coerente e coeso.

## PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 3. INTRODUÇÃO

O termo literacia da informação surge pela primeira vez em 1974, num relatório escrito por Paul G. Zurkowski, presidente da Information Industries Association, e dirigido à National Commission on Libraries and Information Science<sup>6</sup>. O relatório elencava as competências que, no entender de Zurkowski, seriam essenciais no futuro a todos os profissionais que trabalhavam na área da informação e apresenta a literacia da informação como a capacidade para usar ferramentas e fontes de informação para resolver problemas (Kapitzke, 2003).

Decorridos 30 anos, no 70.º congresso da International Federation of Library Associations (IFLA), World Library and Information, Campbell (2004) defende que o termo reflete a evolução que se verificara nos serviços que a biblioteca fornecia. Na realidade, antes de se utilizar o termo literacia da informação, já os serviços das bibliotecas auxiliavam os utilizadores a aceder e a localizar a informação necessária, desenvolvendo programas de formação de utilizadores. A necessidade de acompanhar as mudanças dos tempos atuais levou à necessidade de adaptar a terminologia, adotando, desta forma, um conceito mais abrangente: literacia da informação. A autora (2004) reconhece, contudo, que, no futuro, “our focus will move away from teaching people what tool to use to locate information to other parts of the information literacy definition, specifically Critical Thinking and Awareness of Information, Decoding the Packaging” (p. 2).

Em 2005, um colóquio dedicado à Literacia da informação e à Aprendizagem ao Longo da Vida, realizado em Alexandria e organizado pela United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO), o National Forum on Information Literacy (NFIL) e a International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA), revelou o caminho que já havia sido feito neste domínio ao apresentar um conjunto de pressupostos para o debate (Garner & International Federation of Library Associations and Institutions, 2006, p. 30):

---

<sup>6</sup> A *National Commission on Libraries and Information Science* foi uma agência governamental dos Estados Unidos da América, que esteve em funcionamento entre 1970 e 2008.

1. As diversas entidades devem colaborar na implementação das iniciativas no âmbito da literacia da informação.
2. A literacia da informação não se restringe à capacidade para aceder ou usar a informação recorrendo à tecnologia, mas engloba a capacidade de usar a informação, independentemente da forma como se acede à mesma ou do formato que esta assume.
3. A literacia da informação deve ser abordada tendo em conta as necessidades dos indivíduos e o contexto onde estes se inserem.
4. A literacia da informação é a base da aprendizagem ao longo da vida, que se constitui como um direito humano.

### 3.1. Espelho dos bibliotecários?

Doze anos mais tarde, porém, num artigo dedicado ao balanço da evolução do conceito de literacia da informação, Todd (2017) confronta-nos com uma pergunta provocadora: “Is really the core of IL a concept and practice by librarians to create “mirror librarians?” (p. 124).

Com esta pergunta, evidencia-se que, nunca, como agora, foi tão importante debater a questão da transferência de competências da escola para o mundo profissional. Considerando que, atualmente, o acesso e o uso da informação são indissociáveis da vida quotidiana, devemos questionar se as competências de literacia da informação que são desenvolvidas na escola têm, verdadeiramente, impacto na forma como as pessoas vivem, trabalham e aprendem. Será que estas competências permitem que, a longo da vida, se transforme a informação em conhecimento e se aplique esse conhecimento nos domínios da saúde e bem-estar ou do desenvolvimento pessoal e profissional (UNESCO/IFAP, 2017)? Ou estamos, pelo contrário, a replicar um modelo que não tem qualquer aplicabilidade fora do contexto escolar? Também Inskip (2014) lança a mesma questão ao concluir que “What were initially thought of as being (information literacy) generic skills and competences do not successfully transition from education to the workplace, and do not sufficiently enhance job seekers employability” (p. 13).

Para Todd (2017), qualquer ação que venha a ser desenvolvida neste domínio em contexto educativo deve ter em consideração os seguintes aspetos:

The instructional journey begins at the intersection of learning theory, conceptions of information and knowledge, theoretical perspectives of IL, research findings, and life-centred outcomes. It all comes back to a saying that was instilled in me as a child: if I don't know where I am going, how will I know when I get there? This is the JIL – the journey of IL. (p. 124)

Estes palavras guiar-nos-ão ao longo dos capítulos seguintes.

Assim, procuraremos, em primeiro lugar, refletir sobre a definição de informação e conhecimento e sobre a forma como estes conceitos moldam a sociedade onde nos inserimos, refletindo em particular sobre duas questões com particular impacto no contexto educativo: a fratura digital e o excesso de informação. Em segundo lugar, debruçar-nos-emos sobre a concepção de literacia da informação, distinguindo três vertentes – institucional, prática e científica -, onde se poderão enquadrar os documentos internacionais que formalizam a literacia da informação como um direito humano e os referenciais e modelos que irão influenciar a ação a desenvolver no contexto da educação formal. Finalmente, consideraremos a literacia da informação no contexto das novas literacias e debruçar-nos-emos sobre a evolução do conceito de literacia, incidindo em particular nas propostas que agregam duas ou mais literacias, nomeadamente, a literacia para os media e informação e a transliteracia.

As autoras que iremos analisar na terceira parte deste trabalho – Christine Bruce e Carol Kulthau – apresentam modelos de literacia da informação desenhados a partir da investigação que desenvolveram nesta área e apoiados em teorias de aprendizagem, o construtivismo, no caso de Kulthau, e a teoria da variação, no caso de Bruce. Analisaremos igualmente se os modelos propostos por estas duas autoras poderão ter impacto na transição para a vida ativa, isto é, se contemplam “life-centred outcomes” (Todd, 2017, p. 124).

## 4. INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO

*Once we recognize what information is and how we are using it, we can be more in charge of the information environment and how we encounter, source, control, engage with and use information. (Bruce, 2008, p.3)*

O processo de construção de conhecimento implica que um conjunto de dados - gerados e armazenados em formato analógico ou digital - , seja organizado de forma a transformar-se em informação, que, por sua vez, produz conhecimento, quando é contextualizada (UNESCO/IFAP, 2016). Este processo repete-se iterativamente, visto que o conhecimento que é construído gera nova informação, e esta, por seu turno, irá produzir novo conhecimento. É precisamente neste “virtuous circle” que se situa “the innovation that gives rise to new knowledge productivity gains” (Bindé & Matsuura, 2005, p. 47).

### 4.1. A matéria-prima do século vinte e um

Na sociedade atual, a informação é considerada “como um elemento económico, como uma mercadoria altamente qualificada de uma indústria poderosa, que pode ser produzida e distribuída como qualquer objeto material” (Conselho Nacional de Educação, 2001, p. 18). Percebemos, assim, que, tal como os recursos naturais foram a matéria-prima da sociedade industrial, a informação se tornou a matéria-prima do paradigma tecnológico que domina o século vinte e um (Castells, 2011).

Comparemos, então, estas duas matérias-primas (Catts & Lau, 2008, pp. 14-16):

- Na sociedade industrial, a facilidade de extração dos recursos e a logística envolvida na distribuição influencia o custo das matérias-primas e, conseqüentemente, dos próprios produtos. Normalmente, o tempo não corrompe a integridade dos recursos. O acesso aos produtos é controlado pelo/s proprietário/s e os produtos podem ser facilmente patenteados e tributados.
- Enquanto matéria-prima, a informação é acessível a baixo custo e é facilmente distribuída e partilhada de forma generalizada, desde que existam as infraestruturas necessárias. A integridade da informação está

dependente de constantes atualizações e da preservação dos dispositivos de armazenamento ou dos formatos de acesso. É difícil restringir o acesso e muito difícil de regulamentar (e tributar).

Ainda que o autor se refira a dados e não a informação, não podemos deixar de relacionar este último aspeto – a difícil regulamentação da informação-, com uma chamada de atenção de Harari (2018) para aquilo que considera a questão política mais importante da nossa era:

Os dados estão em toda a parte e em parte alguma ao mesmo tempo, podem movimentar-se à velocidade da luz, e podem ser infinitamente copiados. Assim, faríamos melhor em invocar juristas, políticos, filósofos e mesmo poetas para que voltem a sua atenção para esta charada: como regular a propriedade de dados? (p. 82)

Creemos que esta dificuldade se prende com a própria natureza da informação. Mas debruçemo-nos sobre algumas definições.

#### 4.2. Tudo pode ser informação?

A informação pode ser definida como “anything we experience as informing” (Bruce, 2008, p. 5). Na realidade, como sublinham Limberg, Sundin and Talja (2012), atualmente praticamente tudo contem um potencial informativo e, conseqüentemente, pode ser transformado em informação. Esta definição ultrapassa o contexto restrito da literacia da informação no meio escolar, onde se privilegia a informação que provem de fontes escritas, quer em formato digital, quer em formato de papel.

Informação é um elemento que, num determinado momento no espaço ou no tempo, contribui para o entendimento mais vasto de algo e se torna parte de um processo que influencia um rumo de ação, produz perceções mais precisas do mundo ou cria uma obra de arte. Para que isto suceda, a informação precisa “to be identified as informing, as something that contributes to our increasing awareness of the world” (Bruce, 2008, p.101).

A informação não se reduz a um conjunto objetivo de dados que extraímos de textos, imagens, factos ou notícias. Ela é construída socialmente (Downey, 2016),

isto é, “information is the product of a negotiated construction between individuals interacting with artifacts, texts, symbols, actions and in consort with other people in context” (Lloyd, 2010, p. 12). Percebemos, assim, que a informação só adquire um significado se estiver enquadrada num determinado contexto, visto que os dados em bruto, por si só, não são utilizados de forma significativa pelas pessoas. Esta ideia é reforçada no glossário de termos estatísticos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico ou Económico (OCDE) (2004), que apresenta a seguinte definição: “information (in information processing) refers to knowledge concerning objects, such as facts, events, things, processes, or ideas, including concepts, that within a certain context has a particular meaning”.

Também Limberg et al. (2012) destacam que “meaning in information is created through the meeting between people, practices and tools. To reiterate, what is information is not objectively given; rather it varies between practice, situation and medium” (p. 128). Bruce (2008) aponta que o som da chuva, por exemplo, poderá transmitir diferentes informações, conforme seja ouvido por músicos, meteorologistas, bombeiros, ou crianças a brincar na rua. Cada pessoa deve, portanto, aprender a reconhecer a informação que é relevante no âmbito da sua esfera profissional, sendo que, de acordo com cada área de especialidade, esta poderá assumir diferentes formatos: “textual, visual, affective, kinesthetic or embodied” (Bruce, 2008, p. 101).

#### *4.2.1. As quatro faces da informação*

De acordo com Bruce (1997, 2008), consoante a forma como usamos a informação, esta pode ser experienciada como objetiva e descontextualizada, objetiva e contextualizada, subjetiva ou transformacional (Quadro 1). Ainda que esta variação esteja associada ao modelo *Seven faces of information literacy*, que iremos abordar no capítulo sete (em particular na seção 7.1.2. *As sete faces da literacia da informação*), parece-nos pertinente desenvolver esta questão neste ponto.

Quadro 1: A experiência da informação

Características da informação	Descrição
<b>Objetiva e descontextualizada</b>	Objetiva. Faz parte de um determinado ecossistema de informação. É necessário conhecimento específico para aceder à informação, nomeadamente conhecimento sobre como fazer <i>scanning</i> no ambiente digital e o que se pode encontrar numa determinada fonte.
<b>Objetiva e contextualizada</b>	Objetiva. Faz parte de um determinado ecossistema de informação. A pertinência da informação é definida em função dos objetivos do utilizador (ou seja, pelo contexto em que se situa a interação entre o utilizador e a informação). Para aceder à informação, é necessário recorrer a estratégias pessoais (como a capacidade para preencher uma lacuna informacional ou controlar a informação). A manipulação da informação pelo utilizador não altera a informação em si.
<b>Subjetiva</b>	A informação é objeto de reflexão e torna-se, conseqüentemente, subjetiva. A informação não faz parte de um ecossistema externo ao utilizador, é vista numa perspetiva pessoal e utilizada para construir conhecimento.
<b>Transformacional</b>	A informação tem o potencial de ser transformada ou de nos transformar. A informação é integrada no conhecimento que já foi construído pelo utilizador e é utilizada como um recurso pessoal no processo de reflexão. Está intimamente relacionada com as crenças, valores e atitudes do utilizador.

(Quadro adaptado de Bruce, 1997, 2008)

Na opinião de Bruce (2008), esta forma de conceber a informação está diretamente relacionada com a experiência do utilizador e “fuses traditional separations between data, information, and knowledge” (p.101). Assim, na sua

opinião, não faz sentido conceptualizar hierarquicamente informação e conhecimento.

### 4.3. A sabedoria coletiva

Recentemente, Zurkowski (2013) reconheceu que, apesar de a informação estar disponível *online*, a competência digital, por si só, não garante a construção do conhecimento. Advoga o autor que se verifica uma evolução na abrangência do conceito de literacia da informação, decorrente dos desafios cada vez mais exigentes do mundo contemporâneo. Desta forma, é necessário que os profissionais que trabalham concretamente na área das bibliotecas compreendam a função da literacia da informação e percebam como é que se desenrola o processo de transformação da informação em sabedoria coletiva: “Information becomes knowledge. Knowledge leads to understanding. Understanding becomes the individual and collective wisdom we will all need in the coming next forty years” (Zurkowski, 2013, p. 9).

Surge evidente nesta definição a dimensão social do conhecimento – uma “collective wisdom” -, que é cada vez mais necessária para dar resposta aos desafios do mundo contemporâneo. Está, então, definido o objetivo final da literacia da informação. Não se trata apenas, portanto, de garantir o uso ético e de preservar a informação no contexto educativo e académico. O objetivo último, que não devemos perder de vista, apesar de ser muito ambicioso – e, talvez, utópico – é o de contribuir para um bem maior.

Perspetiva idêntica assume Todd (2017), quando afirma que, atualmente, o foco da literacia da informação em contexto escolar se reduz ao acesso, localização e avaliação das fontes, ao invés de preparar as pessoas para usarem a informação encontrada, centrando-se no “complex cognitive processes required to engage with the found information and to transform information into deep knowledge, actions, and decisions” (p. 131).

Subjacente a estas afirmações, está o conceito de sociedades do conhecimento, que surgiu por volta dos anos 60/70 do século passado em estreita correlação com os conceitos de sociedade de aprendizagem e aprendizagem ao

longo da vida. Sob a égide da UNESCO, tornou-se “an essential framework of reflection” (Bindé & Matsuura, 2005, p. 21) e influenciou a definição de políticas na área da investigação, educação e inovação. A definição da UNESCO (2010) de sociedades do conhecimento parece ecoar as palavras dos autores citados anteriormente:

By Knowledge Societies, UNESCO means societies in which people have the capabilities not just to acquire information but also to transform it into knowledge and understanding, which empowers them to enhance their livelihoods and contribute to the social and economic development of their societies. (p. 11)

Embora o crescimento exponencial na área da tecnologia tenha sido decisivo para ultrapassar alguns dos constrangimentos - como a distância geográfica ou as limitações dos próprios meios de comunicação - que restringiram o desenvolvimento das sociedades do conhecimento, ainda existem obstáculos que impedem o acesso generalizado ao conhecimento (Bindé & Matsuura, 2005, p. 20).

Destacamos dois obstáculos com particular impacto no contexto educativo: a fratura digital e o fluxo de informação irrelevante.

#### 4.4. Fratura digital ou fraturas digitais?

*Sempre existiu uma relação íntima entre conhecimento e poder. No entanto, atualmente, a informação e a infraestrutura através da qual ela flui representam não só o poder, mas também uma nova força social e económica. (Chatfield, 2012, p. 14)*

Na epígrafe, observamos que Chatfield (2012) engloba na definição daquilo que representa o poder e uma nova força social e económica não apenas a informação, mas também a infraestrutura que permite que ela flua através do globo. cremos, assim, que falar atualmente do acesso à informação implica também falar concretamente do acesso – ou da falta de acesso - a esta infraestrutura.

De acordo com a *Internet World Stats* (2022), há vinte e três anos - em 1999, portanto - 4,1% da população mundial tinha acesso à Internet. Em 2022<sup>7</sup>, esta percentagem situa-se nos 66,2%, tendo-se verificado, desde o início do milénio até ao presente, uma taxa de crescimento de 1,335%. Este crescimento exponencial - estimulado nos últimos dois anos pela recente pandemia – revela que a Internet e outras redes informáticas se encontram no epicentro do desenvolvimento global, a partir do qual as principais atividades económicas, sociais, políticas e culturais se organizam e florescem (Castells, 2007).

A exclusão dessas redes criou uma fratura digital, que se traduz numa divisão entre “aqueles que têm acesso à informação privilegiada e às redes seletivas de informação e aqueles que, por várias razões, não têm acesso a essas mesmas possibilidades; aqueles que são integrados no sistema e aqueles que são marginalizados” (Conselho Nacional de Educação, 2001, p. 18). Uma divisão, portanto, entre aqueles que têm a capacidade para beneficiar da ligação à internet e outras redes informáticas e aqueles que sofrem as consequências desta exclusão (Castells, 2007).

Devemos salientar que, apesar de não representar uma solução por si só, o acesso universal à Internet é um requisito essencial para superar a desigualdade e a exclusão social. A importância de erradicar o acesso desigual à Internet está expressa nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável que foram adotados em 2015, quando se refere explicitamente no Objetivo Nove a necessidade de “aumentar significativamente o acesso às tecnologias de informação e comunicação e empenhar-se para oferecer acesso universal e a preços acessíveis à internet nos países menos desenvolvidos até 2020” (Nações Unidas, 2022). Percebemos pelos dados da *Internet World Stats* referidos anteriormente, que este acesso universal ainda não foi garantido.

As consequências da exclusão do acesso à internet não se reduzem, porém, à falta de acesso a infraestruturas de rede. Castells (2007) sublinha que

---

<sup>7</sup> As estimativas da utilização da Internet e as estatísticas da população mundial apresentadas na página da <https://www.internetworldstats.com/stats.htm> referem-se a informação recolhida até ao dia 31 de janeiro de 2022.

A infoexclusão não se mede pelo número de ligações à Internet, mas sim pelas consequências que tanto a ligação como a falta de ligação comportam, porque a Internet não é apenas uma tecnologia: é o instrumento tecnológico e a forma organizativa que distribui o poder da informação, a geração de conhecimentos e a capacidade de ligar-se em rede em qualquer âmbito da atividade humana. (p. 311)

A fratura digital não se resolve garantindo apenas o acesso universal à Internet, visto que a infoexclusão não é apenas uma exclusão tecnológica. Na realidade, “results from the knowledge divide as much as from the digital divide, and relates to educational, cultural and linguistic barriers that make the internet alien and inaccessible to population groups marginalized by globalization” (Bindé & Matsuura, 2005, p. 29). Este aspeto foi particularmente visível durante a pandemia da COVID-19, como se pode observar num relatório publicado em 2022 pela International Labour Organization (ILO). O relatório sublinha que, quer a nível profissional, quer a nível educativo, o impacto da pandemia foi menor para aqueles que possuíam não só os equipamentos digitais com ligação à internet, mas também as competências digitais necessárias para tirar partido dos recursos tecnológicos que estavam à sua disposição (2022, p. 28).

Analisando a fratura digital, constatamos, todavia, que seria mais correto utilizar o termo fraturas digitais, tendo em consideração que esta é multifacetada e se manifesta de diferentes formas (Bindé & Matsuura, 2005).

O relatório da OCDE, *New technologies and 21st century children*, publicado em 2018, aponta para diferentes patamares, ou níveis, de fratura digital. O primeiro patamar refere-se ao acesso: a divisão entre aqueles que têm acesso à Internet e aqueles que não têm acesso. À medida que esta divisão se reduz, surge, contudo, um segundo patamar, relacionado com diferenças ao nível das competências digitais e dos padrões de uso. Já nos países onde o acesso à Internet é praticamente universal, observa-se um terceiro patamar, relacionado com as consequências *offline* da ligação à Internet. Este patamar revela que a igualdade de circunstâncias a nível do acesso, competências reveladas e padrões de uso não se traduz *offline* em benefícios semelhantes. Nestes casos, fatores económicos, sociais e culturais influenciarão decisivamente a forma como os

utilizadores alcançarão benefícios *offline* da atividade que desenvolvem *online* (Graafland, 2018).

#### 4.4. Um fluxo de informação irrelevante

*Em tempos antigos ter poder significava ter acesso a dados. Atualmente ter poder significa saber o que ignorar. (Harari, 2015, p. 351)*

Não deixa de ser absolutamente surpreendente o volume de informação em formato digital a que temos acesso atualmente. Em 2018, a IFLA destacava que fora criada “more digital information in 2008-2011 than in all of previous recorded history” (2018, p. 3). Treze anos depois, continua a ser pertinente perguntarmos se o cérebro humano terá capacidade para filtrar, processar e dominar este volume de informação que está disponível sem qualquer filtro (Bindé & Matsuura, 2005)? Esta pergunta leva-nos a abordar quatro questões diferentes.

##### *a) Em primeiro lugar, nem sempre mais é melhor*

O fluxo constante de informação obriga a que as pessoas desenvolvam a capacidade para distinguir, nas diferentes fontes e canais, a informação relevante - em suma: o que interessa e o que não interessa -, visto que a informação em excesso não se converte necessariamente em conhecimento.

Assistimos, conseqüentemente, a um “paradigm shift with regard to the nature of information and its uses” (Australian School Library Association, 2013, p. 5). Tradicionalmente, os funcionários da biblioteca garantiam a qualidade da informação que era disponibilizada aos utilizadores. Atualmente, são os próprios utilizadores que, face ao volume de informação disponível e à evolução constante do conhecimento, devem questionar a validade, autenticidade e credibilidade daquilo que pesquisam (Australian School Library Association, 2013). Convém também realçar que a facilidade com que os utilizadores acedem e partilham a informação reforça a importância de serem sensíveis às questões relacionadas com a utilização ética e legal dessa mesma informação (Bundy, 2004).

### *b) O cérebro sobre-estimulado*

Por outro lado, neste ambiente de constante solicitação, os utilizadores são inundados com um “verdadeiro maremoto de estímulos” (Leonhard, 2019, p. 157) com o objetivo de desencadear uma interação.

Wolf (2016) debruçou-se particularmente sobre os efeitos desta sobrecarga no cérebro e, em especial, nas consequências para a leitura. Considerando que os nossos cérebros estão geneticamente predispostos para se focar em cada novo estímulo que surge, esta exposição persistente desencadeia no cérebro humano um estado de atenção parcial contínua, que afeta a capacidade para nos concentrarmos numa tarefa que obrigue a um grau maior de atenção, como a leitura de textos mais longos e intelectualmente exigentes. Na opinião da autora, tarefas mais complexas, que requerem um grau elevado de abstração e reflexão, exigem “cognitive patience” (Wolf, 2016, p. 152). No entanto, quando confrontados com um volume excessivo de informação,

many people opt for the simplest or sometimes simply the first, most conveniently available piece of information. This means that much of our information is either adjudicated by nothing more than being the entry with the most hits, or sometimes the one that was paid most for by a company to assure pride of place on the first half of the first entry page. (Wolf, 2016, p. 153)

Resumindo, nestas situações, o conhecimento é construído com base na popularidade – definida por critérios que ignoramos - e não na qualidade da informação, aferida através de um laborioso processo de reflexão.

### *c) A informação que nos controla*

Os estímulos digitais pretendem incitar a participação do utilizador e, nesta interação - onde, aparentemente, não existem quaisquer custos envolvidos -, as empresas tecnológicas recolhem um volume considerável de dados e informação, que se transformaram no “novo petróleo” (Leonhard, 2019, p. 159) do modelo de negócio digital.

Estes dados não estão necessariamente associados ao nome de uma pessoa. Gestos que hoje se tornaram rotineiros - como realizar pagamentos com cartão

eletrónico, fazer chamadas a partir de um telemóvel, utilizar a via verde, serviços de comércio eletrónico, redes sociais ou aplicações variadas - podem ser facilmente utilizados, direta ou indiretamente, para nos identificar e conhecer os nossos hábitos e gostos. Paralelamente, o aperfeiçoamento de programas informáticos que permitem recolher, analisar e processar um grande volume de dados de forma rápida e eficiente tem facilitado a exploração desta informação pelas empresas tecnológicas. (Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés, n.d.)

Como vimos anteriormente, Harari (2018) considera que uma regulamentação da informação é “a questão política mais importante da nossa era” (p. 82).

Também Leonhard (2019) faz uma chamada de atenção neste sentido:

Não obstante o facto de os dados se estarem a tornar rapidamente no mais poderoso impulsionador económico, ainda não temos um tratado global sobre o que é permitido relativamente aos dados pessoais de 3,4 mil milhões de utilizadores de internet<sup>8</sup>, ou um tratado sobre a computação cognitiva ou a inteligência artificial geral<sup>9</sup>. Com exceção das armas nucleares, no curso da história humana raramente se arriscou tanto a tal velocidade com tão pouca reflexão. (p. 113)

Muitos países têm já uma regulamentação própria em relação ao tratamento dos dados pessoais dos utilizadores da internet, mas encontramos níveis de proteção muito distintos entre os diferentes países, como se pode observar no mapa divulgado em outubro de 2023 pela Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés, a Agência Francesa de Proteção de Dados. Verificamos, assim, que nem todos os países têm uma lei de proteção de dados ou uma agência governamental nesta área, reconhecida pela Global Privacy Assembly<sup>10</sup>. Verificamos igualmente que, dentro do conjunto de países que cumprem os requisitos mencionados anteriormente, apenas a Argentina, o Reino Unido e a

---

<sup>8</sup> Informação referente a 2016.

<sup>9</sup> No dia 09 dezembro de 2023, o Conselho e o Parlamento Europeu chegaram a um acordo provisório sobre a adoção de leis para regulamentar a Inteligência Artificial.

<sup>10</sup> A *Global Privacy Assembly* foi criada em 1979. Reúne agências governamentais de mais de 80 países (incluindo a Comissão Nacional para a Proteção de Dados). É um fórum internacional que reúne com o objetivo de discutir questões relacionadas com a proteção de dados pessoais e com a privacidade.

Suíça oferecem um nível de proteção considerado adequado pela União Europeia, de acordo com os padrões estabelecidos pelo Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés, 2023).

*d) Um volume colossal de dados*

Para além das questões relacionadas com a dificuldade de regulamentar esta área, o volume de informação recolhida coloca um desafio inquietante: se os humanos não têm capacidades cognitivas para lidar com este colossal volume de dados, “o trabalho de processamento de dados deveria, portanto, ser confiado a algoritmos eletrônicos, cuja capacidade excede muito a do cérebro humano” (Harari, 2015, p. 325)?

Harari (2015) considera que o dataísmo – a religião dos dados que defende “o fluxo de informação” (p.336) como o princípio fundamental – responde afirmativamente a esta pergunta. Na sua opinião, o dataísmo maximizará o fluxo de dados, quando a Internet das Coisas for amplamente implementada, ou seja, quando tudo estiver conectado e for continuamente monitorizado e analisado. Nessa altura, todos os aspetos da vida humana serão reduzidos a processos de tomada de decisão controlados por algoritmos e a noções como privacidade, autonomia e individualidade diluir-se-ão na promessa de sermos orientados por uma entidade que conhece os nossos hábitos e gostos e sabe precisamente como nos sentimos.

Mas será assim tão simples confinar o valor da experiência humana a um conjunto de padrões? Um relatório encomendado em 2020 pelo European Parliament's Committee on Culture and Education sobre o uso de sistemas de inteligência artificial na educação, refere que, como estes sistemas trabalham com dados históricos, são incapazes de dar sentido a atos que não sigam o padrão previsto. Desta forma, quando os indivíduos se tornam em algo que antes não eram, ou seja, quando aprendem algo inesperado e evoluem, os sistemas de inteligência artificial têm dificuldades em compreendê-los e, por esta razão, alerta a autora do relatório, a sua utilização generalizada na educação pode limitar a plena realização do potencial humano (Tuomi, 2020).

## 5. A LITERACIA DA INFORMAÇÃO

Pilerot (2014) distingue na literatura que é produzida área da literacia da informação três vertentes, com diferentes focos de interesse. As fronteiras entre cada uma destas vertentes nem sempre são perceptíveis e existem pontos de confluências entre os diferentes discursos.

- A vertente institucional é representada por organismos internacionais, como a UNESCO e a IFLA. A literacia da informação é vista com um pré-requisito para aprender ao longo da vida e os textos centram-se na apresentação de políticas e documentos orientadores.
- A vertente prática é representada maioritariamente por profissionais do campo das bibliotecas em estreita ligação com o contexto educativo. A literacia da informação é vista como uma meta a atingir e os textos centram-se na apresentação de boas práticas.
- A vertente da investigação científica é representada pelo meio académico, predominantemente dos domínios da biblioteconomia e da ciência da informação, que encara a literacia da informação como um campo de estudo.

As duas primeiras vertentes conceptualizam a literacia da informação de forma semelhante. Em ambos os casos, a literacia da informação é vista como um conjunto de competências genéricas, relacionadas maioritariamente com fontes digitais e textuais, e que podem ser aplicadas em diferentes contextos. Estas competências podem ser medidas através de *standards* e o discurso tende a ser normativo. A vertente da investigação científica, pelo contrário, vê a literacia da informação como uma prática relacionada com contextos específicos e cujas fontes não se restringem a textos escritos. Na vertente prática e institucional, a literacia da informação é uma competência individual, que pode ser transferida do contexto educativo para outros contextos. Na vertente da investigação científica, é uma competência social, que não pode ser, por consequência, transferida de contexto para contexto, mas varia de acordo com situações, atividades e práticas.

Vamos centrar-nos em particular na vertente institucional e prática, visto que são estas que influenciam o contexto profissional onde nos situamos.

### 5.1. Literacia ou literacias da informação?

Desde 1989, data em que foi apresentado o relatório final elaborado pelo Presidential Committee on Information Literacy da American Library Association, surgiram várias definições de literacia da informação, provenientes de diferentes autores e organismos ligados à educação ou à área das bibliotecas, e multiplicaram-se os referenciais, standards e modelos de pesquisa de informação.

Em 2005, porém, Owusu-Ansah critica a aparente falta de consenso em torno da definição de literacia da informação, considerando que a discussão minava os esforços dos bibliotecários para implementar de forma eficaz programas nesta área. No seu entender, os documentos orientadores publicados pelos vários organismos, bem como as contribuições de autores como Michael Eisenberg e Robert Berkowitz, Christina S. Doyle, Carol Kuhlthau, ou Christine Bruce “have helped clarify, and provided engaging thoughts for practical execution, not redefined the concept” (Owusu-Ansah, 2005, p. 5). Na realidade, segundo este autor, todas estas iniciativas visavam dar resposta a uma necessidade sentida pelas bibliotecas relativamente àquilo que era considerado como uma lacuna por parte dos utilizadores e que indiciava a falta de competências ao nível da literacia da informação.

A ideia de existir consenso em torno da definição de literacia da informação é contestada por alguns autores, que referem que é um conceito “ambiguous, elusive and difficult to capture” (Virkus, 2011, p. 23) e que “neither the products (that is, learning outcomes) nor the processes of information literacy are universally understood or accepted” (Kapitzke, 2003, p. 4). Tuominen, Savolainen and Talja (2005) referem, contudo, que este consenso existe se se abordar a literacia da informação como um conjunto de competências genéricas, que podem ser medidas e avaliadas, ainda que, na sua opinião, “it does not make much sense to be information literate in general because, for the most part, we are literate about something” (p. 334). Este “something” que as autoras mencionam

refere-se ao conteúdo e ao contexto, na medida em que é necessário um conteúdo específico para que as competências de literacia da informação se manifestem, enquadrado numa determinada área de conhecimento.

Apesar de reconhecer que existem discordâncias e diferentes formas de definir e abordar quer o termo literacia, quer literacia da informação, existe, na opinião de Lloyd and Talja (2010), uma base comum de entendimento, visto que “we could not function efficiently in everyday life if we did not simply assume that the content of these terms is established and agreed upon. Meanings that are taken for granted enable and support stable practices of formal education and training” (p. xi). Entendem as autoras, no entanto, que não devemos falar em literacia da informação, mas, sim, em literacias da informação, na medida na medida em que o plural evidencia as diferentes formas e significados que esta assume consoante os contextos onde surge.

#### *5.1.1. Acompanhar as transformações*

Observando a definição apresentada em 2003 por Johnston and Webber, podemos perceber como é que o conceito evoluiu ao longo dos anos, acompanhando as transformações do complexo ambiente de informação que nos rodeia: “Information literacy is the adoption of appropriate information behavior to obtain, through whatever channel or medium, information well fitted to information needs, together with critical awareness of the importance of wise and ethical use of information in society” (Johnston & Webber, 2003, p. 336).

Constatamos, assim, que, na definição de Johnston and Webber, o foco não foi colocado na capacidade para fazer uso das competências de literacia da informação, mas, sim, na adoção de um comportamento informacional apropriado à situação, evidenciando que “the individual’s unique context and connections are of paramount importance” (Coonan, 2017, p. 13). A inclusão da referência aos diversos canais e *media*, a partir dos quais podemos obter a informação pretendida, subentende que não se privilegiam as fontes escritas, mas, sim, uma panóplia de recursos e enquadra-se na definição mais recente de literacia, que considera que a informação pode ser “textual and visual” e ser disponibilizada em “various formats, contexts” (OECD, 2019, p. 4).

Considerando a quantidade de dados que “is being produced at an unprecedented rate” (OECD, 2019, p. 5), não podemos focar-nos apenas no acesso e na localização da informação, mas precisamos, sobretudo, de saber filtrar e gerir, adequando as fontes selecionadas à necessidade que nos move. Por outro lado, se a adoção de um comportamento informacional apropriado é a base para ser capaz “de exercer direitos políticos, civis e sociais e as respetivas responsabilidades, tanto em relação a si próprio, como face aos outros” (Correia, 2002, p. 5), é importante que seja reforçada a consciência da dimensão ética do uso da informação, bem como o seu potencial para o bem comum.

## 5.2. Vertente institucional: documentos internacionais

O caminho da literacia da informação é marcado pela publicação de documentos orientadores, produzidos por organismos internacionais, que sublinham que a literacia da informação é um direito humano fundamental, “crucial to effective citizenship” (American Library Association, 1989) e, ao promover o pensamento crítico e a capacidade para aprender de forma autónoma, um “keystone of lifelong learning” (American Association of School Librarians & Association for Educational Communications and Technology, 1998, p. 29).

### 5.2.1. A evolução do conceito: Pontos de confluência

Num relatório publicado em 2007 pela UNESCO, sublinha-se que o conceito de literacia da informação não pode ser atribuído a uma única origem, seja um autor, uma linha de investigação ou uma força motriz. É reflexo, sim, de desenvolvimentos que tiveram lugar em diferentes áreas e confluências de disciplinas diversas. O autor (Horton, 2007) destaca alguns desenvolvimentos que se revelaram determinantes para esta evolução:

#### *a) O paradigma que dominava a educação mudou:*

- Desde 1960, as várias reformas que foram implementadas na educação têm valorizado o pensamento crítico e a capacidade de aprender a aprender, em detrimento da memorização mecânica.

*b) O conceito de literacia evoluiu:*

- No âmbito da década da literacia (2003-2012) proclamada pelas Nações Unidas, foi definido um plano de ação internacional para implementar a *Dakar Framework for Action*, cujas metas incluíam aumentar a percentagem de adultos alfabetizados em 50% até 2015, com especial incidência nas mulheres, e garantir que todos os adultos tivessem igualdade de acesso à educação básica e contínua. “The Plan calls for a renewed vision of literacy that goes beyond the limited view of literacy that prevailed in the past” (Horton, 2007, p. 1).
- O conceito de literacia passou a englobar não apenas as literacias básicas, como a leitura, a escrita, ou a numeracia, mas também a literacia digital, a literacia visual, a literacia da informação, ou a literacia mediática.

*c) A tecnologia teve um profundo impacto na organização da sociedade:*

- Em 1989, a American Library Association publicou um relatório elaborado pelo Presidential Committee on Information Literacy, que abordava o impacto da explosão de informação em todos os domínios privada e profissional dos cidadãos norte-americanos. Este relatório constitui um marco decisivo que influenciou decisivamente a evolução do conceito de literacia da informação.
- As profundas mudanças provocadas pelo advento do computador pessoal e da internet tiveram como consequência que a informação começasse a ser considerada “a resource in organizational contexts, not just in the context of individual persons” (Horton, 2007, p.21).
- A proliferação dos novos media, com a possibilidade de acesso a redes *wireless*, a evolução dos dispositivos móveis e das tecnologias multimédia alteraram radicalmente a forma como os utilizadores acedem à informação.
- O desenvolvimento do *e-Learning* e de diferentes modalidades de ensino/aprendizagem permitiu que adultos integrados no mercado de trabalho pudessem investir na sua formação, conciliando as exigências profissionais, familiares e académicas.

Mas como formalizar, então, a definição deste conceito, tendo em conta que reflete desenvolvimentos em campos tão distintos?

Em 1989, no relatório anteriormente mencionado, a American Library Association (1989) considerou a literacia da informação uma “survival skill” (p. 4) na sociedade de informação. Esta ferramenta de sobrevivência consistiria na capacidade de reconhecer uma necessidade de informação e ser capaz de localizar, avaliar e usar de forma eficaz a informação necessária. Resumindo:

Ultimately, information literate people are those who have learned how to learn. They know how to learn because they know how knowledge is organized, how to find information, and how to use information in such a way that others can learn from them. They are people prepared for lifelong learning, because they can always find the information needed for any task or decision at hand. (American Library Association, 1989, p. 1)

### *5.2.2. Uma chave para o século 21*

Como foi referido na introdução deste capítulo, a literacia da informação é vista, na vertente institucional, como um pré-requisito para aprender ao longo da vida. O relatório publicado em 1989 pela American Library Association, que citámos no parágrafo anterior, associa estes dois conceitos de forma clara: “information literate people are those who have learned how to learn [...]. They are people prepared for lifelong learning” (American Library Association, 1989, p. 1). Pressupõe-se, desta forma, que a literacia da informação é a base da capacidade para aprender a aprender, que, por sua vez, sustenta a aprendizagem que se desenrola de forma contínua, durante as várias etapas da vida.

A ideia de aprendizagem ao longo da vida “as a *continuum* “from the cradle to the grave” (Bindé & Matsuura, 2005, p. 76), que se tornou central no século XXI, é inspirada por dois relatórios publicados pela UNESCO sobre o futuro da educação: *Aprender a ser*, publicado em 1972, sob a coordenação de Edgar Faure, e *Educação: Um tesouro a descobrir*, publicado em 1996, sob a coordenação de Jacques Delors.

No relatório coordenado por Faure (1972), apresenta-se a ideia de educação ao longo da vida, defendendo-se que “we should no longer assiduously acquire

knowledge once and for all, but learn how to build up a continually evolving body of knowledge all through life” (p. viii). No relatório coordenado por Delors (1996), defende-se que a aprendizagem assenta em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a estar e aprender a viver em conjunto. Considera-se que o primeiro pilar, aprender a conhecer, é um “passport to lifelong education” (p. 21), visto que lança as bases e cria o gosto por continuar a aprender.

Podemos ver como estas ideias irão repercutir-se em alguns documentos na década de 2000:

- Um relatório publicado pela IFLA em 2006 considera que a literacia da informação se resume a um conjunto de competências que se aprendem no contexto da educação formal. A aprendizagem ao longo da vida, por seu turno, é um hábito que se adquire e desenvolve, fomentado pela disposição para mudar e pela curiosidade e sustentado nas competências adquiridas e que podem ser transferidas para outros contextos (Lau, 2006, pp. 12–13).

- Um relatório publicado em 2007 pela UNESCO defende que “there is no “upper limit” to literacy because it is a continuum, more like a voyage that must be undertaken over one’s lifetime” (Horton, 2007, p. 4).

A importância da aprendizagem ao longo da vida tem vindo a acentuar-se nas últimas décadas, como resposta ao aumento da idade média da reforma – entre 2006 e 2016 a idade média da reforma aumentou de 62 para 64 anos – e à volatilidade do mercado de trabalho, assombrado pela concorrência da Inteligência Artificial e pela necessidade de atualização constante das competências dos trabalhadores. Tendo em conta este cenário, podemos questionar se a aprendizagem ao longo da vida deverá ser obrigatória no campo profissional e vista como um dever do trabalhador, ou se, pelo contrário, deverá ser vista como um direito, sendo, nesse caso, uma responsabilidade do sistema

educativo, que deve implementar políticas públicas que valorizem as diferentes formas de aprendizagem (Chambers & Schleicher, 2019)<sup>11</sup>.

Como alertam Binde and Matsura (2005), ainda que um dos objetivos da aprendizagem ao longo da vida seja fomentar a empregabilidade e esta deva acompanhar tendencialmente a evolução do mercado de trabalho, não deve estar submetida às exigências do crescimento económico. Em primeiro lugar, a aprendizagem ao longo da vida deve valorizar de igual forma todos os domínios da vida de uma pessoa, permitindo que esta invista livremente no seu desenvolvimento pessoal, cultural ou social. Em segundo lugar, a obrigação de investir no desenvolvimento profissional pode esbater “the boundaries between workplace and place of learning, between leisure and productive activity” (Binde & Matsura, 2005, p. 80). Finalmente, a excessiva subordinação ao conhecimento de cariz científico e tecnológico, com o potencial de gerar lucros, pode contribuir para marginalizar o conhecimento tradicional – que constitui um recurso valioso para o desenvolvimento sustentável.

### *5.2.3. Formalização da literacia da informação como um direito humano*

Dois encontros organizados sob a égide UNESCO colocam a literacia da informação no cenário internacional e formalizam o seu estatuto como um direito humano fundamental. Lloyd (2010) sublinha que, desde esses dois encontros, “the dual emphasis on the empowerment of individuals, on the one hand, and the need to respond to society's demands, on the other, has prevailed in most policy programs and state-level definitions of literacy and information literacy until today” (p. x).

O primeiro encontro realiza-se em 2003, em Praga, numa conferência organizada pela US National Commission on Library and Information Science e pelo National Forum on Information Literacy (NFIL), com o apoio da UNESCO. No final da conferência, foi apresentada publicamente *The Prague Declaration*:

---

<sup>11</sup> O economista Thomas Piketty propõe, por exemplo, que cada aluno disponha de um capital pessoal de educação e formação. Caso este capital não seja todo gasto na formação inicial, o aluno deverá poder usar o remanescente, mais tarde, no âmbito da formação contínua (Alet & Adam, 2023, p. 170)

*Towards An Information Literate Society*, onde se considera a literacia da informação “a powerful community tool that facilitates access to information and has real impact on health, wealth, and well-being” (Thompson & Cody, 2003, p. 3). É considerada, neste sentido, um direito humano.

No relatório da conferência, interessam-nos destacar dois pontos em particular, que abrem caminho para desenvolvimentos futuros:

- É desejável usar “real informations needs” (Thompson & Cody, 2003, p.12);
- A evolução do conceito de literacia da informação reflete o impacto das transformações sociais, da globalização e do avanço das tecnologias digitais (Thompson & Cody, 2003, p. 25).

Estes dois pontos relacionam-se com algumas das críticas que serão feitas mais tarde aos modelos de literacia da informação: os modelos remetem para realidades que não previam o desenvolvimento exponencial das tecnologias digitais e as abordagens generalistas ignoram o contexto real do utilizador e a sua necessidade concreta de informação. Abordaremos estas críticas com maior profundidade no subcapítulo 3.4. *Críticas aos modelos de literacia da informação*.

O segundo encontro é realizado dois anos depois, em 2005, na cidade de Alexandria, num colóquio organizado pelo National Forum on Information Literacy (NFIL), a UNESCO e a IFLA. *The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning* declara que a literacia da informação “empowers people in all walks of life to seek, evaluate, use and create information effectively to achieve their personal, social, occupational and educational goals. It is a basic human right in a digital world and promotes social inclusion in all nations.” (Garner & International Federation of Library Associations and Institutions, 2006, p. 3).

No relatório do colóquio, destacamos em particular dois aspetos que foram focados:

- “Information literacy is not a technology issue but a learning issue” (Garner & International Federation of Library Associations and Institutions, 2006, p. 5).

- “A need to take an instructional design approach to Information Literacy development” (Garner & International Federation of Library Associations and Institutions, 2006, p. 34).

O primeiro ponto foca um aspeto fundamental da relação entre a tecnologia e pedagogia. Na verdade, apesar de a tecnologia ser uma ferramenta essencial na construção do conhecimento, as competências envolvidas neste processo transcendem a tecnologia e esta é inútil “unless in the hands of an informed learner” (Bruce, 2008, p. 17). Assim, qualquer abordagem à literacia da informação deve privilegiar o enfoque pedagógico.

Relativamente ao segundo ponto, observamos que, apesar desta recomendação, alguns autores irão criticar o facto de os modelos de literacia da informação não estarem ancorados numa teoria de aprendizagem que sustente as aprendizagens que os alunos devem realizar (Downey, 2016; Markless & Streatfield, 2007; Todd, 2017). Todd (2017), em particular, alerta para a forma como se desenrolam as intervenções no âmbito da literacia da informação: “Typically teaching is built on specifying sequences of skills to be developed through instructional practices, without enveloping these in a teaching-learning discourse, developing instructional design through sound pedagogical principles developed from educational theory” (p. 130).

### 5.3. Vertente prática: Referenciais e modelos de literacia da informação

Apesar de já desenvolverem trabalho variado no domínio da informação, as bibliotecas apropriaram-se rapidamente do conceito de literacia da informação, assumindo um papel central no seu desenvolvimento e utilizando este conceito “as a means to argue for the importance of librarians’ roles as educators within an ever-changing information landscape” (Tewell, 2018, p. 10).

O protagonismo das bibliotecas escolares nesta área ficou definitivamente estabelecido em 1999, quando foi publicado o Manifesto para a biblioteca escolar, elaborado pela IFLA e aprovado pela UNESCO, que estabelecia a literacia da informação como um dos pontos fulcrais do trabalho a desenvolver por estes organismos. Paralelamente, começam a ser desenvolvidos, a partir desta altura,

referenciais, modelos e *standards* com o objetivo de facilitar a integração da literacia da informação no contexto da educação formal (Tuominen et al., 2005). Estes documentos refletem os esforços para definir os comportamentos e as competências que uma pessoa proficiente ao nível da literacia da informação deve revelar. Subjacente a este esforço está a ideia de que esta sistematização permitirá medir e avaliar formalmente, em contexto escolar, os resultados dos programas neste domínio.

No Quadro 2, apresentam-se alguns dos referenciais internacionais mais destacados.

Quadro 2: Referenciais internacionais mais destacados

Ano	País	Entidade	Referencial
1998	Estados Unidos	American Library Association (ALA) e Association for Educational Communications and Technology (AECT)	<i>Information Literacy Standards for Student Learning: Standards and Indicators</i>
1999	Reino Unido	Society of College, National and University Libraries (SCONUL)	<i>Information skills in higher education</i>
2000	Estados Unidos	Association of College & Research Libraries (ACRL)	<i>Information Literacy Competency Standards for Higher Education</i>
2004	Austrália e Nova Zelândia	Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIL)	<i>Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice</i>
2007	Estados Unidos	American Library Association (ALA)	<i>Standards for the 21st century Learner</i>

Para além dos referenciais mencionados no Quadro 2, surgiram, igualmente, referenciais com origem em instituições de diferentes países – Cambridge University Library, Chartered Institute of Library and Information Professionals, State University of New York, Alaska Association of School Librarians,

Washington Library Media Association, Juarez University Libraries, entre outras. Recentemente alguns destes referenciais foram revistos (designadamente pela ACRL e SCONUL), mas abordaremos esta questão mais tarde.

Catts and Lau (2008) sintetizam os pontos em comum nos vários documentos, destacando que “all standards recognize, with different emphasis, the ability to recognize an information need and the capability to locate, evaluate, store, retrieve, and apply information and to communicate new knowledge” (p. 11).

Refere Lloyd (2010) que os *standards* refletem a necessidade de a biblioteca documentar quantitativamente os resultados dos programas que desenvolve no âmbito de literacia da informação. Esta abordagem padronizada, que favorece o desenvolvimento de competências, pode, no entanto, resultar numa abordagem menos crítica da informação em si e na desvalorização do pensamento crítico e da reflexividade /metacognição. Lloyd distingue os modelos baseados em teorias de aprendizagem behavioristas e construtivistas: “Measurement models focus on behaviourist traits that can be translated to competencies and skills. Constructivist approaches tend to focus on how information is experienced and the meaning (for the learner) that is derived from that experience” (p. 50).

Observam Catts and Lau (2008) que o debate em torno dos *standards* coloca em evidência uma questão que não é consensual: poder-se-á traduzir a literacia da informação em padrões/*standards* de forma a dar origem a resultados mensuráveis? Existem, notam, algumas reservas em relação aos *standards* americanos e australianos-neozelandeses no contexto do ensino superior, por parte daqueles que consideram que estes assentam num modelo behaviorista de aprendizagem. Na realidade, ainda que os autores do referencial australiano e neozelandês refiram que os *standards* devem ser aplicados dentro de um modelo construtivista<sup>12</sup>, é possível adotar outra abordagem, se a introdução do documento, onde se enquadra o trabalho a desenvolver, não for tido em consideração. Em suma, “if the standards are viewed without the explanatory

---

<sup>12</sup> “This approach is evident in the increasingly widespread introduction of student centred constructivist pedagogy such as inquiry based, problem based and resource based learning” (Bundy, 2004, p. 6)

framework, then a behaviourist interpretation is possible” (Catts e Lau, 2008, p. 29).

### 5.3.1. Algumas recomendações sobre a aplicação dos referenciais

Os referenciais anteriormente mencionados contêm algumas recomendações sobre a aplicação dos *standards*. Destacaremos alguns dos aspetos mencionados:

- No referencial *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice*, sublinha-se, por exemplo, que

The iterative and evolutionary nature of searching for and using information should be emphasized. Many aspects are likely to be performed recursively, in that the reflective and evaluative aspects will require returning to an earlier point in the process, revising the information seeking approach, and repeating the steps. The standards are not intended to represent a linear approach to information literacy. (Bundy, 2004, p. 12)

- No referencial *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, refere-se igualmente que: “Searching for information is often nonlinear and iterative, requiring the evaluation of a range of information sources and the mental flexibility to pursue alternate avenues as new understanding develops” (Association of College and Research Libraries, 2015, p. 9).

Observamos que estas duas recomendações coincidem com críticas feitas aos modelos de literacia da informação, onde se destaca que, apesar das recomendações, estes são aplicados de forma linear e sequencial, ignorando, portanto, a natureza iterativa do processo de busca de informação.

- Já no referencial *Standards for the 21st century Learner*, explicita-se que: “Learning has a social context: Learning is enhanced by opportunities to share and learn with others. Students need to develop skills in sharing knowledge and learning with others, both in face-to-face situations and through technology” (American Association of School Librarians, 2009, p. 23).

Creemos que esta recomendação se pode aplicar ao modelo desenvolvido por Kuhlthau. Como iremos ver posteriormente, o *Guided Inquiry* apoia-se em seis princípios pedagógicos do construtivismo. Dois desses princípios referem que

“children develop higher-order thinking through guidance at critical points in the learning process” e que “children learn through social interaction with others” (Kuhlthau et al., 2015, p. 19).

### 5.3.2. Definições recentes de literacia da informação

Algumas das definições de literacia da informação apresentadas nos referenciais mencionados anteriormente foram revistas no início da década de 2010, tendo sido apresentados novos *standards*. Apesar de termos discutido no subcapítulo 5.1. *Literacia ou literacias de informação?* a definição de literacia da informação, pareceu-nos pertinente voltar a abordar este tema a partir do ponto de vista das instituições e refletir sobre a diferença entre as definições iniciais e as definições apresentadas mais recentemente.

O Quadro 3 mostra essa evolução, tendo como foco duas instituições do Reino Unido e uma dos Estados Unidos.

Quadro 3: Um conceito em evolução

Entidade	Definição inicial	Revisão
Society of College, National and University Libraries (SCONUL) Reino Unido	data: 1999 (sem dados)	data: 2011 Information literate people will demonstrate an awareness of how they gather, use, manage, synthesize and create information and data in an ethical manner and will have the information skills to do so effectively (SCONUL, 2011, p. 3)
Association of College & Research Libraries (ACRL) Estados Unidos	data: 2000 Information literacy is a set of abilities requiring individuals to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information <sup>13</sup> .	data: 2016 Information literacy is the set of integrated abilities encompassing the reflective discovery of information, the understanding of how information is produced and valued, and the use of information in creating new knowledge and participating

---

<sup>13</sup> O referencial *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* publicado em 2000 pela Association of College & Research Libraries adota a definição apresentada pela American Library Association em 1989.

				ethically in communities of learning. (Association of College and Research Libraries, 2015, p. 3)
Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP) Reino Unido	data: 2003	Information literacy is knowing when and why you need information, where to find it, and how to evaluate, use and communicate it in an ethical manner. (Goldstein, 2018)	data: 2018	Information literacy is the ability to think critically and make balanced judgements about any information we find and use; it empowers us as citizens to reach and express informed views and to engage fully with society. (Information Literacy Group, 2018, p. 3)

Creemos que a evolução que se regista entre a definição inicial e a revisão reflete:

- A diversidade de formatos e contextos onde a informação possa surgir (“make balanced judgements about any information we find and use” [sublinhado nosso]);
- A convergência entre a literacia da informação e a literacia dos media (“the understanding of how information is produced and valued” [sublinhado nosso]);
- A influência do conceito de sociedades de conhecimento, com a ênfase na transformação da informação em conhecimento, com impacto nas ações que empreendemos enquanto membros de uma comunidade (“the use of information in creating new knowledge and participating ethically in communities of learning”, “it empowers us as citizens to reach and express informed views and to engage fully with society” [sublinhado nosso]).
- A relevância dos processos de metacognição, visto que os utilizadores já não se limitam a reconhecer que precisam de uma determinada informação (“requiring individuals to recognize when information is needed”; “Information literacy is knowing when and why you need information” [sublinhado nosso]), mas desenvolvem uma consciência

global do seu comportamento informacional (people will demonstrate an awareness of how they gather, use, manage, synthesize and create information and data”; “Information literacy is the set of integrated abilities encompassing the reflective discovery of information” [sublinhado nosso]).

### 5.3.3. Modelos de literacia da informação

Com bases nos documentos referidos anteriormente, multiplicaram-se, nos anos noventa, os modelos de literacia da informação que têm sido usados pelos bibliotecários em contexto educativo “to define and illustrate the research and information seeking process” (Downey, 2016, p. 21). Na sua generalidade, os modelos elencam um conjunto de etapas que devem ser abordadas de forma que o aluno desenvolva as desejadas competências de literacia da informação (Downey, 2016). Listamos alguns destes modelos no Quadro 4. Não incluímos o modelo de Kuhlthau, porque será abordado em detalhe nos capítulos seguintes.

Quadro 4: Alguns modelos de literacia da informação

Nome	País	Data	Autor
<b>Big6</b>	Estados Unidos	1990	Mike Eisenberg/ Bob Berkowitz
<b>Extending Interaction with Texts (EXIT)</b>	Reino Unido	1995	David Wray / Maureen Lewis
<b>PLUS Model</b>	Reino Unido	1996	James Herring
<b>Referentiel de competences</b>	França	1997	Fédération des enseignants documentalistes de l'Education nationale (FADBEN)
<b>La recherche d'information à l'école secondaire</b>	Canadá	1997	Yves Léveillé

### 5.3.4. Críticas aos modelos de literacia da informação

Observa MacNicol (2015) que é possível encontrar uma linha comum de desenvolvimento dentro da diversidade de etapas que são apresentadas em cada modelo: “they each follow a broadly similar pattern, consisting of a planning stage, followed by information discovery, then evaluate on of the information and extraction of relevant details, before presentation or communication and, in most

models, evaluation of the process” (p. 305). Resumidamente, encontraríamos as seguintes etapas: planificação, localização e avaliação das fontes, extração e uso da informação relevante, avaliação do processo. Beneficiando de uma aceitação generalizada, não só estes modelos não têm sido objeto de uma apreciação crítica por parte dos bibliotecários (McNicol, 2015), como “typically librarians have generated simplistic and generic models of information skills and research processes – a reductionist, one-size-fits-all approach to IL (information literacy)” (Todd, 2017, p. 128).

As críticas incidem em quatro pontos: a conceptualização da literacia da informação como um conjunto de competências genéricas, o desenho sequencial dos modelos de literacia da informação, a desadequação em relação aos avanços tecnológicos e o foco excessivo nas fontes escritas.

*a) Os modelos reduzem a literacia da informação a um conjunto de competências genéricas*

A abordagem à literacia da informação como um conjunto de competências genéricas, que podem ser aplicadas em qualquer contexto, tem sido criticada por vários autores, que desaprovam “the individualistic, context-free, and instrumental approach towards IL. They observe that IL should be viewed as context- and content-dependent” (Virkus, 2011, pp. 22–23). Os *standards*, apresentados de forma prescritiva, dão origem a estratégias pedagógicas inadequadas, porque fragmentam e simplificam um processo intrincado (Johnston & Webber, 2003, p. 337), “reducing a complex and iterative set of learning processes and concepts into a simplified list of skills that can then be checked off and progressed through” (Kutner & Armstrong, 2012, p. 27). Esta “tick box approach” (Blanchett et al., 2012, p. 9) pode ter como consequência um foco excessivo no domínio mecânico da tarefa proposta, desvalorizando a compreensão das causas e fundamentos que estão subjacentes a essas mesmas tarefas. Seria o caso, por exemplo, de ensinar um aluno a citar corretamente, sem explorar a temática da propriedade intelectual.

*b) Os modelos promovem processos lineares e sequenciais*

Embora alguns modelos acautelem a necessidade de flexibilidade na aplicação ou a natureza iterativa do processo de construção de conhecimento, o formato linear e sequencial em que são apresentados não convida à adaptação por parte dos professores que os aplicam (Markless & Streatfield, 2007). Na realidade, este formato pode levar a uma “over-simplification of IL behavior” na medida em que “this linear approach does not conform to what is known about information behavior, which is rarely linear” (Blanchett et al., 2012, p. 9)

A decomposição das competências de literacia da informação numa sequência linear, com etapas claramente delimitadas, pressupõe que o processo de procurar e usar informações se vai desenrolar de forma simples e clara, sem obstáculos ou incertezas. Este pressuposto pode, porém, criar uma falsa ilusão de segurança para o aluno, deixando-o sem rede, quando ocorre algum evento disruptivo, como, por exemplo, se uma etapa do processo não produzir o resultado esperado, ou levando-o a rejeitar novas informações que não se encaixem facilmente no modelo. Na verdade, ainda que a adoção de um modelo como base para o trabalho de literacia da informação facilite a sua integração em contexto escolar, na medida em que é facilmente apresentado aos alunos e facilmente avaliado o cumprimento das várias etapas, “this approach tends to create the impression that knowledge is inert and broadly equates to information” (Markless & Streatfield, 2007, p. 8)

Em relação às etapas apresentadas nos modelos, verifica-se que os aspetos relacionados com as fontes, nomeadamente a localização e a validação, estão claramente explicitadas e exploradas nos modelos. Verifica-se, porém, uma maior dificuldade em abordar “the ‘messier’ aspects of the process” (Mcnicol & Shields, 2014, p. 24), ou seja, os aspetos relacionados com a forma de organizar e usar concretamente a informação em mãos. É dada, desta forma, pouca atenção à revisão, à reescrita ou à reformulação ao longo do processo de criação. Por outro lado, ainda que os modelos prevejam a partilha da informação, é negligenciado o contexto em que esta partilha poderá ocorrer e a importância de ter em

consideração o público a que se destina (Branch & Oberg, 2003, citado por MacNicol, 2015).

*c) Os modelos ignoram os recentes avanços tecnológicos*

Macnicol (2015) aponta que os modelos de literacia da informação foram desenhados para ambientes de aprendizagem mais tradicionais, onde os avanços da tecnologia não permitiam ainda a participação dos utilizadores como co-construtores do conhecimento. Os modelos não estão concebidos, por conseguinte, para o trabalho colaborativo, nem privilegiam o papel do aluno como criador de conhecimento, centrando o seu papel no consumo, avaliação e organização da informação.

Jacobs (2014) faz uma observação semelhante, mencionando que os *standards*, apesar de úteis em alguns casos, colocam, no geral, o aluno na posição de consumidores ao nível da informação:

The Standards, on the whole, tend to position students as information consumers: they select, access, evaluate, incorporate, use and understand information. Beyond mentions of “using” information, these standards rarely position students as information creators or as citizens with power and potential to shape, share, develop, preserve, and provide access to information today or in the future. (p. 194)

Kapitze (2003) observa que muitas atividades realizadas nas bibliotecas escolares se baseiam no pressuposto de que falta algo (ou seja, informação) aos alunos, que só o professor ou bibliotecário pode fornecer. Na verdade, muitas das práticas no domínio da literacia da informação têm subjacente a visão de que os utilizadores têm um *deficit* nesta área, ou seja, não dominam as competências necessárias para gerir o influxo de informação a que têm acesso e necessitam da intervenção dos profissionais da biblioteca. Esta visão gera “an approach that assumes that the person is the problem - the deficiency model” (Todd, 2017, p. 123).

Os ambientes digitais, no entanto, incitam os utilizadores a realizarem as suas próprias pesquisas, tomando decisões sobre os caminhos que desejam explorar e que podem levar, ou não, a informação útil. Neste sentido, o aluno não precisa

que o bibliotecário o ajude somente a localizar uma informação que responda a uma necessidade específica. Precisa, sim, que o bibliotecário coopere consigo e o ajude a construir conexões entre informação aparentemente dispersa. Kapitze (2003) reforça esta ideia:

Linear and hierarchical approaches to thinking and learning are inadequate for the webbed cyberspace of information. The plasticity, instability, and intertextuality of hyperlinked documents have eroded the sacrosanct orthodoxy of authorship and authorial authority. Hence, the traditional questions of school library research — “Have you used your own words?” and “Is this your own work?” — are less valid and useful. Within the present context of an information glut, librarians and users spend their time not so much searching but interpreting, filtering, and value-adding by creating relationships among ideas across a range of media. (p. 8)

A autora aponta ainda um outro aspeto que evidencia o desfasamento em relação aos avanços tecnológicos. As abordagens tradicionais da literacia da informação concebem a aquisição de conhecimentos e competências como um processo cognitivo individual, que se desenrola na mente de cada aluno, singularmente. No entanto, as práticas recentes de *networking* de mundo empresarial mostram os benefícios de considerar “knowledge and learning as socially distributed across people and technology, far beyond individual minds and bodies” (Kapitze, 2003, p. 8).

*d) Os modelos silenciam outras formas de conhecimento*

Com base num estudo sobre a literacia da informação em contexto profissional, onde investigou a forma como bombeiros em início de carreira e bombeiros já experientes usavam a informação para desenvolver e aprofundar o conhecimento da sua profissão, Lloyd (2005) constatou que os modelos de literacia da informação estão demasiado centrados no contexto da educação formal e em fontes textuais, seja em formato impresso ou digital. “This produces a deficit model of information literacy which does not take into account the importance of informal learning or other sources of information which are accessed through communication or action” (p. 87). Como podem, neste caso, as competências que são treinadas na escola ser transferidas para outros contextos, ou ser um pré-requisito para a aprendizagem ao longo da vida?

Lloyd (2005, 2006, 2017) identifica três fontes primárias de informação em contextos profissionais:

- Fontes textuais: informação que provém de textos escritos, como documentos administrativos ou manuais de apoio; estas fontes permitem que aqueles que estão no início da carreira se apropriem do discurso institucional.
- Fontes sociais: informação que se apreende na interação social e que provém de normas e convenções que não estão escritas, mas que são valorizadas num determinado contexto profissional; estas fontes contribuem para a existência de uma cultura partilhada.
- Fontes físicas e sensoriais: informação que é transmitida através do corpo em ação e que se observa na prática de outros participantes.

Em suma, nos locais de trabalho, a literacia da informação não se restringe a utilizar apenas textos como fonte de informação, mas implica também saber como aceder e utilizar a informação recolhida através da interação com as pessoas – ou seja, através da comunicação - e da observação dos corpos dos outros – ou seja, através da ação (Lloyd, 2006).

### *5.3.5. O ponto de vista dos professores*

Eisenberg (2014), um dos autores do modelo *Big6* - atualmente, um dos modelos mais generalizados nas escolas -, contesta, porém, algumas das críticas que são apontadas e contrapõe, com base na sua experiência como educador.

I am concerned that we are getting too far removed from the essence of information literacy. I worry about losing focus and having our core message become diffused. While we are broadening the scope of information literacy intellectually, we aren't expanding in practice. I work regularly with educators at all levels—elementary through graduate school—and there are still very few information literacy programs that systematically and comprehensively reach every student. Far too often, information literacy educational programs can be characterized as irregular, partial, incomplete, or arbitrary. (p. 10)

Na sua opinião, a preferência em relação ao modelo *Big6* explica-se pelo facto de este definir claramente um conjunto de etapas que devem ser abordadas e delimitar as competências envolvidas em cada fase do processo, facilitando,

desta forma, a sua integração em contexto escolar. Esta organização é familiar para os alunos e está alinhada com outras abordagens curriculares. Apesar de acompanhar as discussões recentes sobre definições mais abrangentes de literacia da informação, Eisenberg (2014) teme que estas se situem no campo teórico e tornem difícil a sua transposição para a sala de aula. Receia, desta forma, que a própria informação deixe de ser o foco da literacia da informação e que documentos orientadores, como os *standards* apresentados em 2009 pela American Association of School Librarians (AASL), ou a proposta que tem estado a ser desenvolvida para rever os *standards* da Association of College & Research Libraries (ACRL)<sup>14</sup>, se tornem demasiado complexos e, conseqüentemente, difíceis de aplicar.

---

<sup>14</sup> O artigo de Eisenberg foi escrito em 2014, durante o período de discussão do novo referencial da ACRL, que viria a ser aprovado em 2016.

## 6. NOVAS LITERACIAS

Num sentido mais vasto, podemos usar hoje o termo ‘literacia’ para nos referirmos à competência ou conhecimento básico numa determinada área (Bawden, 2001, p. 223). Ouvimos, assim, falar de literacia científica, emocional, financeira, estatística, jurídica ou em saúde. Num sentido mais estrito, porém, literacia refere-se à capacidade para ler e escrever e, inicialmente, estava diretamente relacionada com o texto impresso. As exigências que a “globalisation, technological change and organisational development” (OECD/Statistics Canada, 2000, p. xii) têm colocado à sociedade e aos indivíduos implicaram, no entanto, que, para além do ato mecânico de descodificar, a literacia abrangesse igualmente a capacidade para compreender o sentido daquilo que está escrito, bem como a capacidade de usar e aplicar a informação obtida (Bawden, 2001, p. 221).

### 6.1. Literacia: um conceito em evolução

No início do século, a OCDE apresenta um estudo International intitulado *Adult Literacy Survey*, onde define literacia como “the ability to understand and employ printed information in daily activities, at home, at work and in the community – to achieve one’s goals, and to develop one’s knowledge and potential” (OECD/Statistics Canada, 2000, p. x). Consideram os autores três domínios: *Prose literacy*, *Document literacy* e *Quantitative literacy*. O primeiro refere-se aos conhecimentos e competências necessários para compreender e utilizar a informação disponibilizada em textos informativos (como notícias, brochuras ou manuais de instruções). O segundo, aos conhecimentos e competências para localizar e utilizar informação contida em textos de carácter funcional (como candidaturas a empregos, formulários de folha de pagamento, horários de transporte, mapas, tabelas e gráficos). O terceiro, aos conhecimentos e competências para efetuar operações aritméticas (como determinar o valor dos descontos em saldos, ou montante dos juros de um empréstimo).

Nesta definição, observamos que o conceito de literacia está estritamente relacionado com o texto impresso e se refere à capacidade para compreender e

usar a informação obtida em proveito próprio nas várias dimensões da vida quotidiana. No enunciado está implícito, desta forma, que esta informação se reduz ao uso de palavras escritas (Daley, 2003, p. 33).

Ainda que o relatório tenha sido aplicado a adultos, algumas conclusões avançadas interessam-nos. Conclui-se, assim, que as “literacy skills are maintained and strengthened through regular use” (OECD/Statistics Canada, 2000, p. xiv), ou seja, a escola fornece a base para aprendizagem das competências neste domínio, mas “only through informal learning and the active use of literacy skills in daily activities – both at home and at work – will higher levels of proficiency be attained” (OECD/Statistics Canada, 2000, p. xiv). Esta conclusão reforça a necessidade da aprendizagem ao longo da vida e valoriza os contextos informais de aprendizagem.

O relatório não faz uma distinção dicotómica entre literacia e iliteracia. Define, sim, cinco níveis de proficiência, que se desenrolam num contínuo e determinam a maior ou menor capacidade do adulto para lidar com as exigências da vida profissional e quotidiana na sociedade moderna. No nível mais baixo, situa-se um adulto que não é capaz de determinar a dosagem de um medicamento. No nível dois, encontramos adultos que não são capazes de se requalificarem profissionalmente. O nível três é considerado o mínimo adequado para alcançar os objetivos pessoais e profissionais. Os níveis quatro e cinco referem-se aos níveis mais elevados de literacia. O relatório estabelece também claramente a relação entre o nível de proficiência e a taxa de empregabilidade: “Literacy not only enhances career prospects, but also reduces the chance of being unemployed” (OECD/ Statistics Canada, 2000, p. xiv).

Nos últimos anos, porém, o conceito de literacia evoluiu, refletindo a complexa inter-relação que se tem estabelecido entre os conteúdos impressos e digitais. Como referimos anteriormente, a definição apresentada em 2000, no relatório da OCDE, restringia a literacia ao texto impresso – à palavra -, ignorando, portanto, imagens e sons e evidenciando “our inherent bias towards textual literacy” (Andretta, 2009, p. 2). Vários exemplos ao longo da história humana, no entanto, mostram que os seres humanos não comunicam apenas através das palavras. Na

Idade Média, por exemplo, a população *lia* as pinturas religiosas que ornamentavam as igrejas, compreendendo as associações que eram estabelecidas entre os santos e os respetivos símbolos, bem como as referências aos seus calvários e recompensas, e interpretavam as mensagens implícitas nas cenas da vida de Cristo e nas representações do inferno.

Daley (2003) aponta alguns argumentos que sustentam uma definição mais alargada do conceito de literacia e que são uma consequência da forma como a tecnologia permite que “alternative ways of communicating penetrate our lives” (p. 40):

- “Our shared experiences as human beings are more often than not derived from the images and sounds that exist on screens” (p. 34).

- “Print deals inadequately with nonverbal modes of thought and nonlinear construction” (p.34).

- “One “creates” and “constructs” media rather than writing it, and one “navigates” and “explores” media rather than reading it” (p.36).

### *6.1.1 Uma definição mais abrangente*

*The OCDE Learning Compass 2030*, lançado em 2019, apresenta uma definição mais abrangente de literacia. Esta é vista como “the ability to comprehend, interpret, use and create textual and visual information in various formats, contexts and for diverse purposes (making meaning based on encoding and decoding signs/sign systems)” (OECD, 2019, p. 4).

Note-se que, em comparação com a definição de 2000, os conteúdos impressos e visuais assumem a mesma importância – ainda que esteja ausente a referência à oralidade - e são valorizados os vários formatos e contextos onde esta informação possa surgir. Já a inclusão da dimensão da criação revela que a literacia é considerada como o alicerce da comunicação humana. O enunciado parece fazer eco das palavras de Daley (2003): “those who are truly literate in the twenty-first century will be those who learn to both read and write the multimedia language of the screen” (p. 37).

A OCDE prevê, no entanto, que o conceito de literacia continue a evoluir no futuro e sublinha que, atualmente, como consequência do impacto da transformação digital e da evolução do *big data*, a literacia digital e a *‘data literacy’* são, juntamente com a literacia e a numeracia, “cognitive core foundations” (OECD, 2019, p.4), isto é, competências essenciais no domínio cognitivo, a partir das quais literacias de carácter mais específico, como a literacia financeira ou a literacia mediática, podem ser desenvolvidas. Observamos que nunca surge no documento uma referência concreta à literacia da informação, ainda que o termo *‘informação’* seja referido por diversas vezes, integrado num ciclo de vida, onde apenas se nota a ausência da palavra conhecimento: “when data are processed, interpreted, organised, structured or presented so as to make them meaningful or useful, they are called information. Information in any format is produced to convey a message; it is shared through communication” (OECD, 2019, p.5).

## 6.2. Literacias agregadoras

Como referimos, alguns autores (Daley, 2003) defendem que a literacia é um reflexo da tecnologia que domina, num determinado momento, o modo de comunicação. Neste sentido, são propostos “compound concepts” (Lee et al., 2013, p. 4), isto é, conceitos como multiliteracia, metaliteracia, literacia para os media e informação e transliteracia, que agregam duas ou mais literacias. Estes conceitos mais complexos traduzem a convicção de que a convergência dos media tem diluído a fronteira entre as diferentes literacias e é necessário, hoje, um conjunto alargado de competências para participar ativamente na sociedade do século 21 (Lee et al., 2013, pp. 23-25).

Centrar-nos-emos, concretamente, neste capítulo, na proposta de integração da literacia da informação e dos media e na transliteracia.

### 6.2.1. Integração: literacia para os media informação e dos media

Em 2011, é realizado o International Forum on Media and Information Literacy na cidade de Fez (Marrocos), que culmina com a publicação de uma declaração onde se recomenda a unificação da literacia da informação e dos media num

único conceito, Media and Information Literacy (MIL), que “addresses all types of media (oral, print, analogue and digital) and all forms and formats of resources” (International Federation of Library Associations and Institutions / UNESCO, 2012, p. 3).

Vejamos em que pontos é que os dois conceitos - literacia da informação e dos media - divergem e convergem.

Por um lado, pode considerar-se que as mensagens mediáticas são parte de um conceito mais abrangente de informação, se considerarmos que esta inclui “media constructs as well as any other encapsulated knowledge or data in any format/medium including printed, electronic, digital, images, sound, or realia objects” (Lee et al., 2013, p.78). Todavia, ao contrário da literacia mediática, a literacia da informação foca-se no conteúdo em si, ignorando a intenção de quem produziu a mensagem, as diferentes formas como pode ser percebida pela audiência ou os efeitos que pode provocar (Lee et al., 2013, pp. 80-82).

Por outro lado, sendo a literacia da informação um termo muito ligado à área das bibliotecas, a questão do acesso é muito valorizada, na medida em que um dos objetivos primordiais de uma biblioteca é garantir que os utilizadores têm acesso a informação de qualidade, validada, naturalmente, pelos bibliotecários. Verifica-se também uma preocupação com a avaliação das fontes, de forma a garantir a relevância, a validade, a fiabilidade ou a atualidade dos conteúdos, bem como o cuidado no uso ético da informação (Wilson et al., 2011, p. 18). Em relação à literacia mediática, coloca-se a “tónica no desenvolvimento de capacidades críticas” (Pereira & Toscano, 2020, p. 63), que permitam “aprender a ler, questionar e analisar criticamente os media” (Pereira & Toscano, 2020, p. 62). Ambas as literacias, no entanto, “regard individuals as being literate when able to locate (...) retrieve, evaluate, use and communicate information/mass media messages” (Wilson et al., 2011, p. 87).

Com o objetivo de facilitar a integração da literacia para os media e informação no contexto educativo, a UNESCO publica em 2011 o *Media and Information Literacy (MIL) Curriculum for Teachers*. Concebido para ser facilmente adaptado a

vários contextos, o documento está organizado em onze módulos e foi especialmente desenhado para integrar a formação inicial de professores nos vários sistemas formais de ensino. Dez anos mais tarde, em 2021, foi publicada a segunda edição deste documento, com alterações na forma como a literacia para os media e informação é conceptualizada, no currículo proposto e no público a quem dirige.

Neste novo documento, considera-se que a literacia para os media e informação é um chapéu que integra não só a literacia dos média e da informação, mas também a literacia digital: “Media and information literacy covers competencies that enable people to critically and effectively engage with: communications content; the institutions that facilitate this content; and the use of digital technologies” (UNESCO, 2021b, p. v). Contrariamente à definição apresentada na Declaração de Moscovo em 2012<sup>15</sup>, onde parecia que as duas definições de literacia da informação e dos média estavam justapostas, esta nova definição realça a interligação entre informação, media e competências digitais (UNESCO, 2021).

A inclusão explícita da literacia digital alarga o âmbito de intervenção da literacia para os media e informação, permitindo enquadrar algumas questões que assumiram grande relevância desde a publicação da primeira edição deste currículo: os limites da privacidade e a segurança *online*, os desafios da inteligência artificial, o aumento da desinformação e do discurso de ódio, a forma como se perpetuam estereótipos e, em particular, como é representado o género nos média (UNESCO, 2021a).

Por outro lado, se o anterior currículo estava orientado para o contexto da educação formal, esta nova edição assume uma definição mais lata de aprendizagem e “focuses both on educators and learners in various forms of learning spaces – formal, non-formal, and informal” (UNESCO, 2021, p. 8).

---

<sup>15</sup> Na Moscow Declaration on Media and Information Literacy (MIL), define-se literacia para os media e informação “as a combination of knowledge, attitudes, skills, and practices required to access, analyze, evaluate, use, produce, and communicate information and knowledge in creative, legal and ethical ways that respect human rights” (International Federation of Library Associations and Institutions / UNESCO, 2012, p. 3).

Mantém-se, no entanto, uma ressalva importante, relacionada com o formato da informação e o canal de comunicação: “The MIL Curriculum is relevant in print and audiovisual environments including newspapers, books, broadcast media such as radio and television, whether online or not, in digital communications, and all types of content providers” (UNESCO, 2021, p. 20). Na realidade, para que o currículo possa ser relevante a nível mundial, é necessário integrar a tendência que verifica para a convergência dos media, mas reconhecer, simultaneamente, a desigualdade no acesso às tecnologias digitais. Ao situar os média digitais na ecologia mais vasta dos meios de comunicação, garante-se a sua pertinência em contextos “where use of advanced digital technologies is limited” (UNESCO, 2021, p. 20).

#### 6.2.2. *Convergência: transliteracia*

O conceito de transliteracia foi apresentado pela primeira vez em 2005, no âmbito de um projeto sobre práticas de leitura *online* intitulado *Transliterations Project*. Posteriormente, o conceito foi explorado pelo grupo Production and Research in Transliteracy (PART) do Institute of Creative Technologies, tendo dado a origem ao artigo *Transliteracy: Crossing divides*, onde se estabelece uma definição de transliteracia, integrando-a nos ecossistemas das literacias do século 21. O termo relaciona-se com o verbo ‘transliterar’, que significa transpor um sistema de escrita a outro, letra a letra, como, por exemplo, quando se translitera uma palavra com caracteres chineses para o alfabeto latino (Sukovic, 2016, pp. 6–7).

A transliteracia reflete a forma como comunicamos atualmente e a evolução da própria definição de literacia. Assim, a escrita – essa invenção relativamente recente - já não é o meio privilegiado e dominante de comunicação e as diferentes formas de expressão, desde a oralidade à arte, ao cinema, à música, às apresentações multimédia convergem hoje numa única plataforma (Jaeger, 2011). Desta forma,

the concept of transliteracy calls for a change of perspective away from the battles over print versus digital, and a move instead towards a unifying ecology not just of media, but of all literacies relevant to reading, writing, interaction and culture, both past and present. (Thomas et al., 2007, p. 2)

A fluidez entre os diferentes *media* é aspeto que surge nas várias definições que encontrámos:

- “Transliteracy is the ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and film, to digital social network” (Thomas et al., 2007, p. 2).

- “Transliteracy is an umbrella term encompassing different literacies and multiple communication channels that require active participation with and across a range of platforms, and embracing both linear and non-linear messages (Andretta, 2009, p. 3).

- “Transliteracy is an ability to use diverse analog and digital technologies, techniques, modes, and protocols to search for and work with a variety of resources; to collaborate and participate in social networks; and to communicate meanings and new knowledge by using different tones, genres, modalities, and media. Transliteracy consists of skills, knowledge, thinking, and acting, which enable fluid “movement across” in a way that is defined by situational, social, cultural, and technological contexts” (Sukovic, 2016, p. 15).

Sukovic (2016) faz um levantamento de alguns aspetos que caracterizam a transliteracia, sublinhando a flexibilidade na abordagem, que se evidencia “in the process of remixing resources and protocols and recombining established practices to open new information and knowledge spaces” (p. 32). Como aspetos mais relevantes, destaca:

- A multiplicidade de recursos com diferentes formatos e em diferentes plataformas;

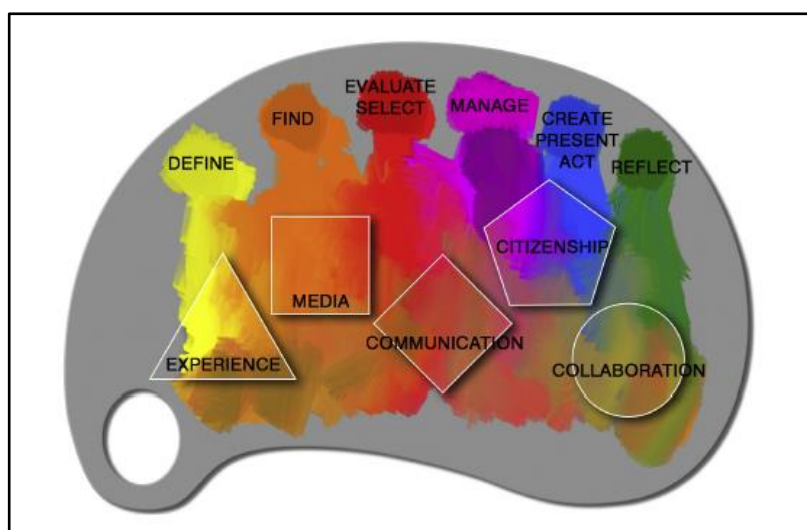
- A colaboração, quer presencial, quer através dos média digitais;

- A comunicação através de diferentes *media* e com vários estilos, técnicas e formatos.

Com o intuito de facilitar a integração da transliteracia no contexto de ensino/aprendizagem, Sukovic (2016) apresenta uma ferramenta, que intitula

paleta da transliteracia (‘transliteracy palettes’ no original), onde integra, como na paleta de um pintor, elementos relacionados com a informação e com a forma (Figura 2). Esta paleta permite fazer diferentes combinações e moldar as “transliterate practices and understanding” (p. 87).

Figura 2: Paleta da transliteracia



(Sukovic, 2016, p. 95)

A paleta da informação baseia-se no referencial e nos *standards* da Association of College and Research Libraries (ACRL) e no *Australia and New Zealand information literacy framework* e inclui os seguintes elementos: DEFINIR a questão de partida, a informação necessária e as fontes principais; ENCONTRAR e ACEDER a fontes e a informação relevante; AVALIAR SELECIONAR; GERIR a informação; CRIAR-APRESENTAR-AGIR com base no conhecimento adquirido; REFLETIR sobre o processo. Sukovic (2016) acrescenta a esta lista a VISÃO GLOBAL, sublinhando a necessidade de compreender o processo de pesquisa de informação e cada uma das etapas na sua globalidade.

A paleta da forma molda as interações que se desenvolvem com a informação: Qual é a EXPERIÊNCIA que vai ser proporcionada? Escrever uma história, ler, pintar, criar uma *performance*...? Qual é o tipo de MÉDIA que vai ser usada? Que

canais vão ser usados para a COMUNICAÇÃO? Qual é o formato e para quem se destina? Que formas de COLABORAÇÃO vão ser criadas? Como é que as questões da CIDADANIA se enquadram neste trabalho?

Se observamos os elementos da paleta, verificamos que não existe nenhuma novidade fundamental naquilo que é apresentado. A inovação, neste caso, prende-se com a flexibilidade da abordagem proposta. Pensamos que esta ferramenta, a paleta da transliteracia, poderá ser útil para estruturar aprendizagem baseada em recursos, garantindo a variedade e multiplicidade dos recursos disponibilizados.

## PARTE III – A EXPERIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

## 7. INFORMED LEARNING: APRENDER E INFORMAÇÃO SÃO DUAS FACES DA MESMA MOEDA

Em 1997, a australiana Christine Bruce publica o livro *The Seven Faces of Information Literacy*, onde descreve a literacia da informação a partir da experiência do utilizador. Em 2008, onze anos mais tarde, publica o livro *Informed Learning*, que assinala uma mudança no foco de intervenção. Constatamos que, se, no estudo de 1997, Bruce procurou definir literacia da informação, interessa-lhe, dez anos depois, explorar a interligação entre o ato de aprender e a utilização da informação.

### 7.1. As sete faces da literacia da informação: o estudo

*The Seven Faces of Information Literacy*, publicado em 1997, baseou-se na tese de doutoramento que Bruce apresentara no ano anterior. Há 27 atrás, esta foi uma das primeiras teses de doutoramento na área e suscitou bastante interesse, tendo levado, conseqüentemente, à sua publicação por uma editora australiana.

O estudo de Bruce (1997) valorizou a experiência dos utilizadores, por oposição a modelos de literacia da informação baseados em listas exaustivas de competências e conhecimentos que devem ser adquiridos. Na sua opinião, estes modelos entram em conflito com o próprio conceito de literacia da informação, que pressupõe a capacidade de aprender e continuar a aprender, adaptando-se a um contexto incerto e em constante evolução – e que, por conseguinte, resiste a ser dissecado em detalhe. Para a autora, literacia da informação é a soma das diferentes experiências que surgem, quando os utilizadores interagem com a informação. Considera, por conseguinte, que é necessário adotar uma abordagem “which will allow us to focus on the phenomenon itself, as it is experienced by people interacting with the world of information” (Bruce, 1997, p. 39).

Neste sentido, Bruce enquadra o seu estudo na fenomenografia, uma metodologia de investigação qualitativa desenvolvida nos anos 70 no campo da

pesquisa educacional, cujo objetivo era identificar “the different ways in which a group of people experience, interpret, understand, perceive or conceptualize a certain phenomenon or aspect of reality – and to do so from the perspectives of the members of the group” (Orgill, 2012a, p. 2608). Isto significa, portanto, que o foco de interesse do investigador não é o fenómeno em si, mas a forma como um determinado grupo concebe esse fenómeno em função da sua experiência pessoal. O investigador procurará identificar essas diferentes conceções e organizá-las num número limitado de categorias.

A proposta de Bruce (1997) apresenta-se, por conseguinte, como uma abordagem relacional da literacia da informação e cumpre três requisitos fundamentais da fenomenografia:

- Não se centra no sujeito, nem no objeto de estudo, mas na relação entre o utilizador e a informação.

- Baseia-se na experiência real das pessoas que interagem com a informação que as rodeia.

- Não apresenta uma visão da literacia da informação baseada numa lista de atributos determinados por especialistas ou decisores, mas uma visão construída a partir do discurso dos utilizadores, ou seja, uma visão da informação “second-order” (Bruce, 1997, p.40).

Esta perspetiva desafia duas noções associadas à definição de literacia da informação. Por um lado, implica que não podemos conceber a literacia da informação de forma dicotómica, porque não podemos reduzir as diferentes experiências dos utilizadores a duas afirmações opostas: revela / não revela um conjunto de atributos pessoais. Por outro lado, implica também que não podemos ver a literacia da informação como um conjunto de competências que o utilizador vai adquirindo, desde um nível mais elementar até um nível mais avançado, porque “the idea of competence is interpreted in terms of ways of conceiving of what it means to be competent in a particular situation” (Bruce, 1997, p. 40).

### 7.1.1. Limitações desta abordagem

O estudo de Bruce (1997) é realizado com base em entrevistas realizadas a académicos de diferentes áreas do ensino superior da Austrália. Este grupo foi selecionado concretamente não só por incluir um conjunto de pessoas que utiliza e interage com a informação – ou seja, utilizadores efetivos da informação -, mas também por incluir pessoas “who can be expected to influence the learning experiences of higher education students (p.81). No entanto, como ressalta Andretta (2012), “we cannot assume that the way this group of professionals experience information literacy would match the view from other perspectives, such as that of different professionals, or of students” (p. 46).

Neste sentido, alguns investigadores, como Mandy Lupton, Clarence Maybee ou Sylvia Edwards, darão continuidade à linha de investigação fenomenográfica seguida por Bruce e desenvolverão, mais tarde, estudos que focarão a literacia da informação a partir da experiência dos alunos. Alguns destes trabalhos serão incluídos no livro *Informed Learning* publicado por Bruce em 2008, complementando, desta forma, a perspetiva apresentada pela autora. Bruce (2008) reconhece que: “Having an understanding of students ‘experiences provide us with further guidance for curriculum design and evaluation” (p.61).

### 7.1.2. As sete faces da literacia da informação

A partir das entrevistas realizadas aos académicos selecionados, Bruce propõe sete categorias, intituladas *faces da literacia da informação*, que descrevem a forma como os utilizadores, em função da sua experiência, concebem a literacia da informação (Quadro 5).

Quadro 5: Sete categorias da literacia da informação

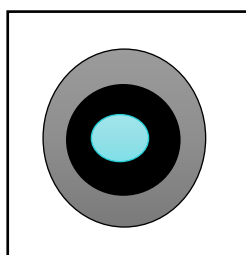
Categoria	Conceção de literacia da informação	Descrição sumária do ponto de vista dos utilizadores
<b>Categoria 1</b>	Conceção da tecnologia da	A literacia da informação é associada ao uso da tecnologia para obter informação diversa e comunicar.

	informação e comunicação	
<b>Categoria 2</b>	Conceção das fontes de informação	A literacia da informação é associada à capacidade de localizar a informação a partir de diferentes fontes.
<b>Categoria 3</b>	Conceção do processo da informação	A literacia da informação é associada à utilização de estratégias adequadas para localizar e usar informação em novas situações.
<b>Categoria 4</b>	Conceção do controlo da informação	A literacia da informação é associada à organização e manipulação eficaz da informação.
<b>Categoria 5</b>	Conceção da construção do conhecimento	A literacia da informação é associada à construção do conhecimento com base na análise crítica e na reflexão pessoal.
<b>Categoria 6</b>	Conceção da extensão do conhecimento	A literacia da informação é associada à aplicação do conhecimento com base na experiência pessoal, o que potencia o surgimento de novas ideias e soluções.
<b>Categoria 7</b>	Conceção de sabedoria	A literacia da informação é associada à utilização sábia e ética do conhecimento.

(Quadro adaptado de Bruce, 1997)

Para descrever cada uma destas categorias, Bruce concebe uma estrutura que descreve os elementos que constituem o foco da nossa atenção – ou seja, o foco da nossa consciência – nas diferentes experiências da literacia da informação (Figura 3). Esta estrutura é composta por três círculos e apelidada por Bruce (1997) como estrutura da consciência - “structure of awareness” (p.113).

Figura 3: Estrutura para descrever as concepções da literacia da informação



(Bruce, 1997)

Neste modelo, os elementos incluídos em cada um dos círculos representam aspetos fundamentais na experiência do utilizador (Bruce, 2008, pp. 39-40):

- No círculo interior, apresenta-se o elemento crítico que vai definir a experiência do utilizador em cada categoria e que constitui o principal foco de atenção da sua consciência.

- No círculo do meio, apresenta-se o elemento que, não constituindo o principal foco de atenção do utilizador, está ainda presente na experiência.

- No círculo exterior, apresenta-se o elemento mais periférico da experiência do utilizador, ou seja, o ponto a partir do qual a sua atenção se dispersa.

O Quadro 6 descreve os elementos incluídos em cada um dos círculos nas diferentes categorias. As cores põem em destaque os elementos *uso da informação* e *tecnologia da informação e comunicação*, evidenciando que estarão sempre presentes na experiência do utilizador, ainda que em diferentes posições.

Quadro 6: Elementos da experiência do utilizador

categoria	Círculo interior Elemento crítico da experiência	Círculo do meio Elemento secundário da experiência	Círculo exterior Elemento periférico da experiência
1	Tecnologia da informação	Pesquisa de informação	Uso da informação
2	Informação (fontes)	Tecnologia da informação	Uso da informação
3	Informação (processo)	Tecnologia da informação	Uso da informação
4	Informação (controlo)	Tecnologia da informação	Uso da informação
5	Uso da informação (análise crítica)	Base de conhecimento	Tecnologia da informação
6	Uso da informação (criatividade)	Base de conhecimento	Tecnologia da informação
7	Uso da informação (valores)	Base de conhecimento	Tecnologia da informação

(Quadro adaptado de Bruce, 1997, 2008)

Constatamos que a posição dos diferentes elementos será determinada pela importância que assumem em cada experiência.

Assim, o elemento *tecnologia da informação e comunicação*, que é central na categoria 1, assume uma posição intermédia nas categorias 2, 3 e 4, e tornar-se-á periférico nas categorias 5, 6 e 7, visto que “when information users are engaged in meaning construction, or using information in innovative ways, they are not focusing on any information technology they may be using, if indeed they are using it at all” (Bruce, 1997, p.156).

Nas categorias 1 a 4, a informação é objetiva e faz parte de um determinado ecossistema de informação. Para aceder a esta informação, é necessário que o utilizador possua conhecimentos específicos, nomeadamente conhecimentos sobre o uso da tecnologia (categoria 1), a localização de fontes (categoria 2), os processos adequados para localizar e usar a informação (categoria 3) e as formas de controlar a informação (categoria 4). No entanto, contrariamente ao que sucede nas categorias 1 e 2, nas categorias 3 e 4, a relevância da informação é contextualizada, isto é, é definida em função dos objetivos do utilizador e do contexto onde esta mesma informação surge<sup>16</sup>.

Já o elemento *uso da informação*, que é periférico nas categorias 1, 2, 3 e 4 tornar-se-á central nas categorias 5, 6 e 7. Estas últimas categorias, aparentemente idênticas, têm uma relação hierárquica entre si e distinguem-se não apenas pela forma como é usada a informação, mas também quanto à natureza do conhecimento que está presente na experiência do utilizador.

Na categoria 5, o uso da informação centra-se na análise crítica, que é a base para a construção de conhecimento numa determinada área de interesse. A informação é vista a partir de uma perspetiva pessoal e é, consequentemente, subjetiva. A categoria 5 permitirá aceder às categorias 6 e 7, que se excluem mutuamente. Nestas categorias, o uso da informação centra-se na aplicação do conhecimento adquirido – são, portanto, “enhanced knowledge base” (Bruce, 1997, p. 112). A categoria 6 centra-se, no entanto, no uso criativo da informação na procura de novas ideias ou soluções, e a categoria 7, no uso sábio e ético da informação para o benefício de outros. Nos

---

<sup>16</sup> As características da informação foram abordadas na seção 4.2.1. *As quatro faces da informação*

dois casos, a informação tem o potencial de ser transformada ou de nos transformar e está intimamente relacionada com as crenças, os valores e as atitudes do utilizador.

### *7.1.3. Conceção da aprendizagem*

Como vimos, Bruce (1997) apresenta neste estudo uma abordagem relacional da literacia da informação, centrada na relação entre o utilizador e o ambiente informacional que o rodeia. No contexto educativo, é precisamente esta relação que o professor e o aluno “need the understand and, if appropriate, change” (p. 60).

Por conseguinte, o professor não deve focar a sua atuação na aquisição de competências e conhecimentos na área da informação, mas, sim, incidir na mudança, isto é, alterar a forma como os utilizadores experienciam a informação que os rodeia, visto que “learning is about changes in how people conceive of information literacy, or in how they understand, see or experience aspects of information environment” (Bruce, 1997, p. 60). Bruce (1997) também ressalta que a literacia da informação não pode ser ensinada de forma descontextualizada, já que “learning always has a content as well as a process” (p. 60).

Mas o que significa, para Bruce (1997), “to be information literate”? A autora responde em poucas palavras: “The information literate person is one who experiences information literacy in a range of ways and is able to determine the nature of experience it is necessary to draw upon new situations” (p. 169). A reflexão sobre o uso eficaz da informação é, por consequência, mais relevante para o aluno do que a aquisição de competências e conhecimentos, visto que a capacidade para discernir, em novos contextos, qual é a forma mais eficiente de usar a informação disponível permitirá que nos adaptemos a um mundo em constante mudança.

### *7.1.4. Indicadores de desempenho*

Bruce (1997) propõe dois conjuntos de indicadores de desempenho neste campo. No primeiro conjunto, resumido no Quadro 7, apresenta indicadores que remetem para uma visão global da experiência da literacia da informação.

No segundo conjunto, resumido no Quadro 8, apresenta indicadores relacionados com cada uma das sete faces da literacia da informação. Alerta, porém, para o carácter minimalista desta proposta, considerando que estas listas devem permanecer reduzidas e limitadas a aspetos essenciais.

Quadro 7: Indicadores da experiência global da literacia da informação

Students will	<b>conceive</b> of information literacy in a variety of ways.
	<b>use</b> information effectively in a range of contexts.
	<b>discern</b> the ways of thinking about effective information use which apply to new information problems they encounter.
	<b>conceive</b> of information as subjective and transformational in character.
	<b>appreciate</b> the socially distributed nature of information literacy.

(Bruce, 1997, p. 169)

Quadro 8: Indicadores das sete categorias da literacia da informação

Students will	<b>use</b> information technology for information retrieval and communication.
	<b>find</b> information, either independently or via an intermediary.
	<b>use</b> information processes.
	<b>control</b> information.
	<b>build</b> a personal knowledge base in a new area of interest.
	<b>work with</b> knowledge and personal perspectives in such a way that new insights are gained.
	<b>use</b> information wisely, for the benefit of others.

(Bruce, 1997, p. 170)

## 7.2. A abordagem *Informed learning*

Onze anos depois, em 2008, a autora, apresenta o conceito de *informed learning*, que, como já referimos, assinala uma mudança no foco de intervenção. Se, no estudo de 1997, Bruce procurou definir literacia da informação, interessa-lhe agora perceber como é que a informação é usada para aprender em vários contextos. Assim, enquanto o modelo *Seven Faces of Information Literacy* se centrava na experiência da literacia da informação do

ponto de vista do utilizador, o conceito de *informed learning* fornece o enquadramento teórico que permite integrar esta experiência no contexto educativo.

Bruce (2015) considera que o trabalho desenvolvido em 1997 foi a base para este desenvolvimento:

This work [*The Seven Faces of Information Literacy*] has led us to see the experience of information literacy as informed learning, that is the experience of using information to learn; and as sitting at the intersection of information and learning experiences, with the technology experience being more or less important depending on the context. (p. 3)

Bruce distingue claramente dois conceitos: *informed learning* e literacia da informação.

A definição de *informed learning* como “using information, creatively and reflectively in order to learn” (Bruce, 2008, viii) evidencia a estreita interligação entre aprender e usar a informação. Por seu turno, literacia da informação é definida como “being able to draw upon different ways of experiencing the use of information to learn” (Bruce, 2008, p.5). Como o tipo de informação que encontramos e a forma como essa informação é utilizada para aprender são determinados pelo próprio contexto de aprendizagem, esta definição de literacia da informação implica que o aluno seja capaz de adequar a forma como interage com a informação – a sua experiência – à situação.

*Informed learning* baseia-se em três princípios:

- “Informed learning takes into account learner’s experiences” (Bruce, 2008, p. 12).
- “Informed learning promotes simultaneous development of discipline and process learning” (Bruce, 2008, p. 12).
- “Informed learning is about changes in experience” (Bruce, 2008, p. 13).

Bruce passará a referir-se ao modelo *Seven Faces of Information Literacy* como *Seven Faces of Informed Learning*. Na sua opinião, esta mudança não é apenas uma mudança de terminologia, mas reforça a posição de que a literacia da informação deve focar-se na forma como usamos a informação para aprender

em vários contextos: “The Seven Faces of Informed Learning reveals different ways in which information use is experienced as we go about learning in our professional, academic and everyday lifes” (Bruce, 2008, p.39).

O modelo *Seven Faces of Informed Learning* descreve as diferentes faces da literacia da informação que os alunos devem experienciar. Com base neste modelo, o professor pode identificar mais facilmente as diferentes experiências dos alunos e ajudá-los não só a ter uma maior consciência das experiências que já utilizam – permitindo, conseqüentemente, que se tornem utilizadores mais eficazes da informação –, mas também a alargar o leque de experiências a que recorrem.

### 7.2.1. *Six Frames for Informed Learning*

No modelo *Six Frames for Informed Learning*, Bruce apresenta seis perspetivas a partir das quais o conceito de *informed learning* pode ser abordado no contexto de ensino formal e que traduzem determinadas visões da informação, da literacia da informação, do currículo, do processo de ensino/aprendizagem, do conteúdo e da avaliação. *Six Frames for Informed Learning* é um “curriculum framework” (Bruce, 2008, p. 39) e foi desenhado para ajudar os professores a identificar que perspetiva (ou perspetivas) adotam maioritariamente na sua prática letiva, para que possam não só perceber como podem adotar outras perspetivas, mas também decidir qual é a mais adequada ao conteúdo que desejam abordar. O modelo permitir-lhes-á também identificar mais facilmente que perspetiva está a ser adotada por colegas com os quais desejam colaborar.

Cada perspetiva do modelo *Six Frames for Informed Learning* tem um foco de intervenção distinto:

- A perspetiva do conteúdo: “what should learners know about the subject and about information literacy?” (Bruce, 2008, p. 25)

- A perspetiva da competência: “what should learners be able to do?” (Bruce, 2008, p. 26)

- A perspectiva do aprender a aprender: “what does it mean to think like an informed learner in the professional environment?” (Bruce, 2008, p. 28)

- A perspectiva da relevância pessoal: “what good is information literacy to me?” (Bruce, 2008, p. 29)

- A perspectiva do impacto social: “how does information literacy impact society?” (Bruce, 2008, p. 31)

- A perspectiva relacional: “the focus is on bringing awareness of the critical aspects of seeing or experiencing” (Bruce, 2008, p. 32)

O Quadro 9 resume as seis perspetivas, apresentando a visão que cada uma adota em relação à literacia da informação, a forma como se concebe a informação e o processo de aprendizagem, o tipo de conteúdo que é focado e de avaliação que é valorizada.

**Quadro 9: The Six Frames for Informed Learning**

<b>PERSPETIVA</b>	<b>Literacia da informação</b>	<b>Informação</b>	<b>Processo de aprendizagem</b>	<b>Foco do conteúdo</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Conteúdo</b>	Conhecimento sobre informação.	Objetiva, pode ser transmitida.	O professor transmite informação. Aprender é saber mais sobre um assunto.	Conteúdos que o aluno deve aprender.	Quantificam-se os conhecimentos que o aluno adquiriu.
<b>Competência</b>	Conjunto de competências.	Contribui para melhor um desempenho.	O professor define tarefas que permitem que os alunos desenvolvam determinadas competências.	Demonstração das competências que devem ser adquiridas.	Afere-se o nível de desempenho que o aluno atingiu.
<b>Aprender a aprender</b>	Uma forma de aprender.	Subjetiva, é uma construção do aluno.	O professor é um facilitador. Os alunos desenvolvem estratégias para raciocinar e resolver problemas.	Conceitos que os alunos devem dominar e que promovam práticas reflexivas.	Avalia-se a análise que o aluno faz de um problema real e a sua capacidade para refletir sobre o processo de aprendizagem. Incentiva-se a auto e heteroavaliação.
<b>Relevância pessoal</b>	Depende do contexto.	Avaliada de acordo com a sua relevância para o aluno.	O professor motiva os alunos para encontrarem temas	Os problemas, cenários, casos práticos são escolhidos em	Avalia-se o percurso do aluno a partir de portfólios. O aluno deve ser capaz de estabelecer os seus próprios

			de relevância pessoal.	função da sua relevância.	objetivos e refletir sobre o seu desempenho. A autoavaliação é muito relevante.
<b>Impacto social</b>	Uma forma de intervir na sociedade.	Avaliada no âmbito de um contexto social.	O professor procura que os alunos desenvolvam uma postura de intervenção cívica.	Conteúdos que evidenciem como a literacia da informação pode ter impacto em questões relevantes da atualidade.	A avaliação é concebida para permitir aos alunos experienciar o impacto da literacia da informação num contexto real.
<b>Relacional</b>	Diferentes formas de interagir com a informação.	Pode ser objetiva, subjetiva ou transformadora.	O professor induz uma mudança na forma como os alunos compreendem, experienciam ou conceptualizam um determinado fenómeno.	Conteúdos que permitem que os alunos tomem consciência das diferentes experiências da informação.	Avaliação é concebida de forma a revelar se os alunos tomaram consciência das diferentes experiências da informação.

(Quadro adaptado de Bruce, 2008, pp. 24-34)

### 7.2.2. Em síntese

*Informed Learning* é uma abordagem pedagógica que se centra na forma como usamos a informação para aprender e que oferece um quadro teórico para implementar a abordagem relacional da literacia da informação, defendida por Bruce. Como vimos, a autora apresenta dois modelos integrados nesta abordagem pedagógica:

- O modelo *Seven Faces of Informed Learning*, que apresenta sete categorias que traduzem as diferentes formas como os alunos se relacionam e interagem com a informação e que podem ser utilizadas para definir resultados de aprendizagem (Bruce, 2008, p. 55-57).

- O modelo *Six Frames for Informed Learning*, um “curriculum framework” (Bruce, 2008, p. 39), que é construído a partir do ponto de vista do professor e que define seis perspetivas a partir das quais o *Informed Learning* pode ser abordado no contexto de ensino formal.

Bruce (2008) sublinha a importância da reflexão crítica em todo o processo de aprendizagem, considerando que existem três elementos críticos para que o aluno se torne um “informed learner” (p. 78): a experiência da aprendizagem em si; a consciência dessa experiência; a transferência da aprendizagem. É assim necessário que o aluno tenha a oportunidade de usar a informação para aprender em diferentes contextos - ou seja, experiencie as diferentes faces da literacia da informação em contextos de aprendizagem -, desenvolva a capacidade para refletir sobre essa experiência e seja capaz de a aplicar em novos contextos. Neste sentido, Bruce (2015) reforça a necessidade de criar momentos, durante o processo de aprendizagem, que obriguem os alunos a refletir sobre a forma como usam a informação e a explicitar “what was informing them, what were they learning from different forms of information, how was the information they were finding influencing their learning directions or next steps” (p. 4).

### 7.3. Teoria da variação

Antes de avançarmos, cremos necessário fazer uma breve introdução à teoria da variação, visto que a aplicação do conceito *informed learning* em contexto educativo vai apoiar-se nesta teoria da aprendizagem, como iremos ver no

capítulo 8 – *Ponto de chegada*. A teoria da variação centra-se na forma como é possível alterar a compreensão ou a consciência que um aluno tem de um determinado fenómeno e permitirá, conseqüentemente, que os professores concebam atividades de acordo com o princípio que defende que “informed learning is about changes in experience” (Bruce, 2008, p. 13).

### 7.3.1. *O mesmo fenómeno, diferentes experiências*

A teoria da variação é uma teoria da aprendizagem desenvolvida a partir dos anos 90. Evoluiu a partir da fenomenografia, uma metodologia de investigação qualitativa desenvolvida nos anos 70 no campo da pesquisa educacional e que foi utilizada por Bruce no estudo de 1997. Quer a fenomenografia, quer a teoria da variação têm em comum a ideia de variação. A fenomenografia procura descrever as diferentes formas como um grupo de pessoas experiencia um determinado fenómeno. A teoria da variação, por seu turno, centra-se em explicar por que motivo o mesmo fenómeno é experienciado por diferentes pessoas de diferentes maneiras, com o objetivo de intervir em contexto de sala de aula, melhorando o ensino/aprendizagem (Orgill, 2012b, p. 3391).

A teoria da variação pode ser definida como: “a theory of learning and experience that explains how a learner might come to see, understand, or experience a given phenomenon in a certain way” (Orgill, 2012b, p. 3391). A aprendizagem é vista, conseqüentemente, como uma alteração na forma como o aluno compreende ou tem consciência de um determinado fenómeno.

Abordaremos, em primeiro lugar, três conceitos centrais na teoria da variação: discernimento, variação e simultaneidade:

- Aprender implica, em primeiro lugar, ser capaz de *discernir* os elementos críticos que caracterizam um determinado fenómeno ou situação. Ser capaz de discernir implica uma mudança na “structure of awareness of a phenomenon” (Orgill, 2012b, p. 3391), isto é, implica uma mudança na forma como temos consciência desse fenómeno.

- No entanto, para ser possível discernir esses elementos críticos, é necessário existir *variação*, na medida em que só temos consciência de algo quando

percebemos a sua diferença, ou seja, quando tomamos consciência daquilo em que se distingue. Um exemplo ajudar-nos-á a clarificar: só temos consciência da cor amarela por comparação com as restantes cores, o que significa que, sem variação, a própria ideia de ‘amarelo’ não pode existir (Marton & Trigwell, 2000, p. 386).

- Mas a experiência da diferença implica a experiência *simultânea* dos elementos que diferem. A cor ‘amarela’ não pode ser percebida como uma cor distinta do ‘verde’, por exemplo, se não for possível confrontar as duas cores simultaneamente e, nessa experiência, discernir os elementos críticos que caracterizam especificamente a cor ‘amarela’. Em suma, “no difference can be experienced without the simultaneous experience of the things that differ. And two things cannot be experienced simultaneously— as two things— without being discerned” (Marton, 2015, p. 66).

Concluindo, *discernimento, variação e simultaneidade* são necessariamente interdependentes entre si e devem existir simultaneamente para que a aprendizagem – tal como é definida no âmbito da teoria da variação - ocorra. Neste sentido, o professor pode favorecer a aprendizagem dos alunos se tiver em consideração as seguintes condições:

- primeiro, “in order to discern a certain feature and a certain aspect, the learner must experience a certain difference (variation) against a background of sameness in other respects” (Marton, 2015, p.165);

- segundo, “in order to bring together two different aspects, the learner must experience variation in both, simultaneously” (Marton, 2015, p.165).

### 7.3.2. Objeto de aprendizagem

O foco da teoria da variação é o objeto de aprendizagem, isto é, “a specific insight, skill or capability that the students are expected to develop” (Orgill, 2012b, p. 3392). Distinguem-se três diferentes perspetivas do objeto de aprendizagem:

- O objeto de aprendizagem *pretendido* é apresentado a partir do ponto de vista do professor e está centrado nos aspetos que o professor pretende que os alunos aprendam.

- O objeto de aprendizagem *realizado* é descrito por um investigador que estuda as interações que decorreram na sala de aula e centra-se naquilo que foi possível aprender sobre o objeto de aprendizagem, tendo em conta a experiência de variação que foi proporcionada aos alunos.

- O objeto de aprendizagem *vivido* é apresentado a partir do ponto de vista dos alunos e representa aquilo que, de facto, foi aprendido pelos mesmos.

### *7.3.3. Padrões de variação*

Tendo em consideração as condições enunciadas anteriormente, é possível identificar padrões de variação, ou seja, padrões que tornam mais perceptíveis para os alunos os elementos críticos de um determinado objeto de aprendizagem.

- *Contraste*: Para que um aluno seja capaz de compreender um determinado fenómeno, é necessário estabelecer uma comparação com outro fenómeno semelhante. No entanto, a diferença (variação) deve ser experimentada apenas em relação a um determinado elemento, mas não em relação a outros. Se quisermos, como foi referido anteriormente, que o aluno aprenda o que é a cor 'amarela', devemos permitir, por exemplo, que ele experiencie a variação do elemento cor, através do contraste de objetos amarelos com objetos verdes e azuis. No entanto, devemos garantir que a variação só existe a nível da cor e que os restantes elementos, como a forma do objeto, permanecem invariáveis (Marton, 2015, pp. 46–49). Em suma, “through contrast (perception of difference) the learner becomes aware of a quality (meaning) that he has never been aware of before” (Marton, 2015, p. 50).

- *Generalização*: O aluno tem de perceber, no entanto, que não é apenas um determinado objeto que é amarelo. Depois de construir uma imagem mental do 'amarelo' através do contraste com as restantes cores, o aluno tem de ser capaz de generalizar esta ideia. Neste caso, a diferença (variação) deve ser experimentada, por exemplo, ao nível dos objetos que são apresentados, mas mantendo o elemento da cor invariável. “This pattern highlights varying instances of the same. It can also provide learners with different perspectives or ways of looking at the phenomenon. Combined with contrast, this allows us to separate the

essential features of the phenomenon from irrelevant features” (Orgill, 2012b, p. 3393).

Concluimos, assim, que o contraste e a generalização são padrões de separação, visto que “varying one critical aspect while keeping other critical aspects invariant allows for a comparison of parts within the whole and a separation of the different critical aspects from each other” (Orgill, 2012b, p. 3393). Através do contraste, ajudamos o aluno a discernir o elemento que é essencial para compreender um objeto de aprendizagem. Através da generalização, ajudamos o aluno a distinguir o essencial do acessório. No primeiro caso, o elemento que varia é essencial, no segundo caso, o elemento que varia é acessório (Marton, 2015, pp.51-53).

- *Fusão*: Depois de ter separado os diferentes elementos do objeto de aprendizagem, o aluno deve ter a experiência da simultaneidade. Neste caso, o aluno deve experienciar a variação simultânea de todos os elementos relevantes que integram o objeto de aprendizagem (Marton, 2015, pp.51-53). A experiência da fusão permite que o aluno tenha uma visão do objeto de aprendizagem na sua globalidade.

## 8. GUIDED INQUIRY: UMA FORMA DE PENSAR

Em 2007, a norte-americana Carol Kuhlthau, em colaboração com Leslie Maniotes e Ann Caspari, apresentou o modelo *Guided Inquiry*, sustentado na investigação que desenvolveu nos anos 80 e que culminou no modelo *Information Search Process*. Kuhlthau, Maniotes and Caspari (2012) apresentam “a concepts approach to literacy information, rather than a skills approach”, o que significa que os alunos “learn the underlying concepts of locating, evaluating and using information” (p. 10). O enfoque nestes conceitos permite-lhes encarar a literacia da informação como “a way of thinking” (p.10) e transferir essa forma de pensar para outros contextos.

### 8.1. Modelo *Information Search Process* (ISP)

O modelo *Information Search Process* parte de um problema semelhante ao nosso. Tal como nós, Kulthau (2015) viu-se confrontada, enquanto professora bibliotecária, com duas questões relacionadas com a forma como a biblioteca geria o acesso à informação: “Was the library providing an environment for constructing new knowledge? Or was it merely providing materials and resources?” (p. 41). Ainda que estas duas questões tenham sido colocadas há mais de 35 anos, permanecem atuais e são o cerne da nossa pesquisa: como é que a biblioteca pode desenvolver atividades que não se limitem à compilação de factos, mas promovam uma aprendizagem significativa?

Durante os anos 80, Kulthau desenvolveu a sua pesquisa, centrando-se na forma como os alunos do ensino secundário aprendiam a partir de um conjunto variado de fontes. Em 1993, publicou o livro *Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services*, onde apresentou as conclusões do seu estudo e um modelo do processo de pesquisa de informação, intitulado *Information Search Process*. Inicialmente, a pesquisa restringiu-se ao ensino secundário, mas, em anos subsequentes, o seu âmbito alargou-se e Kulthau confirmou que o modelo traduzia o processo de pesquisa de informação não só de alunos de vários níveis de ensino, mas também de adultos em diferentes áreas

da vida profissional e pessoal. Em 2005, estudos desenvolvidos pelo Center for International Scholarship in School Libraries, da Rutgers University, concluíram que se podia transpor o modelo para o ambiente digital (Kuhlthau et al., 2015, pp.41- 43).

A investigação de Kuhlthau revelou que o processo de pesquisa de informação se divide em sete etapas e que, para os alunos, algumas etapas são mais difíceis do que outras. Kuhlthau (2015) identificou, igualmente, os sentimentos, pensamentos e ações que caracterizam cada etapa do processo e que estão envolvidos durante a “complex inquiry task”, a partir do qual os alunos “are required to construct their own understandings” (p.44).

### 8.1.1. As sete etapas do modelo *Information Search Process*

No Quadro 10, podemos ver como se articulam as sete etapas do processo de pesquisa de informação com os domínios afetivo, cognitivo e físico.

**Quadro 10: Modelo *Information Search Process***

Model of the Information Search Process							
	Initiation	Selection	Exploration	Formulation	Collection	Presentation	Assessment
<i>Feelings (Affective)</i>	Uncertainty	Optimism	Confusion Frustration Doubt	Clarity	Sense of direction/ Confidence	Satisfaction or Disappointment	Sense of accomplishment
<i>Thoughts (Cognitive)</i>	vague			focused		Increased Interest	Increased self-awareness
<i>Actions (Physical)</i>	Seeking	relevant	information	seeking	pertinent	information	
		Exploring				Documenting	

(Kuhlthau et al., 2015, p. 42)

Vejamos com maior detalhe cada uma das etapas:

1. *Iniciação*: O processo de pesquisa de informação tem início quando o aluno percebe que precisa de obter uma determinada informação (sente que tem uma *'information need'*, portanto). Nesta etapa, pode ser dominado por uma sensação de insegurança e sentir-se avassalado face à tarefa solicitada. Não se pretende, neste momento, que o aluno tenha já uma ideia clara do tópico que pretende abordar, mas que compreenda, em linhas gerais, o que se pretende e que relacione o tema com conhecimentos prévios. Poderá discutir com os pares ou fazer uma pesquisa inicial sobre possíveis tópicos a desenvolver dentro do tema proposto (Kuhlthau, 2004).
2. *Seleção*: Na etapa seguinte, o aluno seleciona o tópico e a forma de o abordar, tendo em conta os seus interesses pessoais, o tempo disponível, a informação disponível e as exigências da tarefa. Quando a decisão é tomada, sente otimismo – que precederá os sentimentos de frustração e confusão da etapa seguinte. Nesta fase, poderá fazer uma pesquisa inicial sobre o tópico, discutir com professores/mediadores caminhos possíveis a explorar (Kuhlthau, 2004).
3. *Exploração*: Este é uma etapa crítica no processo, porque é o momento em que o aluno faz a transição de uma visão geral para uma visão específica. Nesta etapa, pesquisa informação relevante sobre o tópico e procura definir o foco do seu trabalho, mas poderá sentir-se confuso ou frustrado, caso as fontes que consulta contradigam conhecimentos prévios ou ideias preconcebidas. É importante, nesta altura, que seja capaz de lidar com as inconsistências que encontra e ponha em causa o saber adquirido, aceitando novas perspetivas. É o momento em que os alunos precisam de trabalhar “through their own ideas and construct new knowledge to form a focused perspective to pursue” (Kuhlthau et al., 2015, p.45).
4. *Formulação*: Nesta etapa, o aluno define o foco do seu trabalho a partir da informação que explorou anteriormente e da sua reflexão pessoal. Quando ultrapassa com sucesso esta etapa, sente confiança na sua capacidade para concluir com sucesso a tarefa e pode, a partir daqui, direcionar com

maior eficácia a sua pesquisa. O foco poderá surgir de forma espontânea – numa revelação repentina -, mas, normalmente, toma lentamente forma à medida que o aluno avança na etapa da Exploração (Kuhlthau, 2004).

5. *Recolha*: Definido o foco do trabalho, o aluno inicia a recolha de informação diretamente relacionada com o tópico que pretende desenvolver. Nesta fase, já não procura informação de carácter mais geral, mas, de forma direcionada, seleciona informação pertinente para a tarefa a desenvolver. Nesta etapa, sente-se confiante e o envolvimento com o trabalho aumenta. Aqueles que sentem dificuldade na recolha de informação não definiram claramente um foco. É possível que o aluno ajuste o foco da sua pesquisa em função da informação que vai recolhendo (Kuhlthau, 2004).

Após a apresentação do modelo em 1993, Kuhlthau desenvolveu mais estudos para consolidar o seu trabalho. Na segunda edição do livro *Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services*, publicado em 2004, observou que, apesar de o modelo original apresentar as três etapas anteriores - *Exploração, Formulação e Recolha* – como três momentos separados e distintos, os novos estudos revelavam que, muitas vezes, estas etapas se sobrepunham. Nas entrevistas realizadas, os participantes referiam que percecionavam estas etapas “in a more heuristic, spiral process in which emerging thoughts were changing and evolving” (Kuhlthau, 2004, p. 83). A formulação do foco era vista como uma parte integral do processo de pesquisa, que antecedia a etapa da escrita.

6. *Apresentação*: A etapa final inclui a partilha pública do trabalho. Nesta fase, é necessário encerrar a pesquisa e sintetizar o tópico abordado. O aluno poderá rever as fontes consultadas para identificar alguma informação suplementar que tenha sido ignorada inicialmente e que seja importante acrescentar. Existem diferentes razões que levam os alunos a encerrar a pesquisa: alguns sentem que as fontes consultadas já não acrescentam informação relevante e se tornam redundantes; outros sentem que já possuem informação suficiente para realizar a tarefa proposta. Esta fase

poderá trazer algumas surpresas para o aluno, visto que, durante a apresentação, poder-se-á sentir satisfeito com o trabalho realizado, ou desiludido, caso as expectativas que tinha em relação ao trabalho não sejam alcançadas (Kuhlthau, 2004).

7. *Avaliação*: Este sentimento de desilusão, ou satisfação deverá ser a base para uma avaliação que ajude o aluno a tomar consciência do processo desenvolvido. “This reflection may enable users to internalize their own search process and to assume a process approach in future situations of information need” (Kuhlthau, 2004, p.195).

### 8.1.2. *Algumas conclusões do estudo*

Kuhlthau (2004, 2015) observou que as expectativas dos alunos se revelavam desajustadas em relação às dificuldades que encontravam ao longo do processo. Habitualmente, estes acreditavam que o trabalho de pesquisa se cingia à localização de fontes relacionadas com o tema e que, imediatamente após a *Seleção do tópico geral*, se seguiria a etapa de *Recolha de informação*. No seu ponto de vista, as etapas da *Exploração inicial da informação* e da *Formulação do foco* eram, assim, desnecessárias.

É, no entanto, na etapa da *Exploração* que as aprendizagens mais significativas se desenrolam, visto que é nesta fase que se adquirem novas perspetivas e se constrói uma visão pessoal do tema. Sem esta etapa, o aluno limita-se a coligir factos, ou a repetir as ideias de um autor, sem que se promova uma verdadeira aprendizagem. Na verdade, “the most important tasks of the inquiry process is to explore information and ideas within sources and to form new understanding from these ideas” (Kuhlthau et al., 2015, p.48). Observa-se, igualmente, que aumenta a sensação de confusão e incerteza nas etapas iniciais do processo de pesquisa de informação, quando o acesso a recursos digitais é realizado sem orientação. Por conseguinte, é melhor selecionar cuidadosamente um conjunto restrito de recursos nessa fase, de forma a evitar que o aluno se sinta avassalado com o excesso de informação.

### *8.1.3. O princípio da incerteza*

Decorrente desta investigação sobre o processo de pesquisa de informação, Kuhlthau enuncia o princípio da incerteza. Considera a autora que “learning begins with uncertainty and is driven by the desire to seek meaning” (Kuhlthau et al., 2015, p.43). Percebemos, assim, que o processo de pesquisa de informação é desencadeado por uma lacuna numa determinada área de conhecimento, que gera no aluno um estado cognitivo de incerteza. Esta incerteza, associada a uma indefinição em relação à questão a pesquisar, manifesta-se em comportamentos que revelam ansiedade e falta de confiança. As mudanças no domínio afetivo estão diretamente relacionadas com as mudanças no domínio cognitivo: à medida que o aluno restringe a sua pesquisa e define um foco, sente mais confiança em relação à tarefa que tem em mãos (Kuhlthau, 2004).

Kuhlthau (2004, pp.92-103) enuncia seis corolários associados ao princípio da incerteza e que incidem em diferentes domínios: a construção de sentido (processo), a definição de um foco de pesquisa (formulação), o equilíbrio entre o esperado e o inesperado (redundância), a adoção de uma determinada postura (disposição), o processo de tomada de decisão com base em expectativas (previsão), o envolvimento intelectual (interesse).

Salientamos algumas das conclusões apresentadas:

- O processo de pesquisa de informação envolve simultaneamente pensamentos, ações e emoções. Embora o modelo apresente etapas claramente definidas, o processo em si é complexo e confuso e as etapas podem repetir-se, na tentativa de diminuir a incerteza e aumentar a compreensão. “The model is more of a metaphor for common experience in the search process than a prescription or a precise replication of individual experience” (Kuhlthau, 2004, p. 93).

- A definição de um foco de pesquisa é um ponto fulcral do processo de pesquisa de informação. É necessário que o aluno desenvolva alguma tolerância perante a incerteza na etapa que precede a formulação do foco, nomeadamente se a informação que pesquisou contradisser a sua perspetiva pessoal. Os

mediadores assumem um papel muito importante nesta fase, visto “a certainty approach to information seeking, which promotes a single right answer to a specific question” (Kuhlthau, 2004, pp. 94-95) não permite que o aluno construa a sua perspetiva pessoal.

- Verifica-se uma tensão entre os resultados da pesquisa que são expectáveis ou redundantes do ponto de vista do aluno, e os resultados inesperados, que desafiam o saber adquirido. A informação redundante confirma o conhecimento prévio e é facilmente avaliada e considerada relevante, ou não. A informação inesperada alarga o conhecimento do aluno e, antes de ser considerada relevante, precisa de ser assimilada e integrada.

- O nível de envolvimento com a pesquisa evolui à medida que se avança da fase exploratória para a formulação do foco da pesquisa e para a construção de uma perspetiva pessoal do tema. É, assim, normal – e expectável – que, à medida que o trabalho avança, a incerteza diminua e o nível de interesse pela tarefa aumente.

#### *8.1.4. A intervenção eficaz dos mediadores*

Ainda que esta pesquisa tenha sido realizada no contexto educativo norte-americano entre os anos 80 e os anos 90, consideramos pertinente para o nosso estudo focar sumariamente as conclusões apresentadas por Kuhlthau (2004) em relação à perceção que os utilizadores têm do papel dos mediadores. Os utilizadores distinguem mediadores formais e informais: integram o primeiro grupo os bibliotecários e os professores; integram o segundo grupo familiares e amigos.

Os alunos envolvidos nos vários estudos revelam que consideram os mediadores formais “a ‘last resort’ source location” (Kuhlthau, 2004, p. 108), ou seja, só recorrem à sua ajuda em último caso e para solicitar orientação na localização de fontes para a pesquisa. Solicitam, no entanto, a assistência de mediadores informais – como familiares, amigos e colegas –, em particular durante a fase de formulação do foco, considerando que a discussão e o confronto de ideias são estratégias úteis para lidar com a incerteza e a ansiedade que caracterizam a fase inicial do processo de pesquisa de informação.

O modelo *Information Search Process*, apoiado no conceito de zona de intervenção, permitirá desenhar uma intervenção mais eficaz, centrada não apenas no acesso às fontes, mas também no processo, tendo em consideração os sentimentos, o tipo de raciocínio e as ações envolvidas em cada etapa da pesquisa da informação. Procura-se, nesta situação, que a intervenção responda de forma adequada às necessidades do utilizador, visto que a orientação nos momentos em que o utilizador sente dificuldade é absolutamente essencial, mas a orientação nos momentos em que o utilizador “is self-sufficient is unnecessary, as well as intrusive and annoying” (Kuhlthau, 2004, p. 128).

O conceito de zona de intervenção baseia-se no conceito de zona de desenvolvimento proximal, apresentado pelo psicólogo Lev Vygotsky em 1978<sup>17</sup>. Aplicado ao contexto da pesquisa da informação, a zona de intervenção pode ser definida como: “That area in which an information user can do with advice and assistance what he or she cannot do alone or can do only with great difficulty” (Kuhlthau, 2004, p. 129). A pesquisa de Kuhlthau revelou que cada uma das etapas do processo exige um determinado tipo de intervenção para que os alunos sejam capazes de construir conhecimento a partir de uma reflexão pessoal. Sem esta intervenção, verifica-se que a aprendizagem que realizam é reduzida, visto que se limitam a coligir dados, reduzindo o processo à recolha e apresentação de informação (Kuhlthau et al., 2012, pp. 20-28).

O Quadro 11 exemplifica a zona onde deve incidir a intervenção em cada etapa do processo de pesquisa de informação, tendo em consideração a experiência do utilizador.

---

<sup>17</sup> Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal “como a distância entre dois níveis: o do desenvolvimento atual, avaliado pela capacidade que uma criança tem de resolver problemas sozinha, e o nível de desenvolvimento avaliado pela capacidade que a criança tem de resolver problemas quando auxiliada por alguém” (Bertrand, 2001, p. 132).

Quadro 11: Intervenção durante o processo de pesquisa de informação

Etapa do <i>Information search process</i>	Zona de intervenção
<b>Iniciação</b>	Criar um ambiente de confiança para que os alunos partilhem as suas ideias e as suas dúvidas.
<b>Seleção</b>	Proporcionar um conhecimento de base, contextualizando o tema.
<b>Exploração</b>	Momento crítico da pesquisa. Distinguir entre explorar ideias interessantes e recolher informação pertinente (etapa posterior). Partilhar estratégias que ajudem o aluno a localizar e a avaliar a informação. Orientar a leitura permitindo assimilar novas ideias e enquadrar diferentes perspetivas sobre o tema.
<b>Formulação</b>	Momento crítico da pesquisa. Identificar a questão que permite definir o foco do trabalho a partir de ideias interessantes exploradas na etapa anterior.
<b>Recolha</b>	Localizar, avaliar e usar a informação relevante para obter uma maior compreensão da questão identificada anteriormente.
<b>Apresentação</b>	Iniciar a fase da escrita. Estabelecer conexões e interpretar o significado da informação recolhida. Partilhar o que foi aprendido através de vários canais de comunicação e com diferentes públicos.
<b>Avaliação</b>	Refletir sobre o processo quando o trabalho está concluído, permitindo que o aluno tome consciência do seu processo de aprendizagem.

(Quadro adaptado de Kuhlthau et al., 2012, pp. 20–28)

## 8.2. O Modelo *Guided Inquiry*

Em colaboração com Maniotes e Caspari, Kuhlthau publicou em 2007 o livro *Guided Inquiry: Learning in the 21st Century*, onde apresentou um modelo de literacia da informação apoiado nos princípios pedagógicos do construtivismo<sup>18</sup> e

---

<sup>18</sup> Kuhlthau vai basear-se no trabalho desenvolvido por John Dewey (1859-1952), George Kelly (1905-1967), Jerome Bruner (1915-2016), Leo Vygotsky (1896-1934) e Jean Piaget (1896-1980). Refere a autora (2015): “A constructivist approach builds knowledge by engaging students in stimulating encounters with information and ideas. Students learn by constructing their own understanding of these encounters and by building on what they already know to form a personal perspective of the world. Construction is an active, ongoing process of learning that continues throughout life. A constructive approach to learning is an essential starting point for implementing Guided Inquiry.” (p15)

sustentado na pesquisa realizada sobre o processo de pesquisa de informação e no conceito de *Third Space*.

Observamos a dificuldade em traduzir a palavra *'inquiry'*, visto que as palavras portuguesas “inquérito, investigação ou pesquisa” não expressam corretamente o alcance do termo em inglês. Kuhlthau, Maniotes and Caspari (2015) sublinham que *'inquiry'* e *'research'* estão relacionados, mas não são sinónimos. “Inquiry is a way of thinking and learning in the information age. It is a frame of mind for the information age learner that leads to research at every turn” (p. 68). *'Inquiry'* será, portanto, um estado de espírito ou uma atitude de permanente curiosidade em relação aquilo que nos rodeia e que nos move para querer saber mais. A pesquisa (*'research'*) é a forma de agir em relação a essa mesma curiosidade.<sup>19</sup>

### 8.2.1. Cinco tipos de aprendizagem

O modelo *Guided Inquiry* permite que os alunos realizem aprendizagens em cinco domínios diferentes, como podemos observar no Quadro 12.

Quadro 12: Cinco tipos de aprendizagem

Domínio	Tipo de aprendizagem
<b>Currículo</b>	O currículo fornece o conteúdo que dá o contexto para a pesquisa. “Without content, there is no inquiry” (Kuhlthau et al., 2015, p. 164).
<b>Literacia da informação</b>	Compreender a ideia subjacente aos conceitos de localizar, avaliar e usar a informação e desenvolver estratégias para aplicar esses conceitos em diferentes contextos.
<b>Aprender a aprender</b>	Fazer uma pesquisa de forma autónoma sobre um determinado tema, recorrendo a diferentes fontes.  Tomar consciência da forma como se desenrola a aprendizagem individual ao refletir sobre os sentimentos, o tipo de raciocínio e as ações envolvidas no processo de pesquisa da informação.
<b>Competências sociais</b>	Interagir com os pares, cooperando e colaborando em projetos em diferentes contextos.
<b>Literacia</b>	Desenvolver a proficiência na leitura, na escrita e na oralidade.

(Quadro adaptado de Kuhlthau et al., 2015, pp.164 - 166)

---

<sup>19</sup> De forma as abranger estes diferentes sentidos, vamos traduzir o termo *'inquiry'* como *'questionamento e investigação'*.

Sendo a literacia da informação o foco da nossa investigação, debruçar-nos-emos sobre esta aprendizagem em particular.

### 8.2.2. Literacia da informação: conceitos de localizar, avaliar e usar a informação

No modelo *Guided Inquiry*, procura-se que os alunos compreendam a ideia subjacente aos conceitos de localizar, avaliar e usar a informação e desenvolvam estratégias para aplicar esses conceitos em diferentes contextos. A literacia da informação - definida como “the ability to make wise judgments about information” (Kuhlthau et al., 2012, p.10) - está presente em todas as fases do modelo *Guided Inquiry* e, em particular, nas fases *Explorar* e *Recolher*. Vejamos cada um dos conceitos em particular:

- Localizar: este conceito está associado à ideia de que a informação organizada numa coleção permite aceder a factos, ideias e diferentes perspetivas. A capacidade para localizar fontes de informação permite que o aluno dê resposta à questão “How do I find information about my questions?” (Kuhlthau et al., 2015, p.77). Distingue-se o acesso à informação a partir da coleção da biblioteca, onde os recursos estão organizados de forma sistematizada, e o acesso à informação na Internet, onde os recursos não estão categorizados e podem conter hiperligações para documentos que não têm qualquer relação com o tema que se pretende investigar, dificultando, desta forma, a pesquisa. Existem diferentes estratégias que permitem ao aluno explorar as fontes disponíveis (ver Quadro 13) e cada fase do processo de pesquisa de informação requer um determinado tipo de pesquisa (ver Quadro 14).

Quadro 13: Estratégias de pesquisa da informação

Estratégias de pesquisa da informação	
<b>Navegar</b> <b>(browsing)</b>	Realizar uma pesquisa abrangente numa área de interesse.
<b>Monitorizar</b> <b>(monitoring)</b>	Manter-se a par do desenvolvimento em relação a um tema cuja informação é atualizada durante um período prolongado (ex:

	pesquisar a evolução das condições atmosféricas ou acompanhar notícias da atualidade).
<b>Encadear (<i>chaining</i>)</b>	Procurar novas fontes a partir de referências (ex: autor, tópico, notas de rodapé, bibliografia) em fontes consideradas relevantes.
<b>Diferenciar (<i>differentiating</i>)</b>	Comparar fontes (ex: formato, qualidade, inteligibilidade) e selecionar a mais adequada à tarefa.
<b>Extrair (<i>extracting</i>)</b>	Retirar informação pertinente de uma fonte, decidindo o que citar, parafrasear, sintetizar ou aprofundar a partir de uma perspetiva mais pessoal.

(Quadro adaptado de Kuhlthau et al., 2015, pp. 80- 82)

Quadro 14: Tipos de pesquisa da informação

Tipos de pesquisa da informação	
<b>Preliminar (<i>preliminary</i>)</b>	Pesquisa inicial. Construir uma visão geral do tema, perceber que fontes estão disponíveis, fazer um levantamento de termos de pesquisa associados ao tema. Estratégias de pesquisa: navegar e monitorizar.
<b>Exploratória (<i>exploratory</i>)</b>	Investigar ideias interessantes para definir o foco da pesquisa. Estratégias de pesquisa: encadear
<b>Exaustiva (<i>comprehensive</i>)</b>	Recolher informação específica para abordar o foco da pesquisa. Estratégias de pesquisa: diferenciar, encadear, extrair.
<b>Sumária (<i>summary</i>)</b>	Confirmar a informação recolhida, garantindo que todas as fontes estão corretamente identificadas.

(Quadro adaptado de Kuhlthau et al., 2015, pp. 82 - 84)

- Avaliar: este conceito está associado à ideia de que a informação relevante estimula a curiosidade, a reflexão e o conhecimento. A capacidade para avaliar a qualidade e relevância da fonte permite que o aluno dê resposta à questão “How do I know the information is dependable?” (Kuhlthau et al., 2015, p.85). A informação pode surgir em diferentes formatos (ex: livro, enciclopédia, jornal, revista, vídeo, filme, fotografia, entrevista, visita de estudo, entre outros) e cada formato transmite uma perspetiva diferente sobre o tema, cabendo ao aluno

perceber qual é o formato mais adequado à sua questão. Por outro lado, a forma como o recurso está estruturado (ex: partes de um livro) pode dar informação preciosa sobre a sua utilidade.

- Usar a informação: este conceito está associado à ideia de que a prática sistemática de interpretar informação conduz gradualmente a uma aprendizagem profunda, subentendendo-se que esta aprendizagem implica que o processo se desenrole por um período prolongado. A capacidade para usar a informação para aprender permite que o aluno dê resposta à questão “Will the information I find help me learn about my questions?” (Kuhlthau et al., 2015, p.89). É importante que o aluno perceba que não se pretende, neste processo, que elenque factos, mas que se valoriza a reflexão e a construção de uma perspetiva pessoal sobre o tema. Devem ser dadas ferramentas ao aluno para que este mantenha um registo da informação recolhida durante as diferentes fases do processo. Desta forma, aprende a distinguir informação essencial e acessória e evita registar tudo o que lê (porque considera que tudo é importante). Valoriza igualmente a propriedade intelectual, diferenciando as ideias do autor – que cita direta ou indiretamente – e as suas próprias ideias.

### *8.2.3. Fusão de conhecimentos: Terceiro Espaço*

O conceito de Terceiro Espaço (*Third Space*) foi introduzido no modelo *Guided Inquiry* a partir da investigação que Maniotes desenvolveu em 2005 sobre o discurso dos alunos na sala de aula (com base na teoria sociológica de Bhabha). Considera a autora que se cria o Terceiro Espaço, quando há uma fusão entre a mundividência dos alunos, que intitula de Primeiro Espaço, e o currículo, tido como o Segundo Espaço. Este espaço de fusão, caracterizado por um diálogo rico e construtivo, parte de questões relevantes para os alunos e verifica-se que, nestas situações, “the students’ experience and the curriculum overlap and merge to create dynamic learning” (Kuhlthau et al., 2012, p.33).

As questões relevantes – *real questions* – implicam um desejo real, quer por parte dos alunos, quer por parte do professor, de obter uma resposta e a investigação deve permitir que os alunos conjuguem a sua experiência pessoal com a aprendizagem que realizam na escola (Kuhlthau et al., 2015, pp. 29 - 31).

O Terceiro Espaço pode ser considerado “the watermark of Guided Inquiry” (Kuhlthau et al., 2012, p.36).

No estudo realizado por Maniotes, esta observou que os professores utilizavam um conjunto de estratégias discursivas para potenciar a criação do Terceiro Espaço com o objetivo de, progressivamente, dar autonomia aos alunos para que fossem estes a conduzir este processo. No Quadro 15, identificam-se essas estratégias.

Quadro 15: Estratégias que potenciam a criação do Terceiro Espaço

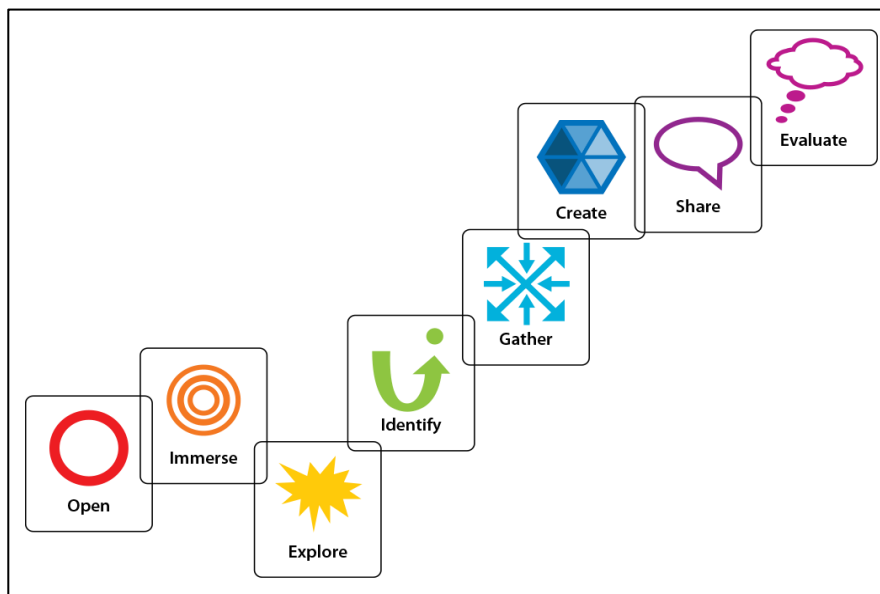
Estratégias discursivas que potenciam a criação do Terceiro Espaço	
<b>Dar instruções</b>	Explicar o que se pretende. Estratégia especialmente utilizada no início e no final das sessões.
<b>Modelar</b>	Mostrar em vez de dizer, enunciando em voz alta o que se está a fazer ou a pensar. Partilhar as relações que se podem estabelecer com outros assuntos a partir do tema da pesquisa mostra aos alunos como podem integrar as suas vivências no currículo.
<b>Ouvir</b>	Ouvir ativamente implica devolver uma resposta às intervenções dos alunos. Repetir ou parafrasear as ideias partilhadas pelos alunos, valoriza os seus contributos.
<b>Questionar</b>	Redirecionar o pensamento dos alunos através de questões orientadoras: questões que procuram obter informação sobre conhecimentos prévios, que orientam o rumo da conversa, ou que criam o espaço para dialogar sobre sentimentos e pensamentos.
<b>Encorajar</b>	Responder a um comentário de um aluno com afirmações curtas (ex: certo, interessante, sim), que não traduzem um juízo de valor por parte do professor, mas que dão espaço ao aluno para formular as suas hipóteses. Elogiar o trabalho realizado.

(Quadro adaptado de Kuhlthau et al., 2012, 2015).

#### 8.2.4. As oito fases do modelo *Guided Inquiry*

O modelo *Guided Inquiry* divide-se em oito fases, como podemos ver na Figura 4, e “offers a way of teaching many things at the same within a meaningful and integrated context” (Kuhlthau et al., 2015, p.1).

Figura 4: Modelo Guided Inquiry



(Kuhlthau et al., 2015, p. 55)

Vejamos o modelo com maior detalhe. Interessa-nos, igualmente, perceber que tipo de leitura é exigida em cada fase e como se articula o modelo com o processo de escrita:

1. A primeira fase, *Abrir (Open)*, tem como objetivo estimular a curiosidade do aluno, ajudá-lo a fazer conexões com o mundo fora da escola e inspirá-lo a aprofundar a pesquisa. O estímulo pode ser um objeto, uma fotografia ou uma reprodução de uma obra de arte. O foco da instrução não deve ser o produto final, mas, sim, o conteúdo em si, para que o aluno tenha espaço “to build background knowledge and engage in interesting ideias” (Kuhlthau et al., 2012, p.55). Por esta razão, deve-se evitar fornecer nesta fase uma lista de questões ou tópicos.
2. Na fase *Mergulhar (Immerse)*, procura-se que o aluno contextualize o tema e reflita sobre os conhecimentos que já possui, de forma a poder definir o rumo que pretende dar à sua pesquisa. Esta contextualização pode ser realizada, por exemplo, a partir da leitura de um livro, do visionamento de um filme ou documentário, ou da visita a um museu. Pretende-se fornecer um panorama geral, sem assoberbar o aluno com demasiada informação

específica. Os alunos mais velhos podem fazer uma pesquisa preliminar para obter uma ideia geral dos recursos disponíveis e dos aspetos mais importantes relacionados com o tema, de forma a perceberem que caminhos interessantes podem explorar. “There needs to be lots of groundwork before students can form meaningful questions that they really want to pursue and are actually worth investigating” (Kuhlthau et al., 2012, p.62).

3. A fase *Explorar (Explore)* é um momento crítico na pesquisa, visto que se pretende que o aluno realize uma pesquisa abrangente do tema, detendo-se numa leitura mais aprofundada, quando algo suscita o seu interesse. Não se pretende, nesta fase, que o aluno elenque um conjunto de factos sobre o tema ou que tome notas detalhadas, mas, sim, que coloque questões que o possam ajudar a formar o foco da pesquisa na fase seguinte. Como tínhamos visto anteriormente, na análise do modelo *Information Search Process*, o aluno poder-se-á sentir assoberbado com a quantidade de informação disponível e ter dificuldade em relacionar e integrar todos os dados que recolheu. O apoio que é dado nesta fase é muito importante para ajudar o aluno a lidar com os seus sentimentos. É útil que o aluno recorra a estratégias de leitura como *skimming*<sup>20</sup> e *scanning*<sup>21</sup>, que lhe permitem aferir rapidamente o interesse de um texto e retirar a informação relevante para identificar o foco da sua pesquisa. O tipo de pesquisa a realizar deve ser exploratória. Por vezes, os alunos encaram este momento de exploração como uma perda de tempo e querem avançar rapidamente para a recolha de informação. É necessário que entendam que, nesta fase, é importante abrandar e ter tempo para ler e refletir (Kuhlthau et al., 2012, 2015).
4. A fase *Identificar (Identify)* implica uma pausa na pesquisa de forma a permitir que o aluno formule a “meaningful inquiry question” (Kuhlthau et al.,

---

<sup>20</sup> Técnica de leitura rápida com o objetivo de perceber a organização do texto e o assunto abordado.

<sup>21</sup> Técnica de leitura rápida com o objetivo de procurar uma informação específica.

2012, p.4), que irá enquadrar o trabalho que se irá desenrolar nas fases seguintes. Esta questão deve ir para além da recolha de factos e promover a construção de uma interpretação pessoal da informação. O aluno deve ter em consideração o seu interesse pessoal na questão, os objetivos de aprendizagem, a informação e o tempo disponíveis.

5. Na fase *Recolher (Gather)*, a recolha de informação é orientada em função da *'inquiry question'* que o aluno identificou. Procura-se que o aluno construa uma perspetiva pessoal do tema e perceba que relações pode estabelecer entre a diferente informação que recolhe. Nesta fase (e na fase seguinte), a leitura deve ser atenta e focada, com o objetivo de localizar a informação e aferir a sua pertinência. Até este momento, o processo de escrita está na fase do planeamento. É importante ajudar o aluno a gerir a pesquisa e a recolha de informação, dando-lhe ferramentas para avaliar a fiabilidade e validade das fontes que consulta e para usar a informação de forma ética, respeitando as regras da citação e da paráfrase. É também importante que a decisão de encerrar a recolha de informação não seja apenas ditada pelo prazo estabelecido, mas que o aluno perceba quando é que atingiu o ponto de saturação de informação. Neste momento, o tipo de pesquisa a realizar deve ser exaustiva e, no final desta fase, deve realizar-se uma pesquisa sumária (Kuhlthau et al., 2012, 2015).
6. O trabalho desenvolvido nas três fases anteriores irá sustentar a fase *Criar (Create)*. Neste momento, o aluno organiza o que aprendeu, resumindo e interpretando. A criação de gráficos permitir-lhe-á organizar visualmente as suas ideias e ajudá-lo-á a rever e a refletir sobre o que aprendeu. "Create sessions are designed to guide students to a charting tool that can help them synthesize the ideas in a useful way in order to address their inquiry question" (Kuhlthau et al., 2012, p. 128). A reflexão sobre o trabalho desenvolvido não se reduz à apresentação de um relatório com um levantamento de dados, mas implica a criação de conhecimento sobre o tema pesquisado, promovendo-se um processo que é "learning-centered

not product-driven” (Maniotes & Kuhlthau, 2014, p. 14). Em função do público, o aluno deve decidir qual é a melhor forma de comunicar o que aprendeu. O foco do processo de escrita incide na textualização e na revisão. Apesar dos prazos serem importantes, é necessário ser flexível para acomodar diferentes ritmos, visto que nem todos os alunos estarão preparados para iniciar esta fase na mesma altura.

7. A fase anterior culmina na fase *Partilhar (Share)*. Consoante o âmbito do trabalho, pode ser partilhado entre os colegas, contribuindo para a construção de um conhecimento comum numa determinada área, ou ser partilhado com um público mais alargado, com o objetivo de desencadear uma ação concreta na comunidade. Na verdade, “student’s inquiry benefit from a wider audience than just the teacher by taking on importance in their community and making connections in the world outside the school” (Kuhlthau et al., 2012, p.140).
8. A fase final, *Avaliar (Evaluate)* é um elemento essencial do modelo *Guided Inquiry*. Esta fase distingue-se das avaliações intermédias que devem ser realizadas ao longo de todo o processo, permitindo aos alunos “reflect on their own learning, both on the process of how they learned and on the depth of understanding of content they have gained” (Kuhlthau et al., 2015, p.12). A reflexão sobre o processo permite que o aluno tome consciência da forma como aprendeu durante este período, ou seja, que tome consciência do seu processo de aprendizagem.

Paralelamente, Kuhlthau et al. (2012, 2015) elencam seis estratégias de intervenção para apoiar o processo de pesquisa de informação dos alunos. Estas estratégias são apelidadas *The six Cs*, visto que todos verbos utilizados para nomear as diferentes ações começam em inglês pela letra ‘c’. O Quadro 16 exemplifica a forma como cada uma das seis estratégias é aplicada nas diferentes fases do *Guided Inquiry* em articulação com as ferramentas de aprendizagem (‘inquiry tools’).

Quadro 16: Estratégias e ferramentas de intervenção

Estratégias de intervenção	Ferramentas de aprendizagem		Fase do <i>Guided Inquiry</i>
	Ferramenta	Definição	
<b>Colaborar</b>	Comunidades de aprendizagem	Ambiente colaborativo onde os alunos aprendem em grande grupo.	<i>Abrir</i>
<b>Dialogar</b>	Círculos de aprendizagem	Alunos organizados em pequenos grupos (4 a 6 alunos).	Final da fase <i>Mergulhar</i> Durante todo o processo
<b>Escrever</b>	Diários	Instrumento para refletir sobre a aprendizagem e sobre os pensamentos e sentimentos.	Final da fase <i>Mergulhar</i> Durante todo o processo
<b>Escolher</b>	Registos	Os registos obrigam a tomar decisões sobre as fontes a incluir. Num 1.º momento, registam-se as ideias interessantes. Num 2º momento, decide-se qual a pertinência e utilidade da fonte. Os registos constituem uma evidência do percurso do aluno.	<i>Explorar</i> <i>Recolher</i>
<b>Esquematizar</b>	Esquemas	As tabelas permitem organizar, visualizar e sintetizar a informação recolhida.	<i>Identificar</i> <i>Criar</i>
<b>Perseverar</b>	Engloba todas as ferramentas anteriores com o objetivo de apoiar e sustentar o processo de pesquisa da informação.		

(Quadro adaptado de Kuhlthau et al, 2012, pp.37-48)

### 8.3. Conclusão

A investigação desenvolvida por Kuhlthau revelou que o processo de pesquisa de informação é complexo: divide-se em sete etapas, caracterizadas por diferentes sentimentos, pensamentos e ações e com variados graus de dificuldade. A complexidade do processo, espelhada no modelo *Information Search Process*, é transposta para o modelo *Guided Inquiry*, que, por seu turno,

permite que os professores orientem os alunos nas diferentes fases da pesquisa de informação, promovendo uma aprendizagem pessoal e significativa.

Kuhlthau et al. (2015) mostram-nos que a pesquisa de informação não se resume a identificar um tema, recolher a informação necessária e realizar a tarefa estabelecida, na medida em que o processo implica que o aluno seja capaz de usar essa informação para construir uma perspetiva pessoal sobre o tema. Acreditam as autoras que esta forma de ensinar e aprender contribui para criar uma comunidade de aprendizagem e, conseqüentemente, mudar a cultura da escola.

O Quadro 17 resume a forma como os dois modelos se articulam: “The ISP [*Information Search Process*] describes what students experienced in the phases of the inquiry process. *Guided Inquiry* is what the learning team does at each phase to guide students in the inquiry process to foster deep personal learning” (Kuhlthau et al., 2012, p. 28).

Quadro 17: Articulação entre o modelo *Information Search Process* e o *Guided Inquiry*

Tarefas do aluno no processo de pesquisa da informação	Etapas do Processo de pesquisa da informação	Fases do Guided Inquiry	Tarefas da comunidade de aprendizagem durante o <i>Guided Inquiry</i>
Iniciar o projeto	Iniciação	Abrir	<ul style="list-style-type: none"><li>• Convite para iniciar o processo</li><li>• Criar clima de confiança</li><li>• Estimular a curiosidade</li></ul>
Selecionar tópico de pesquisa	Seleção	Mergulhar	<ul style="list-style-type: none"><li>• Adquirir/Consolidar o conhecimento sobre o contexto</li><li>• Estabelecer uma ligação com o conteúdo</li><li>• Descobrir ideias interessantes</li></ul>
Explorar a informação	Exploração	Explorar	<ul style="list-style-type: none"><li>• Explorar ideias interessantes</li><li>• Pesquisar os recursos disponíveis</li><li>• Embrenhar-se na pesquisa</li></ul>

Formular o foco	Formulação	Identificar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer uma pausa e refletir</li> <li>• Identificar a questão a investigar</li> <li>• Decidir o caminho</li> </ul>
Recolher informação sobre o foco e construir uma interpretação	Recolha	Recolher	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer uma pausa e refletir</li> <li>• Alargar o foco da pesquisa</li> <li>• Aprofundar</li> </ul>
Preparar a apresentação	Apresentação	Criar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre o que se aprendeu</li> <li>• Identificar a questão a investigar</li> <li>• Criar para comunicar</li> </ul>
		Partilhar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender com os outros</li> <li>• Partilhar o que se aprendeu</li> <li>• Transmitir uma perspetiva pessoal</li> </ul>
Avaliar o processo	Avaliação	Avaliar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar se se atingiram os objetivos de aprendizagem</li> <li>• Refletir sobre o conteúdo</li> <li>• Refletir sobre o processo</li> </ul>

(Quadro traduzido de Kuhlthau et al, 2012, p.29)

## 9. PONTO DE CHEGADA

*A revisão da literatura aparece assim com uma identidade própria, ponto de chegada da compreensão profunda de uma temática depois de analisados e comparados os estudos existentes. (Cardoso et al., 2010, p. 17)*

Apresentados os modelos de literacia da informação das duas autoras que decidimos investigar, Christine Bruce e Carol Kuhlthau, interessa-nos agora perceber como é que a teoria pode ser aplicada na prática. Analisaremos os estudos que compõem o nosso *corpus* para avaliar se os pressupostos que sustentam os dois modelos são respeitados, bem como para identificar os fatores que influenciam a sua aplicação em contexto educativo. Por fim, iremos comparar os dois modelos, avaliando se poderão ter impacto na transição para a vida ativa, isto é, se contemplam “life-centred outcomes” (Todd, 2017, p. 124) e faremos uma apreciação da sua receção na realidade portuguesa.

### 9.1. Campo: BRUCE CHRISTINE (Author)

Tal como referimos no capítulo dedicado à metodologia, depois de realizarmos a pesquisa bibliográfica sobre Christine Bruce, restringimos o *corpus* a analisar a sete artigos científicos. Num primeiro momento, sintetizámos a informação em função da nossa questão investigativa: “Quais são os fatores que influenciam a aplicação da abordagem *Informed Learning* em contexto educativo?” Posteriormente, criámos um mapa mental, estabelecendo conexões e procurando identificar pontos críticos na aplicação do modelo.

No Quadro 18 descrevemos o nosso *corpus*, indicando a data em que os artigos foram publicados, o título, os autores e a revista onde surgiram, bem como o foco do artigo.

Observamos que, em todos os casos, Bruce não publica sozinha. Identificámos em particular três investigadores australianos que surgem várias vezes como coautores dos artigos em análise: Hilary Hughes, Clarence Maybee e Mandy Lupton. É igualmente de referir que os artigos foram publicados em revistas

dedicadas ao ensino superior (*Studies in Higher Education, Higher Education Research and Development*) ou enquadradas na área das ciências da informação e da biblioteconomia (*Library & Information Science Research, Library Trends, Education for Information*). Não encontramos informação concreta em relação à revista *ACCESS*.

Quadro 18: Descrição do corpus

Artigo	Data	Título	Autores	Revista	Foco
1	2010	<i>Informed learning: a pedagogical construct attending simultaneously to information use and learning</i>	Bruce, Christine Hughes, Hilary	Library & Information Science Research	Desenvolvimento de uma Unidade Curricular no curso <i>Master of Education in Teaching English</i> da Universidade de Tecnologia de Queensland (Austrália) de acordo com os princípios do modelo <i>Informed Learning</i> . O curso foi dirigido a estudantes estrangeiros e integrou uma abordagem inclusiva.
2	2012	<i>Supporting Informed Learners in the Twenty-first Century</i>	Bruce, Christine Hughes, Hilary Somerville, Mary M.	Library Trends	Identificação de princípios orientadores para a aplicação do modelo <i>Informed Learning</i> em contextos educativos, profissionais e comunitários.
3	2012	<i>Snapshots of informed learning: LIS and beyond</i>	Hughes, Hilary Bruce, Christine	Education for Information	Descrição da aplicação do modelo <i>Informed Learning</i> em três Unidades Curriculares da área de <i>Library and information science</i> na Universidade de Tecnologia de Queensland (Austrália). Apresentam-se igualmente exemplos da aplicação do modelo noutros contextos do ensino superior.
4	2013	<i>Learning to use information: Informed learning in the undergraduate classroom</i>	Maybee, Clarence Bruce, Christine Lupton, Mandy Rebmann, Kristen	Library & Information Science Research	Pesquisa sobre a forma como alunos de um curso de escrita de uma universidade de arte dos E.U.A. experienciaram uma aula onde foi aplicado o modelo <i>Informed Learning</i> . Os alunos experienciaram a aula de três formas diferentes: como uma nova de aprender, como um conjunto de instruções para a realização qualquer trabalho académico, ou como aprendizagem de técnicas para realizar especificamente a tarefa solicitada. Recorreu-se à teoria da variação para identificar pontos críticos na experiência dos alunos na aprendizagem do conteúdo e, simultaneamente, do uso da informação.

5	2016	<i>Crossing literacy and informed learning boundaries with Manga</i>	Smeaton, Kathleen Maybee, Clarence Bruce, Christine Hughes, Hilary	ACCESS	<p>Pesquisa sobre a forma como alunos experienciaram um workshop de Manga promovido pela biblioteca escolar, integrado num programa que visava desenvolver a literacia. Os alunos experienciaram a sessão de três formas diferentes: como uma aprendizagem sobre a arte, sobre a vida ou sobre a forma de usar a informação para aprender (ou seja, neste caso, os alunos não só apreenderam o conteúdo, mas tomaram consciência da forma como utilizam a informação para aprender).</p> <p>Foram identificados alguns pontos críticos que podem ajudar os alunos a tomar consciência da forma como usam a informação para aprender.</p>
6	2017	<i>Designing rich information experiences to shape learning outcomes</i>	Maybee, Clarence Bruce, Christine Lupton, Mandy Rebmann, Kristen	Studies in Higher Education	<p>Pesquisa sobre a forma como alunos de um curso de escrita de uma universidade de arte dos E.U.A. experienciaram duas aulas onde foi aplicado o modelo <i>Informed Learning</i>. Comparação entre as duas aulas, identificando pontos críticos que potenciam a aplicação do modelo <i>Informed Learning</i>.</p>
7	2019	<i>Informed learning design: teaching and learning through engagement with information</i>	Maybee, Clarence Bruce, Christine Lupton, Mandy Pang, Ming Fai	Higher Education Research and Development	<p>Com base no modelo <i>Informed Learning</i> e na teoria da variação, apresenta-se uma abordagem ao currículo que permite que os alunos do ensino superior aprendam conteúdos específicos da disciplina e, simultaneamente, tomem consciência da forma como usam a informação para aprender.</p>

No Quadro 19, sistematizamos a informação recolhida, indicando a questão investigativa que desencadeou a pesquisa, os participantes no estudo ou o público-alvo a quem se destina, no caso de não existir uma pesquisa de campo. Quando aplicável, referimos a metodologia utilizada e as técnicas de recolha de informação empregues.

Observamos que a abordagem *Informed Learning* tem sido aplicada sobretudo no contexto do ensino superior e restringido à realidade australiana e norte-americana. A única exceção no nível de ensino situa-se no campo da educação não formal: o artigo número cinco, *Crossing literacy and informed learning boundaries with Manga*, aborda a forma como 41 alunos do ensino secundário utilizaram a informação para aprender num *workshop* de Manga promovido pela biblioteca escolar.

Nos quatro estudos empíricos apresentados, é utilizada uma metodologia de investigação qualitativa adequada aos objetivos globais dos estudos: revelar a experiência dos alunos ao utilizar a informação para aprender em diferentes contextos. Três estudos (número quatro, cinco e seis) estão enquadrados na fenomenografia, a metodologia seguida por Bruce na investigação que realizou em 1997, no âmbito do seu doutoramento. Um estudo (número um) não apresenta explicitamente informação sobre a metodologia utilizada. As técnicas de recolha de informação – observação não participante e entrevistas semiestruturadas - são adequadas às metodologias escolhidas.

Os artigos onde não é realizada uma pesquisa de campo (número dois, três e sete) dão-nos algumas orientações sobre a forma como é/pode ser aplicada a abordagem *Informed Learning* no contexto do ensino superior.

No Quadro 20, sistematizamos ainda os pontos críticos que identificámos na aplicação da abordagem *Informed Learning* em contexto educativo.

Quadro 19: Sistematização da informação recolhida

Artigo	Data	Título	Questão investigativa	Participantes/ Público-alvo	Metodologia	Técnicas de recolha de informação
1	2010	<i>Informed learning: a pedagogical construct attending simultaneously to information use and learning</i>	The study investigated the experiences of 25 international students using online information resources to learn (p.7)	Ensino superior 25 alunos estrangeiros Austrália	Sem informação	Observação Entrevistas
2	2012	<i>Supporting Informed Learners in the Twenty-first Century</i>	This paper elaborates the concept of informed learning and locates it in educational, workplace and community settings. (...) the paper presents a set of guiding principles for developing informed learning and learners. (p.1)	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica
3	2012	<i>Snapshots of informed learning: LIS and beyond</i>	The paper introduces the theory and practice of informed learning. (...) to illustrate informed learning in practice (p.1)	Ensino superior	Não se aplica	Não se aplica
4	2013	<i>Learning to use information: Informed learning in the undergraduate classroom</i>	How do students experience a lesson designed to enable them to learn to use information while simultaneously learning subject content? (p. 202)	Ensino superior 15 alunos E.U.A	Fenomenografia	Observação não-participante Entrevistas semiestruturada a 5 alunos
5	2016	<i>Crossing literacy and informed learning boundaries with Manga</i>	How did students use information to learn in this workshop? (p. 17)	Ensino secundário 41 alunos Austrália (educação não formal)	Fenomenografia	Observação não participante Entrevistas
6	2017	<i>Designing rich information experiences</i>	What are the qualitatively different ways that a teacher and students experience using information to learn in an undergraduate classroom? (p. 2375)	Ensino superior 15 alunos	Fenomenografia	Observação não participante

		<i>to shape learning outcomes*</i>		E.U.A		Entrevistas ao professor e a 5 alunos
<b>7</b>	2019	<i>Informed learning design: teaching and learning through engagement with information</i>	- What is a process for designing higher education courses that enable students to learn course content through the intentional use of information? - What elements need to be considered within that process? (p. 584)	Ensino superior	Não se aplica	Não se aplica

\*Utiliza os dados recolhidos em 2013 e apresentados no artigo número 5, *Learning to use information: Informed learning in the undergraduate classroom*.

Quadro 20: Pontos críticos na aplicação do modelo *Informed Learning*

Artigo	PONTOS CRÍTICOS na aplicação do modelo <i>Informed Learning</i>	
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplicação dos princípios do modelo:</li> <li>- Adoção da perspectiva dos utilizadores</li> <li>- Simultaneidade</li> <li>▪ Importância da reflexão crítica</li> <li>▪ Prática sustentada numa teoria de aprendizagem: teoria da variação</li> </ul>	<p>“(…) relating learning activities to students’ real-life experiences” (p.12)</p> <p>“The students were learning to use online resources whilst simultaneously researching and communicating about authentic topics on second language learning” (p.12)</p> <p>“Reflective writing was an integral part of the students’ informed learning experience” (p. 10)/ “their assignments included reflective writing based around “critical incidents” (p.10)/ “Reflection on experience is required to make learners aware of both what they have learned and how they have learned” (p.7)</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Objetivos de aprendizagem, atividades e avaliação definidos de forma a permitir que o aluno experiencie as sete faces do <i>Informed Learning</i>.</li> </ul>	<p>“The different experiences [of informed learning] could influence how statements of learning outcomes are developed” (p. 12)</p> <p>“Learning activities and assessment could also focus attention on specific information using experiences associated with the various faces of informed learning” (p. 13)</p> <p>“Students would experience different ways of engaging with information, including personal reflection, observation and interviewing, listening to or conversing with others, and sourcing academic information such as peer reviewed articles and primary sources. Students would then be in a position to compare and contrast what they have learned from different forms of information and ways of using information and to consider how they have contributed to their own developing understanding” (p. 14)</p>

<p><b>3</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplicação dos princípios do modelo:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adoção da perspetiva dos utilizadores</li> <li>- Simultaneidade</li> <li>- Tomada de consciência</li> </ul> </li> <li>▪ Importância da reflexão crítica</li> </ul>	<p>“Takes into account learners’ existing experiences of information use and the subject being learned, by inviting them to include reflection on personal experience of using information to learn” (p. 7)</p> <p>“(…) students simultaneously experience using online information to learn about online learning theory and practice learn” (p.4) / “Students experience different ways of using information whilst researching their topic; and simultaneously, they extend their disciplinary knowledge about users experiences of information, technology or services” (p.5)</p> <p>“(…) students do not automatically recognise the range of information they are drawing on in the learning process, and typically need to engage in a simple reflective exercise to begin to appreciate this. Simple questions like ‘what has served as information for you as you have completed this subject this semester?’ has the desired effect.” (p.6)</p> <p>“Students are also encouraged to explicitly reflect on the forms of information which they use, and how this has influenced their learning, both in class and through journaling” (p.5)</p>
<p><b>4</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecimento sobre a experiência dos alunos</li> <li>▪ Prática sustentada numa teoria de aprendizagem: teoria da variação</li> </ul>	<p>“(…) knowing how students in a specific course experience subject content is necessary for designing effective informed learning lessons” (p. 205)</p> <p>“(…) variation theory can also be used to identify interventions regarding how the critical features of an object of learning need to be varied to better enable student learning” (p.204) / “to design effective lessons, a teacher must also be able to determine the best ways to vary critical features to emphasize a simultaneous focus on subject content and information use” (p.205)</p>
<p><b>5</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Importância da reflexão crítica</li> </ul>	<p>“(…) students became aware not only of what information they need, but how they use information to learn.” (p.23)</p> <p>“(…) there was limited explanation of the relationship between knowledge and information or opportunity for students to reflect on the implications for their real lives beyond the zombie fantasy. Further support for student reflection might have enabled them to deepen their awareness of their own information-related experiences” (p.24)</p> <p>“(…) it might have been possible to extend students’ experience of the workshop (…) by encouraging them to examine the types of information they were using as well as how were using them to complete</p>

		workshop tasks. The students could also have been asked to reflect on how they might apply these approaches to using information to learn in other situations” (p. 24)
<b>6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definição objetivos de aprendizagem que incidam simultaneamente no conteúdo a aprender e no uso da informação</li> <li>▪ Prática sustentada numa teoria de aprendizagem: teoria da variação</li> </ul>	<p>“(…) students experienced this type of simultaneity due to the intentional designs of the teacher.” (p. 2385) / “Findings also indicate the teacher’s awareness that if students learn about language and gender issues by tracing the evolution of the topic, their learning will be qualitatively different than if they learn by searching for evidence to support pre-existing or instructor-identified views of the topic” (p. 2385)</p> <p>“(…) teachers should consider how content-focused learning outcomes will be shaped by the ways in which learners are asked to engage with information.” (p. 2386)</p> <p>“This finding aligns with variation theory, which suggests that learning is best enabled by separating features and aspects and then fusing them” (p. 2386)</p> <p>“(…) enabling students to focus simultaneously on engaging with information and subject content involves a pattern of separating and then fusing aspects or features related to both information use and subject content.” (p. 2386)</p>
<b>7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplicação dos princípios do modelo                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adoção da perspectiva dos utilizadores</li> <li>- Simultaneidade</li> <li>- Tomada de consciência</li> </ul> </li> <li>▪ Prática sustentada numa teoria de aprendizagem: teoria da variação</li> </ul>	<p>“Determining which aspects are critical for informed learning requires that teachers have some knowledge of learners’ awareness of the phenomenon prior to teaching” (p. 586)</p> <p>“(…) defining objects of learning for the course, which encompass both the content and the process of learning” (p. 586) / “Drawing from variation theory, informed learning design guides this process by focusing on the development of activities to enable the students to become aware of critical aspects and features associated with using information and content” (p. 587)</p> <p>“The key question to drive assessment of informed learning is: Are the students aware of the content in ways that reflect using information intentionally?” (p. 589) /“(…) reflective exercises, such as journaling, online discussion, and so forth, may serve to provide a teacher with insights into students’ shifting awareness” (p. 589) / “ (… ) students should be asked to reflect on their shifting awareness of the aspects and features that are part of learning through engagement with information.” (p. 590)</p> <p>“The variation theory of learning guides pedagogic choices within the different components of the informed learning design process.” (p. 583)</p>

### 9.1.1. Em Conclusão

A análise dos estudos que constituem o nosso *corpus* permite-nos retirar algumas conclusões, mas também nos suscita algumas dúvidas. No geral, encontrámos várias indicações sobre a forma de implementar a abordagem *Informed Learning*, mas poucos dados sobre a aplicação dos modelos *Seven Faces of Informed Learning* e *Six Frames for Informed Learning*.

Nos exemplos apresentados, observamos globalmente que são aplicados os princípios do *Informed Learning*:

- A perspetiva e a experiência dos alunos são valorizadas e tidas em consideração. Respeita-se, assim, o princípio: “Informed learning takes into account learner’s experiences” (Bruce, 2008, p. 12).

- Os objetivos de aprendizagem que são definidos incidem simultaneamente no conteúdo a aprender e no uso da informação. As atividades e a avaliação são concebidas de forma a permitir que o aluno experiencie as sete faces do *Informed Learning*. Respeita-se, assim, o princípio: “Informed learning promotes simultaneous development of discipline and process learning” (Bruce, 2008, p. 12).

- A reflexão crítica é valorizada como instrumento que ajuda os alunos a focar a atenção em aspetos importantes da sua experiência e que lhes permite tomar consciência das diferentes formas como usam a informação para aprender. Respeita-se, assim, o princípio: “Informed learning is about changes in experience” (Bruce, 2008, p. 13).

Observamos igualmente que a prática pedagógica é sustentada na teoria da variação. Como vimos anteriormente, esta teoria da aprendizagem procura alterar a compreensão ou a consciência que um aluno tem de um determinado fenómeno ou situação, identificando os padrões de variação que dão maior visibilidade aos elementos críticos de um determinado objeto de aprendizagem. Nos artigos analisados, o professor desenvolve atividades, definindo quais são os elementos críticos que devem variar no objeto de aprendizagem – de acordo com os padrões de separação e fusão -, para que o aluno experiencie simultaneamente a utilização da informação e do conteúdo da disciplina.

No entanto, como já referimos, a análise destes estudos também nos levanta algumas questões.

Em primeiro lugar, tendo em conta o público-alvo da amostra em análise, não estamos certos de que o *Informed Learning* possa ser aplicado no ensino básico e secundário. Ainda que tenhamos encontrado um artigo (artigo número quatro), que se debruça sobre os alunos do ensino secundário em particular, percebemos que esta abordagem tem sido sobretudo testada no ensino superior e restringida à realidade australiana e norte-americana.

Em segundo lugar, não encontramos em nenhum dos artigos uma referência explícita à aplicação do modelo *Seven Faces of Informed Learning*, ou à perspetiva que é adotada pelo professor, de acordo com o modelo *Six Frames for Informed Learning*. É feita apenas uma menção no artigo número quatro, *Learning to use information: Informed learning in the undergraduate classroom*, às perspetivas que poderiam ter sido usadas para potenciar as aprendizagens realizadas pelos alunos. Ainda que tenham sido dados breves exemplos sobre a forma de aplicar estes modelos no livro publicado por Bruce em 2008, gostaríamos de poder sustentar as conclusões apresentadas em dados mais concretos.

Finalmente, questionamo-nos sobre a representatividade da amostra. Apesar de termos recolhido a informação necessária para perceber globalmente como pode ser aplicada esta abordagem, apenas quatro estudos de campo sustentam as conclusões apresentadas em dados recolhidos no terreno. Esta limitação – bem como a falta de informação sobre a aplicação dos modelos *Seven Faces of Informed Learning* e *Six Frames for Informed Learning*, referida anteriormente, - poderia ser ultrapassada com uma pesquisa bibliográfica mais abrangente, não centrada apenas em Bruce – foco do nosso trabalho -, mas englobando igualmente autores que tenham implementado o *Informed Learning* em contexto de sala de aula, ou os autores que parecem trabalhar de forma mais estreita com Bruce, nomeadamente Hilary Hughes, Clarence Maybee e Mandy Lupton.

## 9.2. Campo: KUHALTHAU CAROL C (Author) AND/OR (AUT) Maniotes AND/OR (AUT) Caspari

Tal como referimos no capítulo dedicado à metodologia, depois de realizarmos a pesquisa bibliográfica, restringimos o *corpus* a analisar a sete artigos. Num primeiro momento, sintetizámos a informação em função da nossa questão investigativa: “Quais são os fatores que influenciam a aplicação do modelo *Guided Inquiry* em contexto educativo?” Posteriormente, criámos um mapa mental, estabelecendo conexões e procurando identificar pontos críticos na aplicação do modelo.

Antes de iniciarmos o processo de análise, recordámos os fatores que inibem ou potenciam a aprendizagem baseada no questionamento e na investigação (*inquiry learning*) que foram elencados por Kuhlthau (2004, pp.149-155). A informação recolhida - e que resumimos no Quadro 21 - orientará a análise e as conexões que estabelecermos.

Quadro 21: Fatores que inibem ou facilitam o *Inquiry Learning*

<b>Fatores inibidores</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Falta de tempo para os alunos desenvolverem projetos e para os membros da equipa planearem as atividades a desenvolver.</li><li>▪ Confusão na atribuição dos papéis de cada membro da equipa. Atividades mal concebidas.</li></ul>
<b>Fatores facilitadores</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Partilha da perspetiva construtivista do processo ensino/aprendizagem.</li><li>▪ Trabalho desenvolvido em equipa, com papéis claramente definidos.</li><li>▪ Conhecimento especializado e competência para conceber, avaliar e reformular o processo de questionamento e de investigação (<i>inquiry process</i>) e para orientar as aprendizagens.</li><li>▪ Compromisso partilhado em desenvolver a literacia da informação e em motivar os alunos para se envolverem no processo de aprendizagem.</li></ul>

(Quadro traduzido de Kuhlthau, 2004, pp.149-155)

No Quadro 22, descrevemos o nosso *corpus*, indicando a data em que os artigos foram publicados, o título, os autores e a revista onde surgiram, bem como o foco do artigo.

Observamos que Maniotes se destaca como a autora que tem mantido uma publicação regular ao longo destes anos. Caspari, apesar de surgir como coautora do modelo *Guided Inquiry*, não surgiu na pesquisa que realizámos.

É igualmente de referir que os artigos foram publicados em revistas ligadas à área da biblioteca escolar (*School Library Monthly*, *Teacher Librarian*, *School Library Connection* e *Knowledge Quest*) e dirigidas a profissionais que trabalham na área da educação (professores bibliotecários, professores e outros). Os artigos relatam, na sua maioria, a experiência de professores que implementaram o modelo *Guided Inquiry* no terreno e não seguem, conseqüentemente, a estrutura dos artigos dirigidos a um público académico - indicando a questão investigativa que desencadeou a pesquisa, os participantes no estudo, a metodologia utilizada ou as técnicas de recolha de informação empregues.

Em seguida, sistematizamos a informação recolhida (Quadro 22), descrevendo o nosso *corpus*, e apresentamos os pontos críticos que identificámos na aplicação do modelo *Guided Inquiry* (Quadro 23).

Quadro 22: Descrição do corpus

Artigo	Data	Título	Autores	Revista	Foco
1	2010	Building Guided Inquiry Teams for 21st-Century Learners	Maniotes, L. K. Kuhlthau, C. C.	<i>School Library Monthly</i>	Proposta para a constituição da equipa principal responsável pela aplicação do <i>Guided Inquiry</i> e da equipa alargada que apoia as aprendizagens quando é necessário. Atribuição de papéis a cada elemento.
2	2014	Making the shift: from traditional research to guiding inquiry learning.	Maniotes, L. K. Kuhlthau, C. C.	<i>Knowledge Quest</i>	Comparação entre um trabalho de pesquisa tradicional e a pesquisa baseada no modelo <i>Guided Inquiry</i> .
3	2016	Intentional Inquiry: Vision, Persistence, and Relationships.	Maniotes, L. K.	<i>Teacher Librarian</i>	Apresentação de dois exemplos da implementação do modelo <i>Guided Inquiry</i> : no distrito de Norman/Oklahoma e numa escola secundária no Massachusetts.
4	2017	Doubling up: Authentic Vocabulary Development Through the Inquiry Process.	Maniotes, L. K. Cellucci, A.	<i>Teacher Librarian</i>	Apresentação de uma estratégia integrada no processo <i>Guided Inquiry</i> , relacionada com o uso de palavras-chave na pesquisa para ajudar os alunos a adquirir vocabulário específico de uma determinada área disciplinar.
5	2019	Getting to Great Questions for Inquiry and Research	Maniotes, L. K.	<i>Teacher Librarian</i>	Apresentação de uma estratégia integrada no processo <i>Guided Inquiry</i> para ajudar os alunos a formar o foco da sua pesquisa antes da fase <i>Recolher</i> (' <i>Gather</i> ').
6	2019	Assessing Inquiry: Learning in the Library Is Learning for Life.	Maniotes, L.K.	<i>Teacher Librarian</i>	Proposta para avaliar as aprendizagens realizadas pelos alunos durante o processo <i>Guided Inquiry</i> .
7	2022	Find Out Where They Are	Maniotes, L. K.	<i>School Library Connection</i>	Proposta para intervir junto dos alunos numa das etapas críticas da pesquisa, entre a fase <i>Explorar</i> (' <i>Explore</i> ') e a fase <i>Recolher</i> (' <i>Gather</i> ').

Quadro 23: Pontos críticos na aplicação do modelo *Guided Inquiry*

Artigo	Pontos críticos na aplicação do modelo <i>Guided Inquiry</i>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="257 371 593 486">▪ Constituição da equipa principal e da equipa alargada</li> <li data-bbox="257 528 593 675">▪ Definição clara dos papéis atribuídos a cada membro da equipa principal</li> </ul> <p data-bbox="616 371 2145 560">“Three-member teams provide a synergy of ideas for developing inquiry learning. The third member joining the school librarian and the subject area teacher may be a second classroom teacher, subject area teacher, or a specialist in reading, special needs, technology, or the arts. Teams working together provide the additional guidance and support needed to teach and assess all five kinds of learning [curriculum content, information literacy, learning how to learn, literacy competence, social skills]” (p. 19)</p> <p data-bbox="616 568 2145 675">“The extended team may incorporate community members from the public library and a range of other experts. Personnel from museums, zoos, historical sites, and nature parks offer a wealth of information that is often overlooked or misused” (p. 19)</p> <p data-bbox="616 683 2145 831">“Although the team understands the entire project and scope of all areas of learning, for assessment purposes they break down the task, which allows them to hone in on the area of their expertise. X1 is a primary area of observation, note taking, guiding, and assessing. X2 is a secondary area<sup>22</sup>. All team members agree to monitor social growth and development” (p. 20)</p> <p data-bbox="616 839 2145 874">“(…) with each inquiry a new team is formed based on the learning goals” (p. 21)</p> <p data-bbox="616 882 2145 1031">“The first step is for participants to take inventory of the expertise at the school—where are the strengths? What areas need to be developed? How will gaps be filled? Inventory of the community should also be taken in regard to learning objectives. Is the expertise available being tapped? Who are the experts that might add to the resources in the school and on the Web?” (p. 21)</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="257 1078 593 1225">▪ Perspetiva construtivista do processo ensino/aprendizagem.</li> </ul> <p data-bbox="616 1078 2145 1114">“(…) effective learning begins with a clear learning goal not a culminating activity” (p.14)</p> <p data-bbox="616 1121 2145 1225">“Many traditional research assignments are fact finding and reporting activities. Reports are sometimes useful, but these assignments are not inquiry-based. It is important to see the difference between a report of facts and research for understanding” (p.15).</p> <p data-bbox="616 1233 2145 1305">“All educators would benefit from reading widely in the inquiry literature (…) These experts’ ways of looking at inquiry are complementary and help to expand what we know about inquiry learning” (p. 15)</p>

<sup>22</sup> Os termos “X1” e “X2” remetem para um quadro que é apresentado no artigo, onde se refere o tipo de aprendizagem que cada professor irá assumir (currículo, literacia da informação, aprender a aprender, competências sociais, literacia), de acordo com a sua área de especialidade.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecimento especializado para conceber o processo de investigação e questionamento</li> </ul>	<p>“School librarians and teachers that know this process and hold it in their minds can instinctively encourage and support teachers in their shift from traditional research assigners to designers of inquiry learning experiences for students” (p.16)</p> <p>“Start by reading and discussing the inquiry literature. Talk about the Information Search Process studies with your teachers” (p. 16)</p>
<p><b>3</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Funcionamento colaborativo da equipa Compromisso com a mudança por parte da equipa</li> <li>▪ Conhecimento do modelo <i>Guided Inquiry</i></li> </ul>	<p>“(…) after four years of persistence, the collaboration has grown into a guided inquiry design team” (p. 10) / “The intentionality in this collaboration surfaces in the persistence to revise the unit over time, commitment to equity in programming, and in relationships” (p.10) / “Modeling for each other was something that evolved naturally for this team” (p.10) / “an individual teacher models a lesson, and the others listen. Then the observers try the lesson in a co-teaching scenario” (p.10)</p> <p>“This team intentionally took an inquiry stance to their own teaching” (p.11)</p> <p>“Cellucci, who had the deepest understanding of the guided inquiry design process, was the team leader” (p.10)</p>
<p><b>4</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecimento especializado e competência para conceber o processo e para orientar as aprendizagens</li> </ul>	<p>“(…) keyword lessons provide opportunities to integrate literacy skills, content knowledge, and information literacy. (….) When students are guided to be intentional about keyword selection and development, they can search for pertinent information and synthesize and evaluate information with more ease” (p.16)</p> <p>“Students authentically use increasingly more sophisticated keywords to do research when they dip into the content in Explore. Because the team recognized the importance of this timing, the keyword lesson was placed when the research begins in Explore in the GID process.” (p. 18)</p> <p>“The vocabulary log called “Using Keywords for Effective Searching” was created so that students would intentionally identify domain-specific words related to their interests and be able to use those words in conversation. (….) First, the librarian and teachers modeled the process of creating a keyword list” (p. 18)</p> <p>“They are also encouraged to show their thinking and use it as a “working document” (and not to see this as a final product)” (p. 19)</p> <p>“As students worked, the teachers and librarian were available for informal conferences or “just in time” instruction on keyword and vocabulary development with individual students. This also allowed for meaningful differentiated instruction. By using the log as a reference point in conferences, it became easy to redirect a student’s searching by</p>

		referring to their keyword log and strategies that they had implemented so far. The log was then functioning as an opportunity for embedded information literacy instruction. Furthermore, the content-area teachers used this log as a resource for assessing students' use of domain- specific vocabulary" (pp. 19-20)
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecimento especializado e competência para orientar as aprendizagens</li> </ul>	<p>"Research has shown that the questions students pose for research make a difference in whether they gather facts or make meaning" (p.17)</p> <p>"At all levels (pre-K–12) during inquiry learning, students benefit from conferences with the teacher and/or librarian. In GID, this transition occurs when students are moving from the explore into the identify phase (...). The purpose of this student conference is clarifying (...). A quick conference with just the right timing and an inquiry mindset helps bring life to simple questions, transforming them into more complex ones" (p. 18).</p> <p><i>Conference protocol</i> (p.20): "Asking questions helps students clarify the connections they are making that might not be explicitly stated right away"/ "Students will have more to tell if they are asked, "What interested you about this?" rather than, "Why did you pick this question?" Focusing on their interest takes the pressure and judgment off and opens the conversation to their third space" / "Listening is a key to clarifying. Paraphrasing what students say will help the teacher or librarian be a better listener in the conference."</p>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecimento especializado e competência para avaliar as aprendizagens realizadas no âmbito do currículo, da literacia da informação e da aprendizagem ao longo da vida (três dos cinco tipos de aprendizagem</li> </ul>	<p>"Librarians use assessments as a means to determine if students learned the concept or to understand who might need a little more support applying the concepts to their own work." (p. 26)</p> <p><i>Assessing information literacy during inquiry</i></p> <p>"Specific information-literacy goals can be prioritized and assessed during the phases of inquiry that take place in the library. Librarians use exit slips, digital forms, rubrics, and digital questionnaires and tools to check for understanding. Ideally, the teacher librarian works with a team to determine the learning goals for content, literacy, and information literacy during the design of the unit." (p. 27)</p> <p>"When collaborating with teachers, using common language and expectations eases the communication and emphasizes that they are all working toward common goals" (p. 27)</p> <p>"One-column rubrics provide a clear view of the expected standard-based proficiency for students and teachers alike. In a one-column rubric, the standard is the only written expression of the learning goal. (...) librarians gather evidence while observing, conferring, and working with students through the inquiry process Scores are then derived, and specific feedback is given to students. Evidence of student learning can be shared with the rest of learning team</p>

<p>definidos no <i>Guided Inquiry</i>)</p>	<p>to mark student progress and refine instruction. These rubrics with the named standard expectation can also be given to students, so that they can assess their own proficiency. Students can also use them as they are working on their project to meet the grade-level” (p. 30)</p> <p>“So how does one effectively grade students in this complex learning environment? First, don’t eliminate that end- of- unit test. It might be worth giving to the students if it is the primary way to determine what is learned. Save those tests for the “Evaluate” phase, and add a reflective prompt on self-as-a-learner as a bonus question” (p. 30)</p> <p><i>Assessing learning how to learn</i></p> <p>“To become self-regulated, students need time to reflect on how situations impacted their work “(p. 31)</p> <p>“Students become independent learners as they reflect on how they best learn, what strategies support their challenges, and what is less helpful. (...) The educator’s responsibility is to expose students to the variety of useful strategies and let them reflect on what works for them” (p. 31)</p>
<p><b>7</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Conhecimento especializado e competência para orientar as aprendizagens</li></ul>	<p>“(…) the lessons we’ve learned from Guided Inquiry Design® can be applied to any library, during any research process” (p. 7)</p> <p>“(…) don’t assume where the students are in their research. Give them time to settle in, let them reflect, evaluate where they are, and be open to a variety of responses. Once they evaluate where they are in the process, guide them to take the appropriate action whether it’s browsing in Explore, charting to Identify a focus, or ready to Gather sources, information, and take notes on their topic” (p. 8)</p>

### 9.2.1. Em conclusão

A análise dos estudos que constituem o nosso *corpus* permite-nos retirar algumas conclusões. No geral, podemos concluir que as atividades e as estratégias apresentadas são consistentes com as orientações dadas por Kuhlthau et al. (2012, 2015) para a aplicação do modelo *Guided Inquiry*. Nos artigos analisados, destaca-se, em particular, a importância atribuída à equipa e ao conhecimento e competência para implementar o modelo *Guided Inquiry*, dois fatores que potenciam a aprendizagem baseada no questionamento e na investigação e que foram referidos no Quadro 20.

Em relação à constituição da equipa, são respeitadas as recomendações de Kuhlthau et al. (2015). O *Guided Inquiry* é concebido e guiado por uma equipa principal, constituída por três pessoas e apoiada por uma equipa alargada, que integra professores especialistas em diversas áreas ou membros da comunidade, que são convidados a participar quando necessário. Nos artigos número um e número três, observamos que cada membro da equipa assume um dos cinco tipos de aprendizagem preconizado no *Guided Inquiry* (currículo, literacia da informação, aprender a aprender, competências sociais, literacia), responsabilizando-se por avaliar esse domínio e orientar as atividades que se enquadrem nessa aprendizagem. Existe por parte de todos um claro compromisso com a mudança e os diferentes membros apoiam-se mutuamente durante todo o processo.

Constatamos que a criação de uma comunidade de aprendizagem é um processo moroso e trabalhoso, visto que implica uma mudança que envolve toda a escola. No artigo número três é referido, por exemplo, que foram necessários quatro anos para que a colaboração ocasional entre os diferentes professores desse lugar a uma equipa responsável pela implementação do *Guided Inquiry*. Kuhlthau et al. (2015) alertam que é necessário planear meticulosamente, não recear inovar e perseverar para sustentar a mudança. O processo não estará concluído num ano letivo e devemos estabelecer metas para um horizonte de três anos, tendo em consideração o que gostaríamos de alcançar em cinco e em sete anos.

Nos artigos analisados, observamos, igualmente, que é colocada uma grande ênfase no conhecimento dos pressupostos teóricos que sustentam o modelo e na competência para implementar o *Guided Inquiry*. Kuhlthau et al. (2015) já tinham interpelado os leitores neste sentido, colocando no livro a pergunta (que deixaram sem resposta): “Why do you think it is important that your approach to teaching be grounded in research?” (p. 51).

Creemos que a investigação desenvolvida por Kuhlthau vem revelar que o processo de pesquisa da informação é complexo. É necessário, por isso, que o professor tenha conhecimento de como se desenrola este processo e esteja consciente dos sentimentos, tipo de raciocínio e ações envolvidas em cada etapa da pesquisa da informação, para poder não só conceber as atividades e avaliar as aprendizagens realizadas, mas também intervir e orientar os alunos de forma adequada. No artigo número dois, por exemplo, sugere-se que os professores que queiram implementar o *Guided Inquiry* na sua escola leiam e discutam os textos teóricos: “Start by reading and discussing the inquiry literature. Talk about the Information Search Process studies with your teachers” (Maniotes & Kuhlthau, 2014, p. 16).

Finalmente, refere-se, no artigo número dois, a importância de os professores partilharem uma perspetiva construtivista do processo ensino/aprendizagem, garantindo, desta forma, que os trabalhos de pesquisa realizados pelos alunos não se limitam a um mero apuramento de factos, mas revelam uma compreensão profunda e uma visão pessoal sobre o tema. Respeita-se, assim, a posição de Kuhlthau et al. (2015), que defendem que “a constructive approach to learning is an essential starting point for implementing Guided Inquiry” (p. 15).

Notámos, no entanto, que todos os artigos relatam experiências que tiveram sucesso, não surgindo em nenhum caso referências a experiências que não tenham sido bem-sucedidas. É apenas mencionado no artigo número três, *Intentional Inquiry: Vision, Persistence, and Relationships*, que foram necessários quatro anos de trabalho colaborativo persistente entre uma professora e a professora bibliotecária para constituir a equipa principal que é atualmente responsável por implementar o modelo *Guided Inquiry* na escola, mas não são

referidos nem os obstáculos, nem as dificuldades que foram superadas para atingir este patamar.

Apesar de serem feitas várias referências à conceção e avaliação do processo de questionamento e de investigação, bem com à orientação das aprendizagens, em nenhum caso se faz referência à reformulação do processo, um aspeto que também é mencionada no Quadro 21<sup>23</sup>. É apenas referido, no artigo número três, mencionado anteriormente, que a colaboração entre os diferentes membros da equipa principal levou à reformulação de uma determinada unidade: “The intentionality in this collaboration surfaces in *the persistence to revise the unit over time*” (Maniotes, 2016, p. 10). As palavras destacadas na citação anterior [o itálico é nosso] levam-nos a deduzir que, concluída a unidade, a equipa fez uma avaliação do trabalho desenvolvido e reformulou sucessivamente os aspetos que precisavam de ser melhorados até considerar que o desenho da unidade permitia que os alunos atingissem plenamente os objetivos propostos.

Concluimos esta secção debruçando-nos sobre a representatividade da amostra. Como referimos no capítulo dedicado à metodologia, construimos o nosso *corpus* por amostragem criterial, o que significa que a amostra foi selecionada de acordo com critérios pré-definidos e adaptada ao nosso estudo. Temos consciência de que uma das desvantagens deste tipo de seleção é o facto de a amostra poder ser pouco representativa. Contrariamente ao que se passou com a análise dos artigos de Bruce, cremos ter recolhido a informação necessária para responder às questões investigativas e as conclusões apresentadas são sustentadas em experiências de professores que implementaram o modelo *Guided Inquiry* no terreno.

### 9.3. Comparação entre os dois modelos

Verificamos que existem alguns paralelos no percurso académico de Bruce e Kuhlthau. Nos dois casos, as investigadoras realizaram a pesquisa de campo no

---

<sup>23</sup> Refere-se no Quadro 21: Conhecimento especializado e competência para conceber, avaliar e reformular o processo de questionamento e de investigação.

século passado (anos noventa e oitenta, respetivamente), no âmbito de uma tese doutoramento, e construíram os seus modelos de literacia da informação numa altura em que esta área era ainda relativamente desconhecida e procurava legitimar-se enquanto área de investigação.

Relembra Bruce (2016):

I had recently completed my own doctoral studies (in 1997), and the information literacy (IL) research community was so small that most of its members knew each other. Many were doing doctoral studies. [...] At that time, I wrote the article to stake a claim for, and to legitimize information literacy as a territory of research. Publishing IL research was difficult, and the general feeling was that information literacy was a fad. (p. 239)

Também Kuhlthau (2016) recorda essa altura em que a literacia da informação dava os seus primeiros passos:

My dissertation advisor called it a “breakthrough study.” Recently I was giving a lecture, and one of the students remarked, “But haven’t we always known that?” Well, no. When I first started writing about the holistic experience in the stages of the information search process (ISP), many people were put off by the idea of emotions having anything to do with information seeking. Now it is integrated into the commonly held theoretical perspective of the field. (p. 73)

Os modelos que decorrem das suas teses de doutoramento, *Seven faces of information literacy* e *Information search process*, respetivamente, centram-se na experiência do utilizador.

Refere Bruce (2015):

Information literacy is largely invisible. In the relational approach to information literacy, the phenomenon of information literacy is ‘made real’, not through listing abilities and capabilities associated with it, but rather by understanding peoples’ experiences of effective information use for everyday purposes. (p. 3)

Também Kuhlthau (2016) valoriza a experiência do utilizador:

I wanted to capture the students’ experience from their own perspective and to investigate without too many preconceived notions. I needed to get inside the students’ experience from their point of view, without “oughts” or “shoulds.” (p. 73)

Ambas contrariam, desta forma, “the deficiency model”, que Todd (2017, p. 123) critica e que reduz a literacia da informação a uma lista de competências que

os utilizadores não possuem e devem adquirir. O modelo de Bruce, no entanto, foca-se na experiência do utilizador quando interage com a informação em diferentes contextos, e o modelo de Kuhlthau, no processo de pesquisa de informação.

O modelo *Seven faces of information literacy* apresenta uma visão holística da literacia da informação, na medida em descreve “different ways in which information use is experienced as we go about learning in our professional, academic and everyday lives” (Bruce, 2008, p.39). As sete faces descritas por Bruce abrangem, portanto, os diferentes contextos onde nos movemos no quotidiano e que nos obrigam a interagir com a informação. O modelo *Information search process*, por seu turno, aplica-se a projetos que se desenvolvem no âmbito da aprendizagem baseada no questionamento e na pesquisa, com balizas temporais definidas (data de início – data de conclusão), e que implicam a construção de conhecimento para dar resposta ao problema/questão que motivou a pesquisa. O modelo aplica-se, portanto, não só a pesquisas a desenvolver por alunos de diferentes graus de ensino, mas também por jornalistas, advogados ou analistas (Kuhlthau, 2016, p.77). Podemos também considerar que o modelo apresenta uma visão holística do processo de pesquisa da informação, na medida em que contempla o domínio cognitivo, afetivo e físico.

Bruce (1997) enquadrou o seu estudo na fenomenografia e fez uma recolha de dados com base em questionários e entrevistas (presenciais e por email). No total, estiveram envolvidos 60 participantes, ainda que apenas 16 tenham participado nas entrevistas que contribuíram decisivamente para a definição das sete conceções de literacia da informação. Apesar de este número ser suficiente para garantir a validade e fiabilidade, o estudo tem algumas limitações, assumidas por Bruce: descreve a literacia da informação a partir da perspetiva de profissionais que trabalham em diferentes áreas do ensino superior australiano. Já Kuhlthau (2016) realizou uma pesquisa etnográfica<sup>24</sup> e acompanhou dois

---

<sup>24</sup> Metodologia qualitativa, cujo papel do investigador é o de examinar padrões de comportamento, costumes ou modos de vida de um grupo. A observação é o método preferencial de recolha de dados (Coutinho, 2015, p.347).

grupos de alunos durante um ano letivo. Após o estudo inicial, voltou a debruçar-se sobre este conjunto de alunos e realizou estudos longitudinais em grande escala, envolvendo não apenas alunos de diferentes graus de ensino, mas também utilizadores de bibliotecas públicas e profissionais que lidam com informação. Estes estudos posteriores permitiram que o modelo fosse validado e aperfeiçoado<sup>25</sup>, tornando-se, por isso, para Todd (2017) “a significant exception” (p. 130).

Verificamos também que os modelos que estas investigadoras criaram tiveram impacto na investigação que desenvolveram subsequentemente, gerando novos modelos na década de 2000, centrados concretamente na sua aplicação em contexto educativo. Bruce apresenta em 2008 a abordagem pedagógica *Informed Learning* e desenvolve os modelos *Seven Faces of Informed Learning* e *Six Frames for Informed Learning*, dirigidos ao ensino terciário. Em colaboração com Maniotes e Caspari, Kuhlthau adapta o modelo *Information search process* ao ensino básico e secundário, apresentando em 2007 o modelo *Guided Inquiry*. Kuhlthau (2016) confessa: “Some of the most challenging work of my career has been to translate the findings of ISP research into a design framework for constructivist learning in today’s schools” (p. 84).

Os dois modelos apresentados por Bruce complementam-se. *Six Frames for Informed Learning* é um “curriculum framework” (2008, p. 39), construído a partir do ponto de vista do professor, para que este identifique as diferentes perspetivas que podem ser adotadas em relação ao processo de ensino/aprendizagem. *Seven Faces of Informed Learning*, por seu turno, apresenta a perspetiva do aluno, descrevendo as diferentes formas como estes podem interagir com a informação em variados contextos. Também modelo *Guided Inquiry* é construído a partir da perspetiva do professor - ou, mais concretamente, da equipa educativa -, fornecendo-lhe um enquadramento para que este possa orientar os alunos na aprendizagem por questionamento e investigação. Como refere Kuhlthau (2016),

---

<sup>25</sup> Os títulos de cada etapa foram alterados para abranger uma maior diversidade de utilizadores da biblioteca (Kulhthau, 2004, p.81) e foi acrescentada a etapa “Assessment”.

“Guided Inquiry offers a theoretical perspective for the information-age educator and a practical framework to take the theory into enlightened practice” (p. 85).

A reflexão é um aspeto bastante valorizado por estas duas autoras. Bruce (1997) encara a aprendizagem como uma mudança na forma como o aluno “understand, see or experience aspects of information environment” (p. 60). Para que esta mudança possa ter lugar, é necessário que tenha a oportunidade para refletir sobre a forma como usa a informação em diferentes contextos, de forma a alargar o leque de experiências a que recorre. Considera a autora que a consciência da forma como o aluno usa a informação para aprender é um dos elementos essenciais para que este se torne um “informed learner” (Bruce, 2008, p. 78). Por sua vez, a fase final do modelo *Guided inquiry, Avaliar (Evaluate)*, centra-se na reflexão sobre o conteúdo e sobre o processo. Esta dupla reflexão leva a que o aluno tome consciência não só do conhecimento que adquiriu, mas também da forma como adquiriu esse conhecimento durante este período. Esta consciência permitir-lhe-á compreender o seu processo de aprendizagem, estabelecendo “good habits for learning how to learn through the inquiry process” (Kuhlthau et al., 2015, p. 58).

Devemos também avaliar se os modelos poderão ter impacto na transição para a vida ativa, isto é, se contemplam “life-centred outcomes”, tal como preconiza Todd (2017, p. 124). O modelo *Six frames for informed learning* integra a perspetiva aprender a aprender, focada no uso da informação em contexto profissional. O professor que adota esta perspetiva procura que os alunos desenvolvam estratégias para resolver problemas reais, refletindo simultaneamente sobre a forma como os profissionais constroem o conhecimento dentro das suas áreas de trabalho. A intervenção do professor centra-se, portanto, na seguinte questão: “what does it mean to think like an informed learner in the professional environment?” (Bruce, 2008, p. 28). O modelo *Guided Inquiry*, por seu turno, permite que os alunos realizem aprendizagens em cinco domínios diferentes, nomeadamente no domínio aprender a aprender. Pretende-se, neste caso, que os alunos sejam capazes fazer uma pesquisa de forma autónoma sobre um tema, recorrendo a diferentes fontes, e que tomem consciência da forma

como se desenrola a aprendizagem individual, refletindo sobre os sentimentos, o tipo de raciocínio e as ações envolvidas no processo de pesquisa da informação. Esta forma de aprender, creem Kuhlthau et al. (2015), “translates into lifelong learning” (p.164).

Finalmente, vamos comparar os modelos do ponto de vista da sua disseminação junto dos professores do ensino básico e secundário. Como vimos, estes modelos foram desenhados para serem aplicados em contexto educativo, de forma a gerar uma transformação das práticas. Ainda que não tenhamos dados concretos para avaliar o seu impacto real, podemos avaliar se um professor do ensino básico e secundário – como nós - tem facilidade em aceder a materiais que o possam apoiar na implementação de um destes modelos teóricos.

Constatamos que, nos dois casos, as autoras publicaram livros que explicam os modelos, apresentando alguns exemplos concretos da sua aplicação. Bruce publicou, em 2008, o livro *Informed Learning*. Kuhlthau, em colaboração com Maniotes e Caspari, publicou, em 2007, o livro *Guided Inquiry: Learning in the 21st century* e, em 2012, o livro *Guided inquiry design: a framework for inquiry in your school*.

Como vimos anteriormente, os artigos sobre a abordagem *Informed Learning* foram publicados em revistas dedicadas ao ensino superior, ou enquadradas na área das ciências da informação e da biblioteconomia. Também observámos que, exceto num caso, todos os artigos se referiam ao ensino terciário. Cremos que a linguagem e a estrutura dos artigos - menos acessíveis a um público que não esteja familiarizado com a linguagem académica -, bem como o facto de os exemplos referidos no livro e nos artigos se aplicarem maioritariamente ao contexto académico, dificultarão a adoção da proposta de Bruce no ensino básico e secundário. Uma tese de doutoramento, defendida em 2019 na Universidade Charles Sturt (Austrália) confirma esta hipótese. A investigação centrava-se precisamente nesta questão: poder-se-á transpor esta abordagem para o ensino básico e secundário? Os professores que participaram no estudo identificaram como barreiras à adoção dos modelos de Bruce a dificuldade em transpor os exemplos dados para o contexto do ensino básico e secundário, o estilo e a

terminologia utilizada no livro *Informed Learning*, bem como a complexidade dos conceitos envolvidos (Whisken, 2019, p. 284).

Os artigos sobre o modelo *Guided Inquiry*, pelo contrário, estão disponíveis em revistas ligadas à área da biblioteca escolar e dirigidas a profissionais que trabalham na área da educação (professores bibliotecários, professores e outros). Existe também um sítio dedicado ao modelo<sup>26</sup>, com informação sobre as várias fases do processo e onde estão disponíveis cursos online<sup>27</sup> destinados a professores. Uma pesquisa mais alargada revelou que Maniotes, em particular, tem vários livros publicados sobre a implementação do *Guided Inquiry*, dirigidos a diferentes níveis de ensino e baseados no trabalho realizado por professores no terreno<sup>28</sup>. Constatamos, assim, que existe um sistema de apoio para os professores que queiram familiarizar-se com o modelo, com uma linguagem acessível a um público que não é académico.

#### **9.4. *Receção na realidade portuguesa***

Para concluir este capítulo, procurámos perceber como é que a investigação desenvolvida por Bruce e por Kuhlthau foi recebida na realidade portuguesa. Como estamos limitados por balizas temporais e pelo âmbito deste trabalho, baseámos a nossa apreciação nas referências a estas autoras em sítios que contêm estudos académicos e orientações oficiais, nomeadamente o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE).

##### **9.4.1. *Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP)***

A pesquisa inicial<sup>29</sup>, que tinha por objetivo de identificar dissertações de mestrado e teses de doutoramento, publicadas em Portugal, que se tivessem debruçado sobre Bruce e/ou Kuhlthau, não nos devolveu resultados significativos:

---

<sup>26</sup> <https://guidedinquirydesign.com/about-gid/>

<sup>27</sup> Estão disponíveis oito cursos, todos pagos, exceto um, que é gratuito.

<sup>28</sup> *Guided Inquiry Design® in Action: Middle School* de Leslie K. Maniotes, LaDawna Harrington, and Patrice Lambusta (2015); *Guided Inquiry Design® in Action: High School* de Leslie K. Maniotes (2016); *Guided Inquiry Design® in Action: Elementary School* de Leslie K. Maniotes (2018)

<sup>29</sup> Esta pesquisa foi realizada em março de 2024.

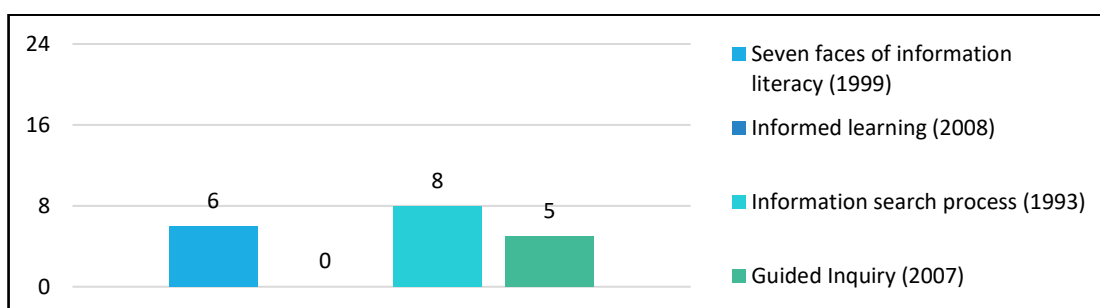
a pesquisa referente a Bruce não nos devolveu nenhum resultado; a pesquisa referente a Kuhlthau devolveu-nos apenas 1 resultado. Para alargar a nossa busca, em vez de inserir o nome destas autoras no campo assunto, pesquisámos o termo 'literacia da informação'. Restringimos a busca, limitando o tipo de documento, e a pesquisa devolveu-nos 80 resultados que abrangem o período de 2007<sup>30</sup> a 2023. A leitura do título e do resumo, orientada para estudos que se debruçam especificamente a literacia da informação, permitiu-nos reduzir este número a 24 resultados (Anexo I).

Fizemos, de seguida, uma leitura de reconhecimento, procurando responder a duas questões:

- Os modelos de literacia da informação de Bruce e/ou Kuhlthau são referenciados no corpo do texto?
- Na investigação desenvolvida, é adotado o modelo de uma destas autoras?

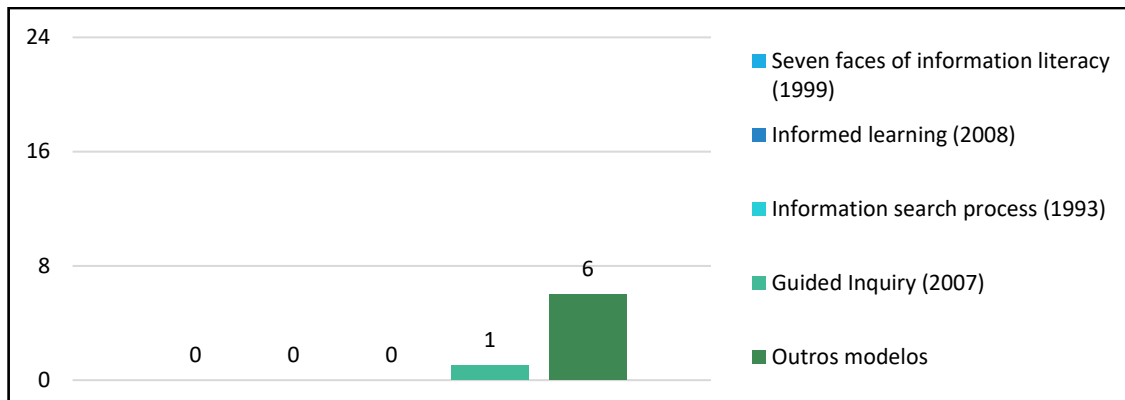
As tabelas que apresentamos a seguir sintetizam os resultados da nossa pesquisa. A Tabela 3 contabiliza as referências aos modelos de literacia da informação de Bruce e de Kuhlthau nas 24 dissertações de mestrado e teses de doutoramento indexadas no RCAAP que constituem o nosso *corpus*. A Tabela 4 contabiliza os estudos que adotaram o modelo de literacia da informação de uma destas autoras. Nesta tabela, contabilizámos igualmente a adoção de modelos de outros autores.

**Tabela 3: Referências aos modelos de Bruce e Kuhlthau nos estudos indexados no RCAAP**



<sup>30</sup> Data de apresentação do modelo *Guided inquiry*, de Carol Kuhlthau.

Tabela 4: Adoção dos modelos de Bruce ou Kuhlthau nos estudos indexados no RCAAP



Com base nestes resultados, depreendemos que estas autoras têm tido uma fraca receção, se considerarmos os estudos realizados em contexto académico, em Portugal.

Observamos que os modelos *Seven faces of information literacy* e *Information search process*, que foram apresentados inicialmente e que decorreram das teses de doutoramento de Bruce e Kuhlthau, são mais referenciados do que os modelos recentes, apresentados na década de 2000. Em particular, a investigação desenvolvida por Bruce neste período parece ser completamente desconhecida no nosso país. Relativamente às dissertações que propõem planos de intervenção na biblioteca no domínio da literacia da informação, constatamos que apenas num caso foi adotado o modelo *Guided Inquiry*. Nos restantes casos, foi maioritariamente adotado o modelo *Big6*, de Eisenberg e Berkowitz.

Hesitamos, contudo, em generalizar estas conclusões, visto que a nossa pesquisa se limitou a sítios que contêm estudos e orientações oficiais. Cremos que, para obter um quadro mais fidedigno, seria importante incluir a realidade das bibliotecas escolares, percebendo qual o modelo de literacia da informação que adotam: domina o *Big6*, confirmando os resultados apresentados na Tabela 4? Ou o *Guided Inquiry* obtém resultados mais expressivos, contrariando esses mesmos resultados? Não incluímos a proposta de Bruce nestas hipóteses, porque, como vimos anteriormente, o seu modelo é dirigido ao ensino terciário. O modelo de Kuhlthau, pelo contrário, é dirigido aos alunos do ensino básico e

secundário e quer ela, quer Maniotes, co-autora do *Guided Inquiry*, têm uma extensa produção escrita dirigida aos professores destes níveis de ensino para os apoiar na implementação do *Guided inquiry*.

#### 9.4.2. Rede de bibliotecas escolares (RBE)

Não encontramos qualquer referência a Bruce no sítio da RBE ou nos documentos orientadores do gabinete, o que nos leva a crer que a investigação desenvolvida por esta autora não tem qualquer repercussão neste organismo. Este facto é consistente com os resultados que recolhemos do RCAAP, que nos mostram que Bruce tem uma fraca representação nos estudos realizados no contexto académico português.

Kuhlthau, por seu turno, é referenciada três vezes no sítio da RBE, associada a projetos desenvolvidos em parceria com outras instituições e por escolas:

- Na edição de 2020/21 do projeto WEIWE(R)BE, desenvolvido em parceria com a Universidade Aberta, é referido, na nota de introdução, que a metodologia utilizada neste projeto é sustentada na investigação desenvolvida por Wilson<sup>31</sup> e Kuhlthau. Não é apresentada mais informação sobre Kuhlthau nos restantes documentos disponibilizados<sup>32</sup>.

- Na página de apresentação do projeto «Informação e desinformação - Literacia dos *media* em tempo de Covid-19», apresentado em 2020 no âmbito da Educação para os média, é indicado que se irá aplicar o modelo *Guided Inquiry* e é feita uma breve apresentação do modelo e das diferentes fases. É igualmente referenciado o livro *Guided Inquiry Design. A Framework for Inquiry in Your School*, publicado em 2012 por Kuhlthau, em colaboração com Maniotes e Caspari<sup>33</sup>.

- Na página de apresentação do projeto «Desenvolver a literacia digital e o pensamento crítico com a biblioteca», uma candidatura “Ideias com Mérito”, que

---

<sup>31</sup> Investigador inglês (1935-), que apresentou em 1981 o Modelo de comportamento de busca de informação.

<sup>32</sup> Disponível em: <https://www.rbe.mec.pt/np4/WEIWERBE-2020-2021.html> (consulta realizada em 27 de março de 2024)

<sup>33</sup> Disponível em: <https://www.rbe.mec.pt/np4/informacao-desinformacao-literacia-dos-media-em-tempo-de-Covid-19.html> (consulta realizada em 27 de março de 2024)

abrangeu o período de 2018-2020, é mencionado que será utilizada o modelo *Guided Inquiry*<sup>34</sup>. Não é feita, no entanto, qualquer referência a Kuhlthau<sup>35</sup>.

Para concluir esta secção do nosso trabalho, interessava-nos também perceber se surgia alguma referência a Kuhlthau nos documentos orientadores da RBE. Constatámos que, na segunda edição do referencial *Aprender com a biblioteca escolar*<sup>36</sup>, publicado em 2017, são elencados alguns modelos de literacia da informação e, nessa lista, surge uma menção ao *Guided Inquiry*, sem indicação da autoria. Verificámos igualmente que foi lançada em 2012 a publicação *Avaliação do impacto da biblioteca escolar*<sup>37</sup>, da autoria de Todd, Kuhlthau e Heinstrom, onde se apresenta um conjunto de instrumentos para acompanhar e avaliar as aprendizagens dos alunos envolvidos no *Guided Inquiry*. Estes dois documentos não são, no entanto, visíveis, quando pesquisamos o nome de Kuhlthau no sítio da RBE, ao contrário dos projetos referidos anteriormente.

Com base neste levantamento, depreendemos que, apesar de ter um impacto mínimo, o *modelo Guided Inquiry* sustenta alguns projetos desenvolvidos pelas bibliotecas. Relativamente aos documentos orientadores, cremos que a falta de visibilidade de Kuhlthau na pesquisa limitará o acesso à investigação desenvolvida por esta autora.

---

<sup>34</sup> A expressão *Guided inquiry* surge entre parêntesis, sendo utilizado o termo português 'pesquisa guiada'.

<sup>35</sup> Disponível em: <https://www.rbe.mec.pt/np4/desenvolver-a-literacia-digital-e-o-pensamento-critico.html> (consulta realizada em 27 de março de 2024)

<sup>36</sup> Disponível em: <https://www.rbe.mec.pt/np4/AcBE.html> (consulta realizada em 27 de março de 2024)

<sup>37</sup> Disponível em: [http://www.rbe.mec.pt/np4/file/463/02\\_bibliotecarbe.pdf](http://www.rbe.mec.pt/np4/file/463/02_bibliotecarbe.pdf) (consulta realizada em 27 de março de 2024)

## CONCLUSÕES

Como referimos na Introdução, assumimos como ponto de partida para este trabalho a nossa experiência pessoal no terreno educativo. Num primeiro momento, refletimos sobre os principais aspetos que caracterizam o lugar da literacia da informação na sociedade contemporânea e, em particular, no contexto educacional. Em seguida, incidimos sobre duas autoras, Bruce e Kuhlthau, e nas propostas que apresentam para abordar este tema. Com base nas questões e nos objetivos que formulámos, adotámos o modelo metodológico da Investigação Analítica, uma modalidade de investigação de síntese, cujo trabalho de campo é baseado na análise de documentos escritos. O nosso desenho de investigação baseou-se no modelo *Methodologically Inclusive Research Synthesis* (MIRS), desenvolvido por Hars Suri em 2007.

Para concluir este trabalho, vamos revisitar as questões que orientaram a nossa investigação, esperando que as respostas que vamos apresentar se constituam como “o *ponto de chegada*” (Cardoso et al., 2010, p. 17) deste caminho que empreendemos.

*Quais são os marcos mais importantes na evolução e formalização do conceito de literacia da informação?*

O caminho da literacia da informação é marcado pela publicação de documentos orientadores produzidos por organismos internacionais e que moldam uma determinada conceção da literacia da informação:

- O relatório publicado em 1989 pela American Library Association associa de forma clara a literacia da informação e a aprendizagem ao longo da vida: a literacia da informação é a base da capacidade para aprender a aprender, que, por sua vez, sustenta a aprendizagem que se desenrola de forma contínua, durante as várias etapas da vida.

- Dois encontros organizados sob a égide UNESCO, em 2003 e 2005, a formalizam definitivamente a literacia da informação como um direito humano. A importância de capacitar as pessoas para participarem plenamente na sociedade

e a necessidade de responder aos desafios colocados pelas transformações sociais e económicas são duas noções que, a partir desta data, vão estar presentes em definições e programas de literacia da informação a nível institucional (Lloyd, 2010).

Apesar de já desenvolverem um trabalho variado no domínio da informação, as bibliotecas apropriaram-se deste conceito, estabelecendo o seu protagonismo nesta área em 1999, data da publicação do Manifesto para a Biblioteca Escolar. Para facilitar a sua integração no contexto da educação formal, foram desenvolvidos, a partir dos anos 90, em diversos países e por diferentes organizações, referenciais, *standards* e modelos. Estes documentos refletem os esforços de sistematização dos comportamentos e competências que uma pessoa proficiente ao nível da literacia da informação deve revelar, com vista à avaliação dos programas implementados em contexto escolar (Tuominen et al., 2005; Lloyd, 2010; Tewell; 2018).

Os modelos de literacia da informação usados pelos bibliotecários em contexto educativo têm sido, no entanto, alvo de críticas, que incidem particularmente em quatro pontos: a conceptualização da literacia da informação como um conjunto de competências genéricas (Virkus, 2011; Kutner & Armstrong, 2012; Blanchett et al., 2012); o desenho sequencial dos modelos de literacia da informação (Markless & Streatfield, 2007; Blanchett et al., 2012; Mcnicol & Shields, 2014; MacNicol, 2015); a desadequação em relação aos avanços tecnológicos (Kapitze, 2003; Jacobs, 2014; Macnicol, 2015) e o foco excessivo nas fontes escritas (Lloyd, 2005; 2006; 2017). Eisenberg (2014), um dos autores do modelo Big6, contesta, porém, algumas das críticas, argumentando que a definição clara de um conjunto de etapas e competências é uma organização familiar para os alunos, está alinhada com outras abordagens curriculares e facilita, portanto, a integração da literacia da informação em contexto escolar.

*De que forma é que a investigação realizada nas últimas décadas enquadra a literacia da informação?*

Apesar de alguns autores criticarem a falta de consenso em torno da definição de literacia da informação (Virkus, 2011; Kapitzke, 2003) e outros defenderem que se deve usar o plural, evidenciando as diferentes formas e significados que esta assume consoante os contextos (Lloyd & Talja, 2010), verifica-se que existe uma base comum de entendimento para a utilização do termo. As definições atuais refletem 1) a diversidade de formatos e contextos onde a informação possa surgir, 2) a convergência entre a literacia da informação e a literacia dos media, 3) a influência do conceito de sociedades de conhecimento e 4) a relevância dos processos de metacognição (Johnston & Webber, 2003; SCONUL, 2011; ACRL, 2015; CILIP, 2018).

As definições atuais incidem, em particular, na adoção de um comportamento informacional apropriado ao contexto. Não se privilegiam apenas fontes escritas, mas uma panóplia de recursos, tendo em consideração a diversidade canais e *media* a partir dos quais podemos obter a informação pretendida. Esta visão daquilo que constitui, hoje, uma fonte é consistente com a ampliação do próprio conceito de informação e com as definições mais recentes de literacia. Também se valoriza, o impacto da transformação da informação em conhecimento e o seu potencial para o bem comum nas ações que empreendemos enquanto membros de uma comunidade. Considera-se, finalmente, que os utilizadores não devem limitar-se a reconhecer que precisam de uma determinada informação, mas devem desenvolver igualmente uma consciência global do seu comportamento informacional.

Constatámos que a ampliação do conceito de informação e as definições mais recentes de literacia refletem a diversidade de formatos e contextos onde a informação pode surgir.

Na realidade, atualmente, praticamente tudo contem um potencial informativo, e, conseqüentemente, pode ser transformado em informação, independentemente do formato ou do contexto onde surge (Bruce, 2008; Limberg, Sundin & Talja, 2012). Informação pode ser, assim, definida como um elemento que, num determinado momento no espaço ou no tempo, contribui para o entendimento mais vasto de algo e se torna parte de um processo que influencia um rumo de

ação, produz percepções mais precisas do mundo ou cria uma obra de arte (Bruce, 2008).

Já a definição de literacia, apresentada em 2019 pela OCDE, espelha a complexa inter-relação que existe atualmente entre conteúdos impressos e digitais: os conteúdos impressos e visuais assumem a mesma importância; são valorizadas diferentes fontes; para além da capacidade de compreender, interpretar e usar, é também incluída na definição a capacidade de criar. Paralelamente, a convergência dos media e o facto de ser necessário um conjunto alargado de competências para participar ativamente na sociedade do século XXI levou ao aparecimento de conceitos que agregam duas ou mais literacias, como a literacia para os media e informação e a transliteracia (Lee et al., 2013).

*Quais são os pressupostos que sustentam os modelos de literacia da informação apresentados por estas duas autoras?*

Bruce (1997, 2008) vê a literacia da informação como a soma das diferentes experiências que surgem, quando os utilizadores interagem com a informação. Apresenta uma abordagem relacional da literacia da informação, centrada na relação que se estabelece entre o aluno e o ambiente informacional. Neste sentido, o professor deve não só ajudar os alunos a ter consciência das diferentes formas como experienciam a informação num determinado ambiente, mas também ajudá-los a alargar o leque de experiências a que recorrem.

Em 2008, Bruce apresenta o conceito de *informed learning*, que tem por base a pesquisa que desenvolveu no final dos anos 90. *Informed Learning* é uma abordagem pedagógica que se centra na forma como usamos a informação para aprender e que oferece um quadro teórico para implementar a abordagem relacional da literacia da informação. A abordagem assenta em três princípios: a perspetiva e a experiência dos alunos são valorizadas e tidas em consideração; os objetivos de aprendizagem incidem simultaneamente no conteúdo a aprender e no uso da informação; a reflexão crítica é valorizada como instrumento que ajuda os alunos a focar a atenção em aspetos importantes da sua experiência e

lhes permite tomar consciência das diferentes formas como usam a informação para aprender. Bruce apresenta dois modelos integrados nesta abordagem pedagógica: *Seven Faces of Informed Learning* e *Six Frames for Informed Learning*.

Kuhlthau et al. (2012) apresentam “a concepts approach to literacy information, rather than a skills approach”, o que significa que os alunos “learn the underlying concepts of locating, evaluating and using information” (p. 10). O enfoque nestes conceitos vai permitir-lhes encarar a literacia da informação como “a way of thinking” (p.10) e transferir essa forma de pensar para outros contextos. Em 2007, em colaboração com Maniotes e Caspari, Kuhlthau desenvolve o modelo *Guided Inquiry*, sustentado na investigação que realizou nos anos 80 sobre o processo de pesquisa de informação e no conceito de *Third Space*.

A investigação desenvolvida por Kuhlthau nos anos 80 revelou que o processo de pesquisa de informação é complexo: divide-se em sete etapas, caracterizadas por diferentes sentimentos, pensamentos e ações e com variados graus de dificuldade. A complexidade do processo é transposta para o modelo *Guided Inquiry*, permitindo que os professores orientem os alunos nas diferentes fases da pesquisa e promovendo uma aprendizagem pessoal e significativa. Kuhlthau et al. (2015) mostram-nos que o processo pesquisa de informação implica que o aluno seja capaz de usar a informação para construir uma perspetiva pessoal sobre um tema. As autoras acreditam que esta forma de ensinar e aprender contribui para criar uma comunidade de aprendizagem e, conseqüentemente, mudar a cultura da escola.

*Quais são os fatores que influenciam a aplicação destes modelos em contexto educativo?*

Procurámos perceber, neste ponto, como é que a teoria podia ser aplicada na prática. Analisámos, desta forma, os estudos que integraram o nosso *corpus* para avaliar se os pressupostos que sustentam os dois modelos foram respeitados e para identificar os fatores que influenciam a sua aplicação em contexto educativo.

Em relação ao *Informed Learning*, encontrámos várias indicações sobre a forma de implementar esta abordagem, mas poucos dados sobre a aplicação dos modelos *Seven Faces of Informed Learning* e *Six Frames for Informed Learning*. Observámos também que, globalmente, foram aplicados os princípios do *Informed Learning* e que a prática pedagógica foi sustentada na teoria da variação. A análise destes estudos suscitou-nos, no entanto, algumas questões. Tendo em conta o público-alvo da amostra em análise, não estamos certos de que o *Informed Learning* possa ser aplicado no ensino básico e secundário. Também não estamos certos de que a amostra seja representativa, visto que apenas quatro estudos apresentam conclusões sustentadas em dados recolhidos no terreno.

No que respeita ao modelo *Guided Inquiry*, os estudos analisados permitiram-nos concluir que as atividades e as estratégias apresentadas eram consistentes com as orientações dadas por Kuhlthau et al. (2012, 2015) para a aplicação do modelo *Guided Inquiry*. Destacou-se a importância atribuída à equipa pedagógica, bem como o conhecimento dos pressupostos teóricos que sustentam o modelo e a competência para implementar o *Guided Inquiry*. Foi também sublinhada a importância de os professores partilharem uma perspetiva construtivista do processo ensino/aprendizagem. Notámos, no entanto, que todos os artigos relatavam experiências que tiveram sucesso, não surgindo em nenhum caso referências a experiências que não tivessem sido bem-sucedidas, ou aos obstáculos e dificuldades que foram superados.

*Que relação podemos estabelecer entre os dois modelos?*

Os modelos que as duas investigadoras apresentaram nos anos 80/90 decorrem das suas teses de doutoramento e centram-se na experiência do utilizador. O modelo de Bruce, *Seven faces of information literacy*, foca-se, no entanto, na experiência do utilizador quando interage com a informação em diferentes contextos, e o modelo de Kuhlthau, *Information search process*, no processo de pesquisa de informação.

Na década de 2000, apresentam ambas novos modelos, sustentados na investigação que realizaram anteriormente e dirigidos especialmente ao contexto educativo. Bruce apresenta em 2008 a abordagem *Informed Learning* e desenvolve os modelos *Seven Faces of Informed Learning* e *Six Frames for Informed Learning*, dirigidos ao ensino terciário. Em colaboração com Maniotes e Caspari, Kuhlthau apresenta em 2007 o modelo *Guided Inquiry*, dirigido ao ensino básico e secundário. Os modelos apresentados por Bruce complementam-se: *Six Frames for Informed Learning* é construído a partir do ponto de vista do professor e *Seven Faces of Informed Learning* apresenta a perspetiva do aluno. O modelo *Guided Inquiry* é construído a partir da perspetiva do professor - ou, mais concretamente, da equipa educativa.

Nos modelos das duas investigadoras, é valorizada a reflexão sobre o processo de aprendizagem, considerando-se que é necessário que o aluno tenha consciência da forma como usa a informação para aprender de forma a poder, futuramente, transferir esta aprendizagem para novos contextos. Os modelos também contemplam, tal como preconiza Toodd (2017), a transição para a vida ativa: o modelo *Six frames for informed learning* integra a perspetiva aprender a aprender, focada no uso da informação em contexto profissional; o modelo *Guided Inquiry* permite que os alunos realizem aprendizagens em cinco domínios diferentes, nomeadamente no domínio aprender a aprender.

Finalmente, do ponto de vista da disseminação destes modelos junto dos professores do ensino básico e secundário, constatámos que a proposta de Bruce será mais dificilmente adotada neste nível de ensino, visto que a linguagem utilizada por esta autora é menos acessível a um público que não esteja familiarizado com a linguagem académica, e os exemplos que apresenta se aplicam maioritariamente ao ensino terciário. Em relação ao modelo *Guided Inquiry* verificámos que existe um sistema de apoio para os professores do ensino básico e secundário que queiram familiarizar-se com o modelo, com uma linguagem acessível a um público que não é académico e com exemplos baseados no trabalho realizado por professores no terreno.

*Qual a sua receção na realidade portuguesa?*

Com base nas referências a estas autoras em sítios que contêm estudos académicos e orientações oficiais, nomeadamente o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), constatámos que a investigação desenvolvida por Bruce e por Kuhlthau teve uma fraca receção na realidade portuguesa.

Para terminar este trabalho, cremos que é importante responder a uma questão colocada por Kuhlthau et al. (2015), que justifica a investigação que empreendemos: “Why do you think it is important that your approach to teaching be grounded in research?” (p. 51). A resposta a esta pergunta obriga-nos a regressar ao ponto de partida para este trabalho. Como mencionámos anteriormente, a nossa pesquisa foi motivada pela insatisfação com a prática que desenvolvemos no âmbito da literacia da informação no contexto de uma biblioteca escolar. Não procurávamos uma solução para o nosso problema - por que motivo a implementação do modelo Big6, que fora adotado na escola, não atingiu o nível de sucesso esperado? -, mas queríamos levantar questões que nos ajudassem a refletir, de forma mais lata, sobre o lugar da literacia da informação na sociedade atual e, em particular, sobre a nossa experiência pessoal.

Concluímos que, quando alicerçarmos a prática na teoria, podemos apoiar-nos num método que nos orienta num determinado processo e, desta forma, ver com mais clareza situações que nos suscitam dúvidas. No nosso caso, cremos que o desconhecimento da complexidade inerente ao processo de pesquisa de informação nos impediu de identificar padrões e antecipar questões, percebendo qual era a resposta adequada a cada caso. Além disso, o facto de não termos uma perceção clara da perspetiva adotada pelos professores que colaboravam connosco, em relação à forma como pretendiam que os alunos usassem a informação para aprender, também contribuiu para que a nossa ação não fosse profícua.

Respondendo, finalmente, à pergunta de Todd (2017) - “if I don’t know where I am going, how will I know when I get there?” (p. 124) -, podemos afirmar que a teoria nos diz para onde vamos e a prática, se já chegámos.

## BIBLIOGRAFIA

### *Corpus de análise*

#### *Campo: BRUCE CHRISTINE (Author)*

- Bruce, C., & Hughes, H. (2010). Informed learning: A pedagogical construct attending simultaneously to information use and learning. *Library & Information Science Research*, 32(4), A2–A8.  
<https://doi.org/10.1016/j.lisr.2010.07.013>
- Bruce, C., Hughes, H., & Somerville, M. M. (2012). Supporting Informed Learners in the Twenty-first Century. *Library Trends*, 60(3), 522–545.  
<https://doi.org/10.1353/lib.2012.0009>
- Hughes, H., & Bruce, C. S. (2012). Snapshots of informed learning: LIS and beyond. *Education for Information*, 29(3–4), 253–269.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.3233/EFI-130940>
- Maybee, C., Bruce, C. S., Lupton, M., & Rebmann, K. (2013). Learning to use information: Informed learning in the undergraduate classroom. *Library and Information Science Research*, 35(3), 200–206.  
<https://doi.org/10.1016/j.lisr.2013.04.002>
- Maybee, C., Bruce, C. S., Lupton, M., & Pang, M. F. (2019). Informed learning design: teaching and learning through engagement with information. *Higher Education Research and Development*, 38(3), 579–593.  
<https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1545748>
- Maybee, C., Bruce, C. S., Lupton, M., & Rebmann, K. (2017). Designing rich information experiences to shape learning outcomes. *Studies in Higher Education*, 42(12), 2373–2388.  
<https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1148684>
- Smeaton, K., Maybee, C., Bruce, C., & Hughes, H. (2016). Crossing literacy and informed learning boundaries with Manga. *ACCESS*, 30(1), 12–26.

#### *Campo: KUHALTHAU CAROL C (Author) AND/OR MANIOTES LESLIE K (Author) AND/OR CASPARI ANN K (Author)*

- Kuhlthau, C. C., & Maniotes, L. K. (2010). Building Guided Inquiry Teams for 21st-Century Learners. *School Library Monthly*, 26(5), 18–21.
- Maniotes, L. (2019). Assessing Inquiry: Learning in the Library Is Learning for Life. *Teacher Librarian*, 46(5), 26–32.

- Maniotes, L. K. (2019). Getting to Great Questions for Inquiry and Research. *Teacher Librarian*, 46(3), 17–20.
- Maniotes, L. K. (2016). Intentional Inquiry: Vision, Persistence, and Relationships. *Teacher Librarian*, 43(5), 8–11.
- Maniotes, L. K. (2022). Find Out Where They Are. *School Library Connection*, 7–9.
- Maniotes, L. K., & Cellucci, A. (2017). Authentic Vocabulary Development Through the Inquiry Process. *Teacher Librarian*, 44(3), 16–20.
- Maniotes, L. K., & Kuhlthau, C. C. (2014). Making the shift: from traditional research to guiding inquiry learning. *Knowledge Quest*, 43(2), 8–17.

### *Bibliografia complementar*

- Alet, C., & Adam, B. (2023). *Capital e ideologia, segundo o livro de Thomas Piketty*. Temas e Debates/Bertrand Editora.
- American Association of School Librarians. (2009). *Standards for the 21st-Century Learner in Action*. [https://www.bcps.org/offices/lis/ebooks/Standards In Action\\_9780838986424.pdf](https://www.bcps.org/offices/lis/ebooks/Standards%20in%20Action_9780838986424.pdf)
- American Association of School Librarians, & Association for Educational Communications and Technology. (1998). *Information Literacy Standards for Student Learning*. American Library Association.
- American Library Association. (1989). *Presidential Committee on Information Literacy : Final Report*. <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- Andretta, S. (2009). Take a walk on the wild side [Conference paper]. *World Library and Information Congress: 75th IFLA General Conference and Assembly*. <https://doi.org/10.1002/9781118673430.ch3>
- Andretta, S. (2012). *Ways of Experiencing Information Literacy*. Chandos Publishing.
- Association of College and Research Libraries. (2015). *Framework for Information Literacy for Higher Education*. <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>
- Australian School Library Association. (2013). *Future learning and school libraries* (Issue April). <https://asla.org.au/publications>
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218–259. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000007083>
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação* (2.<sup>a</sup> ed.). Instituto Piaget.
- Bindé, J., & Matsuura, K. (2005). *Towards Knowledge Societies: UNESCO World Report (Vol. [1])*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141843>

- Blanchett, H., Powis, C., & Webb, J. (2012). *A guide to teaching information literacy: 101 practical tips*. Facet Publishing.
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic Approaches to a Successful Literature Review*. SAGE Publications.
- Bruce, C. S. (1997). *The seven faces of information literacy*. Auslib Press.
- Bruce, C. S. (2008). *Informed Learning*. American Library Association.
- Bruce, C. S. (2015). Information Literacy: understanding peoples' information and learning experiences. *12th International Scientific Conference: Western Balkan Information Literacy*. <https://eprints.qut.edu.au/95696/>
- Bruce, C. S. (2016). Information literacy research: dimensions of the emerging collective consciousness. A reflection. *Australian Academic & Research Libraries*, 47(4), 239–244. <https://doi.org/10.1080/00048623.2016.1248236>
- Bundy, A. (Ed.). (2004). *Australian and New Zealand information literacy framework: principles, standards and practice* (2.<sup>a</sup> ed.). <http://www.caul.edu.au/caul-programs/information-literacy/publications>
- Campbell, S. (2004). Defining Information Literacy in the 21st Century. *World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council*, 1–9. <http://www.ifla.org/IV/ifla70/prog04.htm>
- Cardoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. A. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto editora.
- Castells, M. (2007). *A Galáxia internet: reflexões sobre internet, negócios e sociedade* (2.<sup>a</sup> ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2011). *A sociedade em rede* (4.<sup>a</sup> ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Catts, R., & Lau, J. (2008). *Towards information literacy indicators*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001587/158723e.pdf>
- Chambers, N., & Schleicher, A. (2019). *Envision the future of education and jobs: Trends, data and drawings*. <http://www.oecd.org/education/Envisioning-the-future-of-education-and-jobs.pdf>
- Chatfield, T. (2012). *Como aproveitar ao máximo a era digital*. Lua de Papel.
- Codina, L. (2020). Revisión bibliográfica sistematizada en Ciencias Humanas y Sociales. 1: Fundamentos. In C. Lopezosa, J. Díaz-Noci, & L. Codina (Eds.), *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social, n.1* (pp. 50–60). DigiDoc-Universitat Pompeu Fabra.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8.<sup>a</sup> ed.). Routledge.
- Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés. (n.d.). *Personal Data : definition*. Retrieved November 26, 2023, from <https://www.cnil.fr/en/personal-data-definition>
- Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés. (2023). *La protection des*

- données dans le monde [imagem online]*. <https://www.cnil.fr/fr/la-protection-des-donnees-dans-le-monde>
- Conselho Nacional de Educação. (2001). *Parecer n.o 3/2001.—Aprendizagem ao longo da vida*. [http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer\\_3\\_2001.pdf](http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_3_2001.pdf)
- Coonan, E. (2017). Towards a Constructive Unbalancing: The Reflexive Turn in Information Literacy. In *Global perspectives on information literacy: fostering a dialog for international understanding* (pp. 13–16). Association of College & Research Libraries.
- Cooper, H. M. (2017). *Research synthesis and meta-analysis: a Step-by-Step Approach*. SAGE Publications.
- Cooper, H. M., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (Eds.). (2019). *Handbook of research synthesis and meta-analysis* (3.<sup>a</sup> ed.). Russell Sage Foundation.
- Correia, A. M. R. (2002). *Information literacy for an active and effective citizenship*. <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/correia-fullpaper.pdf>
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas - teoria e prática* (2.<sup>a</sup> ed.). Almedina.
- Daley, E. (2003). Expanding the concep of literacy. *Educause Review*, March/April, 33–40.
- Delors, J., Mufti, I. Al, Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Manley, A. K. M., Quero, M. P., Savane, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). *Learning: The treasure within. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty -first Century (highlights)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Downey, A. (2016). *Critical information literacy*. Library Juice Press.
- Eisenberg, M. B. (2014). Lessons learned from a lifetime of work in information literacy. In S. Kurbanoğlu, E. Grassian, D. Mizrachi, R. Catts, & S. Špiranec (Eds.), *Worldwide commonalities and challenges in information literacy research and practice: European Conference on Information Literacy, ECIL 2013, Istanbul, Turkey, October 22-25, 2013, revised selected papers*. (pp. 1–12). Springer International Publishing.
- Faria, P. M. (2016). *Revisão Sistemática da Literatura: Contributo para um Novo Paradigma Investigativo. Metodologia e Procedimentos na área das Ciências da Educação* (2.<sup>a</sup> ed.). Whitebooks.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001801>
- Fernandes, D. (2006). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 289–348. <http://hdl.handle.net/10316.2/4474>

- Fink, A. (2014). *Conducting research literatura reviews: from papper to internet* (4.<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications.
- Garner, S. D., & International Federation of Library Associations and Institutions. (2006). Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning [held at the Bibliotheca Alexandrina, Alexandria, Egypt, November 6-9, 2005: Report of a Meeting. *Report of a Meeting Sponsored by the United Nations Education, Scientific, and Cultural Organisation (UNESCO), National Forum on Information Literacy (NFIL) and the International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA)*.  
<https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/high-level-colloquium-2005.pdf>
- Goldstein, S. (2018). *Information Literacy (re)defined*.  
<https://www.cilip.org.uk/page/InformationLiteracydefinition>
- Graafland, J. H. (2018). New technologies and 21st century children: Recent trends and outcomes. *OECD Education Working Papers*, Article No. 179.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1787/e071a505-en>.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Info Libr J.*, 26(2), 91–108.
- Harari, Y. N. (2015). *Homo Deus: uma breve história do amanhã*. Companhia das letras.
- Harari, Y. N. (2018). *21 lições para o século 21*. Companhia das letras.
- Horton, F. W. (2007). *Understanding Information Literacy: A Primer*. UNESCO.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020e.pdf>
- Information Literacy Group. (2018). *CILIP Definition of Information Literacy 2018*.  
<https://infolit.org.uk/ILdefinitionCILIP2018.pdf>
- Inskip, C. (2014). *Information literacy is for life , not just for a good degree : a literature review*. *Information Literacy Project 26*. Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP). <http://discovery.ucl.ac.uk/1448073/>
- International Federation of Library Associations. (2018). *Riding the waves or caught in the tide ? Navegating the evolving information environment*.  
[https://trends.ifla.org/files/trends/assets/insights-from-the-ifla-trend-report\\_v3.pdf](https://trends.ifla.org/files/trends/assets/insights-from-the-ifla-trend-report_v3.pdf)
- International Federation of Library Associations and Institutions / UNESCO. (2012). *The Moscow Declaration on Media and Information Literacy* (Issue June). <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/03/Moscow-Declaration-on-Media-and-Information-Literacy.pdf>
- International Labour Office. (2022). *World Employment and Social Outlook: Trends 2022*. [www.ilo.org/publns](http://www.ilo.org/publns)
- Internet World Stats. (2022). *Internet usage statistics*. [www.internetworldstats.com](http://www.internetworldstats.com)
- Jacobs, H. L. M. (2014). Pedagogies of possibility within the disciplines: Critical information literacy and literatures in English. *Communications in Information*

- Literacy*, 8(2), 192–207. <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2014.8.2.166>
- Jaeger, P. (2011). Transliteracy: new Library and what it means for instruction. *Library Media Connection*, 30(2), 44–47.
- Jesson, J. K., Matheson, L., & Lacey, F. M. (2011). *Doing your Literature Review: Traditional and Systematic Techniques*. SAGE Publications.
- Johnston, B., & Webber, S. (2003). Information Literacy in Higher Education : A review and case study. *Studies in Higher Education*, 28(3), 335–352. <https://doi.org/10.1080/03075070309295>
- Kapitzke, C. (2003). (In)formation literacy: A positivist epistemology and a politics of (out)formation. *Educational Theory*, 53(1), 37–53. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2003.00037.x>
- Kuhlthau, C. C. (2004). *Seeking meaning: A process approach to library and information services* (2.<sup>a</sup> ed.). Libraries Unlimited.
- Kuhlthau, C. C. (2016). Reflections on the development of a theoretical perspective. In H. Diane & Sonnenwald (Eds.), *Theory development in the information sciences* (pp. 68–85). University of Texas Press.
- Kuhlthau, C. C., Maniotes, L., & Caspari, A. (2012). *Guided inquiry design: a framework for inquiry in your school*. Libraries Unlimited.
- Kuhlthau, C. C., Maniotes, L., & Caspari, A. (2015). *Guided inquiry: learning in the 21st century* (2nd. ed.). Libraries Unlimited.
- Kutner, L., & Armstrong, A. (2012). Rethinking information literacy in a Globalized world. *Communications in Information Literacy*, 6(1), 24–33. <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2012.6.1.115>
- Lau, J. (2006). *Guidelines on information literacy for lifelong learning: Final draft*. <https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf>
- Lee, A. Y., Lau, J., Carbo, T., & Gendina, N. (2013). Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy in Knowledge Societies. In *World Summit on the Information Society (WSIS)*. [http://www.globalmediapolicy.net/sites/default/files/WSIS\\_-\\_Series\\_of\\_research\\_papers\\_-\\_Conceptual\\_Relationship\\_between\\_Information\\_Literacy\\_and\\_Media\\_Literacy.pdf#page=4](http://www.globalmediapolicy.net/sites/default/files/WSIS_-_Series_of_research_papers_-_Conceptual_Relationship_between_Information_Literacy_and_Media_Literacy.pdf#page=4)
- Leonhard, G. (2019). *Tecnologia versus Humanidade* (3.<sup>a</sup> ed.). Gradiva.
- Limberg, L., Sundin, O., & Talja, S. (2012). Three theoretical perspectives on information literacy. *Human It*, 112(2012), 93–130. <https://humanit.hb.se/article/view/69>
- Lloyd, A. (2005). Information literacy: Different contexts, different concepts, different truths? *Journal of Librarianship and Information Science*, 37(2), 82–88. <https://doi.org/10.1177/0961000605055355>

- Lloyd, A. (2006). Information literacy landscapes: an emerging picture. *Journal of Documentation*, 62(5), 570–583.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1108/MRR-09-2015-0216>
- Lloyd, A. (2010). *Information literacy landscapes*. Chandos Publishing.
- Lloyd, A. (2017). Information literacy and literacies of information: a mid-range theory and model. *Journal of Information Literacy*, 11(1), 91.  
<https://doi.org/10.11645/11.1.2185>
- Lloyd, A., & Talja, S. (2010). Integrating theories of learning, literacies and information practices. In A. Lloyd & S. Talja (Eds.), *Practising information literacy: Bringing theories of learning, practice and information literacy together* (pp. ix–xviii). Centre for Information Studies, Charles Sturt University.
- Maniotes, L. K. (2016). Intentional Inquiry: Vision, Persistence, and Relationships. *Teacher Librarian*, 43(5), 8–11.
- Maniotes, L. K., & Kuhlthau, C. C. (2014). Making the shift: from traditional research to guiding inquiry learning. *Knowledge Quest*, 43(2), 8–17.
- Markless, S., & Streatfield, D. (2007). Three decades of information literacy: Redefining the parameters. In S. Andretta (Ed.), *Change and challenge: Information literacy for the 21st century* (pp. 15–36). Auslib.
- Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. Routledge.
- Marton, F., & Trigwell, K. (2000). Variatio Est Mater Studiorum. *Higher Education Research & Development*, 19(3), 381–39.  
<https://doi.org/10.1080/07294360020021455>
- McNicol, S. (2015). Modelling information literacy for classrooms of the future. *Journal of Librarianship and Information Science*, 47(4), 303–313.  
<https://doi.org/10.1177/0961000614526612>
- Mcnicol, S., & Shields, E. (2014). Developing a new approach to information literacy learning design. *Journal of Information Literacy*, 8(2), 22–35.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.11645/8.2.1911>
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and your action research project* (3<sup>a</sup> ed.). Routledge.
- Nações Unidas. (2022). *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável*. Centro Regional de Informação Para a Europa Ocidental - UNRIC.  
<https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>
- OECD/Statistics Canada. (2000). *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*.  
<https://doi.org/10.4324/9781315756233-6>
- OECD. (2004). *Information*. Glossary of Statistical Terms.  
<https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=4900>
- OECD. (2019). *Core Foundations for 2030*. <http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/core->

- foundations/Core\_Foundations\_for\_2030\_concept\_note.pdf
- Orgill, M. (2012a). Phenomenography. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer.
- Orgill, M. (2012b). Variation Theory. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 3391–3393). Springer.
- Owusu-Ansah, E. K. (2005). Debating definitions of information literacy : enough is enough ! *Library Review*, 54(6), 366–374.  
<https://doi.org/10.1108/00242530510605494>
- Pereira, S., & Toscano, M. (2020). Leituras dos media no contexto das Bibliotecas Escolares. *Entreler*, 0, 60–74.  
<http://www.pnl2027.gov.pt/np4/entreler/leiturasdosmedia.html>
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences*. Blackwell.
- Pilerot, O. (2014). Connections between reserach and practice in the information literacy narrative: A mapping of the literature and some propositions. *Journal of Librarianship and Information Science*, 48(4), 313–321.  
<https://doi.org/10.1177/0961000614559140>
- Ramos, A. (2016). Prefácio. In P. M. Faria (Ed.), *Revisão Sistemática da Literatura: Contributo para um Novo Paradigma Investigativo. Metodologia e Procedimentos na área das Ciências da Educação* (2.<sup>a</sup> ed.). Whitebooks.
- SCONUL. (2011). *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy*.  
<https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.aje.a120330>
- Sukovic, S. (2016). Transliteracy in Complex Information Environments. In *Transliteracy in Complex Information Environments*.  
<https://doi.org/10.1080/24750158.2019.1649626>
- Suri, H. (2011). Purposeful Sampling in Qualitative Research Synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63–75.  
<https://doi.org/10.3316/QRJ1102063>
- Suri, H. (2014). *Towards Methodologically Inclusive Research Synthesis*. Routledge.
- Suri, H., & Clarke, D. (2009). Advancements in Research Synthesis Methods: From a Methodologically Inclusive Perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 395–430. <https://doi.org/10.3102/0034654308326349>
- Tewell, E. (2018). The Practice and Promise of Critical Information Literacy: Academic Librarians' Involvement in Critical Library Instruction. *College & Research Libraries*, 79(1), 10–34. <https://doi.org/10.5860/crl.79.1.10>
- Thomas, S., Joseph, C., Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S., & Pullinger, K. (2007). What is transliteracy ? *First Monday*, 12(12), 1–17.
- Thompson, N. (2002). *People skills* (2<sup>a</sup> ed.). Palgrave Macmillan.
- Thompson, S., & Cody, J. (2003). *Information Literacy Meeting of Experts [held at]*

- Prague, The Czech Republic, September 20-23, 2003: Conference Report.*  
[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/themes/info\\_lit\\_meeting\\_prague\\_2003.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/themes/info_lit_meeting_prague_2003.pdf)
- Todd, R. J. (2017). Information Literacy: Agendas for a Sustainable Future. *Journal of Information Literacy*, 11(1), 120. <https://doi.org/10.11645/11.1.2233>
- Tuomi, I. (2020). *The use of Artificial Intelligence ( AI ) in education.*  
[https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL\\_BRI\(2020\)629222](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_BRI(2020)629222)
- Tuominen, K., Savolainen, R., & Talja, S. (2005). Information Literacy as a sociotechnical practice. *Library Quarterly*, 75(3), 329–345. <https://doi.org/https://doi.org/10.1086/497311>
- UNESCO/IFAP. (2016). *Knowledge societies policy handbook.*  
[https://en.unesco.org/sites/default/files/knowledge\\_socities\\_policy\\_handbook.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/knowledge_socities_policy_handbook.pdf)
- UNESCO/IFAP. (2017). *Information for All Programme: Consolidating Information and Knowledge Societies-Empowering Peoples and Nations.*  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002599/259991e.pdf>
- UNESCO. (2010). *Towards Inclusive Knowledge Societies: A review of UNESCO's action in implementing the WSIS outcomes.*  
<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/towards-inclusive-knowledge-societies-a-review-of-unescos-action-in-implementing-the-wsis-outcomes-inclusive-knowledge-societies-wsis-communication-ict-2010-en.pdf>
- UNESCO. (2021a). *Media and Information Literacy: The time to act is now! Introduction and highlights of the second edition of UNESCO's Media and Information Literacy Curriculum for Educators and Learners.* 12.  
[https://en.unesco.org/sites/default/files/mil\\_curriculum\\_second\\_edition\\_summary\\_en.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/mil_curriculum_second_edition_summary_en.pdf)
- UNESCO. (2021b). *Media and information literate citizens: think critically, click wisely!* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfd>
- Virkus, S. (2011). Information literacy as an important competency for the 21st century: conceptual approaches. *Journal of the Bangladesh Association of Young Researchers*, 1(2), 15–29. <https://doi.org/10.3329/jbayr.v1i2.10028>
- Whisken, A. (2019). *Informed Learning practice in a secondary school : A Participatory Action Research Case Study.* Charles Sturt University School.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.-K. (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers.* UNESCO.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>
- Wolf, M. (2016). *Tales of Literacy for the 21st Century.* Oxford University Press.
- Zurkowski, P. G. (2013). Information Literacy Is Dead... Long Live Information Literacy. In S. Kurbanoglu, E. Grassian, D. Mizrachi, R. Catts, & S. Špiranec (Eds.), *Worldwide commonalities and challenges in information literacy*

*research and practice: European Conference on Information Literacy, ECIL 2013, Istanbul, Turkey, October 22-25, 2013, revised selected papers.* (pp. 1–10). Springer International Publishing.

## ANEXO I

### Dissertações de mestrado e Teses de Doutoramento no RCAAP que citam e/ou adotam os modelos de Bruce e/ou Kuhlthau

Pesquisa realizada entre 17 e 24 de março de 2024

**Legenda:**

Tipo de documento - **DM**: Dissertação de mestrado | **TD**: Tese de doutoramento

Modelos citados: **7F**: Seven faces of information literacy | **IL**: Informed learning | **ISP**: Information search process | **GI**: Guided Inquiry

Nº	Título	Autor	Área e instituição	Tipo doc.	Data	7F	IL	ISP	GI	Modelo adotado	Obser.
1	A instrução da literacia da informação nos Serviços de Referência: proposta de um curso de literacia à distância para a Biblioteca das Ciências da Saúde da Universidade de Coimbra	Gonçalves, Daniel José Moura	Ciência da informação / Un. Coimbra	DM	2018	0	0	0	0	BIG6	
2	A Literacia da Informação no Ensino Básico (1.º Ciclo): Modelos e Práticas Atuais	Martins, Ana Maria dos Santos	Ciências da educação / Un. Nova Lisboa/ISPA	TD	2016	0	0	0	0	0	
3	A literacia da informação na educação pré-escolar: um estudo com crianças de 5 anos	Gomes, Lígia Daniela Ribeiro Fernandes	Educação pré-escolar / Inst. Pol. Viseu	DM	2015	0	0	0	0	0	
4	Literacias no 1º ciclo de ensino básico: o contributo da biblioteca escolar	Ribeiro, Cristiana	Educação pré-escolar e ensino do	DM	2015	0	0	0	0	0	

1º ciclo / Inst. Pol. Viseu												
5	Literacia da informação: Da biblioteca escolar à biblioteca académica: Um estudo de caso.	Azevedo, Vânia Cristina Bouça	Ciências da informação / Un. Portucalense	DM	2015	1	0	1	0	0		
6	Promover na prática profissional estratégias de valorização da literacia da informação	Glória, Ana Catarina Baptista	Ensino do 1 e 2 ciclo do EB / Inst. Pol. Santarém	DM	2015	0	0	0	0	0		
7	A biblioteca pública e a literacia da informação: estudo de caso de uma biblioteca da região Centro de Portugal	Oliveira, Maria de Fátima Cordeiro de	Ciências da informação e documentação / Un. Nova Lisboa	DM	2015	0	0	0	0	0		
8	O contributo da literacia de informação para a pedagogia universitária: um desafio para as bibliotecas académicas	Sanches, Tatiana	História da educação / Un. Lisboa	TD	2013	0	0	0	0	0		
9	Biblioteca Municipal / Biblioteca Escolar: trabalho colaborativo em literacia da informação.	Gaspar, Maria Anunciação Ferreira Coutinho	Educação e bibliotecas / Un. Portucalense	DM	2013	1	0	0	0	0	La recherche d'information à l'école secondaire	Segue o modelo Pesquisa de Informação, EB2,3 e Sec. disponibilizado pela RBE
10	Biblioteca escolar - sala de aula: parceiros na promoção da literacia da informação: estudo de caso numa escola de Évora	Castro, Maria Alice Cunha	Ciências da informação e documentação / Un. Évora	DM	2012	1	0	0	1	0		
11	Literacia da informação: um projeto de intervenção no âmbito dos comportamentos informacionais dos adolescentes	Pedroso, Filomena Maria Fontes	Educação e bibliotecas / Un. Portucalense	DM	2012	1	0	1	0	0		
12	A Literacia da Informação: do ideal ao real - estudo de caso	Martins, Ricardo Manuel	Ciências da informação e da documentação /	DM	2012	0	0	0	0	0	BIG6	

		Nogueira Capela	Un. Fernando Pessoa								
13	A biblioteca escolar e o currículo	Sampaio, Helena Augusta Santos Pires de	Gestão da informação e bibliotecas escolares / Un. Aberta	DM	2012	0	0	0	0	0	
14	Literacia informacional numa escola do ensino básico	Lomba, Serafim Simão Elias	Tecnologias de informação e comunicação em educação / Un. Lisboa	DM	2012	0	0	1	1	GI	
15	A avaliação por impactos aplicada a programas de infoliteracia : estudo de caso do plano de infoliteracia da FEUP	Rebelo, Vítor Manuel Cardoso de Jesus	Ciências da informação / Un. Porto	DM	2012	0	0	1	0	0	
16	Literacia da informação e formação de utilizadores na biblioteca escolar: estudo de caso	Pereira, Maria de Jesus Meira da Costa	Ciências da Documentação e Informação / Un. Católica Portuguesa	DM	2012	0	0	0	0	BIG6	Acesso fechado
17	A biblioteca escolar e o ensino da história: estudo de caso.	Maia, Maria Teresa Alcobia	Educação e bibliotecas / Un. Portucalense	DM	2011	0	0	0	0	0	
18	Competências em literacia da informação: estudo de caso: alunos de uma escola E.B. 2,3	Cordeiro, Rita Piedade Fernandes	Educação e bibliotecas / Un. Portucalense	DM	2011	0	0	1	1	0	
19	Literacia da informação: projecto para formação de utilizadores na biblioteca CDI da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa	Henriques, Susana Maria Jerónimo Oliveira	Ciências da documentação e informação / Un. Lisboa	DM	2011	0	0	0	0	0	

20	O papel da biblioteca escolar no desenvolvimento da literacia de informação e da literacia digital em articulação com a área de projeto e outros contextos letivos	Dias, Maria de Lurdes Araújo	Gestão da informação e bibliotecas escolares / Un. Aberta	DM	2011						BIG6
21	A promoção das competências de literacia da informação na biblioteca geral da Universidade de Évora	Patrício, Isabel Maria Bernardes	Ciências da informação e documentação / Un. Évora	DM	2010	0	0	1	1		BIG6
22	Literacia de informação. Paradigma de desenvolvimento de competências de informação na formação docente em Angola	Bastos, Victor Manuel	Ciências da documentação e informação / Un. Lisboa	DM	2010	1	0	0	0		0
23	A literacia da informação em escolas do Concelho de Sintra	Mendinhos, Isabel Maria Silva	Gestão da informação e bibliotecas escolares / Un. Aberta	DM	2009	0	0	1	1		0
24	A biblioteca escolar e o desafio da literacia da informação: um estudo empírico no Distrito de Viseu	Tomé, Maria da Conceição	Gestão da informação e bibliotecas escolares / Un. Aberta	DM	2008	1	0	1	0		0
<b>TOTAL de citações</b>						<b>6</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>5</b>		<b>BIG6: 5</b> <b>La recherche: 1</b> <b>GI: 1</b>